

Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas*

School transitions: an opportunity for boys and girls' integral development

Sara Victoria Alvarado**

Martha Cecilia Suárez***

Artículo publicado en la revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud 7(2)

Resumen

En este artículo presentamos los resultados de una investigación sobre las transiciones educativas del hogar al centro de cuidado y de éste al preescolar y la primaria en niños y niñas indígenas de la comunidad Embera Chamí en Riosucio (Caldas, Colombia). Conceptualizamos las transiciones como momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela, en un estudio de caso cualitativo con enfoque histórico hermenéutico. Los resultados aportan elementos importantes en la comprensión de diversas visiones sobre las transiciones, evidenciando distanciamientos y tensiones entre actores, escenarios y prácticas. Concluimos que las articulaciones son un elemento clave en este proceso.

Palabras clave: transiciones educativas, prácticas de articulación educativa, desarrollo integral, niñez indígena.

Abstract

This article aims at presenting the results of a research study on the educational transitions from home to the care center, and from this one to pre-

and primary school that take place in indigenous boys and girls from the Embera Chamí in the municipality of Riosucio, Province of Caldas, Colombia. This research conceptualizes the transitions as critical change moments undergone by the boys and girls when going from one setting to another, thus creating opportunities for their human development and their learning for school and for life, in a qualitative case study with a hermeneutic historical approach. The results provide significant elements to understand the various views about transitions, thus evidencing distancing and tensions among actors, scenarios and practices. It concludes that articulations are a key element in this process.

Keywords: educational transitions, educational articulation practices, integral development, indigenous childhood

Introducción

En este artículo recogemos elementos desarrollados en la investigación internacional «Tendencias de las políticas de transición en comunidades rurales, indígenas y de frontera», agenciada por el Departamento de Educación y Cultura de la Organización de Estados Americanos OEA y por la Fundación Bernard van Leer de Holanda, realizado en Brasil,

* En este artículo presentamos los resultados del caso colombiano de la investigación: «Tendencias de las políticas de transición en comunidades rurales, indígenas y de frontera», agenciada por el Departamento de Educación y Cultura de la Organización de Estados Americanos OEA y por la Fundación Bernard van Leer de Holanda, realizado en Brasil, Chile, Colombia, Perú y Venezuela, durante el periodo comprendido entre mayo de 2006 y mayo de 2009. Proy. DEC/OEA-Bernard van Leer LAT-2006.

** Psicóloga, magíster en Ciencias del Comportamiento y doctora en Educación de Nova University-Cinde. Correo electrónico: doctoradocinde@umanizales.edu.co

*** Ingeniera agrónoma de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, participante del Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Correo electrónico: biodiversa@yahoo.com

Chile, Colombia, Perú y Venezuela, sobre la forma en que se dan las transiciones educativas de los niños y niñas de seis familias pertenecientes a comunidades indígenas. En Colombia se realizó con la comunidad Embera Chamí ubicada en el municipio de Riosucio, departamento de Caldas.

El eje central lo constituyeron las transiciones educativas que hacen los niños y las niñas entre el hogar, la educación inicial y el preescolar, y entre este último y la básica primaria. Se exploran las acciones favorecedoras en la promoción de procesos de transición adecuados y los puntos críticos presentes en dichos procesos entre familia y escuela.

Nos enfocamos desde la perspectiva del desarrollo humano integral de los niños y niñas, a partir de un análisis de actores, escenarios y prácticas, desde donde exploramos los intereses y problemáticas que enfrentan los(as) niños(as) en sus transiciones educativas desde su propia representación, la de sus familias, maestros(as), directivos docentes, y otros agentes institucionales.

Estudiamos las prácticas favorecedoras de transiciones educativas exitosas y, en este mismo sentido, las articulaciones horizontales entre escuela, familia y comunidad; y las verticales entre educación inicial, preescolar y primaria.

Contexto

Los Embera constituyen uno de los grupos étnicos más importantes de Colombia; pertenecen a la familia lingüística Karibe que, a su vez, hace parte de la familia lingüística Chocó. Este grupo se ubica en el occidente de Colombia y el oriente de Panamá, y está conformado por aproximadamente sesenta mil personas.

Dentro de ellos hay distinciones culturales y familiares. Se conocen como Emberá Katío a los que habitan en el alto Sinú y el alto San Jorge (departamento de Córdoba) y en Urabá; como Embera Chamí a los que viven en las cordilleras occidental y central de los andes colombianos (departamentos de Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío y Valle); como Chocoes o simplemente Emberá a los que habitan las cuencas del río Baudó y del bajo San Juan, los municipios de Istmina, Alto Baudó y Pizarro, el río Curiche, el municipio de Juradó en el Chocó

(Colombia), y la Comarca Emberá-Wounaan en el Darién (Panamá); y como Eperara Siapidara o Epená, a los de la costa pacífica de los departamentos de Valle, Cauca y Nariño en Colombia.

En el estudio de caso participaron familias de la cultura Chamí, quienes, además de tener un patrón de poblamiento disperso, comparten la historia prehispánica y colonial de los Embera, caracterizada por su continua resistencia a las incursiones conquistadoras. Viven en distintas comunidades andinas, en Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío y Valle del Cauca.

Durante las últimas décadas han enfrentado el problema de la reducción considerable de sus territorios, debido a la expansión de la frontera agrícola, así como al deterioro de sus suelos; estos fenómenos han propiciado transformaciones en su patrón de residencia y uso del medio ambiente.

Es importante resaltar que las familias del estudio, si bien pertenecen a la etnia Embera Chamí, debido a constantes desplazamientos, expropiaciones de su territorio y migraciones internas se han conjugado culturalmente con comunidades afro y campesinas, por lo que es más preciso referirnos a ellas como comunidades «ruro-indígenas». Particularmente, en el resguardo de Cañamomo Lomaprieta, las comunidades han perdido la lengua originaria y algunas de sus tradiciones.

Perspectiva conceptual

Para realizar los análisis de las situaciones encontradas en el estudio de caso, partimos de la conceptualización de las transiciones concertada por el equipo internacional del proyecto, en donde definimos las transiciones como «momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela».

