



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE
CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN
PEDAGÓGICA**

**SIGNIFICANDO LAS VIVENCIAS DE NIÑOS Y NIÑAS QUE TRANSITAN DESDE
EL NIVEL DE EDUCACIÓN PARVULARIA A PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN
BÁSICA EN EL COLEGIO MANQUECURA DESDE LA VISIÓN DE LAS
EDUCADORAS**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN GESTIÓN EDUCACIONAL**

AUTOR:

KARLA DE LOS ÁNGELES MORALES LÓPEZ

PROFESOR GUÍA:

GRACIELA MUÑOZ ZAMORA

SANTIAGO DE CHILE, AGOSTO, 2021.

2021, Karla de los Ángeles Morales López

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

DEDICATORIA

A mis padres, Carmen y Carlos, quienes siempre guían mis pasos y apoyan en cada decisión que tomo. A Francisco, mi hijo y compañero de vida, por tu amor y comprensión incondicional durante todo este proceso. Gracias a toda mi familia por permitir cumplir y concretar cada proyecto que me propongo.

Karla.

AGRADECIMIENTOS

La Presente Tesis es resultado de un largo trabajo durante los dos últimos años, la cual tiene cabida gracias a la motivación y guía de quien quise fuera mi profesora tutora por su gran compromiso y entrega para con la educación, Graciela Muñoz Zamora. Gracias, profesora por todo el apoyo y voz de aliento durante todo este proceso.

Quiero agradecer, igualmente al Colegio que hoy me acoge como Educadora de Párvulos y que me permitió realizar el presente estudio. Agradezco a la ex Directora, Celsy González, quien me permitió, apoyó y siempre motivó para llevar a cabo este proceso.

A mis colegas, que con disposición y profesionalismo se hicieron parte y aportaron a los resultados de esta investigación.

Por último, agradezco a mis padres, las personas que guían y encaminan cada una de las decisiones que voy tomando en mi vida profesional. Gracias por el amor y apoyo incondicional.

Karla.

Índice

| | | |
|-------|---|----|
| 1 | INTRODUCCIÓN | 9 |
| 2 | Planteamiento del Problema..... | 11 |
| 2.1 | Antecedentes Contextuales..... | 11 |
| 2.2 | Pregunta de Investigación..... | 20 |
| 2.3 | Preguntas generadoras | 20 |
| 2.4 | Objetivo General..... | 21 |
| 2.5 | Objetivos Específicos | 21 |
| 2.6 | Justificación | 22 |
| 3 | Marco Referencial/Teórico | 24 |
| 3.1 | Articulación, definiciones y fundamentos | 24 |
| 3.2 | La articulación, una mirada desde el escenario educativo chileno..... | 30 |
| 3.3 | Infancia, principales definiciones | 35 |
| 3.4 | Sociología de la infancia..... | 37 |
| 4 | Marco Metodológico | 44 |
| 4.1 | Paradigma | 44 |
| 4.2 | Método de Investigación | 46 |
| 4.3 | Escenario de Investigación | 47 |
| 4.4 | Entrevistados de Estudio / Sujetos de la Muestra..... | 48 |
| 4.5 | Técnica e Instrumento de Recogida de Información | 49 |
| 4.5.1 | Entrevista en Semiestructurada | 49 |
| 4.6 | Rol del investigador..... | 50 |
| 4.7 | Tipo de Análisis y plan de análisis | 50 |
| 4.7.1 | Análisis Intercaso | 51 |
| 4.8 | Triangulación de Información | 52 |
| 4.9 | Criterios de Validez y confiabilidad..... | 52 |
| 4.10 | Ética en la investigación..... | 53 |
| 5 | Análisis..... | 55 |
| 5.1 | Análisis interpretativo..... | 56 |
| 5.1.1 | Acciones para el proceso de articulación | 56 |

| | | |
|-------|--|----|
| 5.1.2 | Adaptarse al primero básico | 60 |
| 5.1.3 | Visiones de infancia contrapuesta | 69 |
| 5.1.4 | Reflexión pedagógica para la transición de niños y niñas | 74 |
| 6 | Conclusiones | 77 |
| 7 | Limitantes y Proyecciones de la Investigación | 84 |
| 8 | Referencias Bibliográficas | 85 |
| 9 | Anexos..... | 90 |
| 9.1 | Anexo N° 1 Guion de entrevista semiestructurada..... | 90 |

RESUMEN

La transición educativa y las propuestas articuladoras entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica han sido parte de diferentes reformas educativas desde la década de los 90', buscando la mejora en cuanto a cobertura y calidad, causando con ello la escolarización a temprana edad. Este estudio busca comprender los significados que otorgan las docentes a las vivencias de niños y niñas que transitan desde el nivel de Educación Parvularia a primer año de Educación Básica, a partir de la propuesta y acciones gestadas en la articulación entre ambos niveles.

Esta investigación de carácter cualitativo se realizó mediante el método fenomenológico, buscando comprender y dar significados a procesos vividos durante la trayectoria educativa. El estudio consideró los discursos de docentes de Educación básica y Educadoras de Párvulos, procurando, dentro de lo posible representar fielmente las vivencias de niños y niñas, en el Colegio Manquecura de la comuna de Puente Alto. De esta manera, se pretende aportar en el reconocimiento de la infancia como un factor potenciador de estrategias articuladoras respetuosas, pertinentes y significativas en el proceso de transición, posicionando a niños y niñas en el centro de decisiones.

Palabras claves: Articulación, transición, infancia, Educación Parvularia

Abstrac

The educational transition and the articulatory proposals between the levels of Early Childhood Education and Basic Education have been part of different educational reforms since the 1990s, seeking to improve coverage and quality, thereby causing schooling at an early age. This study seeks to understand the meanings that teachers give to the experiences of boys and girls who go from the level of Early Childhood Education to the first year of Basic Education, based on the proposal and actions developed in the articulation between both levels.

This qualitative research was carried out using the phenomenological method, seeking to understand and give meaning to processes experienced during the educational trajectory. The study considered the speeches of basic education teachers and preschool educators, trying, as far as possible, to faithfully represent the experiences of boys and girls, taking as a setting the Manquecura School in the Puente Alto commune. In this way, it is intended to contribute to the recognition of childhood as an enhancing factor of respectful, pertinent and effective articulatory strategies in the transition process, placing boys and girls at the center of decisions.

Keywords: Articulation, transition, childhood, Early Childhood education

1 INTRODUCCIÓN

La articulación pedagógica entre la Educación Parvularia y la Educación Básica para favorecer los procesos de transición durante la trayectoria educativa de niños y niñas ha sido un factor que se ha hecho presente de los diferentes procesos de reforma educacional que ha vivenciado nuestro país desde el retorno de la democracia. Dichas reformas han buscado poco a poco mejorar la calidad y la cobertura educacional, sin embargo y a través de diferentes estudios, se ha evidenciado como esto ha ido en desmedro de los principios y lineamientos de la educación inicial y por tanto, de niños y niñas del nivel, pues la discusión curricular desde una mirada adultocentrista ha prevalecido por sobre la comprensión del proceso de transición que vive cada uno de ellos, generando propuestas articuladoras para un proceso deshumanizante que invisibiliza sus características, necesidades e intereses.

De esta manera esta investigación se realiza desde un enfoque cualitativo- fenomenológico, utilizando la entrevista semiestructurada que se propone comprender los significados que le otorgan las docentes a las vivencias de niños y niñas que transitan desde el nivel de Educación Parvularia a primer año de Educación Básica, a partir de la propuesta y acciones gestadas en el proceso de articulación entre ambos niveles. Con esto se pretende realizar un aporte hacia una pedagogía que contemple procesos que otorguen el reconocimiento de niños y niñas como sujetos de derecho con capacidad de agencia en aquellos temas que les concierne, estructurando de esta manera procesos de articulación que tengan como principio rector el bien superior de niños y niñas, contemplando sus características, necesidades e intereses desde sus propias voces. Estas son las motivaciones para presentar la investigación realizada en el tercer nivel de transición de Educación Parvularia del Colegio Manquecura, ubicado en la comuna de Puente Alto.

En una primera instancia, se inicia este escrito con la problematización y con ella, la pregunta y objetivo que guían esta investigación, respondiendo a los significados que otorgan las docentes a las vivencias de niños y niñas que transitan desde el nivel de Educación Parvularia a primer año de Educación Básica, a partir de la propuesta y acciones gestadas en el proceso de articulación entre ambos niveles en el Colegio Manquecura de Puente alto.

Para continuar, se presenta el capítulo del marco teórico que sustenta el estudio y que busca clarificar y diferenciar, por un lado, la articulación del proceso de transición durante la trayectoria educativa, para luego contextualizar dichos procesos en el escenario chileno. Así mismo, se abordan las diferentes definiciones de infancia y las principales representaciones que coexisten en los imaginarios sociales.

Se presenta así, el marco metodológico utilizado en la investigación, que como bien se menciona anteriormente, recurre al paradigma cualitativo, adscribiéndose así bajo el método fenomenológico, teniendo como objetivo fundamental buscar la comprensión y el significado que otorgan los actores que acompañan de cerca a niños y niñas durante su proceso de transición, intentando dar luces de forma fiel a las propias vivencias de estos en su trayectoria educativa.

Luego de la recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas a docentes de primer año básico y Educadoras de Párvulos se presenta la discusión de los resultados obtenidos, procurado ser fiel a los sentidos e interpretaciones que realizan los sujetos entrevistados. Para finalizar, se presentan las reflexiones finales, buscando posicionar a la infancia en el centro de las decisiones y propuestas articularias que respaldan las transiciones educativas, concibiendo aquello como un factor que propicie procesos pedagógicos respetuosos del bien superior de niños y niñas, desde una mirada de derecho, a través de la participación en aquellos temas que les conciernen, visibilizando a la infancia en pro de su propio beneficio y de una construcción de aprendizajes pertinente.

2 Planteamiento del Problema

2.1 Antecedentes Contextuales

Una educación de calidad, según Unesco (2016), es la que permite garantizar una educación inclusiva, equitativa y que asegure la promoción de oportunidades de aprendizaje de calidad para el desarrollo holístico de todos los estudiantes y la promoción del aprendizaje a lo largo de la vida. De acuerdo con lo señalado por la Unesco, en Chile se visualiza la educación como “el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico” (Ley N° 20.370, 2009, p.12).

Esta mirada de educación proviene de una reformulación del sistema educativo, la cual se comienza a gestar a raíz de la presión ejercida por estudiantes que en el 2006 buscaban una educación que garantizara calidad, poniendo en la mesa la necesidad de marcos regulatorios.

En Chile, desde el 2006, con la llamada “revolución pingüina”, se han ido desencadenando diversos movimientos sociales en torno a la educación, los cuales han alzado la voz por una sociedad más justa y garante en derechos, siendo la educación la principal reivindicación que ha tomado la agenda política de los últimos años, generando una presión importante para que se generen cambios. (Espinoza, et al.2017, p.13)

Desde ahí surge la necesidad de contar con procesos y herramientas que aseguren una adecuada implementación del currículum nacional en nuestro sistema educativo, contemplando las diferentes aristas expuestas.

Desde entonces, el Ministerio de Educación ha orientado sus diferentes políticas públicas a mejorar y potenciar todo lo que conlleva el proceso educativo, el cual apuesta a ofrecer equidad, calidad e igualdad de oportunidades educativas a todos los niños y niñas promulgando leyes, decretos y resoluciones todas orientadas a la mejora del proceso educativo.

Chile ha conseguido importantes logros en materia educativa: cobertura, alta inversión en infraestructura, equipamiento y programas focalizados. Sin

embargo, a pesar de los esfuerzos, la desigualdad educacional y la segregación continúan en niveles alarmantes y la Educación Pública se ha visto especialmente reducida y fragilizada. (Bachellet, 2013, p.16)

Tal como se plantea en el programa de gobierno de Michelle Bachellet, pese a las diferentes propuestas y ejecuciones durante los últimos años, aún persiste esta educación que no permite a los estudiantes llevar a cabo una construcción de aprendizajes que sea plasmable en instrumentos evaluativos, reflejando la desigualdad y la segregación en la educación pública.

Una de las dificultades aún presentes cuando se habla de mejoramiento de la calidad del proceso educativo se vivencia en la articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica. La persistencia de este tema da cuenta de un problema real, tanto en sus aspectos teóricos como prácticos, que se arrastra desde hace ya algún tiempo, a pesar de algunas experiencias e investigaciones desarrolladas en el área Ibarra (1998), Sáez (2015), Barrios (2013), Pérez (2015), Iturriaga (2016) Todos estos esfuerzos siguen impidiendo ver la importancia de focalizar los aprendizajes desde Educación Parvularia. La relevancia del trabajo educativo que se realiza en ambos niveles enfoca directamente a entender que éste se realiza con niños y niñas, los mismos en los diversos niveles de escolaridad, que transitan y van modificándose interna, gradual y progresivamente en la medida de sus propias construcciones y de su desarrollo personal y social.

Esto se visualiza como una problemática, ya que es muy probable que al establecer procesos de articulación entre estos niveles y a lo largo de la trayectoria escolar se logre avanzar hacia la mejora educativa, entregando mayores oportunidades de construcción de aprendizaje. Desde el MINEDUC (2015) se señala la importancia de asegurar una articulación adecuada entre los diferentes niveles del sistema escolar, con el fin de lograr coherencia y continuidad los procesos educativos y con ello, dar mayor oportunidad de aprendizajes a los estudiantes.

En el año 2004 el MINEDUC decretó la Resolución N° 11.636, en donde, por primera vez se reconoce la importancia de la articulación de niveles, entregando los criterios técnicos para realizar este proceso. En su Artículo 1° se señala que “Los establecimientos educacionales que cuentan con el nivel de Educación Parvularia deberán desarrollar actividades técnico

pedagógicas destinadas a mejorar la articulación curricular entre el currículo de este nivel educativo con el de la Enseñanza Básica” (RES N° 11.636, 2004,s.p)

La apuesta de aumento de cobertura en este primer nivel educativo como muestra de una educación de calidad ha hecho cada vez más común la presencia de la Educación Parvularia en la oferta académica de los colegios, por lo que el cambio de sistema o transición hacia la Educación General Básica se puede entender como un riesgo para la naturaleza más lúdica. Apoya este análisis muy común entre las Educadoras de Párvulos, lo expuesto por Peralta (2002), quien explicita que educadores de párvulos muestran reticencia a la articulación por temor a que se formalice el nivel, y por su parte los profesores de educación básica critican el que los estudiantes no lleguen con los aprendizajes que esperan.

La misma autora, el año 2006 expone la necesidad de procurar llevar a cabo acciones velando por las características propias de los niños y niñas, pues estas no desaparecen en esta transición, exponiendo: “Si bien se avanza con aprendizajes más complejos en cada año del sistema escolar, cabe tener presente que siguen siendo los mismos niños activos, descubridores, entusiastas, creativos y cuestionadores los que participan de un nivel a otro” (Peralta, 2006, p.4).

Si se concibe la escuela como un escenario sistémico complejo en el que interactúan múltiples subsistemas, la articulación surge como una necesidad interna, a nivel institucional, facilitada por una gestión integral que promueva desde la dimensión técnica pedagógica la articulación de las estrategias de enseñanza y de los modelos didácticos. En el ámbito de la Educación Parvularia, la articulación se concibe como un factor de calidad y protección de los derechos del niño y niña al concebirlo como un todo, un continuo en desarrollo que debe enfrentarse a cambios paulatinos e ir avanzando en los niveles educativos. El tránsito de una etapa a otra debe producirse de manera natural y debe haber coordinación de todos los agentes que están implicados en esta continuidad (González, et al., 2016)

Actualmente, las Bases Curriculares de Educación Parvularia exponen en sus propósitos la importancia de propiciar la transición entre un nivel y otro, procurando entregar todo lo necesario para la trayectoria educativa de niños y niñas, declarando: “Favorecer la transición de la niña y del niño a la Educación Básica, propiciando el desarrollo y aprendizaje de las actitudes,

habilidades y conocimientos necesarios para esta trayectoria educativa e implementando los procesos pedagógicos que la facilitan” (MINEDUC, 2018,p.34).

Desde lo expuesto en las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia, es posible evidenciar una mirada mucho más compleja respecto a lo que sería la articulación, procurando no sólo una continuidad y transición curricular, sino, aludiendo a un proceso más integrador.

En cuanto a Educación Básica, también hace referencia al proceso articulador entre ambos niveles, en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Obligatorios de la Educación Básica y Media, en tanto, el Ministerio de Educación alude a las orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje, visualizando de forma imprescindible una articulación clara entre los ciclos, buscando que la prescripción curricular de un nivel se sustente en aprendizajes construidos en niveles anteriores. (MINEDUC, 2009)

Sin duda, se hace fundamental que antes de realizar acciones concretas frente a la articulación de niveles, tanto dentro como fuera del aula, tomar conciencia de la importancia de ésta, trazando planes de trabajo consensuados y que todos los actores involucrados conozcan y manejen las herramientas fundamentales dentro de sus roles correspondientes. De esta manera el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar (2005) plantea como una de las principales responsabilidades de los directivos es monitorear la articulación entre el currículum nacional, la enseñanza y evaluación, entre los diferentes cursos y niveles del establecimiento que gestiona, de manera de alcanzar una coherencia y continuidad de la experiencia educativa de los estudiantes: “Aseguran la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas” (MINEDUC,2015 p.25).

El punto está en mirar la articulación desde y a partir de la funcionalidad, teniendo en cuenta que dentro de la comunidad educativa los conocimientos teóricos y prácticos de los directivos y agentes educativos frente al tema, cumplen un rol imprescindible, factores principales para desarrollar una articulación efectiva que sea implementada de manera formal dentro de los establecimientos educacionales. Frente a esto en el MBE se expone: “los docentes requieren estar familiarizados con las características de desarrollo correspondientes a la edad de sus

alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto a las disciplinas” (MINEDUC, 2008, p.9).

De este modo, la participación y motivación propiciarán el escenario fundamental para dar coherencia y unidad al sistema educativo. Si bien la articulación entre niveles se conoce como necesaria dentro del contexto educacional, sobre todo entre Educación Parvularia y Básica, esta sigue generando un alto grado de incertidumbre dentro de las realidades educativas, tanto de quienes buscan establecer las acciones a seguir como de quienes ejecutan las ideas de intervención, dado principalmente por la falta de constancia, conocimiento y rigurosidad durante la implementación, dejando muchas ideas truncadas, no generando el impacto esperado.

De acuerdo con los antecedentes anteriormente mencionados, se visualiza como problema la ausencia de proyectos formales de articulación común entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica, en los establecimientos educacionales, fundados en reflexiones de aprendizaje y en las prácticas de enseñanza. Dentro de este escenario, se hace necesario repensar e impulsar con mayor intención los resultados que se pretenden concretar en el nivel. Es así como en el 2017 se promulga el decreto 373 exento, el cual pretende regular y establecer la importancia de articular entre estos niveles, dándole un carácter obligatorio a este tema, buscando que se implementen proyectos formales de articulación, tal como se expone a continuación:

El paso entre el nivel de transición y el primer año de la Educación Básica se transforma la mayoría de las veces en un hito de la vida escolar. Este hito puede ser decisivo para el niño y la niña respecto de su disposición al aprendizaje y a la escolaridad en su conjunto. (Decreto 373 Exento, 2017, s.p)

Dentro de este decreto se reconoce la necesidad de generar estrategias comprometidas con la naturaleza de los niños y niñas, brindándole tal importancia que concibe esta transición como un hito trascendental no sólo en esta primera etapa, sino, también, en toda la trayectoria educativa, buscando establecer principios para la elaboración de estas estrategias, promoviendo un proceso educativo coherente para los niños y niñas de Educación Parvularia, a partir de una concepción de niño y niña como sujeto de derechos, dejando por escrito la obligatoriedad de

estas acciones, haciendo referencia a la elaboración de Estrategias de Transición Educativa (ETE), buscando abordar la transición entre estos niveles desde una mirada sistémica e inclusiva, resguardando las características propias de la niñez (Decreto 373 Exento, 2017).

