



# Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos\*

Childhood Education in Colombia: Analysis Regarding Articulation between Educational Levels

Educação infantil na Colômbia: análise sobre a articulação entre os níveis educacionais

Nataly Restrepo-Restrepo\*\*  [orcid.org/0000-0001-5185-352X](https://orcid.org/0000-0001-5185-352X)

---

## Para citar este artículo

Restrepo-Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11317>.

---

Fecha de recepción: 16/02/2020

Fecha de evaluación: 01/10/2020



\* Este artículo es producto de la reflexión derivada de la investigación doctoral "Estudio de las transiciones y trayectorias que realizan niñas y niños entre la educación inicial, el preescolar y la básica primaria en Medellín-Colombia". Universidad Nacional de La Plata, Doctorado en Educación.

\*\* Docente Ocasional- Licenciatura en Educación Infantil, Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Tecnológico de Antioquia, Medellín, Colombia. Correo: [nrestr13@tdea.edu.co](mailto:nrestr13@tdea.edu.co)

## Resumen

**Palabras clave:** educación de la primera infancia; infancias; transición; articulación; continuidad de la educación

El objetivo de este artículo es reflexionar sobre a las infancias en el contexto educativo de la educación infantil; narrar las experiencias que los niños y las niñas tienen en la transición que viven entre la educación inicial, la educación preescolar y el primer grado de básica primaria en escuelas públicas, así como describir los desencuentros, discontinuidades o puntos críticos que se presentan en la articulación entre niveles educativos. Lo que se expone es producto del análisis hermenéutico interpretativo, para rescatar las voces y la experiencia de los sujetos; se recurrió a diversas técnicas como la entrevista en profundidad con maestras y el enfoque mosaico con los niños y niñas. La población participante la constituyeron 14 maestras y agentes educativas de ambos niveles, y 17 niños y niñas del grado transición y primero de primaria. Como resultado, se encuentra que la articulación es, por tanto, el eje de análisis que parece advertir una de las crisis frente a la educación de las infancias, la falta de continuidad entre los escenarios educativos; esta representa un punto de quiebre en la progresión de los contenidos, las metodologías y prácticas docentes entre las instituciones; y son estas variables-desencuentros; a los que se ven enfrentados los niños y niñas en sus desplazamientos, y los que influyen directamente en su experiencia escolar.

## Abstract

**Keywords:** early childhood education; childhood; transition; articulation; continuity of education

The objective of this article is to reflect on childhood within the scholastic context of childhood education while narrating experiences that boys and girls have in the transition between initial education, kindergarten, and first grade in public schools, as well as describing the disagreements, discontinuities, or critical points that occur in the articulation between educational levels. What is exposed is the product of the interpretive hermeneutical analysis to rescue the voices and the experience of the subjects. Several techniques were used, such as the in-depth interview with the teachers and the Mosaic focusing on boys and girls. The participating population was 14 teachers and educational agents from both levels and 17 boys and girls from the transition degree and first grade. As a result, it was found that articulation is furthermore the axis of analysis that seems to warn about one of the crises involving the education of children, the lack of continuity represents a breaking point in the necessary progression of the contents, methodologies, and teachers' practices, and it is these variables, as disagreements, which boys and girls encounter on their journeys, and which directly influence their scholastic experience.

## Resumo

**Palavras-chave:** educação na primeira infância, pré-escolar, transição, articulação, continuidade da educação

O objetivo deste artigo é refletir sobre a infância no contexto educacional da educação infantil, narrar as experiências que meninos e meninas vivenciam na transição entre a educação inicial, a educação pré-escolar e a primeira série do ensino fundamental em escolas públicas; bem como descrever os desencontros, discontinuidades ou pontos críticos que surgem na articulação entre os níveis de ensino. O que se expõe é produto da análise hermenéutica interpretativa. Para resgatar as vozes e a experiência dos sujeitos, recorreu-se ao uso de várias técnicas, como entrevistas em profundidade com professoras e a abordagem Mosaico com as crianças. A população participante foi composta por 14 professoras e agentes educacionais de ambos os níveis, e 17 meninos e meninas de pré-escolar e primeiro ano do ensino fundamental. Como resultado, verifica-se que a articulação é, portanto, o eixo de análise que parece alertar para uma das crises diante da educação infantil. A falta de continuidade entre os ambientes educacionais representa um ponto de inflexão na progressão dos conteúdos, das metodologias e práticas de ensino entre as instituições; e são essas variáveis-discordâncias, aqueles que meninos e meninas enfrentam em seus deslocamentos e aqueles que influenciam diretamente sua experiência escolar.