La exploración teórica acerca de las transiciones educativas por las que atraviesan los(as) niños(as), ha estado ligada íntimamente a las conceptualizaciones sobre el desarrollo humano desde perspectivas evolutivas o desde el análisis de necesidades, lo que llevó a la reflexión acerca de la importancia de vincular el concepto de desarrollo humano inte-

gral de los niños y las niñas, como punto de partida para los análisis de este estudio. En este sentido, propusimos como marco de reflexión una perspectiva que Sara Victoria Alvarado, directora del centro de Estudios en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales, denomina «alternativa» y que se refiere al desarrollo humano como proceso de constitución de la subjetividad y la identidad de los(as) niños(as), a través de la socialización como un «proceso activo de constitución del sujeto en sus dimensiones individual y social, el cual se realiza en contextos y situaciones de interacción. Hacerse sujeto implica alcanzar conciencia de sí y del mundo y tomar posicionamiento en el orden histórico, cultural y social, en aras de participar en su transformación» (Alvarado, 2009, p. 17).

En esta perspectiva, Alvarado (2009) articula cuatro miradas que considera esenciales para tocar el tema de las transiciones vividas por los(as) niños(as). En primer lugar, la perspectiva sociológica de autores como Berger y Luckman, sobre la construcción de la realidad, que apunta a comprender cómo los niños se «autoproducen» socialmente, al mismo

tiempo que crean y resignifican permanentemente los marcos simbólicos de la cultura y el mundo de relaciones sociales y su expresión normativa, desde los cuales van configurando sus maneras particulares de ser con sentidos propios (subjetividad) y sus maneras compartidas de actuar en el marco de una determinada cultura (identidad), a través de procesos de individuación y socialización. Esta perspectiva permite leer las variadas situaciones por las que atraviesan los(as) niños(as) Embera Chamí, frente a sus propios procesos educativos transicionales.

En segundo término, para el análisis de las relaciones afectivas que rodean y se ponen en juego en los procesos de transición del niño y la niña, la perspectiva del psicoanálisis crítico, desarrollada por Lorenzer, sobre la intersubjetividad y los procesos de relación pulsional, siempre conflictiva entre las personas, en la que, según Alvarado «se ponen en juego los intereses individuales y las necesidades de afecto para la constitución de lo humano, que solo se pueden resolver intersubjetivamente en la relación con el otro» (2009, p.17), siendo la principal relación la que se da tempranamente entre la diada hijo-madre, o niño-objeto relacional primario, en la que se sientan las bases de la posibilidad afectiva de incorporación del otro.

En tercera instancia, los planteamientos que desde la filosofía política hace Agnes Heller sobre la vida cotidiana y los mundos que la constituyen, donde afirma que los procesos de constitución de lo humano y de aprender a crear condiciones para la conformación del «nosotros» se dan en el marco de lo cotidiano, de la acción compartida día a día tanto en la producción de lo material (mundo físico), como en las relaciones sociales que establecemos para ello (mundo social) y en los marcos simbólicos desde los cuales nos hacemos comunicables (mundo simbólico). Desde esta perspectiva, cobran sentido las observaciones realizadas en los contextos cotidianos de los(as) niños(as) en sus hogares y la escuela (Alvarado, 2009).

Finalmente, como lo plantea Alvarado (2009), es importante tomar en cuenta los aportes hechos por Sen, desde la economía con su teoría de las «titularidades, las oportunidades y las capacidades», que permite entender que no basta con el reconocimiento a los derechos de los(as) niños(as) (titularidades), si al mismo tiempo no se fortalece su potencial humano para actuar en el mundo (capacidades) y no se



Sin título, Ilustradora: Lorena Álvarez

crean las condiciones para que pueda darse el ejercicio de los derechos y el despliegue de sus potencialidades (oportunidades).

La articulación de estas cuatro perspectivas permite ver al niño(a) en forma multidimensional, como sujeto activo de su propio proceso de vida, sin considerarlo desde su nivel de maduración, ni como cifra, sino de manera integral incluyendo, además del estudio de los procesos individuales y sociales de constitución de la subjetividad e identidad, el estudio de las condiciones de contexto económico, cultural, social y político en las cuales se viabiliza su existencia.

En este sentido, los procesos de transición no pueden ser ajenos a las múltiples dimensiones de desarrollo del niño(a). En consecuencia, los ambientes educativos, los agentes y sus prácticas, deben responder a las potencialidades de construcción de subjetividad infantil presentes en los niños y las niñas para tomarlos en sus amplias y divergentes dimensiones y posibilitar la construcción de identidades en alteridad con otras y otros diferentes y potenciadores. En este sentido, las transiciones constituyen para los(as) niños(as) retos que deberán enfrentarse en medio del conflicto que plantean los múltiples cambios a que se ven abocados, como condición inherente a los tránsitos y transformaciones del ser humano en su curso vital. Desde esta perspectiva, el desarrollo humano integral sirvió de marco para la interpretación de los hallazgos encontrados en el estudio.

Metodología

Desarrollamos la investigación en tres momentos: en una primera fase exploramos las estadísticas nacionales acerca de la primera infancia, con énfasis en los procesos educativos pertinentes en comunidades campesinas, indígenas y de frontera; en un segundo momento realizamos una metalectura de las políticas educativas y de primera infancia, en la cual analizamos la forma como se plantean las transiciones educativas y los planes y programas orientados a la infancia en contextos rurales, indígenas y de frontera; y en la última fase realizamos un estudio de caso en una comunidad perteneciente a una de estas tres poblaciones en cada país.

La ruta metodológica que orientó el proceso de recolección y análisis de la información en la investigación fue de orden cualitativo comprensivo,

partiendo además de un enfoque epistemológico histórico hermenéutico. El modelo seguido fue un estudio de caso, enfocado a comprender los procesos de transición de los(as) niños(as) entre 0 y 8 años que pertenecen a sectores rurales, indígenas y de frontera, en sus experiencias educativas dentro de las localidades que habitan.

Las transiciones por las que indagamos en el estudio se relacionan con aquellos procesos que viven los(as) niños(as) entre el hogar y las instituciones educativas y entre los distintos niveles educativos. Se hizo un análisis a la luz de una visión del desarrollo humano integral, tomando en cuenta las percepciones de los actores de familia, escuela y comunidad, los escenarios educativos de preescolar y escuela, y las prácticas de articulación entre escenarios y niveles educativos.

Resultados

Los resultados del estudio –en relación con las estadísticas nacionales, en el caso colombiano– muestran que aún existen condiciones de inequidad en términos de recursos económicos y atención del Estado a las áreas rurales, indígenas y de frontera. No existen indicadores unificados nacionales que permitan leer la situación particular de estas poblaciones.