Pese a que la elaboración de estas estrategias no constituye un instrumento de gestión educativa como tal, este se debe condecir con la visión y misión de cada establecimiento, siendo producto de un análisis y una reflexión profunda de las necesidades y características de cada escuela, con el fin único de generar condiciones favorecedoras para el proceso de transición de los niños y niñas. Cabe destacar que esta estrategia debe ser parte y quedar plasmada en las acciones consideradas en el Plan de Mejoramiento Educativo (Decreto 373 Exento, 2017)

Desde todo lo expuesto anteriormente es posible extraer una mirada de preocupación y atendimento esencialmente al bien superior del niño, visualizándolo como un ser complejo, sujeto de derechos, considerando su lado más emocional y es que a través de diferentes investigaciones se ha hecho cada vez más palpable lo trascendental de considerar estos aspectos en el proceso educativo, exponiendo la necesidad de llevar a cabo un proceso más humano y amigable con los niños y niñas que transitan por la educación. De esta manera, Campos (2010) expone, “Las emociones matizan el funcionamiento del cerebro: los estímulos emocionales interactúan con las habilidades cognitivas. Los estados de ánimo, los sentimientos y las emociones pueden afectar la capacidad de razonamiento, la toma de decisiones, la memoria, la actitud y la disposición para el aprender” (Campos, 2010, p.6)

De la misma manera el marco regulador de las Educadoras de Párvulos hace hincapié en cómo influyen las emociones en los procesos psicológicos de los niños y niñas, repercutiendo directamente en la construcción de aprendizajes, ya que desde estudios realizados desde las neurociencias se evidencia la influencia de las emociones en la capacidad de enfocar la atención, resolución de problemas y las relaciones interpersonales. Asimismo, señala como “las emociones positivas abren puertas dentro del cerebro, y cómo el miedo y el estrés reducen la capacidad analítica. (MINEDUC, 2018, p.12)

Previo a esta mirada plasmada hoy en lo que es el instrumento regulador de la labor docente de Educadores y Educadoras de Párvulos, se realizaron diferentes investigaciones, las cuales determinaron la necesidad de considerar la naturalidad de los niños y niñas, su lado emocional,

su ser íntegro, al momento de generar estrategias y políticas educativas, pues era evidente el trabajo realizado en desmedro de estos, generando procesos escolarizantes en pro de niveles superiores de educación. Entre las principales conclusiones de la investigación de Santibáñez (2009) se puede extraer la importancia de gestionar un proceso de articulación que procure extender lo más posible las características propias de los niños y niñas, ya que, según el mismo autor, estas son corrompidas en su transición a Educación Básica.

Los primeros años de vida son vitales en el desarrollo de todas las potencialidades de los niños y la idea fundante de la propuesta pedagógica Parvularia, es que esas potencialidades se desarrollan en climas más integrales y tengo la impresión de que el desafío es intentar que ese proceso se alargue. Dentro de la discusión específica en educación, esto se aborda a través de la temática de la articulación. La idea es que el proceso se extienda hasta los primeros meses del primer año básico, de manera que haya procesos de transición más suaves. (Santibáñez, 2009, s.p)

Por su parte, Parra (2009) hace referencia a un trauma vivido por los niños y niñas que transitan desde Educación Parvularia a la Educación básica, indicando que se produce un quiebre abrupto, debido a la sobre escolarización que rompe con el continuum psicológico del desarrollo humano.

Cada antecedente, política pública o investigación expuesta anteriormente, responde a una mirada o un significado asignado al tema que interesa en esta investigación, la infancia; los niños y las niñas. Cada acción ejecutada, cada cambio y reforma, devela una mirada de la realidad, un imaginario, entendiendo este como *“una manifestación intrínseca en los discursos y acciones de los sujetos y que varían según las características de cada persona”* (Muñoz y Martínez, 2015, p.345) Desde ahí es posible señalar que toda sociedad subsiste a través de imaginarios, de construcciones sociales, que le permiten desenvolverse y coexistir con otros desde una vereda histórica y psíquica arraigada.

Berger y Luckmann (1968) señalan que el ser humano es un producto social y todo su desarrollo está socialmente construido e interferido, incluso la infancia. Es necesario cuestionar respecto a qué dicen las diferentes políticas educativas de la infancia en la escuela, a leer los

diferentes escenarios que viven los niños y niñas en la educación inicial y qué implicancias tiene esto.

En años recientes, la infancia ha cobrado cada vez más importancia, estando en el foco de diferentes estudios y políticas que han reconocido la importancia de conocer y apoyar el desarrollo integral de esta. Desde la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 1989 en uno de sus artículos se hace hincapié en el derecho de niños y niñas a que sus opiniones sean consideradas en todos los aspectos que los involucran. Específicamente, el artículo 12 de la CDN señala, “los Estados parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio, el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afecten al niño (...) considerando sus opiniones en función de su edad y madurez”. Esta declaración invita a mirar a los niños y niñas como agentes sociales, sujetos de derechos, a ser escuchados y tomados en consideración en todo aquello que le afecte. una infancia que sea cada vez más participativa, buscando darle, desde lo escrito mayor poder sobre su propia vida. Pese a esto, no es desconocido que dicha participación y empoderamiento se ve empañado por un imaginario paternalista de la infancia, concibiendo a niños que deben ser protegidos y atendidos por una sociedad que los ampare, es decir, se presupone que, a causa de su corta edad y por ende falta de experiencia, los niños y niñas no cuentan con la suficiente competencia para desempeñar un rol activo y responsable en su protección y bienestar. Liebel y Martínez (2009) Este modelo proteccionista en la relación adulto-niño ha impedido que se desarrolle un reconocimiento adecuado de la capacidad de participación real de ellos.

Liebel y Martínez (2009) advierten que esta disonancia responde a representaciones sociales sobre la niñez que no logran ser modificadas y transformadas. Es decir, lo que la CDN establece de manera general, depende sobre todo de los imaginarios; expectativas, conceptos y representaciones sociales que tienen las personas en cuanto a cuáles serían la posición y el rol adecuados para los niños y niñas en la sociedad.

La escuela y la comunidad educativa, por su parte, cumple un rol determinante en cuanto a imaginarios de infancia. La escuela sitúa al niño en un rol social desde sus programas educativos y desde sus metodologías implementadas y desde ahí, la escolarización cada vez más temprana, desprende al niño no sólo de sus derechos, sino, también de su propia naturalidad, tal como exponen Martínez y Muñoz (2019) “La escolarización no solo despoja el nivel de un enfoque integral y con ello, de los beneficios de una formación que vincula los contextos significativos

ligados al juego, la creatividad y la afectividad, sino que lo aleja peligrosamente de los derechos de la infancia que se relacionan con la acción pedagógica” (p.6)

Al situar a la infancia en la escuela, Skliar (2012) habla sobre cómo esta es interrumpida y cómo la escuela juega un papel protagónico negativo al respecto. El autor, cuenta de una infancia que no ha sobrevivido a la globalización, a la escolarización. Habla de la espera del “deterioro” del niño y niña, a que se vuelva adulto, para poder entender su contenido. “La escuela hace misión a partir del deterioro. Quisiera hacer otra cosa, pero insiste en fijar la niñez en un punto quieto, aletargado, inhábil para el encuentro.” (Skliar, 2012, p.71)

No es entonces, la escuela en sí misma quien interrumpe la infancia, sino, la escolarización y los adultos que replican y acrecientan la vulnerabilidad del niño ante la autoridad que la representación social les ha asignado, respecto a la toma de decisiones y participación de la infancia. “de todas las interrupciones a la niñez, la escolarización es la más conocida. La escuela es el sitio donde la mayoría de los niños van a hacerse adultos” (Skliar, 2012 p.77)

Todos los antecedentes y las investigaciones ya realizadas en torno a la articulación entre Educación Parvularia, han entregado una gran fuente de conocimiento si se quiere generar acciones y tomar decisiones a futuro. Es por esto, que se hace necesario entregar una nueva mirada a esta problemática, mirándola desde el lente de los actores más implicados, como lo son los niños y niñas, comprendiendo las diferentes percepciones respecto a la transición y las estrategias de articulación consideradas para ello. Desde aquí surge la pregunta planteada inicialmente ¿Cómo perciben los niños y niñas la transición de Educación inicial a Educación básica, desde la gestión del proceso de articulación entre ambos niveles del colegio Manquecura de Puente Alto?

Sin embargo, debido a la situación sanitaria, se reformula la pregunta de investigación, buscando dar de alguna manera cabida a la voz de los niños y niñas desde quienes viven el proceso educativo junto a ellos, readecuando la pregunta ¿Qué significados le otorgan las docentes a las vivencias de niños y niñas que transitan desde el nivel de Educación Parvularia a primer año de Educación Básica, a partir de la propuesta y acciones gestadas en el proceso de articulación entre ambos niveles en el Colegio Manquecura de Puente Alto?

2.2 Pregunta de Investigación

¿Qué significados le otorgan las docentes a las vivencias de niños y niñas que transitan desde el nivel de Educación Parvularia a primer año de Educación Básica, a partir de la propuesta y acciones gestadas en el proceso de articulación entre ambos niveles en el Colegio Manquecura de Puente Alto?

2.3 Preguntas generadoras

¿Cuáles son las acciones propuestas por la institución y las docentes en la articulación para el proceso de transición entre Educación Parvularia y Educación Básica?

¿Cómo viven los cambios en las diferentes áreas del proceso pedagógico las niñas y niños que transitan de kínder a primer año básico desde una perspectiva docente?

¿Qué significados se desprenden desde las acciones consideradas en el proceso de articulación, para la transición de niñas y niños entre los niveles de Kínder y primer año básico?

2.4 Objetivo General

Comprender los significados que otorgan las docentes a las vivencias de niños y niñas que transitan desde el nivel de Educación Parvularia a primer año de Educación Básica, a partir de la propuesta y acciones gestadas en el proceso de articulación entre ambos niveles en el Colegio Manquecura de Puente Alto.

2.5 Objetivos Específicos

1. Identificar las acciones propuestas por la institución y el cuerpo docente en la articulación para la transición entre Educación Parvularia y Educación básica.
2. Reconocer cómo vivencian los cambios en las diferentes áreas del proceso pedagógico las niñas y niños que transitan de kínder a primer año básico desde una perspectiva docente.
3. Develar los significados que se desprenden desde las acciones consideradas en el proceso de articulación para la transición de niños y niñas entre los niveles de Kínder y primer año básico.

2.6 Justificación

La articulación pedagógica entre la Educación Parvularia y la Educación Básica para favorecer los procesos de transición durante la trayectoria educativa de niños y niñas ha sido un factor que se ha hecho presente de los diferentes procesos de reforma educacional que ha vivenciado nuestro país desde el retorno de la democracia. Dichas reformas han buscado poco a poco mejorar la calidad y la cobertura educacional, sin embargo y a través de diferentes estudios se ha evidenciado como esto ha ido en desmedro de los principios y lineamientos de la educación inicial y por tanto de niños y niñas del nivel, pues la discusión curricular desde una mirada adultocentrista ha prevalecido por sobre la comprensión del proceso de transición que vive cada uno de ellos, generando propuestas articuladoras para un proceso deshumanizante que invisibiliza sus características, necesidades e intereses (Jadue, 2016).

Desde lo expuesto, es que se hace relevante llevar a cabo la presente investigación, pues esta pretende significar las vivencias de niños y niñas frente a los diferentes cambios a los que se ven enfrentados durante el proceso de transición, para aportar en la gestión de propuestas a procesos pedagógicos tanto de articulación como aquellos que se gesten dentro de la escuela pertinentes a la realidad de niños y niñas, procurando una construcción de aprendizajes, siempre y cuando se contemple a estos últimos en el centro de la toma de decisiones.

Desde lo anterior, se busca de igual manera lograr reconstrucciones respecto al rol que cumple la infancia dentro de la escuela y por tanto en los procesos que vivencian en ella, otorgándoles capacidad de agencia, concibiéndolos como sujetos de derecho, desde la expresión de su propia voz en aquellos temas de los que son parte, siendo la figura de la participación y la protección de su autonomía el mejor camino para contribuir a su propio bienestar Liebel (2004).

Así mismo, se pretende poner sobre la mesa la importancia de propuestas articuladoras como engranaje de respaldo fundamental para encaminar un proceso de transición positivo y respetuoso de las necesidades, intereses y características de niños y niñas, velando por el bien superior de estos, visualizando además, la necesidad de propiciar instancias de encuentro, trabajo colaborativo y de reflexión sobre las prácticas docentes y el rol del mismo en los procesos de articulación y transición entre Educación Parvularia y Educación Básica.

3 Marco Referencial/Teórico

3.1 Articulación, definiciones y fundamentos

Para iniciar este capítulo, se hace importante partir desde las principales definiciones expuestas respecto a la articulación, entendiendo esta desde la etimología misma, con el fin de poder comprender cómo y porqué se acuña en Latinoamérica y en Chile, específicamente.

La palabra “articulación” proviene del latín “articulamentum” el cual hace referencia a elementos que deben ser enlazados, Córdova (2007) Es así como en lo largo de Latinoamérica es acuñado para referir al enlace entre los diferentes niveles educativos. Dicho concepto surge desde la necesidad de realizar una diferenciación en las transiciones que vivencian niños y niñas en el paso de un nivel a otro dentro del sistema educativo, considerando entre sus principales fundamentos que cada paso sea una experiencia positiva para el o la estudiante. De esta manera, Azzerboni (2005) define este proceso como *“facilitar el pasaje de los alumnos dentro del sistema, la transición a un nuevo entorno, a un nuevo rol, a nuevas expectativas, nuevas alternativas”* (Azzerboni, 2005, p.6) así, se visualiza este proceso como una especie de garante o, a lo menos, como un facilitador promotor de aprendizajes, dando, bien, la posibilidad al éxito o al fracaso, dependiendo, entre otras cosas, de las posibilidades de cada niño o niña, pero también, de lo que el entorno puede ofrecer.

En palabras de Aguerrondo (2009) el proceso de articulación genera, a partir del conocimiento mutuo, nuevos saberes de las transiciones vividas de un nivel a otro, entregando la posibilidad de proveer de un contexto y oportunidades pertinentes, con el único fin de potenciar aprendizajes de niños y niñas.

Por su parte, Peralta (2007) se refiere a la articulación como un “Agente externo”, que debe acoplarse al proceso de transición que vivencian niños y niñas enlazando las etapas en juegos y de esta manera facilitar la trayectoria educativa.

Para continuar, se considerará la revisión de las cuatro áreas de trabajo propuestas por Jadue (2016) a modo profundizar y darle una estructura a este proceso, comprendiendo la complejidad de este, al ser un factor propiciador del proceso de aprendizajes de niños y niñas que transitan por el sistema educativo. De esta manera se exponen las siguientes áreas:

- (i) Articulación institucional, la cual refiere a la orientación institucional, con el fin de generar continuidades pedagógicas, a través de coordinación y trabajo colaborativo entre los diferentes niveles educacionales.
- (ii) Articulación curricular, entendida como la continuidad curricular entre los diferentes niveles educativos.
- (iii) Articulación de prácticas docentes, la cual busca, a través, de una reflexión didáctica y metodológica la vinculación en pro de un objetivo en común.
- (iv) Articulación de actividades docentes y estudiantes de ambos niveles, el cual busca un intercambio de propuestas que da continuidad en lo que respecta a enfoques de enseñanza.

Si el proceso de articulación se concibe desde su complejidad se hace fundamental considerar, entonces, los procesos internos que viven los sujetos, por lo que es necesario comprender qué son las transiciones y cómo estas están estrechamente relacionadas con el proceso de aprendizaje de los mismos sujetos, específicamente de quienes se están iniciando en la etapa escolar.

Partiendo por las transiciones, entendiendo estas como procesos externos e internos que vivencia el sujeto frente a un cambio, haciendo que movilice todos los recursos disponibles, tanto internos, como aquellos que el entorno le puede ofrecer, elaborando una respuesta asertiva (Field, 2010)

Un estudio realizado por Van Gennep en el 2004, sobre las transiciones en la trayectoria de la vida humana, acuña el concepto “Ritos de pasaje”, haciendo alusión a los diferentes rituales sociales y culturales creados para marcar un cambio de etapa. De esta manera, es posible afirmar que estos “ritos de pasaje” ocurren a lo largo de toda la vida, pues el ser humano está constantemente expuesto a diferentes cambios. Conforme al esquema de A Van Gennep, 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.

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.

Desde aquí, es posible afirmar que las transiciones son procesos de cambio que se dan al pasar de un estado o lugar a otro. Es un proceso transversal culturalmente, por tanto, diferente en cada una de ellas.

La transición es un concepto impreciso y difícil de cuantificar. Se puede considerar: la delimitación de un tiempo indeterminado con acontecimientos, procesos y experiencias interrelacionadas; el tiempo concreto con una sucesión de cambios de ambiente para los afectados; o un momento en el desarrollo personal en que se produce una ruptura con la normalidad anterior y suceden cambios personales de mayor o menor envergadura. (Álvarez et al. S.A)

Todo lo anterior describiría una interrupción del sentido de identidad, constituyéndose, así, como “Eventos organizados, a través de los cuales la sociedad toma al individuo y lo conduce a través de sus umbrales, sosteniéndolo durante el momento en que no son parte ni de una ni de otra etapa” (Davies, 1994, p.3)

A raíz de lo expuesto anteriormente, es que el cambio puede ser comprendido como uno de los principales cambios en la experiencia humana, pues naturalmente obliga una redefinición personal en cada transición, concibiendo esta última en palabras de Jadue (2016) como “ese momento en suspensión entre dos estados (...) es una experiencia crucial para los logros en la siguiente etapa” (Jadue, 2016, p.14)

Los procesos de transición son diferentes y únicos para cada una de las personas que lo vivencian, pese a estar compartiendo un tiempo y un espacio dentro de un contexto común, por tanto, se conciben como procesos de cambio que ocurren en constante interacción, requiriendo

fundamentalmente capacidad de reflexión y adaptación, para la redefinición y reconstrucción del sujeto mismo (Brooker, 2008)

Se afirma entonces, que habría una relación directa entre las diferentes transiciones vividas por el humano y su desarrollo personal, teniendo directo impacto en el desarrollo evolutivo físico e intelectual, y si esto se lleva al sistema escolar, entre las transiciones en el desarrollo académico y los cambios de nivel y/o ciclo de los estudiantes en su formación. Este último aspecto será central: la transición educativa. Entendiéndola como el paso de una etapa educativa a otra. Para Rodríguez (2007), la transición educativa es el abandono de un conjunto de asunciones previas y la adopción de otro conjunto nuevo, que le permita afrontar un espacio vital alterado a la persona. Hablamos de ruptura, cambio, desarrollo, evolución, crisis, etc. De todas maneras, se evidencia la necesidad de recursos y herramientas que brinden seguridad ante la situación generada.

Las transiciones en contextos educativos implican uno de los cambios más importantes que afrontan niños y niñas en su infancia (Chan, 2010) en estos cambios los niños y niñas se enfrentan a desafíos relativos a las relaciones sociales, el estilo de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, los contextos de aprendizaje y el aprendizaje mismo, lo cual hace que este proceso resulte ser algo intenso y con demandas crecientes.