Siguen siendo altas las tasas de mortalidad infantil e insuficientes las medidas adoptadas por los gobiernos, necesarias para proporcionar mejores condiciones de atención y educación a los(as) niños(as) menores de 3 años, lo que se puede leer en los altos índices de morbilidad y mortalidad materna y de menores de 5 años.

La prestación de servicios de enseñanza preescolar a los niños y a las niñas de 3 años y más, ha mejorado, pero sigue siendo muy escasa en áreas rurales y en poblaciones indígenas y de frontera. Los(as) niños(as) más pobres y desfavorecidos que habitan zonas rurales e indígenas, no tienen acceso a los programas de atención y educación de la primera infancia, siendo los grupos que más necesidades tienen en el plano de la salud, la nutrición y el desarrollo cognitivo.

A pesar de que los índices de alfabetización en Latinoamérica, en términos generales, han aumentado, siguen siendo insuficientes para que los adultos significativos en la primera infancia tengan la



formación e información necesarias para prestar una atención pertinente a los niños y niñas menores de 5 años en zonas rurales, indígenas y de frontera.

Con respecto a las políticas sobre la primera infancia encontramos que, a pesar de contar con una rica legislación nacional, en los documentos de política no se conceptualizan las transiciones escolares, aunque se las incluye como un componente de política, especialmente en lo relacionado con las transiciones verticales del paso del preescolar a la básica primaria, desde una visión institucional y sin abordar de manera amplia el tema. En todo caso, no se establecen mecanismos ni recursos para llevar a cabo procesos de acompañamiento a las transiciones educativas en la primera infancia.

La visión de las poblaciones rurales, indígenas y de frontera sigue siendo aún marginal, a pesar de la existencia de políticas particulares orientadas a la población vulnerable, en las que se incluye población rural dispersa, indígenas y de frontera; sin embargo, en éstas no se establecen claramente lineamientos para la primera infancia y no se hace alusión a las transiciones educativas en estas poblaciones.

A pesar de los avances normativos, los recursos destinados para el cumplimiento de la política son aún insuficientes para lograr avances significativos en cobertura y pertinencia en la educación inicial, en aspectos relacionados con las transiciones educativas, tema de este artículo.

Hemos querido agrupar algunos de los resultados más sobresalientes en términos de los actores que participan en los procesos de transición, los escenarios en los que se realizan y las prácticas que se dan en dichos procesos:

Actores

a. Los niños, las niñas y sus familias

Se evidencia en las familias que participaron en el estudio una tendencia a establecer relaciones de pareja monógamas, nucleares, con jefaturas individuales a cargo de mujeres, y en algunos casos parejas entre indígenas y campesinos.

En los hogares con jefatura femenina se vuelve imperioso que la madre trabaje y acuda a los

servicios del centro de cuidado o del preescolar, sin importar la edad en que se encuentren los(as) niños(as), y sin que ellas puedan intervenir y participar en los procesos de transición y adaptación que viven sus hijos e hijas. En este caso, la decisión de ingreso del niño o de la niña al hogar infantil privilegia las necesidades de la madre.

El estudio permite vislumbrar que, si bien la jefatura femenina en comunidades indígenas agudiza las condiciones de pobreza, por otra parte dinamiza las relaciones de género debido a que las mujeres, al salir de su casa y de la comunidad para emplearse, deben jugar roles sociales más protagónicos con el fin de poder enfrentar su jefatura de hogar. Por esto no queremos hacer afirmaciones taxativas de que los hogares con jefatura femenina son más pobres o deficientes para enfrentar los retos de las transiciones, sino que se encuentran en situaciones de mayor vulnerabilidad y dependen de las actitudes sociales y comunitarias para enfrentar estas situaciones.

En ese sentido Chant (2003) afirma que «La feminización de la pobreza no se da tanto porque los pobres sean mayoritariamente mujeres, sino más bien porque las relaciones de género en la sociedad conducen a ello» (p. 15). Y en consonancia, Kabeer (2003) hace un aporte importante al afirmar que «La estructura de la pobreza va más allá del mercado (adquisición de bienes y servicios); existen formas intangibles de pobreza, como el aislamiento social, la vulnerabilidad, la inseguridad y las relaciones de dependencia y subordinación en la satisfacción de las necesidades básicas, las cuales pueden ser vistas como mecanismos a través de los cuales la pobreza se reproduce» (p. 107). Este análisis lo podemos vincular claramente con los procesos de transición que deben vivir los(as) niños(as) en hogares indígenas con jefatura femenina, en los que el núcleo se reduce y los procesos de los niños(as) se aplazan frente a la resolución de las necesidades económicas más apremiantes. Sin embargo, el estudio nos permite ver que, dependiendo de cómo asume el contexto la jefatura femenina, es posible que las mujeres solas logren mayor empoderamiento cuando son apoyadas por sus familias y la comunidad, caso en el que se hacen aperturas y se abren oportunidades más amplias para sus hijos e hijas que cuando se trata de aquellas mujeres que no cuentan con el apoyo familiar y comunitario.





Mireya, su mamá y la emisora, Fotógrafo: Hernán Garcés

Participación de la familia

En términos generales, en las familias del estudio los padres no participan activamente en los procesos de transición de sus hijos e hijas, siendo las madres quienes median en la relación niño, niña e institución educativa. Cuando los(as) niños(as) tienen problemas de adaptación, algunas madres conciertan con las profesoras para quedarse «un rato» con los niños y las niñas dentro del salón para que ellos ganen confianza. Estos acuerdos se dan de manera espontánea y dependen de la visión educativa y de la voluntad de la jardinera, maestro o maestra.

La participación de la familia en actividades orientadas a apoyar a los(as) niños(as) en sus procesos de transición se da de manera informal y asistemática. Esto no quiere decir que las madres y los padres no tengan vínculos con la institución educativa, sino que la motivación para esta vinculación no tiene como eje las transiciones educativas, aunque de una forma menos explícita se relacionan con ella.

¿Cómo vivencian los niños y las niñas Embera Chamí sus transiciones?

Los(as) niños(as) que hacen procesos de transición educativa óptimos, cuentan con el apoyo y afecto de su familia y de las maestras y maestros, especial-

mente de la madre, quien está más cercana y sensible a ellos(as) cotidianamente. También incide la visión que tiene la maestra, el maestro, la madre o el padre, acerca del niño(a), la consideración que hacen de sus necesidades, los niveles de participación que el niño(a) tiene en su propio proceso transicional, esto es, si la familia y la institución educativa entienden el llanto, la enfermedad o la apatía del niño(a) como un signo, si le prestan atención y si establecen diálogos con él o ella y le acompañan comprensivamente en esta etapa.

Los niños y las niñas de 0 a 3 años

En la comunidad Embera Chamí, las niñas y los niños permanecen con sus familias durante sus primeros años; la familia prefiere que estén en la casa hasta que entran a primero en la escuela con 6 ó 7 años, aspecto que ha venido cambiando con el ingreso de las mujeres al mundo laboral, con la apertura de centros de cuidado del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), y con el grado preescolar en la escuela.

Es importante que los actores que intervienen sean conscientes del proceso transicional por el que atraviesan el niño o la niña y sean cuidadosos con las rupturas que se provocan en la cotidianidad. Los

cambios en esta edad debieran constituirse en ampliación del bienestar y de las redes afectivas.

Cuando los(as) niños(as) ingresan a edades tan tempranas, se asume el centro de cuidado como un lugar de desarrollo para el niño y la niña. Madres y cuidadoras coinciden en que el niño(a) no se da cuenta de lo que está pasando alrededor, y de esta manera su adaptación a esta edad «es más fácil», bajo el supuesto de que el niño o la niña no tienen conciencia ni pueden participar en este proceso de manera autónoma; sin embargo Pía Vogler (2008), retomando otros autores, se apoya en la idea de que «[...] las investigaciones han confirmado con demostraciones impresionantes que los niños son, desde una edad muy temprana, exploradores con curiosidad ilimitada y que son capaces de tomar decisiones con juicio y actuar en el campo social cada cual con sus propios objetivos e intereses individuales y con sus maneras de expresar sus sentimientos e intenciones» (Doek, Krappmann, Lee, 2006, p. 37).

En esta etapa, los procesos de transición son dirigidos casi absolutamente por la madre y la maestra, sin participación de los niños y las niñas. No existen directrices institucionales para apoyar este tránsito. Las formas de estos procesos son diseñadas y desarrolladas en la cotidianidad de la relación madre-niño o niña-cuidadora, espacio donde el afecto es el componente esencial para que los(as) niños(as) hagan transiciones donde no se rompan las continuidades afectivas, y donde la participación del niño o de la niña pueda ser promovida con acciones sencillas pero intencionadas de parte de la familia y del centro de cuidado. Se hace necesario entonces que la política educativa y de primera infancia incluya las transiciones escolares y estructure procesos de educación y sensibilización (para padres, madres de familia, cuidadores y jardineras), orientados de manera clara al apoyo de transiciones educativas exitosas para las niñas y los niños de culturas indígenas.

Las madres de niños(as) con transiciones favorables conciben el proceso de transición como un momento de corta duración en la vida de sus hijos e hijas, en el que el juego tiene un rol importante.

Los niños y las niñas de 3 a 5 años

Para que las transiciones sean favorables en esta edad, es muy importante que los lazos afectivos sean

firmes, que la familia sea cercana en sus relaciones con preescolar, que las actividades propuestas sean retadoras y que los espacios de los(as) niños(as) sean agradables y afines con su cultura.

En esta edad, un mayor número de niños y niñas van al hogar infantil comunitario, y permanecen allí hasta que cumplen 5 años, edad en que entran al preescolar. A esta edad los(as) niños(as) tienen una mayor conciencia de lo que se pone en juego con este cambio del hogar al hogar infantil; hay algunos que se resisten y lloran, mientras otros gozan mucho de este cambio de espacio y de dinámicas. Nuevamente la relación existente entre la familia y la jardinera es fundamental para el logro de procesos favorables.

Hay aspectos que de forma inconsciente limitan los procesos de transición favorable y que tienen que ver con provocar discontinuidades afectivas, espaciales y temporales en las dinámicas cotidianas de los niños y las niñas. Esto devela una concepción sobre la transición como un proceso puntual que se resuelve cuando el niño o la niña dejan de llorar y quedan a cargo de la institución sin injerencia directa de las madres y los padres de familia, sin mayores consideraciones.

Sin embargo, estos procesos tienen una duración mucho más amplia, dependiendo de las condiciones subjetivas y de contexto en que viven los(as) niños(as); en algunos casos, lo que cesa es la resistencia activa pero subyacen otras formas de resistencia al cambio, menos explícitas, sobre las que no fue posible ahondar en este estudio.

Hasta aquí los niños y las niñas han realizado tránsitos cotidianos entre su casa, la comunidad y el centro de cuidado (tránsitos horizontales), se han relacionado con otros niños y niñas y con otras personas adultas, han afirmado sus vínculos culturales y han creado un mundo social más amplio. Esta etapa marca un hito importante en su proceso de socialización y construcción de la imagen de sí. Al finalizar esta etapa, los(as) niños(as) se encuentran listos para hacer tránsitos verticales en su experiencia de vida escolar.

Los niños y las niñas de 6 a 8 años

En esta franja de edad ocurren muchos cambios: el niño o la niña dejan el preescolar e ingresan en la escuela al grado cero, y dentro de ella al primero de primaria; tránsitos verticales que implican el cam-

bio y abandono de escenarios, actores y dinámicas cotidianas. El éxito en esta etapa depende de la pertinencia del proceso vivido en las anteriores y de que haya continuidades afectivas y sociales en su núcleo más cercano de hogar y escuela.

Los ritos de pasaje son propiciados principalmente por la escuela y por las maestras y maestros.

b. Los educadores y las educadoras

Las madres comunitarias

Los agentes educadores se diferencian según las edades de atención. Para la edad de 0 a 5 años, los agentes educativos son jardineras o madres comunitarias, quienes no tienen una formación académica especializada, sino que son madres de familia que tienen la disposición personal y la infraestructura de su propia casa que ponen al servicio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), institución encargada de evaluar las condiciones presentadas por las madres comunitarias y las necesidades de la comunidad.

En general, las madres comunitarias tienen un bajo nivel educativo, siendo el grado noveno de bachillerato el máximo nivel alcanzado. El ICBF se encarga de capacitarlas en cuidado, nutrición y actividades lúdicas pedagógicas orientadas al aprestamiento escolar de niños(as).

Un aspecto que favorece notoriamente los procesos de transición, es el hecho de que las madres comunitarias pertenezcan a la comunidad; en general, son mujeres que ya han criado a sus hijos e hijas, tienen espacio en su casa y han tenido alguna experiencia en el cuidado de niños(as). Algunas llevan más de 20 años haciendo este trabajo. Tienen una mística especial por su oficio, aspecto que es vital en los procesos de transición, pues ellas privilegian lo afectivo con los niños y las niñas, lo que a nuestro juicio tiene un peso muy alto en los procesos de transición, ya que para ellas lograr un nivel importante de confianza entre el niño y la niña y las madres y padres de familia, es anterior al desarrollo de otras actividades con los(as) niños(as).