El estudio e investigaciones de la transición entre las etapas de educación infantil y educación básica, con el tiempo, ha ido tomando cada vez más terreno, encontrando entre sus principales conclusiones un sujeto que experimenta la necesidad de adaptarse a los cambios, adaptándose al nuevo entorno y todo lo que ello implica (Margetts, 2000; Griebel y Niesel, 2002; Einarsdóttir, 2003; Argos y Ezquerro, 2004)

Los resultados generados por dichas investigaciones que abordan la transición escolar entre la etapa de educación inicial y educación básica señalan, entre sus principales hallazgos, la necesidad de favorecer en niños y niñas un sentimiento de pertenencia al nuevo espacio en el que se va a desenvolver (Bulkeley y Fabian, 2006 y Brooker, 2008), así mismo, reconocen la importancia de velar por el bienestar emocional del niño y niña durante la transición escolar, debiendo entregar, desde la escuela, buenas prácticas que faciliten el conocimiento de los nuevos espacios pedagógicos, de las rutinas, entre otros factores.

Por otro lado, autores como Dockett y Perry (2007) Se refieren a la transición en la escuela como un proceso que marca cambios significativos que vivencian niños y niñas en relación con la familia, los educadores y la escuela.

Ahora, si bien se ha expuesto que cada transición marca un cambio significativo y que es vivida en la educación infantil, principalmente, por niños y niñas no se deben excluir de estas al resto de actores de la comunidad educativa, tal como lo son la familia y educadores. Estos últimos, pese a ser testigos de las transiciones vividas por los estudiantes, igualmente atraviesan por procesos propios de transición, pues deben responder a la necesidad de construir una propuesta educativa que consideren los cambios vividos por niños y niñas, pues tal como plantea Jadue (2016) sólo a través de estas instancias, en donde el sujeto practica su conocimiento, una nueva realidad y transformación de identidad ocurren. Dicha transformación implica, incluso, que deban en cierto punto replantear su formación inicial, pues tal como propone la misma autora “El proceso de transición identitaria debe desanclarlos de la formación orientada a la enseñanza de un nivel específico y llevarlos a entenderse como agentes de acompañamiento de un proceso completo que involucra a todas las etapas educativas involucradas en la transición” (Jadue, 2016, p.15)

Por lo tanto, cuando se habla de transición en educación, se hace referencia proceso intermedio que transcurre entre un estado definido social y culturalmente como “inicial” y que se espera superar, alcanzando uno nuevo. Peralta (2007) se refiere a este transitar, señalando “Este proceso intermedio, para que aporte adecuadamente a alcanzar el “nuevo estado”, supone que debe tener ciertas características para alcanzar este propósito” (p.4) Pero ¿Cuáles serían esas características? ¿Qué conlleva concretamente este proceso? La misma autora en el (2002) plantea que en los procesos de transición entre educación inicial y educación básica se pueden distinguir tres subprocesos: 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, que se incorporan propios de la etapa siguiente que se pretende: práctica de nuevas normas, roles, relaciones, actitudes, códigos, etc.

Para efecto de esta investigación, la transición educativa será definida como aquel proceso complejo que viven niños y niñas durante su trayectoria educativa, la cual conlleva cambios importantes, desafiantes y significativos, siendo la articulación un engranaje externo de estrategias que deben apuntar a facilitar y hacer de dicho proceso una instancia positiva y respetuosa de los intereses, necesidades y características de niños y niñas, concibiéndolos como sujetos de derecho, integrales, partícipes y protagonistas del proceso educativo.

3.2 La articulación, una mirada desde el escenario educativo chileno

Desde el capítulo anterior es posible extraer los principales objetivos, lineamientos y factores que estructuran la articulación y el proceso de transición en un contexto educativo. En el presente capítulo, surge la necesidad de mirar qué ocurre con este proceso en la escuela chilena y cuales han sido los diferentes lineamientos que se han definido en las políticas públicas del país.

En Chile, la Reforma Curricular iniciada en los años 90 en el sistema educativo propició la ejecución de una serie de medidas que buscaba el mejoramiento escolar para la educación básica. Así desde el 2001 se logra crear las Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Para esta última, la reforma implicó el reforzamiento de los principios de cobertura, calidad y equidad (MINEDUC, 2001)

La articulación entre ambos niveles educativos conlleva como requerimiento de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia “la necesidad de armonizar los sentidos y oportunidades de aprendizaje que ofrece la Educación Parvularia con la reforma curricular implementada en los demás niveles del sistema escolar” (Ministerio de Educación, 2001, p. 8). Es así, como el concepto de articulación surge como respuesta a una genuina preocupación por el vínculo entre los quehaceres educativos y la coordinación pedagógica entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica, ya que el interés por el paso a la educación formal surge desde la discusión de políticas públicas, en pleno proceso de reforma, orientándose entonces a la búsqueda de estrategias en función de logros y aprendizajes establecidos en un currículum de Estado (Álvarez, 1999).

Años más tarde, en 2004 el MINEDUC decreta la Resolución N° 11.636, en donde, por primera vez se reconoce la importancia de la articulación de niveles, entregando los criterios técnicos para realizar este proceso. En su Artículo 1° se señala que “Los establecimientos educacionales que cuentan con el nivel de Educación Parvularia deberán desarrollar actividades técnico pedagógicas destinadas a mejorar la articulación curricular entre el currículum de este nivel educativo con el de la Enseñanza Básica” (RES N° 11.636, 2004)

Así, poco a poco en los diferentes programas educativos, la articulación y las miradas de los diferentes niveles educativos, van apareciendo. Por su parte, la Educación Básica, también hace

referencia al proceso articulador entre ambos niveles, en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Obligatorios de la Educación Básica y Media, en tanto, el Ministerio de Educación alude a las orientaciones sobre el conocimiento y el aprendizaje declarando:

“La progresión del aprendizaje a lo largo de todos los niveles escolares, con articulación clara entre los ciclos, incluido el de Educación Parvularia, de modo que la prescripción curricular de un nivel determinado se sustente en los aprendizajes adquiridos en los niveles anteriores”. (MINEDUC, 2009, p.9)

Así mismo, el Marco para la Buena Dirección y Liderazgo Escolar, plantea como una de las principales responsabilidades de los directivos monitorear la articulación entre el currículum nacional, la enseñanza y evaluación, entre los diferentes cursos y niveles del establecimiento que gestiona, de manera de alcanzar una coherencia y continuidad de la experiencia educativa de los estudiantes: “Asegurar la articulación y coherencia del currículum con las prácticas de enseñanza y evaluación como entre los diferentes niveles de enseñanza y asignaturas” (MINEDUC,2015,p.25).

Al analizar los diferentes enunciados expuestos anteriormente por el MINEDUC, es posible extraer el enfoque que este ha otorgado a la articulación, concibiéndola desde una mirada curricular. La articulación desde este enfoque no logra cumplir con su rol facilitador de procesos de transiciones que vivencian niños y niñas, pues se avoca exclusivamente desde una mirada pedagógica adultocéntrica, en la continuidad y cumplimiento curricular. Peralta (2007) señala que esta tendencia que no sólo queda en un discurso, sino, es aplicada por diferentes comunidades educativas, se debe a que históricamente la Educación Básica logró consolidarse previamente a la Educación Parvularia, orientando la articulación y las estrategias hacia este último nivel, empujando a la educación inicial a desnaturalizar su esencia e identidad, escolarizando de forma temprana a niños y niñas, invisibilizando las características, necesidades e intereses de estos últimos. Frente a ello, Jadue (2016) expone “la discusión curricular y metodológica para facilitar la articulación pedagógica ha prevalecido por sobre la comprensión del proceso de transición que vive cada individuo (p.10)

Actualmente, las Bases Curriculares de Educación Parvularia exponen en sus propósitos la importancia de propiciar la transición entre un nivel y otro, procurando entregar todo lo necesario para la trayectoria educativa de niños y niñas, declarando: “Favorecer la transición de la niña y del niño a la Educación Básica, propiciando el desarrollo y aprendizaje de las actitudes, habilidades y conocimientos necesarios para esta trayectoria educativa e implementando los procesos pedagógicos que la facilitan” (MINEDUC, 2018,p.34). Así mismo, se deja en manifiesto la necesidad de proteger la identidad del nivel, resguardando que tanto metodologías como prácticas pedagógicas lúdicas y centradas en el niño y la niña, se sostengan por lo menos hasta segundo año de Educación Básica MINEDUC (2018).

Desde lo expuesto en las actuales Bases Curriculares de Educación Parvularia, es posible evidenciar una mirada mucho más compleja respecto a lo que sería la articulación, procurando no sólo una continuidad y transición curricular, sino, aludiendo a un proceso más integrador y con claros atisbos de un reconocimiento de niño y niña como sujeto de derechos, con intereses y necesidades propios de su identidad y su etapa etaria.

En Educación Parvularia, entonces, la articulación se concibe como un factor de calidad y protección de los derechos de niños y niñas, pues se concibe como un todo, un continuo en sujeto en desarrollo, quien se enfrenta constantemente, a cambios en diferentes aspectos, avanzando de un nivel educativo a otro. De esta manera, González (2016) señala que el transitar de una etapa a otra debe producirse de la manera más natural posible, siendo tarea de los diferentes agentes educativos la coordinación y continuidad de dicho proceso.

La apuesta de aumento de cobertura en este primer nivel educativo como muestra de una educación de calidad ha hecho cada vez más común la presencia de la Educación Parvularia en la oferta académica de los colegios, por lo que el cambio de sistema o transición hacia la Educación General Básica se ha plantado como un riesgo para la naturaleza más lúdica. Apoya este análisis lo expuesto en “Cuadernillos para la reflexión pedagógica”, insumo complementario a las bases curriculares del 2001, desarrollado por Peralta (2002), donde se explicita que Educadores de Párvulos muestran resistencia a la articulación por temor a que se formalice el nivel, y por su parte los profesores de educación básica critican el que los estudiantes no lleguen con los aprendizajes que esperan. Claramente se gesta una disonancia entre quienes pretenden proteger la identidad propia del nivel inicial, en beneficio del bienestar

emocional de niños y niñas y quienes como docentes con una mirada pedagógica adultocentrista buscan que quienes inician su trayectoria educativa se adapten de forma temprana al sistema escolarizado.

La misma autora, el año 2006 expone la necesidad de procurar llevar a cabo acciones velando por las características propias de los niños y niñas, pues estas no desaparecen en esta transición, exponiendo: “Si bien se avanza con aprendizajes más complejos en cada año del sistema escolar, cabe tener presente que siguen siendo los mismos niños activos, descubridores, entusiastas, creativos y cuestionadores los que participan de un nivel a otro” (Peralta, 2006, p.4).

Sin duda, se hace fundamental que antes de realizar acciones concretas frente a la articulación de niveles, tanto dentro como fuera del aula, reformulando sus objetivos y tomando conciencia de la importancia de ésta, para las transiciones que viven niños y niñas durante su trayectoria educativa, debiendo ser estos últimos y su bienestar integral el centro de la toma de decisiones y de las estrategias implementadas, pues tal como plantea Jadue (2016) se ha tendido hacer a un lado e invisibilizar la perspectiva individual de los actores centrales de estos procesos, siendo esto una de las principales limitantes y problemáticas, no permitiendo relevar la voz y la agencia de los sujetos en su propio aprendizaje, centrándose sólo en el sistema en que se encuentran inmersos y los requerimientos de este.

El punto está en mirar la articulación desde y a partir de la funcionalidad, teniendo en cuenta que dentro de la comunidad educativa los conocimientos teóricos y prácticos de los directivos y agentes educativos frente al tema, cumplen un rol imprescindible, factores principales para desarrollar una articulación efectiva que sea implementada de manera formal dentro de los establecimientos educacionales, sin embargo, y centrándose en el papel final de la articulación como un facilitador de transiciones educativas para niños y niñas es necesario, también, replantear los significados otorgados a dichos procesos y el rol profesional que juega cada uno de los actores de la comunidad educativa como agente social que busca el reconocimiento de niños y niñas como legítimos otros. En palabras de Jadue (2016) “la relevancia de comprender estos procesos desde una perspectiva de derechos, concibiendo los espacios educacionales como espacios democráticos donde la gestión pedagógica se realiza a partir de las necesidades y características de los agentes que participan de ella” (p.16)

Es así, como las y los Educadores deben sumergirse en procesos de re entendimiento identitario profesional re definiéndose como integrantes de un paradigma educacional común que integre ambos niveles progresivamente. Tanto docentes, como todos los actores inmersos en la comunidad educativa deben generar instancias y transformaciones tanto individuales, como colectivas que sean facilitadoras del proceso de transición que vivencian niños y niñas, tal como propone Aspin (2012) “Facilitar transiciones dentro de las comunidades educativas no puede sino ser esencial en el quehacer pedagógico, siendo sensibles al hecho de que aprender y vivir son casi sinónimos” (Aspin,2012, p.16)

La articulación debe garantizar, entonces, un desarrollo progresivo, amigable y empático para con niños y niñas que transitan en el escenario escolar. Este debe darse en una continuidad natural, evitando quiebres al pasar de una etapa a otra. De esta manera, al institucionalizar los procesos de articulación, se sistematizan y organizan las instancias que pueden favorecer y propiciar un tránsito fluido entre un nivel y otro, siempre y cuando, se consideren las características evolutivas de los niños y niñas y la didáctica aplicada en la educación inicial, la que respeta y da respuesta a las necesidades de estos.

Las representaciones sociales que se construyen de cada proceso, entorno o sujeto juegan un rol fundamental, pues estos marcan los cimientos de los diferentes discursos, acciones y percepciones que coexisten en la sociedad. En este punto Bruner (1996) señala *“la educación tiende a funcionar mejor cuando el aprendizaje es participativo, provocativo, comunitario y colaborativo; y segundo, cuando es un proceso de construcción de conocimiento más que de recibimiento”* (p.84) de esta manera propone lo que define como “Agencia humana” comprendiéndola como la capacidad de acción del sujeto que le permite influir y además transformar su entorno, lo que por consecuencia, implica reconocer que cada persona o en este caso, cada niño y niña no es sólo un participante activo de lo que el entorno ofrece, sino que además, es un agente de sus propias experiencias de vida.

Desde último punto, se da paso al siguiente capítulo, desde la necesidad de dar una mirada a las diferentes visiones que han emergido y que hoy coexisten, socialmente, respecto a la infancia.

3.3 Infancia, principales definiciones

Al igual que cualquier otro grupo que forma parte de esta sociedad, los niños y las niñas tienen una historia, una memoria. La concepción actual de los niños vistos como sujetos de derechos, consagrada en la Convención de los Derechos del Niño, es un resultado de un largo proceso histórico, cultural y político, lo que ha conllevado a diversas modificaciones y con ello, diversos imaginarios colectivos, entendiendo este último como “Manifestación intrínseca en discursos y acciones de los sujetos, que varían según las características de cada persona” (Martínez, 2014, p.345) Desde ahí es posible señalar que toda sociedad subsiste a través de imaginarios creados por los mismos sujetos que la cohabitan, construyendo un vivir histórico y psíquico.

Los cambios sociales acaecidos a lo largo del siglo XX han afectado, también, a los niños, a los seres humanos que transitan por esa primera etapa del ciclo vital que llamamos infancia. El balance de resultados de estos cambios, y la repercusión de estos en las condiciones de vida de los niños, presenta notables claroscuros. Si, por un lado, los niños han ganado en visibilidad, en presencia pública, y han conseguido un lugar en la agenda de las preocupaciones políticas y sociales, de otra parte, los problemas de dependencia, segregación, explotación y pobreza que les afectan parecen, no sólo más visibles, sino también mayores en variedad y extensión.

De esta manera, si se realiza una mirada histórica del trato que la sociedad ha dado a la infancia, se advierte que, tanto desde las políticas públicas, como de iniciativas de una sociedad civil, los niños y las niñas se han concebido como sujetos de protección y es que las distintas acciones se han canalizado en suplir necesidades, visualizando esto siempre desde una visión de infancia de carencias. Así expone Corvera (2011) “la sociedad concibe sólo dos tipos de niños: los que están en peligro y los que son peligrosos” (p.74) es decir, subyace una mirada de sujetos, bien de protección, o bien de corrección. Así mismo, Gaitán (2006) hace mención a la mirada histórica de la infancia, exponiendo: “Ha sido precisamente su consideración como fenómeno histórico lo que ha sacado a la infancia de la oscuridad y la ha dado realce tanto en la teoría como en las prácticas sociales (Gaitán, 2006, p.26)

Desde aquí se hace fundamental dar una mirada al concepto de infancia, pues este presenta una gran complejidad no sólo social, sino, desde la propia etimología de la palabra. Según la

Real Academia de la Lengua Española (RAE), “Infancia” proviene del latín *infanta*, cuyo significado primario alude a la incapacidad de hablar y define a los infantes como aquellos que no tienen voz. Por otra parte, Wasserman (2001) resalta que la etimología de la palabra “infancia” proviene del latín *in-fandus*, que significa no habla o que no es legítimo para tener la palabra.

Gaitán (2006) por su parte concibe la infancia como una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder, siendo los niños y niñas quienes se desenvuelven en dicho espacio. Propper (2001) hace referencia a la infancia como una construcción social y cultural, variante de una sociedad a otra, señalando “la infancia no fue considerada históricamente como una especificidad, con maneras particulares de sentir y pensar, sino que fue producto de una construcción social que la fue definiendo y delimitando hasta su objetivación” (Propper, 2001, p. 1).

Desde una mirada más actual, atendiendo a la necesidad de estructurar un proceso educativo que responda al culmine de las diferentes investigaciones y estudios sobre la infancia, es que en el 2018 se presentan las más recientes Bases Curriculares de la Educación Parvularia, en donde se expone:

La infancia se concibe como la etapa en la que circulan personas singulares y diversas entre sí, sujetos de derechos, en crecimiento y desarrollo de todas sus potencialidades (biológicas, psicológicas, socioculturales). Ellos y ellas se relacionan interactivamente con su entorno natural y sociocultural y, a partir de esta interacción, van construyendo un conocimiento propio del mundo y de sí mismos, en cambio continuo, el cual merece atención y respeto. (MINEDUC, 2018, P.24)

3.4 Sociología de la infancia

Atendiendo a lo expuesto anteriormente se hace relevante dar una mirada a la infancia desde el área de la sociología, considerando a la infancia misma como un fenómeno social y variable históricamente.

Es importante esclarecer que hablar de infancia es diferente de hablar de niños y niñas. Tal como propone Gaitán (2005)

El término infancia expresa la condición común al conjunto de individuos que se encuentran por debajo de una determinada edad. Tal condición no es natural, sino que está construida socialmente, es decir, viene definida por el conjunto de normas, reglas y conductas que se atribuyen (social, colectivamente) al hecho de ser niño/a, en un momento histórico y en una sociedad determinados (Gaitán, 2005, p.67)

Desde una rama de la sociología más clásica, la infancia es considerada como una etapa o situación presocial, es decir, como un segmento en la vida del ser humano en la cual se produce la preparación del ser social real. Desde esta línea Durkheim (1975) expone “Un terreno casi virgen donde se debe construir partiendo de la nada y poner ese lugar una vida moral y social” (Durkheim, 1975, p.54) Desde la lectura de estas líneas se refleja la necesidad de una pedagogía que apunte a lo moral, con el fin de abolir el lado natural e indeseable del sujeto infantil. Desde el enfoque de este autor se ve justificado el poder civilizatorio de la educación escolar, coincidiendo con la mirada de Skliar, respecto al papel que juega la escuela y la escolarización en la vida de niños y niñas, quien habla del “deterioro” del niño y la niña con el fin de que se vuelva adulto, para poder entenderlo “La escuela hace misión a partir del deterioro. Quisiera hacer otra cosa, pero insiste en fijar la niñez en un punto quieto, aletargado, frondoso en representaciones, inhábil para el encuentro” (Skliar, 2012, p.71)

Desde lo anteriormente planteado, es posible visualizar la mirada que, entre líneas, tiene la educación escolar de la infancia, situándose como la disciplina “experta”, la cual a través de su escolarización evidencia una preocupación por los mecanismos para que niños y niñas dejen de serlo, es decir, el proceso por el cual se convierten en personas adultas educadas, civilizadas y no infantiles. De acuerdo a esto Pavez (2012) expone “La educación se sitúa como la disciplina

experta en la infancia moderna, cuya capacidad se resumen en un discurso escolarizante y civilizatorio sobre los sujetos que supuestamente carecen de las normas básicas para convivir en la sociedad” (Pavez, 2012, p.84)

Otra mirada importante a destacar es de la infancia funcionalista. Niños y niñas, cuya función es ser parte de la reproducción social entre generaciones. Desde esta teoría de infancia, Parsons (1959) le atribuye a la familia un rol fundamental, argumentando que sería esta la responsable de la adquisición de pautas y roles sociales, sosteniendo “Toda primera y normal socialización infantil debe producirse dentro de la familia, con la complementariedad de agencias como la escuela y el grupo de iguales” (Parsons, 1959, p.200) En esta última parte, el autor hace referencia a que dicha socialización es completamente diferenciada en relación de género, clase social y grupo étnico, visualizando de esta manera a niños y niñas como receptores pasivos de los contenidos que la sociedad considera necesarios para que una persona se convierta en adulto, es decir en mecanismos de reproducción del orden social y es que incluso previo al nacimiento de una persona ya se depositan exigencias y demandas, en cuanto a género y rol social.