Las maestras y maestros

Las maestras y los maestros son actores claves en los procesos de transición educativa que viven los niños y las niñas –en los que influye su actitud, formación y filiación cultural– ya que se encargan de recibir a los(as) niños(as) en los ambientes escolares más determinantes, como son el preescolar y el primero de primaria. A pesar de que realizan algunas prácticas favorecedoras de las transiciones educativas, no conocen mucho el tema y no cuentan con directrices institucionales para acompañar este proceso.

Desafortunadamente, los maestros y maestras asignados al nivel preescolar en general no son de la comunidad, no hablan la lengua y no viven en el resguardo. Pocos son licenciados en preescolar o educación especial; la gran mayoría son licenciados en otras áreas del conocimiento, especialmente en sociales, los cuales toman cursos con la Secretaría de Educación o hacen diplomados por cuenta propia, orientados a la atención de preescolar.

En numerosos casos los maestros y maestras se asignan por número de niños(as), de tal suerte que en algunas instituciones educativas con baja matrícula para algunos grados, éstos se fusionan tomando como criterio único el número, llegándose a unir grados desde preescolar hasta el quinto año de básica primaria, en el modelo conocido como escuela unitaria.

En algunos casos, esto trae grandes dificultades tanto para el maestro o maestra como para los niños y niñas, quienes deben compartir una sola área con necesidades, niveles y edades diferentes. En otros, se vuelve potencia porque los(as) niños(as) más grandes atienden a los menores y crean climas de confianza importantes para los(as) niños(as) en su primera experiencia escolar.

Pese a todas estas contradicciones, gran número de maestras y maestros juegan un papel muy importante como guías de los niños y niñas en sus tránsitos educativos, salvan grandes dificultades que se les presentan para hacer su ejercicio, y muchos de ellos se han interesado por conocer más acerca de la cultura indígena, aprender la lengua, apoyar la propuesta de educación propia y hacer un trabajo con sentido humano y social importante, lo cual ha impactado positivamente los procesos educativos de los niños y niñas. El cabildo (forma de organización del gobierno indígena en la comunidad), a través de los encarga-

dos del tema de educación, afirma que «es necesario brindar apoyo a los maestros no sólo desde lo organizativo, insisten en que debe existir idoneidad profesional, el desarrollo de una propuesta alternativa con pertinencia y el trabajo debe ser bueno porque es para la comunidad» (Bañol, 2008, p. 13).

Se hace necesario establecer políticas claras de transición, impulsar programas para su implementación, y hacer un trabajo de sensibilización y formación con maestros y maestras para fortalecer los procesos de transición educativos en las comunidades indígenas.

c. Los funcionarios y funcionarias institucionales

Para el estudio fue importante abordar a los funcionarios y funcionarias que, tanto en las instituciones del Estado como en los cabildos, están al frente de la educación para las comunidades indígenas. En este sentido, encontramos que si bien el tema de las transiciones educativas resulta interesante para las Secretarías de Educación, no cuentan con lineamientos de política para implementar acciones claras frente al tema.

A nivel de las comunidades, cada resguardo nombra un delegado para el tema de educación, el cual hace parte del cabildo y trabaja con un grupo comunitario de apoyo para la implementación de las políticas del resguardo y de la nación. Tienen gran inte-



Poesía, Ilustradora: Diana Virviescas

rés en el tema de la primera infancia, de allí que las temáticas de las transiciones escolares fueran muy bien recibidas y comprendidas; están en la posibilidad de apoyar el tema con investigación y desarrollo de estrategias para aplicar en el resguardo, pues piensan que esta propuesta está ligada a lo que están planteando en los principios de la educación propia.

Por otro lado, el Ministerio de Educación, a través de las Secretarías de Educación departamentales y municipales, contrata «operadores educativos» que son instituciones regionales o nacionales que se encargan de ejecutar los recursos de las políticas educativas nacionales. Son operadores que, en muchos casos, trabajan con programas de probada eficiencia en el sector rural; sin embargo, no son aceptados plenamente por las comunidades, debido a que no toman en cuenta los principios filosóficos, antropológicos, sociológicos, pedagógicos y psicológicos en que se fundamenta la propuesta de educación propia.

Escenarios

d. La casa familiar

Las casas de las familias del estudio se corresponden, en cierta forma, con la condición y estructura interna de las familias mismas. Así, por ejemplo, las casas de las madres jefas de hogar son las menos consolidadas en su estructura material y un tanto más limitadas como ambientes para el desarrollo integral de los niños y las niñas, disponiendo de menos espacio para que ellos y ellas jueguen, y de áreas vitales para su desarrollo integral. En estas casas los(as) niños(as) duermen con la madre y casi se podría decir que el espacio familiar es un cuarto, a diferencia de las otras casas donde se percibe que a los niños y niñas les han destinado un espacio más amplio y las zonas para compartir son mayores. A pesar de la pobreza, las casas donde de los(as) niños(as) presentan mejores niveles de aceptación escolar, son casas con áreas de jardín, más consolidadas en su arreglo y presentación.

El hogar infantil

Los hogares infantiles de Bienestar Familiar atienden a niños y niñas de 0 a 5 años. Las madres comunitarias deben adaptar su hogar para la recepción de los(as) niños(as); en general son espacios limitados o favorecidos por las condiciones materiales de la familia de la madre comunitaria.

Muchos de los niños y niñas pasan su primera infancia en el Hogar de Bienestar, donde la transición es atendida por la madre comunitaria en el hogar infantil, con baja participación de los padres y madres.

Los hogares de Bienestar significan para algunas madres la posibilidad de ir a trabajar dejando sus hijos o hijas allí; para otras, es una oportunidad de darles alimentos a los niños y niñas, debido a la gran pobreza de las familias; y para otras es un lugar donde los(as) niños(as) aprenden a socializar y hacen procesos educativos importantes.

Existen aspectos fundamentales del hogar infantil que afectan los procesos de transición de los niños y niñas:

- Que la madre comunitaria pertenezca a la comunidad y comparta los rasgos culturales más significativos para las familias del resguardo.
- El nivel de preparación o la experiencia de la madre comunitaria marca condiciones de favorabilidad en los procesos.
- La actitud afectuosa y comprensiva de la madre comunitaria hacia los niños y niñas que ingresan al hogar es determinante para que vivan un proceso que posibilite su pleno desarrollo.
- La calidad de los lazos de amistad y confianza con las familias de los niños y niñas.
- La disposición de espacios adecuados para el juego, la alimentación y el descanso.

e. La escuela

Las escuelas del resguardo ya no son escuelas unitarias de básica primaria, sino que se han fusionado con otras instituciones educativas para poder brindar atención hasta el grado noveno. Esto por una parte ha traído como consecuencia que las instituciones receptoras de las escuelas mejoren sus infraestructuras, pero se ha perdido la noción de escuela comunitaria que tradicionalmente se tenía. El manejo de la institución educativa se ha ido volviendo más técnico, aspecto que puede favorecer los procesos educativos en la medida en que hay un director que hace gestión de recursos materiales y docentes de acuerdo con sus Proyectos Educativos Institucionales, pero

también ha traído algunas desventajas relacionadas con el cumplimiento de metas de cobertura.

El preescolar

La institución educativa recibe a los niños y niñas para preescolar a los 5 años. Muchos de los padres y madres de familia no llevan a los(as) niños(as) al preescolar y prefieren dejarlos en el Hogar de Bienestar, porque allí les dan alimentación y el horario de atención es más amplio.

Un aspecto facilitador para este grado es el hecho de que los niños y niñas hayan estado en el hogar infantil de la comunidad. Los(as) niños(as) aceptan muy bien el cambio del hogar infantil al preescolar, pues su mundo social y ambiental se amplía, tienen a cargo más responsabilidades y realizan actividades novedosas.

El grado primero de primaria

En el grado primero los(as) niños(as) se ven abocados a responder académicamente a retos más exigentes que los que venían enfrentando en el hogar infantil y el preescolar, donde las estrategias pedagógicas se transforman volviéndose más formales y dejando de lado el juego como estrategia educativa. Esto tiene que ver con las concepciones sobre infancia que subyacen en nuestra sociedad en la que, a medida que se crece, la vida es «más seria».

Es importante en fases posteriores profundizar en el estudio del valor que tiene el juego como elemento clave en los procesos de transición y de desarrollo humano integral de los niños y niñas en su primera infancia, e incluso más adelante.

Prácticas

No encontramos a nivel local, ni institucional, directrices de políticas, ni programas estructurados de apoyo a las transiciones educativas, en los que se expresen procedimientos, tiempos y condiciones para favorecer esta experiencia en los(as) niños(as). Sin embargo, en la propuesta de educación propia del resguardo (entidad territorial indígena administrada de manera colectiva) se establecen aspectos que podrían vincularse más claramente con este proceso.

El estudio de caso nos permite afirmar que en todos los escenarios los actores realizan prácticas de apoyo a las transiciones con niveles diferenciales de formalización y de estructuración. Algunas son más puntuales que otras, pero todas van encaminadas a hacer más fácil el tránsito de los niños por estos niveles de socialización y aprestamiento educativo. Según Vogler (2008), estos movimientos verticales y horizontales son representados respectivamente por las nociones de «ritos de paso» (por ejemplo el primer día de escuela) y «cruces de fronteras» (por ejemplo los desplazamientos cotidianos entre el hogar y la escuela).

A este respecto, Vogler retoma a Vygotsky sobre el aprendizaje como un proceso que da como resultado el desarrollo, y no al contrario. Por consiguiente, los niños y las niñas aprenden y se desarrollan gracias a la instrucción recibida de sus maestras y maestros, de las personas adultas y de sus compañeros(as) más diestros(as). Los investigadores e investigadoras postvygotskianos desarrollaron la noción de «andamiaje» (*scaffolding*) para representar gráficamente la ayuda que los niños y las niñas reciben de sus pares y de los instructores e instructoras adultos, a fin de alcanzar nuevas metas evolutivas (Vogler, 2008).

En el estudio de caso encontramos que la Escuela realiza una especie de rituales de paso en actos puntuales de corta duración para la recepción de los niños y niñas, en preescolar y primero de primaria. En estos actos se crea un clima amable en la escuela, a través de la celebración de una fiesta de bienvenida para los niños y niñas de preescolar; ocurre lo mismo cuando ingresan al primer grado de primaria. Cuando los(as) niños(as) finalizan el preescolar, hay una ceremonia de graduación donde se les hace sentir que se han vuelto más grandes y que ahora pueden enfrentar el reto de empezar la escuela primaria.

Si bien estas actividades son importantes, no están suficientemente estructuradas para atender en el tiempo las necesidades diferenciadas de adaptación que los(as) niños(as) requieren. Por esto, una vez el niño o la niña ingresa en el grado preescolar se espera que en unos pocos días deje de llorar y se integre al grupo y a las actividades propuestas por la maestra.

Vogler y otros, afirman que

La investigación sobre las transiciones institucionales tempranas tiende a conceptualizar las transiciones como acontecimientos “puntuales” (p. ej., el primer día transcurrido en la escuela primaria). Sin embargo, desde finales de los años 1960, la orientación de las investigaciones ha ido cambiando de rumbo, originando un número cada vez mayor de estudios que conciben las transiciones como procesos que atraviesan varios estratos y duran varios años, abarcando múltiples continuidades y discontinuidades de experiencias (Petriwskyj, Thorpe & Tayler, 2005, p. 63). (Vogler, P., Crivello, G., Woodhead, M. 2008).

La orientación por parte de iguales competentes (según los criterios de su cultura) junto con las personas adultas, además de la mediación de símbolos significativos en el ámbito local específico, permite que los niños y las niñas se sientan más seguros de su capacidad de ejecutar rutinas y actividades apreciadas en su contexto cultural, y de las destrezas que han adquirido (Vogler, 2008, pp. 9-10).

Articulaciones verticales y horizontales

En el contexto de la presente investigación, denominamos transiciones verticales a aquellas que se dan entre el hogar y el centro de cuidado, entre este último y el preescolar y posteriormente la escuela. Las transiciones horizontales se refieren a los desplazamientos entre los diferentes escenarios en que ocurren los procesos de crecimiento y desarrollo de los niños y niñas en sus primeros 8 años de vida: entre la escuela, la familia y la comunidad.