Desde este enfoque de infancia funcionalista se piensa a niños y niñas desde la tan usada metáfora de la “esponja”, convirtiéndose en seres pasivos de tal socialización. Sin embargo, es importante hacer la reflexión respecto a que todo individuo coexiste en y con un espacio, tiempo y contexto particular, por lo que casi de forma natural, no sólo se reproduce este orden social, sino, que además tiene la capacidad de recrearlo e incluso innovarlo, pues cada contexto, ya sea histórico o social, niños y niñas tienen diversas maneras de vivir la infancia, por tanto, esta reproducción también cambia y varía en cada espacio. Así, Pavez (2012) habla de un movimiento socializador que no sería unidireccional, si no, más bien bidireccional.

Retomando la mirada Parsoniana de la infancia, es importante ahondar en su perspectiva de participación de la infancia en el proceso de socialización, quien advierte que niños y niñas cumplen necesariamente un rol de “socializados” dado a su dependencia hacia un adulto necesariamente “socializador”. Desde aquí, los métodos de control como los castigos surgen como mecanismos necesarios para dicha socialización y preparación para la vida adulta. Claramente se refleja un escenario de relación interpersonal asimétrica, siendo el adulto quien está facultado y tiene el poder de dar castigos o recompensas, bien para reforzar o abolir conductas o actos no deseados. Al respecto, Foucault (1976) señala que en todo sistema

disciplinario existen mecanismos de castigo para penalizar conductas indeseadas, para este proceso de adaptación al propio sistema. Es aquí en donde se originan las primeras formas de control social, transmitiendo lo que sería la estructura del “Deber ser” en la sociedad. Entendiendo esto último en la vida infantil, en palabras de Pavez como “la obediencia que deben mostrar las niñas y los niños hacia las normas que les enseñan las personas adultas” (Pavez, 2012, p.86). Estas normas que incluso establecen conductas en términos de género, pues es durante este proceso de vida en donde se da la adquisición de roles de género.

Respecto a lo anterior, desde los estudios de Piaget (1972) que, si bien surgen desde una mirada más bien biológica, brindan un aporte a este enfoque funcionalista de la infancia, quien la señala como un momento en el cual se conectan la dimensión individual y social de un individuo. Momento en el cual, tal como se menciona anteriormente, se aprenden las normas morales y se internalizan roles sociales, siendo esta la etapa de vida “privilegiada” de reproducción del orden social establecido mediante la socialización de las nuevas generaciones.

Para continuar, se hace relevante cuestionar qué es lo que implica finalmente esta mirada de la infancia en los niños y niñas, pues desde todo lo enunciado anteriormente deja entrever una preocupación futura por la vida y bienestar de la infancia, es decir, por la vida adulta y no por el presente de los niños y niñas en cuestión. Rodríguez (2007) plantea que esta mirada de infancia los sitúa como “potenciales adultos” mostrando interés únicamente por las consecuencias futuras que conlleva la vida en el presente de estos niños y niñas, sin importar lo que ello signifique hoy para ellos.

Avanzando hacia un enfoque más constructivista, se encuentran las obras de Chris Jenks (1996), James y Prout (1990) en donde exponen una visión sociológica de la infancia como una construcción social, señalando los principales rasgos en este nuevo paradigma sociológico de la infancia:

1. La infancia es comprendida como una construcción social. Se reconoce el carácter natural (biológico) de la infancia, pero integrado en un contexto social y cultural. Se comprueba que en cada sociedad aparece como un componente de la estructura y también con una dimensión cultural específica y diferente de otras sociedades.

2. La infancia es una variable del análisis social. No puede ser entendida separadamente de otras variables como el género, la clase o la etnia. Cuando se analizan estas variables interrelacionadas se comprueba que existen muchas infancias, por lo tanto, que no es un fenómeno único y universal.
3. Las relaciones sociales de las niñas y los niños son valiosas para estudiarlas por sí mismas, independiente de la perspectiva de las personas adultas.
4. Las niñas y los niños son y deben ser vistos como agentes; es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. Las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales.
5. La etnografía es un método particularmente útil para el estudio de la infancia, puesto que permite considerar la voz infantil en la producción de los datos sociológicos.
6. La infancia es un fenómeno en relación con la doble hermenéutica de las ciencias sociales actuales. Un nuevo paradigma sociológico sobre la infancia da cuenta de la reconstrucción social y política de la infancia en nuestras sociedades. (Prout, 1990, p.8)

Desde lo señalado, anteriormente, es posible observar, que este nuevo enfoque sociológico brinda la oportunidad de re mirar el rol de la infancia, considerando a los niños y niñas como agentes activos, como actores sociales habilitados para participar en la construcción de sus propias vidas.

Por su parte, Mayall (2002) considera fundamental comprender a niños y niñas como actores sociales con capacidad de agencia, que además contribuyen a la sociedad. Así mismo Gaitán (2005) señala al respecto “Los niños, como grupo social, no sólo pueden actuar, sino que actúan de hecho, e interactúan con los demás grupos sociales, modificando, construyendo y contribuyendo a los cambios que se producen en la sociedad” (Gaitán, 2005, p.69)

Desde las diferentes miradas e imaginarios en los que se ha construido la infancia en el tiempo, es posible dar cuenta que la existencia de esta se gesta más allá de los diferentes

momentos históricos, por las cuales ha ido mutando, siendo las representaciones sociales las que han consignado fuertemente el ser y estar de esta en la sociedad. Pese a ello, no se puede desconocer la preocupación, que a partir de diferentes investigaciones ha puesto foco en reconocer a niños y niñas desde un enfoque de derechos, siendo, tal como se expone al inicio de este capítulo, la consolidación de la CDN la base inicial de aquello, al menos a primera lectura de lo que allí se expone. Justamente en lo allí expuesto, es donde es imperante hacer una detención y una reflexión al respecto, pues desde ahí se desencadenan las diferentes propuestas en políticas públicas en lo que respecta a la infancia de niños y niñas.

Frente a lo anterior, Liebel (2009) realiza una lectura crítica de aquello que se reformuló con el fin de fortalecer el estatus social de niños y niñas, pero que a lo largo de su discurso coarta a la misma. El autor expone como esta triada de derechos de protección, provisión y participación entran en conflicto, pues se contraponen aquellos derechos que conciben a la infancia de forma pasiva y necesitada de prestaciones y servicios brindados por terceros, mientras que aquellos derechos que apuntan a la participación conciben a niños y niñas como sujetos con capacidad de agencia, con pensamientos propios. Esto genera un disenso que depende en gran parte de las representaciones sociales que cada persona tiene sobre el rol de niños y niñas en la sociedad.

Como consecuencia, pese a la intención de replantear y empoderar la visión de infancia como sujetos de derechos y siendo el bien superior de niños y niñas el principio rector, concediendo la participación como un factor promotor de aquello, las ambigüedades del mismo discurso fomenta la prevalencia de un enfoque paternalista y pasivo de la infancia causando, tal como expone Liebel (2009) “ un concepto de niño según el cual este, de por sí, es inferior a la persona adulta y que sus capacidades y habilidades son menores” (p.72) De esta manera, se puede observar cómo la CDN está fuertemente marcada por un soplo proteccionista de la infancia, limitándola en cuanto a la ejecución de aquellos derechos de participación que les fueron otorgados. Se ha concebido la infancia desde una constelación de poder, que socava la actoría y el reconocimiento real de niños y niñas como sujetos de derecho. Liebel (2009) declara “*es el predominio de un modelo proteccionista en la construcción de nuestras relaciones con los niños, lo que, muchas veces, ha impedido que se desarrolle un reconocimiento adecuado de la capacidad de participación real de ellos*” (p.63)

La participación y el reconocimiento de esta como derecho propio de niños y niñas, se hace sin duda necesaria para generar en el plano social y educativo propuestas y estrategias pertinentes y respetuosas que contemplen en sí el interés superior del niño y la niña. De esta manera, Corvera (2011) se refiere a la participación como *“El derecho de las personas a ser parte de las decisiones que, directa o indirectamente, les atañen”* (p.80). Por su parte, Alfageme (2003) advierte que la participación debe ser activa, consciente y libre, siendo un factor de reconocimiento de la dignidad y la igualdad, exponiendo: *“deviene en un interés del niño y de la sociedad, pues la participación es un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad”* (Alfageme, 2003, p.36). Llevándolo al plano infantil, Nomura y Solari (2005) se refieren a esta como *“El ejercicio del poder que tienen los niños y las niñas para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente y para asumir en forma responsable”*(p.9)

Liebel (2009) propone y destaca el reconocimiento del derecho de participación a la infancia como *“el mejor camino para reducir su vulnerabilidad y aumentar su capacidad de contribuir en su propio bienestar”* (p.12) De esta manera, no es suficiente con identificar a los niños como sujetos de derecho a un nivel meramente abstracto, sino que al mismo tiempo y de manera muy concreta se debe ver a los niños y niñas también como sujetos sociales para los que sus derechos tienen que tener sentido y ser relevantes para ellos en su vida cotidiana, siendo el reconocimiento de su derecho de participación un garante de ello.

Se requiere, entonces de la participación, de la consulta y opinión de niños y niñas en aquellos procesos que viven en la escuela durante su trayectoria educativa, empoderándolos de sus procesos y sus propias vivencias, propiciando experiencias positivas, de acuerdo a sus intereses, pues tal como plantea Argos (2011) en muchas ocasiones el adulto tiene una visión y comprensión limitada de las experiencias que afectan a niños y niñas. Tonucci (1996) ya lo explicaba en su proyecto *“La ciudad de los niños”*, exponiendo: *“Nadie puede representar a los niños sin preocuparse por consultarlos, por implicarlos, por escucharlos (...) se debe aprender a tener en cuenta sus ideas y propuestas”* (p.60).

Es un desafío replantear tanto en los macros como en los micro sistemas las representaciones sociales que se han construido no sólo de niños y niñas y su rol social, sino también, de la educación en sí misma. Es una necesidad barrer poco a poco la mirada paternalista y adultocentrista de los procesos educativos, brindándoles la oportunidad a niños y niñas de

ejercer realmente sus derechos de participación, siendo tal como se propone anteriormente la mejor estrategia para implementar estrategias que acompañen, faciliten y respeten la naturaleza propia de estos, desde sus propias voces. Tal como expone Rinaldi (2001) citada por Argos (2011)

Deberíamos escuchar a los niños, para que puedan expresar sus temores, pero también para que ellos nos den el valor de encarar los nuestros, por y con ellos; para que su sabiduría nos de confort, para que sus “por qué” orienten nuestra búsqueda por las razones y nos den la fuerza para encontrar respuestas no violentas, honestas y responsables; el coraje para el futuro y nos ayuden a encontrar una nueva manera de dialogar con ellos y con nosotros mismos. (p.5)

Desde lo expuesto anteriormente se refleja una infancia que presenta una gran complejidad no sólo a nivel social, sino desde la propia etimología de esta. Sin embargo, para efectos de esta investigación se hace necesario cuestionar esta mirada de infancia subordinada, pues tal como se ha descrito anteriormente, el periodo de infancia por el que transitan niñas y niños ha sido históricamente posicionada desde la inferioridad, como una minoría, que incluso, actualmente y con todas las políticas públicas e investigaciones realizadas sigue siendo tratada desde un enfoque proteccionista, para con una infancia en latencia y pasiva. Por el contrario, la infancia será mirada como una etapa en la vida humana, en donde, todos los niños y las niñas son seres humanos, por tanto, multidimensionales a partir de su integridad. Partiendo por considerar que cada una de las personas es sí o sí un ser biológico, modelado y determinado por el medio en el que se desenvuelve. Así mismo, la infancia debe ser considerada una etapa social, pues al igual que en las diferentes etapas por las que transita el ser humano, en la infancia se construyen socialmente las interacciones entre pares y con los adultos con los que se convive.

Al mismo tiempo, la infancia se concibe como una etapa histórica, en donde quienes transitan por ella, niñas y niños están afectados por el territorio y momento histórico en el que participan, recreando la realidad en que viven produciendo conocimientos y experiencias que lo constituyen como un ciudadano activo, con capacidad de agencia y competente de la sociedad.

4 Marco Metodológico

4.1 Paradigma

El paradigma al que se adscribe la investigación es cualitativo, ya que se van a recopilar antecedentes desde las experiencias vividas por los individuos, ya sean percepciones, discursos y acciones de forma detallada. Se caracteriza entonces por su sentido comprensivo hacia los sujetos, pudiendo establecer significados y sentidos desde su propia percepción de la realidad, tal como plantea Rodríguez “Se pretende desarrollar un conocimiento ideográfico y se acepta que la realidad es dinámica, múltiple y holística” (Rodríguez, s.a, p.10)

El paradigma interpretativo, al que se adscribe esta investigación renuncia a la objetividad y postula a la comprensión, siendo avalado por González, quien expresa: “Desde el paradigma interpretativo carece de sentido la pretensión de establecer un saber de tipo causal en las ciencias sociales, aunque esto no tiene por qué suponer una carencia de rango científico. Como alternativa se propone la búsqueda de la comprensión” (González, s.a, p.237)

Para dar paso a esta investigación, en un principio se decide sumergirse en el mundo y vida de los propios niños y niñas, buscando fuesen los protagonistas de la misma, aportando y construyendo conocimiento desde sus propias vivencias y sentires, sin embargo, frente a la contingencia mundial, con motivos de salvaguardar el bienestar de niños y niñas, se decide llevar este objetivo de investigación desde la voz de los actores más cercanos a los niños y niñas en este proceso, es decir Docentes y Educadoras de Párvulos, cautelando siempre reconocer lo que vivencian los niños y niñas, desde la mirada del adulto.

Desde lo anterior, entonces, esta investigación tiene por objeto comprender los significados que otorgan las docentes a las vivencias de niños y niñas que transitan desde el nivel de Educación Parvularia a primer año de Educación Básica, a partir de la propuesta y acciones gestadas en el proceso de articulación entre ambos niveles en el Colegio Manquecura de Puente Alto.

Desde este punto se hace fundamental trabajar desde el paradigma cualitativo que en su más amplio sentido corresponde al tipo de investigación que busca recoger las perspectivas que tienen los informantes de sus vivencias, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con

sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1986), permitiendo comprender sus actitudes y comportamientos, reflejo de sus emociones.

Así mismo, Hernández plantea “La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos). También resultan de interés las interacciones entre individuos, grupos y colectividades.” (Hernández et al, 2010, p.9)

Cuando se hace referencia a cuestiones humanas el enfoque yace en el individuo, centrándose en aspectos cualitativos, así el paradigma interpretativo -valga la redundancia- desarrolla interpretaciones de la vida social y el mundo desde una vida cultural e histórica; como señala Van Maanen (2003)

“El objeto de la investigación es la acción humana (por oposición a la conducta humana), y las causas de esas acciones residen en el significado interpretado que tienen para las personas que las realiza antes que en la similitud de conductas observadas”.(Van Maanen, 2003, p.23)

Dentro de este paradigma subyace la recopilación de información y obtención de datos de las experiencias que viven los individuos y la interpretación de los significados explícitos e implícitos en sus discursos y acciones (Sandín, 2003). Considerando lo anterior, es importante dentro de la investigación rescatar los significados que otorgan las docentes a las vivencias de niños y niñas que transitan desde el nivel de Educación Parvularia a primer año de Educación Básica, a partir de la propuesta y acciones gestadas en el proceso de articulación, siendo estas, quienes además de vivir dicho proceso con ellos, son quienes participan activamente de la gestión de la articulación entre ambos niveles educativos.

4.2 Método de Investigación

La investigación presentada adscribe bajo el método fenomenológico. Esto quiere decir que tiene por objetivo fundamental buscar la comprensión y el significado de los fenómenos sociales, recogiendo de esta manera las perspectivas de los actores sociales que contribuyan a una comprensión de la realidad.

El enfoque fenomenológico de esta investigación nace como un análisis de los fenómenos o la experiencia significativa que se le muestra a la conciencia, alejándose del conocimiento del objeto en sí mismo desligado de una experiencia. “Para este enfoque, lo primordial es comprender que el fenómeno es parte de un todo significativo y no hay posibilidad de analizarlo sin el abordaje holístico en relación con la experiencia de la que forma parte” (Fuster, 2019, s.p)

Cuando se hace referencia a cuestiones humanas el enfoque yace en el individuo, centrándose en aspectos cualitativos, desarrollando de esta manera interpretaciones del mundo, las emociones y percepciones frente a este; como señala Hernández et al (2010) “se enfoca en las experiencias individuales subjetivas de los participantes (...) se pretende reconocer las percepciones de las personas y el significado de un fenómeno o experiencia” (Hernández, et al, 2010, p. 515)

Es así como la perspectiva fenomenológica es esencial para la concepción de una investigación cualitativa, pues tal como menciona Taylor y Bogdan (1986) “Para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo” (p.34) Por lo tanto definir una investigación con un enfoque fenomenológico permitiría particularmente comprender de cierta manera cómo viven el mundo escolar niños y niñas, en medio de un transitar que trae consigo grandes cambios, pudiendo ser los docentes quienes sean los principales testigos de aquello, dando voz a vivencias y sentires de los protagonistas del proceso escolar.

4.3 Escenario de Investigación

El escenario de esta investigación tiene cabida en el Colegio Manquecura, el cual es parte del conjunto de Colegios Pumahue-Manquecura de la RED de Colegios Cognita y Desarrollos Educativos S.A., institución que está construyendo y administrando una red nacional de colegios particulares de educación científico-humanista, con el propósito de ser un referente en el sistema educativo nacional, capaz de entregar un servicio de calidad, orientado a satisfacer las demandas y requerimientos futuros de un mundo en continua transformación.

El colegio en que se focaliza el estudio es particular pagado, ubicado en la comuna de Puente Alto, atiende a niños y niñas desde los niveles de Play group hasta cuarto año medio. Su matrícula que bordea los mil estudiantes, a cargo de una planta docente compuesta por alrededor de 70 docentes, dirigidos por directoras de estudio por cada nivel educativo (Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media) y un rector. Entre sus principios educacionales destacan la excelencia académica, inglés como segunda lengua y la formación valórica.

El establecimiento atiende mayormente a la población aledaña, del sector oriente de Puente Alto, la cual casi en su totalidad, son familias de nivel socioeconómico medio alto siendo el trabajo independiente radicado en empresas y emprendimientos.

4.4 Entrevistados de Estudio / Sujetos de la Muestra.

Esta investigación contó con la participación de tres Educadoras de Párvulos que actualmente cumplen su labor educativa en el Tercer Nivel de Transición (Kínder) en el colegio. Las tres Educadoras poseen más de cinco años siendo parte de este equipo de profesionales y sus edades fluctúan entre los treinta y cuarenta años. Así mismo, se contó con la participación de una docente de primer año básico, quien también lleva más de cinco años siendo parte del equipo docente.