En este sentido, en el estudio no se encontraron lineamientos de política favorecedores de la relación entre familia, hogar infantil, escuela y comunidad que se acojan y practiquen en las comunidades, familias y escuelas. Sin embargo, existen prácticas informales entre estos actores que propician articulaciones horizontales entre el hogar infantil y la escuela, como la cercanía física entre uno y otro o que los niños y niñas que entran a preescolar sigan teniendo acceso al hogar infantil, pues algunos de ellos, al salir de la escuela, almuerzan y continúan allí hasta que sus familiares los recogen. En este caso los tránsitos cotidianos (horizontales) se dan entre ambientes conocidos, con actores que comparten visiones y acciones comunes sobre su atención y

cuidado. Por consiguiente, de manera informal se ha tejido una estrategia de continuidad y articulación que genera resultados muy buenos en los niños y niñas de estas dos instituciones.

Estos procesos, a diferencia de las actividades puntuales intencionadas, tienen tiempos de duración que dependen de los mismos niños y niñas, no están predeterminados y son flexibles.

En vez de ver a los niños como entidades separadas que con el tiempo se vuelven capaces de participar en la sociedad, podemos considerarlos seres intrínsecamente comprometidos en el mundo social, incluso desde antes de nacer, en constante progreso a lo largo de su desarrollo en cuanto a su habilidad de llevar a cabo independientemente actividades propias de su cultura y también de organizarlas. (Vogler, 2008, p. 9)

Las articulaciones verticales entre el preescolar y el primero de primaria, se apoyan desde las actividades puntuales que tienen menos desarrollo y quizá también menos impacto.

Con relación a las continuidades y discontinuidades que propician los procesos educativos, Abello afirma que hay opiniones diversas que plantean que propiciar la vivencia de la discontinuidad en las transiciones es parte de la continuidad de la vida y del aprendizaje, para lo cual los(as) niños(as) han de desarrollar resiliencia y deben ser apoyados para negociar el cambio, hasta la idea de promover continuidades asistidas política e institucionalmente en las que se logren acuerdos y concertaciones entre familia, escuela, comunidad e instituciones presentes en el territorio (Abello, 2008, p. 23).

Conclusiones

En el desarrollo del estudio surgieron preguntas que nos aproximaron al tema de las transiciones, desde un punto de referencia complejo en el que se ponen en juego las propias percepciones de los niños y las niñas, de los agentes educativos, de las instituciones y las políticas nacionales.

1. ¿Qué significado tienen las transiciones en los procesos educativos?, ¿cuándo podemos decir que estas transiciones han sido favorables para el desarrollo de los niños y las niñas?

En el estudio reafirmamos el concepto propuesto por el proyecto sobre las transiciones como «momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un escenario a otro, abriendo oportunidades para su desarrollo humano y su aprendizaje para la vida y la escuela», el cual hace eco de lo planteado por Vogler (2008, p. 34) citando a Sacristán y Bennett (2006), en donde las transiciones son oportunidades para el desarrollo y el aprendizaje, donde a su vez los conflictos que se presentan por acción del cambio podrían o deberían estar abriendo oportunidades de enriquecimiento.

También surge de las reflexiones del estudio una visión de las transiciones *educativas* como un concepto relacional entre escenarios, actores y prácticas educativas que nos permite comprender la tensión que se da entre el hogar y los programas: las familias tienen exigencias y expectativas frente a los programas educativos; pero los programas educativos también requieren de condiciones o habilidades básicas en los niños que son facilitadas desde el entorno familiar.

Cuando los(as) niños(as) logran los aprendizajes esperados para su edad (ciclo educativo) en relación con los conocimientos universales: matemáticas, lecto-escritura y conocimientos en ciencias, artes e historia, cuando se sienten a gusto dentro del sistema educativo y este sistema los ayuda a desarrollar todas sus facultades, se podría decir que los niños y las niñas han logrado «transiciones educativas favorables para su desarrollo», como efecto de la sinergia que se establece entre los escenarios y los actores involucrados.

El estudio nos muestra que el trabajo educativo en la primera infancia (inicial y preescolar) no debe ser cortoplacista, ni mirar únicamente hacia arriba «los grados superiores de la primaria», sino encontrar su propia función dentro del sistema, pues si seguimos trabajando con los niños y niñas pequeños para que les vaya bien en la primaria, entonces seguiremos reforzando la idea de metodologías basadas en la memoria mecánica y no comprensiva, en las planas de palitos, sin darle sentido al aprendizaje ni aprovechar las ventanas de oportunidad. Esta



edad necesita otra mirada, es necesario incluso contagiarla a los primeros grados de primaria.

Fueron claros, como elementos que surgen de los procesos culturales, la continuidad y complementariedad entre escenarios a través de las prácticas educativas; cada escenario tiene retos para los niños y niñas, en esta medida, los aspectos de continuidad son fundamentales para la articulación de los procesos metodológicos, y la complementariedad es base para el trabajo articulado entre escenarios, entre las metas de desarrollo que tienen padres, madres, maestros y maestras (etnoteoría) para que juntos comprendan lo que significa que los(as) niños(as) cuenten con herramientas para lograr el desarrollo integral.

De lo que se deriva una necesidad de rearmar la mirada sobre las transiciones, como oportunidad y no como desventaja, porque:

- son momentos de construcción y desarrollo del sujeto.
- remiten al proceso de constitución de la subjetividad y la identidad de los niños y las niñas, a través de la socialización.
- son oportunidades para favorecer la construcción del límite normativo en el niño y la niña.
- son oportunidades para poner en operación la capacidad de aprender a aprender de los niños y las niñas, en el marco amplio de principios de desarrollo humano.
- son oportunidades para desplegar la capacidad de autorregulación emocional del niño y la niña, para enfrentar la incertidumbre.
- son momentos de articulación entre las escuelas implicadas (la receptora y la «dadora»), la familia, los niños y las niñas, con las intervenciones específicas y propias para la transición.

2. ¿Cuáles son las tendencias de las políticas para la infancia en Colombia en relación con las transiciones educativas? ¿Qué nos dice la estadística? ¿Cuáles son las brechas o los vacíos en la operación de las políticas?

En Colombia existe una intencionalidad desde el gobierno nacional de apoyar procesos de transición educativa y una preocupación por el posicionamiento, respeto y visibilización de las comunidades indígenas y su cultura en el campo de la educación, que se traducen en políticas públicas para la primera infancia.

Estas políticas, en la mayoría de los casos, tienen en cuenta elementos como: la integralidad del desarrollo de los niños y niñas, la necesaria intersectorialidad para responder con pertinencia a las demandas de este desarrollo, el acceso con equidad y la ampliación de cobertura con pertinencia, asignación de recursos y participación de las familias.