4.5 Técnica e Instrumento de Recogida de Información

La recolección de datos en esta investigación se realiza a través de una Entrevista semiestructurada, con el fin de rescatar y comprender desde la percepción de los agentes educativos cómo vivencian los niños y niñas procesos pedagógicos específicos.

4.5.1 Entrevista en Semiestructurada

Se concibe que la entrevista de investigación sea fundamentalmente un encuentro entre sujetos en el cual se busca descubrir subjetividades. Para efectos de esta investigación se coincide con las definiciones que designan a la entrevista de investigación como una técnica, también, se considera lo expresado por Vélez Restrepo (2005) cuando señala que asignar a las técnicas la función estática o cuantitativa de servir como simples recolectoras de información, es restringir sus posibilidades como generadoras de sentidos; dado que las técnicas son generadoras de situaciones y actos de comunicación y posibilitan la lectura, comprensión y análisis de los sujetos, contextos y situaciones sociales donde se actúa.

Con el fin de poder llegar a entablar una cercanía con los sujetos de investigación, se consideran las entrevistas semi estructuradas, ya que, estas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener más información sobre los temas deseados, es decir, no todas las preguntas están predeterminadas.

La entrevista semiestructurada de investigación es un instrumento capaz de adaptarse a las diversas personalidades de cada sujeto, en la cual se trabaja con las palabras del entrevistado y con sus formas de sentir, no siendo una técnica que conduce simplemente a recabar datos acerca de una persona, sino que intenta hacer hablar a ese sujeto, para entenderlo desde dentro (Corbetta,2003, pp. 72-73)

Se pretende, entonces mediante la recolección de un conjunto de saberes privados, la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia del sujeto entrevistado; y de esta manera, permitir la entrada en un lugar comunicativo de la realidad, donde la palabra es el vector vehiculizante principal de las experiencias o percepciones de los entrevistados.

Dada la realidad mundial vivida actualmente, se piensa en este tipo de técnica ya que se pretende aplicar a través de cuestionario abierto a través del formato Forms, vía Teams para ser respondida en forma virtual , pues permite poco a poco ir generando un panorama, pese a la distancia, respecto a las percepciones que tienen las docentes de primero básico y las educadoras de párvulos sobre el proceso de articulación entre ambos niveles y cómo este es vivido por los niños y niñas en su transición de un nivel a otro. Se optó por este tipo de instrumento, debido a la situación de pandemia.

4.6 Rol del investigador

El rol de investigador es interpretativo, ya que trata de comprender las distintas percepciones que surgen desde las vivencias en el establecimiento educativo, específicamente en la transición entre los niveles de Educación Parvularia y Primer año básico, apartando sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones, rescatando todas las posturas y realidades.

4.7 Tipo de Análisis y plan de análisis

El presente plan de análisis supone examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y describir las relaciones entre las mismas y las relaciones con el todo.

El análisis de los datos obtenidos supone un proceso de indagación (Martín, 1995) basándose en técnicas de recogida de datos de índole cualitativa. En este caso, la entrevista semi estructurada , permite rescatar y comprender vivencias y sentires de niños y niñas en proceso de transición escolar desde Educación Parvularia a primer año básico, desde la mirada y perspectiva de los docentes que acompañan de cerca este cambio escolar, y de la misma manera visualizar cómo estos últimos conciben el trabajo articulador entre ambos niveles.

En el plan de análisis se define realizar un tipo de análisis, intercaso, el cual se describe a continuación:

4.7.1 Análisis Intercaso

Una vez recopilados los discursos de cada sujeto se adopta una lógica transversal, intercaso. Desde esta perspectiva, se analizan inductivamente todos los discursos, estableciendo ejes temáticos analíticos, que para el caso de esta investigación. Desde el análisis de contenido realizado, emergen las categorías que tienen relación con el discurso y con la estructura de la narración. Con esto se identifican ciertas continuidades y discontinuidades de la fase singular, determinando ejes temáticos-analíticos relevantes e hipótesis comprensivas transversales, permitiendo abordar el fenómeno en estudio, momentos concretos y establecer las relaciones existentes entre estos momentos concretos.

Aires, (2011) y Huberman & Miles (1994), plantean que en este tipo de análisis hay dos niveles de comprensión, uno descriptivo que debiera reconstruir sentires y vivencias en común y el significado otorgado y, por otra parte, una comprensión que posibilita el marco teórico para profundizar en los aspectos que han dado lugar a dichos sentires y vivencias de niños y niñas en un espacio pedagógico.

Dado el enfoque fenomenológico desde el cual se lleva a cabo esta investigación, surge la necesidad de ordenar la realidad desde la vereda más lejana a conceptualizaciones propias, por lo que la categorización es de tipo emergente, considerando unidades de significado expuestas por los mismos sujetos de estudio.

Como se señala anteriormente, al hablar del método fenomenológico, en este primer momento es necesaria una gran tolerancia a la ambigüedad y a la contradicción (que, quizá, sean sólo aparentes), una gran resistencia a la necesidad de dar sentido a todo con rapidez, y una gran oposición a la precipitación por conceptualizar, categorizar o codificar las cosas de acuerdo con los esquemas ya familiares. (Martínez, 2004, p.266)

De esta manera, se recoge antecedentes de los sentidos y percepciones lo más limpia y libre de prejuicios posible, tal como plantea Hernández (2004):

Hay que "alejar" todo lo que no "emerja" de la descripción protocolar, aunque esto es sólo un ideal; de otra manera, no veremos más de lo que ya sabemos y no

haremos más que reafirmarnos en nuestras viejas ideas y aun en nuestros propios prejuicios. (Martínez, 2004, p.266)

Para esto se construyó una matriz de análisis, la cual surge a raíz de la lectura y análisis de las diferentes entrevistas, extrayendo las diferentes textualidades, que posteriormente permitieron la triangulación de la información.

4.8 Triangulación de Información

Una vez recopilados los antecedentes e información suficiente para dar respuesta a la pregunta de investigación, es necesario rescatar los aspectos más relevantes recogidos a través de las diferentes técnicas aplicadas. “Al hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección, se le denomina triangulación de datos” (Hernández, 2010, p.439).

De esta manera, a través de la triangulación de la información obtenida, desde las entrevistas semi estructuradas a Educadoras de Párvulos y Docente de Educación Básica se busca comprender las vivencias de niños y niñas en la transición de Educación Parvularia a Educación básica, desde la mirada de los agentes educativos más cercanos.

4.9 Criterios de Validez y confiabilidad

La validez de la investigación se da desde el entendimiento de la realidad como un “*conjunto de construcciones mentales de los seres humanos*” (Lincoln y Guba, 1985 citado por Cortés, 1997, p.78). Desde esta concepción la validez se consolida desde la elección de instrumentos que recojan los sentires y percepciones de la realidad, a partir de los relatos vivenciales de los sujetos, investigados a través de la construcción de sus discursos.

Los instrumentos, serán validados por juicio de expertos.

Algunos autores consideran que una forma de reforzar nuestro conocimiento y poder verificar la validez de los resultados es por medio de la triangulación, la cual “supone utilizar diferentes

estrategias para estudiar el mismo problema, es decir diferentes técnicas para obtener los mismos datos, diferentes sujetos para responder la misma pregunta, diferentes investigadores para un mismo análisis, o diferentes teorías para explicar un mismo fenómeno" (Amezcu y Gálvez, 2002, p.433).

Para efectos de esta investigación es importante considerar, que la interpretación y análisis del fenómeno a estudiar contenga elementos suficientes de "neutralidad", para que cualquier investigador pueda, siguiendo los mismos métodos, llegar a resultados similares, comprobar que los resultados sean confiables y corroborar que el procedimiento de la investigación haya sido consistente durante su recorrido. En este sentido es importante que el entrevistador tome cierta distancia, ya que es importante disminuir las cargas de valores que se incluyan en el estudio, pues los datos tienen que reflejar lo más posible las perspectivas y las experiencias de los participantes (Taylor y Bogdan, 2006).

Dada la naturaleza cualitativa de la investigación, la confiabilidad de la misma se da comprendiendo las particularidades de cada vivencia personal del sujeto integrado al proceso de investigación, por lo que se asume una postura crítica reflexiva de la realidad contextual e histórica en los que se enmarcan los sujetos, entendiéndolo como un proceso complejo. Para cautelar la objetividad de la investigación. Consecuente a lo antes mencionado, se generará un vaciado que refleje fehacientemente lo expresado en las entrevistas semi estructuradas.

4.10 Ética en la investigación

La presente investigación, al involucrar a los sujetos debe reconocer la subjetividad. Por tanto, se reconoce que

“las ideologías, las identidades, los juicios y prejuicios, y todos los elementos de la cultura impregnan los propósitos, el problema, el objeto de estudio, los métodos e instrumentos. Forman parte incluso de la selección de los recursos y los mecanismos empleados para hacer la presentación y divulgación de los resultados e interpretaciones del estudio”.(González, s.f, p.6)

Tales condiciones son características del objeto de estudio, al mismo tiempo, que son también valores cultivados durante la investigación, lo son, porque en una buena medida la riqueza de la

investigación cualitativa depende de qué tan bien son captadas y descritas dichas condiciones en la búsqueda de los significados.

Eso significa que construye conocimiento mientras acoge – y al mismo tiempo que evita caer en reduccionismos – la complejidad, la ambigüedad, la flexibilidad, la singularidad y la pluralidad, lo contingente, lo histórico, lo contradictorio y lo afectivo, entre otras condiciones propias de la subjetividad del ser humano y su carácter social. (González, s.f, p.3).

Todas estas características mencionadas y otras condiciones particulares de la investigación pueden causar ambigüedades en el proceso que lleguen a complejizar el escenario, así es fundamental apegarse a un criterio ético base que defina condiciones concretas para el caso.

Los participantes de esta investigación, a través de los diferentes métodos y técnicas de recolección de datos se ven involucrados de forma constante con los diversos actores y sus contextos, así se considera una responsabilidad profesional contar con el consentimiento informado de estos y a su vez , dar a conocer el sentido confidencial y de anonimato de los datos entregados. Todo ello se reafirma con un Consentimiento informado, formato UMCE, documento recomendado por el Comité de ética de la Universidad. Con esto se resguardará la identidad de los sujetos, para lo cual sus nombres serán reemplazados por códigos.

5 Análisis

A continuación, se entregan los análisis de las percepciones de las docentes que acompañan a niños y niñas durante su transitar desde Educación Parvularia hacia primer año básico, respecto a las vivencias y sentires de quienes siguen su trayectoria en el sistema escolar. Los datos aquí analizados, fueron recolectados a través de una entrevista semi estructurada, buscando la comprender vivencias y cambios de niños y niñas durante la transición de un nivel a otro, a raíz del proceso de articulación.

Para efecto de la construcción de un análisis interpretativo, se recogieron diferentes textualidades desde las entrevistas semi estructuradas realizadas a cada uno de los sujetos que participaron de la investigación, levantando de esta manera, categorías de análisis que permitan dar cuenta de los diferentes cambios e implicancias de ellos en la experiencia escolar de niños y niñas, develando así mismo, los significados que se desprende desde las acciones ejecutadas para aquello. Las categorías son las siguientes:

- Acciones para el proceso de articulación
- Adaptarse a primero básico
- Visiones de infancia contrapuesta
- Reflexión pedagógica para la transición de niños y niñas

Los resultados y sentidos de cada una de las categorías se dan a conocer a continuación:

5.1 Análisis interpretativo

5.1.1 Acciones para el proceso de articulación

A modo de lograr comprender las vivencias de quienes transitan de un espacio pedagógico a otro, surge la necesidad de conocer los procesos pensados para ello. Desde ahí, los sujetos entrevistados exponen las principales acciones llevadas a cabo en el proceso de articulación entre Educación Parvularia y primer año de Enseñanza Básica.

Uno de los aspectos que mencionan las entrevistadas es la **construcción del vínculo facilitador para una nueva etapa**, pues, al profundizar en las palabras de los sujetos entrevistados, es posible encontrar en ellas un factor común que apunta a una preocupación institucional por favorecer la construcción de un vínculo que facilite o familiarice al niño y niña con esta nueva etapa escolar. De esta manera se realizan acciones que procuren generar un lazo entre quienes transitan y quienes ya forman parte de esta nueva etapa. Así, uno de los sujetos expone *“El año pasado (2019) propusimos que los niños se escribieran cartas. Luego se juntaron en el auditorio y se conocieron”* (Sujeto 1). Desde las palabras de este sujeto se refleja el intento de generar un sentido de pertenencia y confianza en los niños y niñas que transitan desde la Educación Parvularia, generando un lazo con quienes recientemente han vivido la misma experiencia, sus compañeros de primero básico. De esta manera, se buscaría una acogida entre pares, siendo esto una de las acciones principales para generar un vínculo de cercanía con esta nueva y desafiante experiencia. Así mismo, y en la misma línea del sujeto anterior, otro de los sujetos expone *“En una oportunidad de realizó un apadrinamiento, siendo los niños de primero los padrinos”*(Sujeto 4). En las palabras de este sujeto se afirma la preocupación de la institución por construir un vínculo entre los niños y niñas de Educación Parvularia y quienes ya han vivido este proceso, tratando de generar, además, un sentimiento de seguridad desde el acompañamiento o “apadrinamiento” que se realiza a través de esta acción pensada en el proceso de articulación.

Si se mira el proceso de articulación desde las palabras recién expuestas por los sujetos entrevistados, se refleja un intento más bien por facilitar este pasaje e iniciación de algo nuevo, siendo el vínculo y conocimiento interpersonal uno de los factores priorizados para ello. Este foco, responde de alguna manera a lo que sería el proceso de articulación para Azzerboni (2005) aludiendo a este como la acción de “facilitar el pasaje de los alumnos dentro del sistema, la

transición a un nuevo entorno” (p.6) De tal manera, desde estas acciones se extrae un factor garante y promotor de un pasaje que procura y que es consciente de la necesidad de un entorno favorecedor de procesos pedagógicos.

Dentro de este tipo de acciones que buscan ser facilitadoras del proceso de articulación, uno de los sujetos hace referencia a un encuentro docente que busca de alguna manera entregar un panorama general del grupo que vivirá este proceso de cambio y transición: *“Se realiza una entrega de curso, donde las Educadoras entregan información relevante de los niños y niñas del curso y de su nivel general”* (Sujeto 4). Desde las palabras del sujeto 4 se vuelve a optar por un factor que facilite el tránsito de los niños y niñas, a través, de la construcción de un vínculo interpersonal, pues desde esta acción se intenta que la docente que recibirá al grupo esté en conocimiento de las características más relevantes de quienes forman parte de este, facilitando una mejor recepción y acogida reflejando, además, una colaboración docente que busca un transitar favorecedor para niños y niñas. Frente a esto, Aguerro (2009) menciona que el proceso de articulación genera, a partir del conocimiento mutuo, nuevos saberes de las transiciones vividas de un nivel a otro, por tanto, desde esta acción, al igual que las anteriores descritas, se entrega la posibilidad de proveer de un contexto y oportunidades pertinentes, lo cual responde al fin de toda institución pedagógica, potenciar los aprendizajes de niños y niñas. Pese a ello, desde las mismas palabras del sujeto 4, resalta que este trabajo de tipo “colaborativo” se realiza sólo una vez, en esta llamada entrega de curso, y que tal como se menciona anteriormente, busca el conocimiento docente de quienes forman parte del grupo, sin embargo, es importante reflexionar si es realmente posible con sólo una instancia de estas conocer realmente al grupo, sus necesidades e intereses, para desde ahí velar por prácticas pertinentes y potenciadoras.

Siguiendo en el análisis respecto a las acciones pensadas para este proceso se rescatan, en su mayoría, acciones que buscan una **familiarización con espacios físicos**, siendo desde las palabras de las entrevistadas uno de los principales focos de la articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica: *“Considero que el foco está en que los niños conozcan los espacios físicos y a los profesores”* (Sujeto 4). De igual manera, otro de los sujetos expone: *“El foco está en el conocimiento de los espacios y familiarización con el personal* (Sujeto 2). Se

evidencia, así los esfuerzos por crear un puente hacia lo nuevo, conectando entre las principales áreas, los espacios físicos en los cuales coexistirán en posterioridad niños y niñas.

Desde lo anterior, las acciones mayormente mencionadas por las entrevistadas hacen referencia a visitas a dependencias dentro del colegio y conocimiento de rutinas, buscando que poco a poco niños y niñas se adapten a ello desde la anticipación. Frente a esto, los sujetos plantean: *“Los niños de kínder se acercan hacia los espacios físicos de primero básico”* (Sujeto 2) / *“Visitamos salas, patios y oficinas de las dependencias utilizadas por Educación básica”* (Sujeto 3) Tal como describen estos sujetos y como ya se ha analizado anteriormente, la palabra “familiarización” es clave dentro de las acciones pensadas para articular el transitar de cada uno de los niños y niñas. Desde las palabras de los sujetos se evidencia un trabajo pensado en el futuro bienestar, al menos con los espacios y personas con quienes coexistirán en la nueva etapa. Otro de los sujetos plantea: *“Durante los viernes del mes de noviembre se les pide a los niños de Educación Parvularia que traigan almuerzos para comer en el casino”* (Sujeto 1) Desde aquí es posible distinguir que se busca de alguna manera dar luz de las nuevas formas de descubrir y conocer el mundo, dejando entrever la importancia de la autonomía, por ejemplo, por parte de los niños y niñas, pues esta será de vital necesidad, tanto para enfrentarse a nuevos espacios, que entre sus características se destacan por ser mucho más abiertos, como a las nuevas rutinas, en las cuales, la gran mayoría del tiempo deberán llevar a cabo de forma mucho más independiente y menos guiada o mediada por el o la docente. Es importante, de igual manera, detenerse en los tiempos pensados y destinados para llevar a cabo este tipo de acciones, considerando que tal como lo expone el sujeto 2, cuando se refiere a las visitas al casino del colegio, estas son concretadas sólo en el último mes del año escolar, por lo que podría limitar un real y respetuoso conocimiento y posterior adaptación a estas nuevas etapas.

Ahondando en las palabras expuestas por los sujetos, se hace necesario tomar como referente a Jadue (2016) quien evidencia la complejidad del proceso de articulación, concibiéndolo como el factor propiciador del proceso de aprendizajes de niños y niñas que transitan por el sistema educativo. Así, expone cuatro áreas que debiesen ser consideradas en dicho proceso para favorecer y facilitar este transitar:

- (i) Articulación institucional, la cual refiere a la orientación institucional, con el fin de generar continuidades pedagógicas, a través de coordinación y trabajo colaborativo entre los diferentes niveles educacionales.
- (ii) Articulación curricular, entendida como la continuidad curricular entre los diferentes niveles educativos.
- (iii) Articulación de prácticas docentes, la cual busca, a través, de una reflexión didáctica y metodológica la vinculación en pro de un objetivo en común.
- (iv) Articulación de actividades docentes y estudiantes de ambos niveles, el cual busca un intercambio de propuestas que da continuidad en lo que respecta a enfoques de enseñanza.

Desde las palabras de las entrevistadas en contrapuesta con lo que propone Jadue (2016), es posible percibir que las acciones ideadas para este proceso se centran únicamente en el área de “Articulación institucional”, pues todos los esfuerzos, desde lo aquí expuesto, hacen referencia a un tipo de continuidad pedagógica y una colaboración entre niveles, sin embargo, se pierde esta mirada compleja de todo proceso pedagógico, mostrando la ausencia de acciones que procuren una articulación curricular, metodológica, de enfoques en prácticas docentes y así mismo las respectivas reflexiones que se requieren para que ello suceda. Por otro lado, estas acciones están pensadas en que niños y niñas que vienen de Educación Parvularia se adapten a lo que ya está establecido y no a la inversa, evidenciando un proceso que no está centrado en niños y niñas y sus necesidades, sino, más bien en lo que necesita la institución y el sistema escolarizado para atender de manera óptima las diferentes exigencias que esto conlleva.

5.1.2 Adaptarse al primero básico

En las diferentes textualidades que reflejan de cierta manera los sentires y vivencias de niños y niñas que transitan desde la Educación Parvularia a Educación básica, resaltan diferentes componentes que van estructurando dicho proceso, evidenciando las exigencias, cambios y lo que ello implica en la experiencia de niños y niñas.

Referido a lo anterior, al analizar lo expuesto por las entrevistadas, uno de estos componentes que estructuran de cierta manera el proceso articulador y, por tanto, encamina a niños y niñas en este cambio en su trayectoria escolar, tiene relación con la **preparación escolarizante**. Desde aquí, los sujetos exponen diferentes acciones enfocadas a preparar a niños y niñas para poder cumplir con los requerimientos de enseñanza básica:

“En segundo semestre enseñamos letra manuscrita, para que en primero no tenga un impacto negativo en ellos” (Sujeto 1).

“Enseñamos a los niños a utilizar el cuaderno con cuadros que utilizan en primero básico” (Sujeto 2).

A raíz de lo mencionado por ambos sujetos, se reflejan los intentos por adelantar o preparar a niños y niñas para un futuro sistema escolarizado, adoptando prácticas “positivas” para quienes las implementan, pues tal como mencionan, estas previenen un “impacto negativo”. De una manera muy clara se evidencia la necesidad de la institución y de las docentes por acercar lo más posible la nueva realidad, considerando nuevamente los requerimientos de la escolarización, a través de esta preparación escolarizante, que busca, entre otras cosas, la iniciación a la lectura y escritura. Desde aquí es importante cuestionarse ¿Es realmente positivo adelantar este proceso complejo de la escritura y lectura al nivel de transición de Educación Parvularia? ¿Será realmente esto una necesidad de niños y niñas de este nivel? ¿Existe algún tipo de cuestionamiento profesional al respecto? ¿Se está velando realmente por el bien superior del niño y la niña? ¿Se consideran sus opiniones, intereses y naturaleza para tomar este tipo de decisiones?

Respecto a lo anterior, Skliar (2012) pone en la palestra lo que él denomina como “interrupciones de la infancia”, exponiendo cómo desde diferentes áreas la infancia es interrumpida, siendo la escuela la principal cuna de ello:

“De todas las interrupciones a la infancia, la escuela, la escolarización es la más conocida... La escuela es el sitio donde la mayoría de los niños van a hacerse adultos. Los niños entran al mundo como expresión de lo nuevo y deben, cada vez más rápido, hacerse viejos: trabajar, adecuarse, normalizarse (...)” (p.78)

Desde las palabras extraídas de ambos sujetos, enlazadas con la crítica realizada por Skliar, es posible aseverar una interrupción de la infancia desde las prácticas llevadas a cabo, desde lo que pretenden sea articulación pedagógica, pues de alguna u otra manera se está concibiendo al nivel de Transición en Educación Parvularia como una preparación para algo más importante, se está destinando tiempo e instancias importantes para escolarizar tempranamente a niños y niñas, sin siquiera cuestionar si se está entregando realmente una oportunidad para una construcción de aprendizajes significativo, más aun considerando que niños y niñas en esta etapa vital descubren y conocen el mundo próximo, a través del juego.

A medida que las entrevistadas van visualizando desde sus palabras y respuestas, de cierta manera las acciones y procesos que encaminan a niños y niñas a una nueva etapa y lo que ello implica para estos últimos, logran hacerse conscientes de lo que se pretende realmente con las acciones destinadas a articular ambos niveles educativos. Frente a ello, diferentes sujetos exponen:

“Encuentro que es excelente que los apoyemos en su proceso de transición, para que no sea tan fuerte el cambio, pero no creando un pre primero básico” (Sujeto 3)

“Se trabaja más para que kínder logre adaptarse a primero básico, que primero básico flexibilizar sus estrategias para aportar a que el cambio sea menos impactante para niños y niñas” (Sujeto 4)

Ambos sujetos logran tomar conciencia, desde sus propias respuestas del sentido y el foco que toma finalmente este proceso articulador, definiéndolo como una “preparación” que se

destina al nivel de Transición, responsabilizándolo y entregándole el rol escolarizante desde las acciones que se realizan para ayudar a niños y niñas frente a los cambios que vivenciarán en su trayectoria escolar. A raíz de esta reflexión por parte de los sujetos se logra, de alguna manera, desprender una mirada o enfoque pedagógico respecto a lo que significa la infancia, sobre el rol del nivel de la Educación Parvularia y a cómo se va perdiendo el sentido de esta, de la educación misma, con el fin único de contribuir a la escolarización temprana, para el logro de metas académicas. En este punto resuenan nuevamente las palabras de Skliar (2012) quien se refiere a la educación como una tarea que debe tener como fin hacer durar la infancia todo el tiempo posible, sin interrupciones: *“Hacer durar sin artificios, dejar que la infancia sea infancia todo el tiempo posible, con toda la ambigüedad que esta frase encarna”* (Skliar, 2012, p.77).

Las entrevistadas dejan en manifiesto cómo se piensan y se llevan a cabo acciones que no responden ni respetan la naturaleza misma de los niños y niñas, que no visualizan a la infancia como sujetos de derecho partícipes de los propios procesos que vivencian, pues no son el foco de este proceso ni de las acciones destinadas a ello. La infancia se pierde, se hace a un lado de manera inconsciente, buscando cumplir con requerimientos, que desde una mirada adultocéntrica son necesarios e importantes para la trayectoria escolar.

Tal como se menciona anteriormente, se refleja una gran preocupación y esfuerzo por lograr que niños y niñas se adapten a lo que se describirá como **requerimientos institucionales para un sistema escolarizante**, entendiendo esto como las diferentes habilidades y conocimientos que niños y niñas ya deben traer internalizados desde el nivel de transición en Educación Parvularia, para adaptarse con mayor facilidad a las exigencias predeterminadas en la institución, respondiendo de mejor manera al cumplimiento de metas propuestas en relación con los aprendizajes y evaluaciones que los esperan en primer año básico. En relación con esto, la sujeto 1 plantea: *“Considero que la articulación se realiza hacia primero básico y que los niños y niñas se adecuen al sistema más escolarizado que les espera”* (Sujeto 1) La entrevistada en sus palabras reafirma el análisis realizado anteriormente, denotando la forma de preparar este proceso de articulación, orientado a la escolarización temprana de la infancia.

Al tomar conciencia de la orientación del proceso articulador entre Educación Parvularia y Primer año básico, las entrevistadas generan desde sus respuestas una mirada un poco más crítica, con atisbos de lo que debiese buscar realmente este proceso:

“Tal como kínder se acerca a primero básico, podría realizarse viceversa, para responder a las necesidades que vayan teniendo los párvulos” (Sujeto 2)

“En especial si el cambio es para el progreso más natural del aprendizaje de los niños y no para las proyecciones que tiene el establecimiento de los niños y niñas” (Sujeto 3)

En este punto las docentes realizan una evidente reflexión, visualizando claramente una mirada totalmente adultocéntrica, desde lo que expresan, serían las proyecciones del establecimiento sobre los niños y niñas, de donde se originan finalmente todas las exigencias académicas y requerimientos escolares, concibiendo todos los esfuerzos para responder a ello, supeditando a niños y niñas a lo requerido por un sistema academicista. Se busca que los niños de adapten, crezcan y respondan, pues se necesita de ello para triunfar en un sistema competitivo. Sloterdijk, citado por Skliar (2012) se refiere a la finalidad de la educación como una desdicha, refiriéndose así: *“Lo educativo comprenderá una travesía de los niños caracterizada por el pasaje de una esfera de dicha a una esfera de desdicha; como si educar no fuera más que adultizar y como si la condición adulta fuera desdichar”* (p.78) mucho sentido cobran las palabras de este autor, las que enmarcan cómo se vive finalmente el proceso educativo y lo que conlleva la transición para niños y niñas en un sistema escolarizante.

Se advierte, igualmente, la necesidad latente de darle un giro al proceso de articulación, buscando que sea el entorno y el nuevo nivel quien se adapte a las necesidades y a la naturaleza de los niños y niñas, respecto a su forma de aprender y descubrir su mundo más próximo.

Continuando con los requerimientos que surgen y exige el sistema escolarizado, uno de los sujetos expone su requerimiento, respecto a lo que esta, como docente, necesita para poder recibir a niños y niñas de Educación Parvularia *“Retroalimentándonos en función a los contenidos trabajados en kínder y a lo que yo necesito para poder recibirlos en primero”* (Sujeto 4) Nuevamente, desde las palabras de uno de los sujetos resaltan las necesidades de los adultos en lo que son los procesos pedagógicos. En este punto, la sujeto 4, expresa que hay ciertas condiciones en niños y niñas que ella como docente requiere, para cumplir con estándares esperados para sobrellevar de manera óptima el trayecto durante primero básico. No se habla de las necesidades de los niños y niñas, no se habla de sus intereses ni de sus características.

Nuevamente la infancia se ve socavada frente a las acciones y a los requerimientos de un sistema que avanza rápido y que necesita de niños y niñas con respuesta rápida a los cambios.

Al hablar de requerimientos de un sistema escolarizante y desde las propias palabras de quienes vivencian y acompañan el proceso pedagógico de niños y niñas, se refleja la ausencia del que debiera ser un principio rector en cada asunto que avoque y concierna, porque forman parte de él; el interés superior del niño y la niña, entendiendo este desde un enfoque de derechos como *“El interés que el niño o la niña tenga en su calidad de persona e independientemente de su edad”* (Liebel, 2009, p.45). Pese a que sea llamativo la ausencia y la invisibilización de las necesidades e intereses de niños y niñas en los lineamientos, acciones y percepciones de docentes que acompañan a trayectoria educativa, se refleja lo habitual y normalizado de que la infancia sucumba, finalmente, bajo los propios intereses de la escuela y de un sistema cada vez más escolarizado.

Haciendo detención en el punto anterior, se hace necesario profundizar, de cierta manera, lo que hay detrás de lo que se concibe de la pedagogía, de los procesos que se dan en la vida y trayectoria escolar y la forma en la que niños y niñas son partícipes o espectadores de esta, siendo quienes están directamente relacionado, pues lo vivencian a diario.

De esta manera se requiere del análisis realizado por Liebel (2009) quien expone el disenso gestado en la Convención de los Derechos del Niño, en cuanto a la propuesta de otorgar un espacio real de participación activa a niños y niñas, concibiéndolos como sujetos de derecho, con pensamiento propio, frente a derechos de tipo proteccionista y de provisión, desde los cuales se despliega una mirada más bien tradicional de la infancia, como actores pasivos y limitados. Desde lo expresado por los sujetos, es posible aseverar que las acciones y lineamientos ideados para el proceso de articulación, se realizan desde una mirada paternalista de la infancia, buscando proteger, desde las necesidades que los adultos crean como necesidades, para que la transición tenga un impacto lo menos negativo posible, sin embargo, estas supuestas necesidades no surgen desde los intereses o desde la propia voz de los niños, sino, más bien, desde una necesidad institucional, desde una mirada adultocentrista, que busca cumplir con los requerimientos solicitados.

Se hace necesario entonces, comprender qué es lo que conlleva, finalmente este proceso, identificando las **implicancias de los cambios que vivencian niñas y niños** en este cambio en su trayectoria educativa.

Al analizar las palabras de los sujetos, sobre las implicancias del cambio al que se ven enfrentados niños y niñas, resalta de inmediato una connotación negativa, evidenciando lo que las propias docentes han observado en las experiencias de niños y niñas.

Entre los principales cambios, se destacan aquellos que tienen estrecha relación con los espacios pedagógicos y la conformación de estos, también con la metodología de trabajo y las dinámicas empleadas para llevar a cabo el proceso educativo. Desde aquí los sujetos señalan la gran diferencia que hay entre un nivel y otro y lo que esto conlleva para los niños y niñas, más aún en una institución que expone en su programa educativo ser academicista. Frente a esto, los sujetos exponen lo siguiente:

“De todas formas los impacta en el cambio de estrategias y de cantidad de contenidos. Pasan de trabajar con material concreto y a través del juego, a llenarse de guías y libros. Considero que esto es lo que más puede afectarles” (Sujeto 1).

“Considero que hay un efecto negativo, ya que la participación y movilidad en las clases es mucho más estático a lo acostumbrado en Educación Parvularia, provocando desmotivación y frustración” (Sujeto 2).

“Presentar lo que se realiza en primero básico, en cuanto a hábitos, rutinas y espacio físico, les genera, en ocasiones un rechazo que afecta sus avances” (Sujeto 4).

Desde las palabras expuestas por las entrevistadas es posible reflejar el quiebre que se produce por esta nueva realidad totalmente diferente y en contraposición de lo que se realiza en el nivel educativo que antecede. Los sujetos manifiestan cómo la escolarización de los espacios y las estrategias pedagógicas impactan negativamente en los niños y niñas, quienes deben renunciar a su manera natural de descubrir y conocer el mundo, para iniciarse en lo que el sistema educativo y la institución consideran como importante para el éxito académico.

Así mismo otro sujeto expone: *“He conocido casos, donde lo que más extrañan los niños es jugar, cantar y bailar en las clases” (Sujeto 1)*. Se deja atrás el juego, el movimiento, buscando

extraer a niños y niñas de su infancia, para lograr responder oportunamente a los requerimientos escolares.

Nuevamente se observa la interrupción y la poca cabida de la infancia en cuestiones que suponen debieran ser pensadas y creadas desde sus propias características y necesidades. En este punto resuenan las palabras de Peralta (2006) quien expone la necesidad de llevar a cabo un proceso de transición que vele por las características propias de los niños y niñas, exponiendo: *“Si bien se avanza con aprendizajes más complejos en cada año del sistema escolar, cabe tener presente que siguen siendo los mismos niños activos, descubridores, creativos y cuestionadores los que participan de un nivel a otro”* (Peralta, 2006, p.4) frustración y desmotivación es lo que causa en los niños y niñas ser parte de un nuevo y distinto escenario educativo, el cual, desde las palabras de las entrevistadas no está pensado en los intereses o necesidades de quienes forman parte de él.

Desde una observación y connotación negativa de lo que implica encontrarse en una nueva etapa de la trayectoria educativa, las entrevistadas comentan diferentes experiencias en donde logran observar cómo las diferentes exigencias del sistema escolar corrompen la infancia de niños y niñas provocando incluso quiebres emocionales.

“Uno lo nota por el llanto, como también por los ánimos y la disposición que tienen hacia las clases” (Sujeto 4)

“Los mayores cambios que he podido evidenciar son a nivel conductual y emocional. La docente de básica expresa aspectos de frustración, irritabilidad, intolerancia y más” (Sujeto 3)

Sin duda el cambio es tremendamente abrupto, pese a que se realicen actividades para vincularse a los nuevos espacios y personas, el trabajo realizado a nivel metodológico no logra dar respuesta a las necesidades de niños y niñas. No se observa una transición paulatina, en este punto, que resguarde el bienestar integral de quienes lo vivencian.

Siguiendo con el análisis de los principales cambios y lo que ello conlleva para niñas y niños, las entrevistadas dejan al descubierto cómo las familias en muchas oportunidades aumentan el nivel de estrés, frustración y desmotivación, pues son estas quienes mayor presión generan en los niños para que cumplan con las “responsabilidades académicas”. Esto según palabras de las

entrevistadas tiene estrecha relación con el nivel de expectativas, la competencia y las comparaciones que realizan madres y padres con sus hijos e hijas.

“El impacto es importante, debido al encuentro de algo totalmente diferente, pero también impactan los temores y expectativas familiares” (Sujeto 2)

“La cantidad de contenidos, las estrategias de enseñanza y tener que cumplir con las exigencias de las notas, sumado a la presión de los padres genera un gran nivel de estrés en los niños” (sujeto 4)

“El sentido de competencia genera estrés en los padres y por lo tanto en los niños, siendo el área evaluativa un gran cambio para ellos” (Sujeto 3)

Nuevamente se denota una mirada adultocéntrica tanto del proceso de transición y articulación, como de quienes lo viven de forma directa. Los intereses y necesidades de niños y niñas que apenas empiezan una nueva etapa en su trayectoria educativa se ven socavadas por las expectativas e intereses de sus propias familias, siendo la competencia uno de los factores principales erradicado en ello.

De todo lo que se pudo extraer desde las palabras de los sujetos se logra visualizar cuáles son los principales cambios que vivencian niños y niñas durante su transitar educativo y qué es lo que causan tanto a nivel emocional como social. Las entrevistadas han expuesto diferentes acciones que dicen relación con una intención de adaptar a niños y niñas a esta nueva etapa, la cual, como ya es expuesto anteriormente, trae consigo nuevas demandas y exigencias, que obligan a docentes a tener que escolarizar en forma temprana el proceso pedagógico.

Así se expone una preocupación, en cierto punto, que busca que niñas y niños transiten de la manera más natural desde Educación Parvularia a Educación Básica, sin embargo, todas estas acciones están creadas y pensadas por los mismos adultos, quienes buscan, entre otras cosas, acompañar, pero también preparar desde una mirada academicista a los niños y niñas, viéndose eclipsados los intereses y necesidades de estos, no procurando resguardar su bien superior. Así, surge la necesidad de tomar la reflexión realizada por Liebel (2009) quien toma los derechos declarados en la Convención Nacional de los Derechos del Niño, visualizando dos grandes grupos de estos; Derechos de protección y provisión y derechos de participación. Estos últimos,

de cierta manera pretenden entregar una imagen de niños y niñas capaces, activos y con pensamientos e intereses propios, mientras que los derechos de protección y provisión conciben niños y niñas restringidos, con intereses relativizados por los de adultos, tal como se refleja en las palabras de las entrevistadas.

Si se realiza una mirada panorámica de lo que acontece con niñas y niños durante este proceso, se logra observar una infancia como receptora pasiva, necesitada de medidas y prestaciones pensadas y creadas por un otro, que nada siente ni entiende de igual manera, pues está fuera y muy lejos de mirar y descubrir el mundo como lo hacen niñas y niños y desde esa lejanía se va forjando una constelación de poder, donde predomina la idea de que los adultos son capaces, fuertes y con intereses reales, mientras que los niños son desligados de todo tipo de necesidad naciente desde sus propias experiencias. Tal como plantea Liebel (2009) *“Es el dominio de un modelo proteccionista en la construcción de nuestras relaciones con los niños lo que, muchas veces, ha impedido que se desarrolle un reconocimiento adecuado de la capacidad de participación real de ellos”* (p.72) Es la participación, entonces la instancia negada a niños y niñas. Participación que por derecho les pertenece, pues son ellos los actores principales de su proceso pedagógico y de todo lo que en él acontece.

Con lo anterior expuesto, se advierte cómo la imagen y las representaciones sociales que se construyen sobre los niños y niñas y su rol social definen directamente las limitaciones de estos últimos en la sociedad, pudiendo ser sujetos de derecho, activos y con participación real, o tal como se ha observado en esta investigación como sujetos de protección, receptores pasivos de lo que las personas adultas dispongan para ellos.

5.1.3 Visiones de infancia contrapuesta

A raíz de lo aquí expuesto; las acciones destinadas para el proceso de articulación, el foco de estas y bajo el discurso de las entrevistadas, se va tejiendo una mirada de la infancia, una representación de quienes serían los niños y niñas dentro de esta institución. Un imaginario adulto que devela el rol de la infancia en este espacio educativo.

Para efectos de esta investigación nace naturalmente la necesidad de develar el imaginario de infancia que emerge desde el entramado de un complejo proceso pedagógico, pues desde ahí, de forma consciente o no, se van gestando los principales cimientos de las acciones del proceso articulador entre niveles de Educación inicial y Educación básica.