A pesar de ello, existen serios problemas en la definición de lineamientos y mecanismos que viabilicen la aplicación de la política en los contextos particulares, como el caso de las comunidades rurales, indígenas y de frontera. Esto podría explicarse por el desorden administrativo, la falta de legitimización, las diferentes formas de corrupción en las instancias del Estado responsables de operativizar estas políticas que generan grandes cargas burocráticas poniendo a la administración por encima de los fines educativos, ampliándose así las brechas entre políticas públicas y práctica social.

Observamos que los sistemas de información se estructuran sin criterios concertados entre sectores e instituciones y se construyen desde indicadores gruesos; por ejemplo, la categoría rural engloba una amplia diversidad de población, entre otras la indígena y de frontera. Esta limitación, impide a los decisores de política y a los equipos técnicos conocer la dimensión real de la problemática de los(as) niños(as) indígenas, así como hacer seguimiento y monitoreo de su aplicación, limitando su uso a lo que podemos llamar instrumentalización de la política para fines exclusivos de regulación desde el Estado.

Si bien en la política se enuncia la intersectorialidad como principio, la realidad evidencia una alta fragmentación de las estrategias de atención a los niños y las niñas en comunidades indígenas, lo cual limita sus derechos a un desarrollo integral.



La existencia de un diseño curricular diversificado resulta insuficiente para garantizar la articulación entre escenarios, entre niveles educativos que faciliten al niño y a la niña una transición adecuada.

Si bien el currículo es una herramienta valiosa que orienta las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de los(as) niños(as), así como la configuración de su relación con el conocimiento, se debe tener presente que la construcción de la subjetividad y de la identidad no se agotan en el terreno curricular.

Hablar de un currículo bilingüe intercultural debe reconocer la necesaria tensión entre los saberes universales y lo histórico cultural, entre la demanda global y la demanda local; pasar de un enfoque instrumentalista de la familia a uno de real participación, reconociendo sus potencialidades como mediador del desarrollo integral del niño.

Existen límites en la política para direccionar la formación de docentes, de agentes comunitarios e institucionales de los distintos sectores involucrados en la atención integral de pertinencia dirigida a niños y niñas pertenecientes a comunidades rurales, indígenas y de frontera.

3. ¿Qué factores ayudan a los niños y niñas a lograr transiciones favorables? ¿Qué papel juega el contexto? ¿Qué podemos aprender de las familias y de los niños y niñas que, a pesar de su pobreza y condiciones de exclusión y vulnerabilidad (como es el caso de las comunidades rurales, indígenas y de frontera), logran mejores resultados en su desarrollo y aprendizaje?

Temas como participación infantil, protección ante la violencia, resiliencia, crianza positiva, no han pasado de moda; al contrario, las transiciones recogen todos los aportes de estos estudios que nos ayudan a comprenderlas.

Podríamos afirmar que la base está en el establecimiento de relaciones positivas entre los principales actores comprometidos en este tema: niño, niña, madre y padre (cuidador designado), maestras y maestros.

Se encontraron características comunes en los niños y las niñas que presentan mejor desempeño en los programas educativos: interrelaciones estables y positivas, conocimiento de los marcos de actuación (y dentro de ellos se mueven con libertad e independencia), seguridad afectiva, creatividad para satisfacer sus necesidades de juego y aprendizaje, mejor dominio en los procesos de comunicación y autoexigencia a la hora de cumplir tareas o encargos; y madres, padres, abuelos o abuelas que apoyan su educación.

En el escenario de las familias, los padres y las madres tienen una idea común y clara de las metas de desarrollo que deben alcanzar sus hijos(as) e intuyen la manera de lograrlo. Un compromiso parental de largo alcance con el desarrollo de los hijos e hijas (supervivencia, bienestar y educación) y la capacidad de responder a sus demandas.

Se observan pautas de crianza infantil basadas en procesos de comunicación y relación positiva entre todos sus miembros.

Encontramos que, si bien el nivel educativo de las madres influye, no es determinante, ya que existen otros factores especialmente afectivos y culturales que las ayudan a ser buenas mediadoras en el aprendizaje de sus hijos(as).

En el escenario de los programas, pareciera que los factores más destacados son: la relación que logran establecer los niños y las niñas con sus maestras(os), en donde el lenguaje o dominio de la lengua materna facilita esta relación, el currículo pertinente, diversificado, incluyente, el reconocimiento del potencial del niño y la niña, la orientación de distintos mecanismos al fortalecimiento de la identidad y subjetividad y la participación de la familia en los procesos del aula.

Las transiciones deben estar orientadas al desarrollo del potencial humano del niño o niña, a través de prácticas pedagógicas y culturales que pongan en diálogo los saberes propios de las comunidades con los del conocimiento acumulado en otras culturas, entre ellos el saber de la ciencia.



Bibliografía

Abello, R. (2008). *Transiciones al Inicio de la Escolaridad: Una experiencia de construcción de sentido*. [Tesis para optar al título de Doctorado En Ciencias Sociales Niñez y Juventud]. Universidad de Manizales: Cinde.

Alvarado, S. V. (2009). Formación en valores y ciudadanía: Una perspectiva desde la socialización política. En: Rodríguez, G. I. (2009). *Formación en valores y ciudadanía desde una perspectiva cotidiana*. Bogotá: Idie-Editorial Delfín. pp. 14-27.

Bañol, J. P. (2008). *Educación propia: Un camino de resistencia de identidad cultural del pueblo Embera Chamí del Departamento de Caldas, Riosucio, Colombia*. Informe del Consejo regional Indígena de Caldas Cridec.

Chant, S. (2003). *Nuevas contribuciones al análisis de la pobreza: desafíos metodológicos y conceptuales para entender la pobreza desde una perspectiva de género*. Naciones Unidas Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Unidad Mujer y Desarrollo. Nueva York: United Nations Publications.

Kabeer, N. (2006). *Lugar preponderante del género en la erradicación de la pobreza y las metas del desarrollo del Milenio*. Canadian International Development Agency, International Development Research Centre (Canada, Commonwealth Secretariat). México, D. C.: Plaza y Valdés S. A.

Vogler, P., Crivello, G., Woodhead, M. (2008). La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas. En: Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano, núm. 48. La Haya, Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.

Referencia

Alvarado, V., Martha, S. (2009). Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. En: *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, núm. 7, vol. 2. Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales, Cinde.