Tomando la definición que propone Martínez y Muñoz (2014) se habla de imaginarios haciendo referencia a una *“Manifestación intrínseca en discursos y acciones de los sujetos, que varían según las características de cada persona”* (p.345) Es importante detenerse en la última parte de este enunciado, donde se explicita que un imaginario varía de persona a persona dependiendo de las características y experiencias de esta, es decir, en un mismo espacio educativo coexistirán más de uno, o distintos imaginarios de lo que aquí se habla, la infancia. De esta forma, en esta parte del análisis se podrá poner en contrapuesta las diferentes visiones e imaginarios que coexisten entre las entrevistadas y desde el establecimiento educativo.

En este punto, y de forma prevaeciente se devela un imaginario de una **infancia postergada a la adultez**, el cual se refleja en las palabras de todos los sujetos que participaron de esta investigación:

“Para mí la infancia es la primera etapa de la vida, donde aprendemos la base de lo que será la vida adulta” (Sujeto 1)

“La infancia es el periodo inicial del crecimiento de toda persona que marca de por vida al ser humano y donde se construye el adulto de mañana” (Sujeto 2).

“Es la primera etapa por la que pasamos los seres humanos. Es una etapa fundamental, donde desarrollaremos aspectos importantes que tendremos cuando seamos adultos” (Sujeto 3).

“La infancia es la primera etapa que vive una persona, en ella se forja la base de lo que serán en el futuro” (Sujeto 4).

Llama la atención que en las cuatro entrevistadas se haya reflejado un imaginario de infancia con proyección a futuro, a la vida adulta. Estas se refieren a la infancia como una etapa, la primera de la vida humana y desde sus palabras hacen énfasis en la importancia de esta para lo que será la vida adulta.

Resulta interesante que este tipo de imaginario, si es analizado desde una mirada sociológica, se condice desde un enfoque clásico, donde la infancia es considerada como una etapa o situación presocial, o como en cierto modo lo plantean las entrevistadas, como un segmento en la vida del ser humano en la cual se produce la preparación del ser social real. Desde esta línea Durkheim (1975) expone *“Un terreno casi virgen donde se debe construir partiendo de la nada y poner ese lugar una vida moral y social”* (p.54)

Desde este imaginario prevaleciente en las docentes se refleja la necesidad de una pedagogía que apunte a lo moral, con el fin de abolir el lado natural e indeseable del sujeto infantil, entregando a la escuela un poder civilizatorio. De esta manera, Skliar, expone respecto al papel que juega la escuela y la escolarización en la vida de niños y niñas, quien habla del “deterioro” del niño y la niña con el fin de que se vuelva adulto, para poder entenderlo *“La escuela hace misión a partir del deterioro. Quisiera hacer otra cosa, pero insiste en fijar la niñez en un punto quieto, aletargado, frondoso en representaciones, inhábil para el encuentro”* (Skliar, 2012, p.71)

Desde lo anteriormente planteado, es posible visualizar la mirada que, entre líneas, tiene la educación escolar de la infancia, situándose como la disciplina “experta”, la cual a través de su escolarización evidencia una preocupación por los mecanismos para que niños y niñas dejen de serlo, es decir, el proceso por el cual se convierten en personas adultas educadas, civilizadas y no infantiles. De acuerdo con esto, Pavez (2012) expone *“La educación se sitúa como la disciplina experta en la infancia moderna, cuya capacidad se resumen en un discurso escolarizante y civilizatorio sobre los sujetos que supuestamente carecen de las normas básicas para convivir en la sociedad”* (Pavez, 2012, p.84)

Una infancia postergada a la adultez es una infancia extraída, una infancia robada y desde este punto del análisis se logra hacer catarsis respecto a las formas y a las acciones llevadas a cabo en los procesos pedagógicos, en donde niñas y niños están supeditados a los requerimientos y necesidades de algo más importante, de adultos que sí tienen, por su condición de adultos, el poder de decisión, de opinión y de acción. Se obtienen, entonces, “potenciales adultos” mostrando interés únicamente por las consecuencias futuras que conlleva la vida en el presente de estos niños y niñas, sin importar lo que eso signifique hoy para ellos.

Como se ha descrito anteriormente, las transiciones durante la trayectoria educativa y los procesos elaborados para ello implican uno de los cambios más importantes que afrontan niños y niñas en su infancia, quienes se deben enfrentar a desafíos relativos a relaciones sociales, estilos de enseñanza, el ambiente, el espacio, el tiempo, contextos de aprendizaje y el aprendizaje en sí mismo, lo que sin duda resulta intenso y con demandas crecientes. Ciertamente niños y niñas experimentan la necesidad de adaptarse.

Desde este punto surge la representación social de algunas de las entrevistadas **del niño que se adapta**, siendo la capacidad de adaptación, en palabras de los sujetos, una característica casi propia de niños y niñas: *“Creo que los niños se adaptan súper rápido a los cambios”* (Sujeto 1). Las palabras de la entrevistada denotan a niños y niñas con la cualidad exclusiva de adaptación, lo cual sin duda viene hacer frente y a justificar que decisiones y acciones que convocan directamente a niños y niñas estén en manos y a disposición de adultos que promueven un sistema escolarizante, que no considera en nada las características propias de la infancia, pues durante esta etapa vital, la capacidad de adaptación es el aliado para sobrellevar y subirse de alguna u otra manera al carro de la escolarización.

Desde una mirada crítica, la capacidad de adaptación se impone casi como una condición, como una necesidad de un sistema con demandas crecientes, que requiere de niñas y niños sometidos a sus exigencias, por más que estas sean ajenas, incluso, a su desarrollo cognitivo. Así, otro de los sujetos expone: *“En su mayoría, los niños y niñas tienen la capacidad de adaptarse frente a lo nuevo, aunque no sea lo más natural a sus edades enfrentarse a métodos tradicionales y normativos”* (Sujeto 2). La adaptación en el sistema escolar surge, entonces, nuevamente como una interrupción, pues esta se requiere para que poco a poco niños y niñas dejen de serlo. La adaptación se requiere, para obtener una infancia supeditada a los

requerimientos impuestos. Skliar (2012) expone *“El cuerpo del niño es interrumpido por los códigos cifrados de una distancia sideral con otros cuerpos. Es una enseñanza de posturas a partir de la impostura de un cuerpo que ya ha dejado de sentir. Y que enseña a ser cuerpo, dejando el cuerpo de lado, en otro lado”* (p.74) De forma casi metafórica, las palabras del autor hacen sentido, reflejando lo que conlleva finalmente el adaptarse impuestamente para niños y niñas, renunciando a lo previo, a la estructura natural del ser niño y niña, para adentrarse a la estructura del deber ser dentro de un sistema escolarizado.

Siguiendo con el análisis, entre las palabras de uno de los sujetos, se observan lo que serían atisbos de un imaginario que **valida la naturaleza de la infancia**, planteando la importancia de considerar no sólo las características de niñas y niños, sino, también escuchar su voz y opinión, especialmente en aquellas temáticas que les afectan:

“Creo que por lo aprendido durante el período de pandemia podríamos escucharlos más, que den su opinión, qué cosas les gustaría hacer. Conocer y conversar con los niños de primero, para conocer desde ellos el proceso que vivieron. A veces se nos olvida escuchar la voz de los niños” (Sujeto 3).

Desde las palabras de la entrevistada, se logra palpar una suerte de reflexión, una visión panorámica que deja como conclusión personal del sujeto la poca cabida que tienen niños y niñas en los procesos pedagógicos. Se habla de cómo se olvida, de cómo se acalla la voz de niños y niñas y, además, se normaliza. La entrevistada comenta cómo la pandemia y la necesidad de buscar estrategias y metodologías motivadoras para un trabajo online, las llevó a buscar entre las voces de los niños y niñas las respuestas, generando espacios de participación activa en su proceso de aprendizaje. Se plantea, entonces, la necesidad de validar la voz de niños y niñas. Se dejan entrever luces de una validación del niño y la niña como un legítimo otro, escuchando lo que tienen que decir.

Lo anterior se condice, desde una mirada sociológica, con una visión de infancia constructivista, concibiendo a niños y niñas como agentes sociales. En palabras de Prout (1990): *“Las niñas y los niños son y deben ser vistos como agentes; es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de*

las sociedades en que viven. Las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales” (p.8).

La participación, nuevamente es clave para darle autoría y empoderamiento a niños y niñas, haciendo que vivan cada proceso, sea pedagógico o no, desde sus propias características y necesidades. Se hace fundamental, comprender a niños y niñas como actores sociales con capacidad de agencia, que además contribuyan a la sociedad, modificando y construyendo desde su propia vereda.

Que poco a poco vayan surgiendo este tipo de reflexiones y esta visión de infancia en los diferentes actores que forman parte de la comunidad educativa, en donde la autonomía de participación real fuese protegida y promovida se lograrían, muy probablemente, procesos pedagógicos respetuosos de la infancia, mitigando impactos negativos a su bienestar social y emocional, tal como se expone en palabras de Lansdown (2004) *“La participación sería el mejor camino para reducir su vulnerabilidad y aumentar su capacidad de contribuir a su propia protección”* (p.12) Esta visión de infancia, con un enfoque que busque la protección de la autonomía en la participación de niños y niñas sería entonces clave, para consolidar procesos pedagógicos pertinentes, contruidos y pensados por y para niños y niñas.

5.1.4 Reflexión pedagógica para la transición de niños y niñas

Con el fin de comprender cuales son los principales cambios y cómo los vivencian niñas y niños, se hace necesario ahondar en las diferentes prácticas pedagógicas estructuradas para ello, inmiscuyéndose no sólo en las acciones o propuestas que surgen para esto, si no, además la génesis de ello; Es decir, de dónde surgen estas propuestas, qué es lo que se analiza para crear y llevar a cabo el proceso articulador y cuáles serían los principales factores a considerar.

Si se considera la articulación desde su etimología, esta hace referencia a elementos que se deben enlazar. Si se lleva al escenario educativo, la articulación busca entonces que unos niveles con otros, en este caso, el nivel de Educación Parvularia y el de primer año básico sean enlazados y para ello se requiere entre otras cosas, el conocimiento mutuo. En palabras de Aguerro (2009) el proceso de articulación genera, a partir del conocimiento mutuo, nuevos saberes de las transiciones vividas de un nivel a otro.

Tal como se menciona anteriormente, el conocimiento mutuo sería un factor primordial a la hora de generar procesos articuladores entre niveles educativos, sin embargo, de las palabras expuestas por los sujetos se observa un completo **desconocimiento pedagógico entre ambos niveles educativos**, ante lo cual, las entrevistadas comentan la ausencia de instancias para llevar a cabo un conocimiento que conlleve un trabajo colaborativo entre ambos niveles, generando una desconexión en relación a las metodologías y didácticas implementadas, exponiendo así:

“Considero que debería haber más instancias en donde ambos docentes puedan reflexionar acerca de aspectos pedagógicos que favorezcan el transitar del niño. No tengo mucho conocimiento de su trabajo pedagógico. En una visita lo pude inferir al observar las salas y su distribución” (Sujeto 1).

“En cuanto a trabajo pedagógico, sólo se conversa con las docentes de primero básico en la entrega de curso” (Sujeto 2).

Ambos sujetos dejan al descubierto las nulas instancias de encuentros, de reflexión y de conocimiento entre ambos niveles. Ambas educadoras de párvulos, manifiestan que sus conocimientos se radican en inferencias de lo que a primera lectura se realiza de espacios físicos, haciendo alusión al orden de las aulas, en cuanto a la ubicación y distribución de mobiliario,

el cual es totalmente contrapuesto al implementado en el ciclo anterior. Así mismo, otra de las entrevistadas expone *“Sólo tengo algún conocimiento de los contenidos trabajados en Kinder”* (Sujeto 4) Claramente se advierte la nula comunicación, pues desde ninguno de los niveles se expresa un conocimiento sobre metodologías, implementación de espacios, o de las estrategias empleadas para llevar a cabo experiencias de aprendizaje que validen y contemplen a niños y niñas como actor principal. Desde aquí surge la incógnita respecto a qué se considera al momento de tomar decisiones y realizar las propuestas para los procesos pedagógicos, si se observa un desconocimiento de ambas partes. Los encuentros, la reflexión y las discusiones pedagógicas deberían ser el punto de origen de prácticas pedagógicas que se avoquen a velar por el bienestar integral de niños y niñas que viven su trayectoria educativa.

La articulación, como todo proceso educativo, debe considerarse desde su complejidad teniendo en cuenta que este requiere de múltiples factores, para lograr ser una herramienta que permita un transitar lo más natural y respetuoso para niños y niñas. Jadue (2016) hace referencia a esta complejidad, mencionando, entre múltiples factores: *“La articulación de prácticas docentes, la cual busca, a través, de una reflexión didáctica y metodológica la vinculación en pro de un bien común”* (p.58) bien común que debiese estar enfocado al bienestar, y a las múltiples posibilidades que tienen niñas y niños como sujetos capaces de conocer y descubrir el mundo que el medio más próximo pueda ofrecer, pero que sin embargo, desde la ausencia de instancias de reflexión y trabajo colaborativo, se ve mermada, desencadenando múltiples situaciones que menoscaban finalmente su potencial.

Frente a lo anterior, llama la atención que los sujetos de igual manera expongan su **participación en la propuesta de ideas** para el proceso articulador, exponiendo así:

“Cuando estuve en kínder sí participé en la toma de decisiones, proponiendo ideas” (Sujeto 1)

“Sí, se toma en cuenta las ideas que vamos teniendo los profesores y se reflexiona sobre las prácticas de otros años” (Sujeto 3).

Anteriormente, las entrevistadas dejan en manifiesto las escasas instancias de encuentro y trabajo colaborativo, que permitan construir una propuesta articuladora potente, que encamine a niños y niñas en su trayectoria educativa. Desde lo que exponen ambos sujetos, se puede interpretar que hay espacios vagos de exposición de ideas, las cuales surgen de una nula

reflexión, y en las que además no tienen participación alguna niñas y niños, ni desde la consideración de sus intereses, ni mucho menos desde su rol autónomo activo en situaciones pedagógicas que les competen.

Las docentes que participan en esta investigación, al ir armando un tejido, a través de sus respuestas, logran, de alguna manera dilucidar el trabajo y el enfoque que obtienen los procesos pedagógicos. Logran dar cuenta de la ausencia de diferentes factores, que de estar presentes serían un gran beneficio para niños y niñas. Siendo así, llama la atención cómo incluso el rol docente se ve igualmente mermado por este sistema escolarizado, que no permite y coarta la posibilidad de realizar conexiones, de hacer muchas veces, catarsis que promuevan una pedagogía respetuosa y empoderante de la infancia.

6 Conclusiones

Esta investigación buscó comprender los significados que otorgan las docentes a las vivencias de niños y niñas que transitan desde el nivel de Educación Parvularia a primer año de Educación Básica, a partir de la propuesta y acciones gestadas en el proceso de articulación entre ambos niveles.

Los y las docentes, para efectos de esta investigación, fueron considerados como los actores más cercanos, que acompañan y son testigos de las diferentes vivencias de niñas y niños durante su trayectoria educativa, siendo su discurso lo que permite finalmente reconstruir y dar una mirada global de lo que significa la transición escolar como proceso pedagógico para niñas y niños.

Desde la importancia de generar una mirada panorámica desde la complejidad de los procesos pedagógicos dentro de la escuela y lo que ello implica en las primeras vivencias de niños y niñas que transitan por el sistema educativo, me aproximó a elaborar ciertas reflexiones que surgen a través de los resultados de esta investigación, que se mencionan a continuación:

Infancia supeditada al deber ser de una institución escolarizante

La lectura y análisis crítico del discurso que se va creando a partir de las respuestas de los distintos sujetos permite construir un desalentador escenario para quienes recién inician su trayectoria educativa, y es que, al ir desmenuzando uno a uno los discursos de las entrevistadas, se obtiene un escenario educativo que pone cada uno de sus esfuerzos en el cumplimiento de metas en cuanto al logro de adquisición de aprendizajes estandarizados. La infancia y la educación en sí misma van quedando supeditadas a requerimientos institucionales que buscan el exitismo académico como último fin.

El “deber ser” en una institución escolarizante hace que la infancia sucumba. Se extrae, para dar respuestas eficientes a procesos pedagógicos que avanzan de forma veloz. Una pedagogía escolarizante necesita naturalmente a niños y niñas que dejen de serlo y que se adapten como opción única a procesos egoístas y poco pertinentes, que convierte, finalmente la trayectoria

educativa en un proceso que impacta de forma negativa en las primeras vivencias de niños y niñas, generando, incluso quiebres emocionales.

De esta manera, el proceso articulador se concentra en generar instancias de preparación y escolarización temprana, siendo el nivel de Transición en Educación Parvularia la cuna de ello, obteniendo así, una infancia interrumpida a raíz de las proyecciones que la institución tiene de los niños y niñas, quienes son fundamentales, siempre y cuando logren responder a los requerimientos escolares, para el cumplimiento de metas a largo plazo. Desde aquí surge una evidente mirada de la infancia, concibiéndola desde una postergación hacia la adultez. Los niños y niñas entran al mundo como expresión de lo nuevo y deben, cada vez más rápido, hacerse adultos; adecuarse, normalizarse, en palabras de Gaitán (2005) *“La infancia viene a ser una etapa orientada al futuro, lo que ensombrece buena parte de su realidad como presente”* (p.68) Hay una clara visión de futuro de la infancia, entendiéndola de esta manera la preocupación por preparar y adelantar procesos, pues de manera casi inconsciente, esta es considerada como una situación presocial, como un segmento en la vida del ser humano, en la cual se produce la preparación del ser social real, que empezará cuando inicie la educación básica.

Desde las acciones y propuestas destinadas al proceso articulador, la infancia existe desde el deterioro, desde la postergación e invisibilización. Se obtiene una infancia rendida al adultocentrismo de quienes en su condición de adultos están altamente capacitados para opinar, proponer, participar y decidir.

Es llamativo como esta invisibilización de la infancia queda completamente normalizada y perpetuada en este espacio educativo, generando incluso comodidad, como si concebir a niños y niñas desde un enfoque de derechos que procure su bien superior fuese algo incómodo que saca a los actores de la comunidad educativa de su zona de confort.

Espacios de participación activa de la primera infancia. Un desafío para el proceso educativo

Concebir a niños y niñas desde una mirada proteccionista y paternalista, pasiva e incapaz de tener poder de decisión los extrae y les roba el derecho de participación en aquellos procesos pedagógicos que son de vital importancia para una transición escolar respetuosa y pertinente.

Entregar y ceder espacios de participación real a niños y niñas de la primera infancia se visualiza como un gran desafío. Desafío en tanto y en cuestión de lo normalizado de la invisibilización de la infancia, de la total inconciencia que existe al respecto. Desafío, tanto como para este contexto en particular, como para las políticas públicas de educación, siendo esto un factor que acerque y empodere a niños y niñas de los procesos pedagógicos de los cuales forman parte. La participación activa, consciente, libre es un factor de reconocimiento de la propia dignidad y un afianzamiento de la conciencia de igualdad, pues tal como propone Alfageme (2003) *“Esta deviene en un interés del niño y de la sociedad, pues la participación es un ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad”* (p.36) Dicho esto, es importante mencionar que no sólo se requiere de la intención naciente de hacerlo, si no, de una real y profunda deconstrucción de las representaciones sociales de niños y niñas y su rol protagónico en esta, concibiéndolos como sujetos de derecho, con capacidad de agencia y con poder decisivo en aquellos temas que les competen, rompiendo con esta constelación de poder que sobrepone al mundo adulto, supeditando a niños y niñas a requerimientos de terceros, tal como propone Fritz (2016) *“Los niños son los expertos en sus vidas y son los principales conocedores de sus intereses y necesidades al constituirse en los auténticos protagonistas de su existencia”* (p.197)

La necesidad de una política ministerial que exija la participación de niños y niñas en procesos pedagógicos y las propuestas para ellos, surge como una necesidad en esta investigación, considerándolo clave para consolidar procesos articulatorios y pedagógicos pertinentes, siendo el bien superior de niños y niñas el principio rector de ello.

Dentro del escenario de investigación se requiere de un programa contundente y real que contemple lo complejo de los procesos pedagógicos y de la trayectoria que viven niños y niñas, que busque adaptarse a las necesidades y características de estos, desde su propia voz y no a la

inversa, visualizando su bien superior. De esta manera resguardar la autonomía de la participación de la infancia se requiere fundamentalmente para propiciar vivencias escolares respetuosas, amigables y eficaces.

Pérdida de una mirada crítica del cuerpo docente

Tal como se ha descrito anteriormente, la escolarización temprana en la educación va causando deterioros en la infancia de niños y niñas y en el proceso mismo, sin embargo, el cuerpo docente también va experimentando una suerte de deterioro dentro de un sistema que avanza a ritmo de máquina para lograr dar respuestas a metas y resultados. De esta manera, el rol social del profesorado, desde una mirada crítica de procesos pedagógicos y de prácticas docentes, sucumbe frente a la necesidad de un sistema escolarizado.

Desde los discursos y acciones llevadas a cabo por las y los docentes que participan de este proceso articulador entre los niveles de Educación Parvularia y Primer año de enseñanza Básica se observa una suerte de complicidad. Complicidad al convertirse en reproductores de un escenario tradicional, exitista y homogenizante. Las docentes logran advertir lo poco positivo de sus prácticas y de las prácticas institucionales en relación con el bien superior del niño y la niña considerándolo como un legítimo otro, sin embargo, esto queda en el inconsciente docente, siendo un inductor de comodidad, resignándose a su papel reproductor de un orden social que oprime y aparta al niño y la niña de sí.

Este contexto educativo, academicista, que busca el cumplimiento de metas viene a deshumanizar la educación. Deshumaniza al docente, lo vuelve cómplice, no sólo de una educación deshumanizadora, sino, también de la pérdida de sentido y de identidad docente. Aquí los docentes son fieles reproductores, sin lugar ni tiempo para ejercer la reflexión crítica compartida.

Es inminente la necesidad de desarrollar un pensamiento crítico en los docentes con miras al posicionamiento social, político y educativo de su voz y de sus acciones, en tanto posibilitadoras de reflexión, creación y transformación. Para ello es necesario, también, crear las instancias, otorgar la importancia a estos procesos de reflexión, de liberación de la educación misma.

El otorgar espacios de construcción propicios para el ejercicio y desarrollo de la agencia profesional permite a los sujetos tomar iniciativas innovadoras, proponer cursos de acción en torno a prácticas existentes, formular oposición ante presiones exteriores y desarrollar una postura crítica. Frente a esto, Jadue (2016) expone *“El impulsar sujetos agénticos en aquel contexto puede potenciar el trabajo de los equipos pedagógicos, lo que a su vez resultaría en mejores transiciones para niños y niñas”* (p.23).

Desde una propuesta Freiriana (1972) es fundamental encaminar los procesos pedagógicos considerando el desarrollo de personas pensantes, comprometidas con su acontecer; personas libres que reafirman su identidad, gracias a su pensamiento activo y activado. Que incorporen el análisis crítico y reflexivo del mundo, de sus prácticas pedagógicas, problematizando la realidad a partir de la reflexión crítica.

Frente a lo anterior, el rol de la gestión directiva se hace fundamental, en tanto, propicie las instancias reales y sistematizadas de trabajo colaborativo entre niveles, contemplando la importancia de ello, en cuanto al encuentro, el conocimiento y por, sobre todo, a la reflexión de las mismas prácticas docentes en beneficio de procesos pedagógicos que vivencian niños y niñas. Se hace necesario, entonces, el replantear hacia dónde se están inclinando los esfuerzos y hacia dónde se debiesen apuntar, para dar cabida a la infancia, a sus intereses, a sus necesidades y a su voz. La realidad educativa necesita ser cuestionada constantemente, para lograr construir, para lograr avanzar, para gestar prácticas significativas, pertinentes y respetuosas de quienes transitan por la escuela.

Procesos pedagógicos tan importantes como la transición escolar que viven niños y niñas han quedado de cierta manera en las sombras de la discusión política educacional en nuestro país, olvidando que están asociadas al aprendizaje durante y para la vida, por lo que es imperativo asegurar experiencias positivas. En este contexto investigado en particular, las docentes significan la transición pedagógica desde un emplazamiento por una preparación escolarizante, la cual es respaldada con una propuesta articuladora que apunta a una pedagogía adultocéntrica. La tendencia, entonces apunta a orientar la articulación hacia el nivel de Educación Parvularia, empujando a la educación inicial a adaptar su metodología a las exigencias y disposiciones de un sistema academicista, prevaleciendo el objetivo de “preparar” a niños y niñas, siendo la

transición un apresto iniciado de forma temprana, teniendo por consecuencia la invisibilización de los niños y niñas y de los procesos de aprendizaje propios de esta etapa.

Desde lo anterior, se hace necesario remirar la propuesta ministerial desde una mirada crítica, pues desde lo propuesta en las BCEP (2018) se explicita la necesidad de hacer perdurar, en lo posible hasta segundo año de Educación Básica los diferentes lineamientos y principios propios de la identidad del nivel de Educación Parvularia *“Dicha articulación, que forma parte de los desafíos actuales de la trayectoria educativa, debe insistir en el valor pedagógico de los principios de la Educación Parvularia, extendiéndolos para el primer y segundo año de la Educación Básica”* (MINEDUC, 2018, P.26) De esta manera se hace urgente, considerando, además, la existencia del proyecto de ley que pretende hacer el nivel de Transición obligatorio para iniciar la enseñanza básica, implementar un programa concreto y contundente de articulación respecto a la naturaleza y los propósitos de los procesos pedagógicos de transición, que considere y respete las características propias de niños y niñas, sus intereses y por sobre todo su participación en dichos procesos, con una mirada real de sujeto de derecho, que otorgue a la infancia el empoderamiento en aquellos procesos que les son atingentes, pues las propuestas y enunciados que se realizan hasta ahora sobre propuestas articuladoras deja a criterio de cada comunidad educativa lo que decide tomar e implementar, cayendo, tal como expresa Jadue (2016) en la sobre preocupación por la continuidad curricular, centrándose únicamente en aquello que el curriculum de Estado exige, dejando a un lado la complejidad, la integridad y el bienestar de los mismos sujetos que viven su trayectoria educativa.

La Subsecretaría de Educación Parvularia, tiene aún como desafío resguardar de forma real la identidad de la educación inicial, poniendo sobre la mesa la necesidad de políticas educativas con un enfoque *“niño y niña céntrica”*. La educación en este punto necesita una reestructuración, necesita extraerse de la escolarización y por, sobre todo necesita de la voz de quienes transitan por ella. Desde esta investigación se propone la necesidad de otorgar espacios de participación real y activa de niños y niñas en los procesos pedagógicos, escuchando su voz, teniendo como principio rector el bien superior de niños y niñas y determinando desde ahí propuestas articuladoras pertinentes y desafiantes, considerando en palabras de Liebel (2009) quien expone como la participación es el mejor camino para reducir su marginalidad y contribuir a su propio bienestar.

Así mismo, se hace un llamado a repensar la forma en la que se estructuran actualmente las trayectorias educativas, pues se evidencia una idealización de estas, invisibilizando el aspecto diverso y personal de cada uno de los niños y niñas que la vivencian, teniendo como resultado la deserción escolar. Las políticas públicas, el Estado y las instituciones educativas deben salvaguardar y garantizar trayectorias educativas reales, respetuosas y positivas para cada niño y niña, siendo responsables de facilitar y promover dicho proceso (López, 2021)

7 Limitantes y Proyecciones de la Investigación

Durante el proceso llevado a cabo en la investigación, he sido testigo crítica de cómo el sistema escolar ha desnaturalizado la esencia misma de la educación, siendo niños y niñas los más afectados a causa de ello. Desde aquí, he cuestionado mi rol docente y el de miles de colegas que se han sumergido obligadamente en él. Me he encontrado con la necesidad imperante de remirar y replantear prácticas pedagógicas que respeten y contemplen por sobre todo el bien superior de niños y niñas. Frente a ello, creo que esta investigación abre un camino hacia el cuestionamiento del rol que cumple el docente en los diferentes procesos pedagógicos, tales como la transición y la articulación educativa, en consideración de la legitimación del niño y la niña como sujetos de derecho. Así mismo, y tal como pretendía esta investigación en un principio, es necesario otorgarle una participación protagónica y activa a niños y niñas, en futuras investigaciones que busquen comprender sus vivencias durante su trayectoria educativa desde sus propias voces.

Por otro lado, resultaría interesante investigar, cómo se han reconstruido las propuestas articuladoras entre los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica en contextos de pandemia y los principales desafíos que ello ha traído para las diferentes comunidades educativas e incluso lo que ello ha significado como nueva realidad para miles de niños y niñas que inician en el camino de la educación.

8 Referencias Bibliográficas

Aguerrondo, I. (2009). Niveles o ciclos. El reto de la articulación. *Revista Internacional Magisterio*, 38. Recuperado de <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo95/files/articulos-aguerrondociclos-el-reto-de-la-articulacion.pdf>

Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003) *De la participación al protagonismo infantil: Propuestas para la acción*. Madrid.

Álvarez, M. (1999). *Articulación. Otro paso hacia la calidad*. Santiago.

Argos, J., Ezquerro, P. y Castro, A (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista iberoamericana de educación*. Volumen (54). 1-18.

Aspin, D., Chapman, J., Hatton, M., & Sawano, Y. (2012). Introduction and overview. *International Handbook of Lifelong Learning*. Springer Science & Business Media

Azzerboni, D. (2005). *Articulación entre niveles: de la educación infantil a la escuela primaria*. (D. Azzerboni, Ed.) (1st ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Berger, P & Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad*, Amorrortu, Buenos Aires.

Brooker, L. (2008). *Supporting transitions in the early years*. Berkshire: McGraw-Hill. Open University Press

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, Massachusetts, London. Harvard University Press.

Bulkeley, Jane y Hillary, F.(2006). " Bienestar y pertenencia durante las transiciones educativas tempranas". *Revista Internacional de Transiciones en la Infancia*. Volumen (2).18-31.

Campos, A. (2010). Neuroeducación: uniendo las neurociencias y la educación en búsqueda del desarrollo humano. *La educación, Revista Digital*, 143, 1-14. Recuperado de: http://www.educoea.org/portal/La_Educacion_Digital/laeducacion_143/articles/nuroeducacion.pdf

Castro, A., Argos, J. y Ezquerro, P (2015). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles educativos*. Volumen (37). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200003

Cortés, G. (1997). Confiabilidad y validez en los estudios cualitativos. Educación y ciencia. Nueva época. Volumen (1).

Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. Persona y sociedad. Volumen (25). 73-99.

Davies, D. (1994). Introduction: Raising the issues. In J. Holm & J. Bowker (Eds.), Rites of Passage

Dockett, S., Perry, B. (2007) Transitions to School: Perceptions, expectations, experiences. UNSW Press, Sydney.

Durkheim, E.(1975). Educación y sociología. Península. Barcelona.

Espinoza, C & Morales, K & Peralta, C & Riquelme, N & Carrasco, N (2017). Aspectos que configuran la identidad docente de seis educadoras de párvulos que trabajan en jardines comunitarios a través de sus historias de vida. Tesis de pregrado. UMCE

Field, J. (2010). Preface. In K. Ecclestone, G. Biesta, & M. Hughes (Eds.), Transitions and Learning through the Lifecourse (pp. xvii xxiv). Abingdon: Routledge

Foucault, M (1976). Historia de la sexualidad, Volumen I: La voluntad de saber. Siglo XXI. Madrid.

Fritz, H. (2016). Niños de preescolar participando en la investigación educativa mediante el enfoque mosaico. Revista iberoamericana de educación. Volumen (71). 197-216.

Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico. Propósitos y Representaciones, 7(1), 201-229. Doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>

Gaitán, L. (2005) El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. Política y sociedad. Volumen (43). 63-80).

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones desde una mirada distinta. Política y sociedad. Volumen (43). 9-26.

González, J (S.A). El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa. Sevilla.

González, P. A. (2016). “Articulación entre educación parvularia y educación general básica interconexiones valorativas para la didáctica de la lectoescritura”. REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación.

González, P.(2016). “Articulación entre educación parvularia y educación general básica interconexiones valorativas para la didáctica de la lectoescritura”. REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Volumen (21) 51-60.

- Hernández, R. (2010) Metodología de la investigación. México.
- Jadue, D. (2016). Transición y articulación entre la Educación Parvularia y la Educación General Básica en Chile: Características y evaluación. Santiago de Chile.
- James, Allison y Alan Prout (1990). Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood. Routledge. oxon.
- Jenks, C. (1996): The Sociology of Childhood: essential readings. Gregg Revivals. London.
- Lansdown, G. (2004). Participation and Young children. Early childhood matters. Volumen (103). 4-14.
- Liebel, M & Martínez, M. (2009). Infancia y derechos humanos hacia una ciudadanía participante y protagónica. IFEJANT.
- López, V. (2021). *Miradas: lanzamiento del observatorio por las trayectorias educativas y la urgencia de frenar la exclusión escolar / Entrevistado por El Mostrador*
- Martín, A. (1995). Fundamentación Teórica y Uso de las Historias y Relatos de Vida como técnicas de Investigación en Pedagogía Social. Aula. Volumen (7). 41-60.
- Martínez, D & Muñoz, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13 (1). Pp. 343-355.
- Martínez, D. Muñoz, G. (2019). Imaginarios y prácticas de los derechos de la infancia de la formación de educadores de párvulos. Educ Pesqui. Volumen (45), 1-16 . <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201945186921>
- Mayall, B. (2002). Towards a Sociology for Childhood. Thinking from Children's Lives, open University Press-McGraw-Hill Education. Glasgow.
- Ministerio de Educación. (2009). Orientaciones para la implementación de los Programas Pedagógicos de los Niveles de Transición. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2001). Bases curriculares de la Educación Parvularia. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2008). Marco para la buena enseñanza. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2015). Marco para la buena dirección y liderazgo escolar. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación. (2018). Bases curriculares para le educación parvularia. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, República de Chile.

Ministerio de Educación. (abril, 25, 2017). Decreto 373 exento de 2017. Establece principios y definiciones técnicas para la elaboración de una estrategia de transición educativa para los niveles de educación parvularia y primer año de educación básica. <https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/05/Decreto-Transici%C3%B3n-373.pdf>

Ministerio de Educación. (Octubre, 12, 2004). resolución 11636 exenta. Imparte criterios técnicos sobre articulación curricular entre los niveles de Educación Parvularia y enseñanza básica. DO. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=231212>

Nomura, B., Solari, G. (2005). Participación de niños, niñas y adolescentes a los 15 años de la Convención sobre los Derechos del Niño. Lima.

Parsons, T. (1959). El sistema social. Editorial Revista de occidente. Madrid.

Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. Revista de sociología. Volumen (27) 81-102.

Peralta, M. (2006). Articulación entre Educación Parvularia y Básica. Chile: LOM.

Peralta, M. (2006). Articulación entre Educación Parvularia y Básica. Chile.

Peralta, M. (2002). Cuadernillos para la reflexión pedagógica. Chile: Ministerio de Educación.

Peralta, M. (2002). Cuadernillos para la reflexión pedagógica. Santiago de Chile.

Peralta, M. (2007). Transiciones en educación infantil: un marco para abordar el tema de la calidad. In Simposio O.E.A. Washington DC. Recuperado de <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=uuzDN61v8nM%3D&tabid=1282&mid=3693>

Piaget, J. (1972). Psychology and Epistemology. Penguin. Harmondsworth.

Propper, F. (2001). Infancia y escuela: construcciones sociales en crisis. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720020013.pdf>

Rodriguez, A. C., & Turón, C. O. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones.

Rodríguez, J. (2005). La investigación ¿Qué es? ¿Cómo se hace?. Doxa. Lima.

Sandín, M.(2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid. Mc Graw and Hill Interamericana.

Santibáñez, D. (13 de agosto 2009). Informe revela difícil encrucijada para la Educación Parvularia. Comunicaciones facultad de ciencias sociales. Recuperado el día 20 de julio 2019. <https://www.uchile.cl/noticias/53500/informe-revela-la-dificil-encrucijada-de-la-educacion-parvularia>

Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*. Volumen (8), 67-81. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051606004>

Taylor, S & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós. Barcelona.

Tonucci, F. (1996). *La Ciudad de los Niños*. Buenos Aires.

UNICEF.(1989).*Convención Internacional de los Derechos del Niño*. ONU. Ginebra.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona. Idea Books.

Van Gennep, A. (2004). *The Rites of Passage*. Oxfordshire: Routledge

Wasserman, T .(2001). *¿Quién sujeta al sujeto? Una reflexión sobre la expresión el niño como sujeto de derecho*. *Ensayos y Experiencias*. Volumen (41). 60-69.

9 Anexos

9.1 Anexo N° 1 Guion de entrevista semiestructurada

- I. **Introducción al instrumento:** El siguiente instrumento tiene por objeto rescatar las percepciones de Educadoras de párvulos y docentes de Educación básica, respecto a cómo viven el proceso de transición los niños y niñas desde nivel inicial hacia primer año básico. La entrevista será aplicada de forma online, a través de la herramienta Forms. Es importante destacar que previo a la entrevista el sujeto debe firmar el consentimiento informado. El sujeto es libre de dejar preguntas sin responder si así lo desea.

- II. **Temas y preguntas de la entrevista:** la entrevista se ha dividido en las siguientes temáticas, con el fin de abordar el tema a investigar:
 1. **Articulación entre Educación Parvularia y Primer año básico**
 - 1.1 ¿Cuáles son las acciones realizadas en el proceso de articulación en el establecimiento?
 - 1.2 ¿Usted forma parte en cuanto a toma de decisiones en este proceso?
 - 1.3 ¿De qué manera participa en el proceso de articulación?
 - 1.4 ¿Cuáles cree son los principales focos del proceso de articulación desde las acciones realizadas en este en el colegio?
 - 1.5 ¿Tiene conocimiento del trabajo pedagógico realizado por la docente de primero básico / Educadora de Párvulos?
 - 1.6 ¿Cómo se alinea el trabajo pedagógico en el área evaluativa y didáctica entre Educación Parvularia y Educación Básica?

2. Visión de infancia y experiencias de los niños y niñas en la transición.

- 2.1 ¿Considera que la transición de un nivel a otro impacta en los niños y niñas?
- 2.2 ¿De qué manera?
- 2.3 ¿Puede identificar los principales cambios que vivencian los niños y niñas al transitar de un nivel a otro?
- 2.4 Desde su percepción ¿Cómo cree que viven los niños y niñas el cambio respecto al área evaluativa?
- 2.5 Desde su percepción ¿Cómo cree que viven los niños y niñas el cambio respecto a la didáctica?
- 2.6 Desde la estructura (Organización de sala, organización de patio, coeficiente adulto niño) ¿Considera hay un cambio importante?

3. Aspecto socioemocional de los niños y niñas en el proceso de transición

- 3.1 Desde la respuesta anterior ¿Considera esto afecta social y emocionalmente a los niños y niñas?
- 3.2 ¿Recuerda alguna situación en la que se evidenciara al niño o niña afectado/a por esta transición?
- 3.3 ¿Cree que es considerada la voz de la infancia para llevar a cabo las acciones del proceso de articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica? ¿De qué manera?
- 3.4 Desde las reflexiones realizadas en sus respuestas ¿Cree necesario generar cambios?
- 3.5 Si uno de los focos principales del proceso de articulación entre Educación Parvularia y Educación Básica fuese el bienestar socio emocional del niño y niña ¿Qué acciones propondría usted?