## Introducción

Referirse a las infancias en la educación infantil conlleva necesariamente un “posicionamiento sobre los sujetos (infancias) y sobre la política en la que están inmersos” Galak (2014, p. 357). La infancia como grupo en el que trascienden sentidos, significados, prácticas, interacciones, experiencias, se convierte en el centro y eje de reflexión frente a los códigos socioculturales que se inscriben en la relación con el mundo y las estructuras sociales. La infancia como categoría es reconocida y abordada desde diferentes disciplinas que han dado lugar a una producción discursiva socialmente construida. Por ejemplo, Kohan (2007) señala que “la infancia tiene diferentes nombres y habita diferentes espacios” (p. 57), así como para Bourdieu (1999), “el cuerpo está en el mundo social, pero el mundo social está en el cuerpo” (pp. 199-200). En otras palabras, pensar las infancias como medio predilecto de reproducción social implica pensar la objetivación del cuerpo en la institución educativa, en la política, en la familia, en la cultura, en los programas de educación inicial y formal.

El niño, como sujeto y actor en los procesos educativos, ha estado inmerso en diversas connotaciones y configuraciones que históricamente le han dado un lugar y una posición social; autores como Sandra Carli (s. f., 2011), Gaitán (2006) y Fernández (2013) han contribuido con sus aportes desde una mirada en la que establecen la infancia como un grupo social diferente al del adulto, rodeado de instituciones socializadoras como la escuela y la familia en un espacio común y con múltiples capitales. Para Frigerio (2006),

el singular “infancia” nunca dio cuenta de la diversidad de modos de transcurrir un tiempo cronológico. Sabemos que una noción de infancia no alcanzó nunca a dar cuenta de los habitantes que nombra. No encontramos ningún correlato entre la pretensión de universalidad y el universo de los que se intenta nombrar. (p. 40).

La autora referencia que la infancia siempre tuvo tantos rostros como sujetos singulares, tantas figuras como clases sociales. Es de esta forma que en esta reflexión se asume la noción de infancias se reconoce que los niños y niñas son diversos, pero no todos transitan la misma infancia, son sujetos de derechos, ciudadanos democráticos y autónomos que habitan diferentes contextos y experiencias que son mediadas por las condiciones sociales, culturales, económicas, familiares y biológicas propias de cada sujeto: “pensar en la infancia requiere pensar en términos de infancias y en una identidad entendida como un trabajo psíquico y social siempre en reformulación por el que cada sujeto no cesa de construirse y ser construido” (Frigerio, 2006, p. 328).

Por lo anterior, pensar las infancias en el contexto educativo de la educación infantil<sup>1</sup> en Colombia es analizar la forma como se concibe su escolarización; en este artículo centraremos el análisis en la articulación que se da entre los niveles educativos por los que transitan los niños y niñas: educación inicial y atención a la primera infancia (EIAIPI) y educación formal (EF) preescolar y básica primaria. Se reflexiona frente a los “puntos críticos en las transiciones

---

<sup>1</sup> En Colombia la educación infantil se compone de dos estrategias de atención educativa. La primera, educación inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia (EIAIPI), se estructura en modalidades de atención (familiar/institucional/comunitaria) bajo la política de cero a siempre (1804/2016). La segunda, la educación formal, se organiza en tres (3) niveles: a) el preescolar, que comprenderá mínimo un grado obligatorio (transición); b) la educación básica, con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: la educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) la educación media con una duración de dos (2) grados.

y trayectorias” que hacen referencia a las diferencias y los desencuentros presentados entre el nivel de educación inicial y formal, por las coyunturas específicas en la escolarización y las situaciones que se ponen en juego debido a los factores internos y externos –metodologías, currículos, prácticas– de las instituciones y programas que configuran modos heterogéneos de educación escolarizada.

La expresión *educación escolarizada* en este análisis no solo hace referencia a la institución *escuela* y al rol que vino a desempeñar en las sociedades, se retoma lo propuesto por Mariano Narodowski (2009):

Hablar de “Nivel Inicial”, “Jardín de Infantes”, “Escuela Infantil”, “Parvulario” o cualquier otra denominación es hablar de un espacio que es, ante todo, escolar. Esto significa que en ese espacio se recibe y se trabaja con la infancia, se educa, se enseña y se protege. (p. 31)

Bajo esta mirada se comprende que la escolarización se realiza a través de diferentes instituciones (escuelas, jardines infantiles, etc.), como lo refiere Peralta (2018):

la “escolarización” es el procedimiento sistemático y sistémico que la sociedad construye para transmitir a las nuevas generaciones los aprendizajes básicos para socializarse y participar en su cultura. Visto de esta manera, algunos programas no-formales también vendrían a ser en cierta forma “escolarizados”, e incluso a veces se desarrollan dentro de los locales “formales”, como el jardín infantil o la escuela, y tributan a los currículos nacionales oficiales. (p. 19)

Comprendemos que los niños, niñas, familias recorren los sistemas educativos de educación inicial y educación formal de manera diversa; su itinerario comienza no solo cuando transita del hogar a la guardería o jardín, entre las modalidades de atención integral, sino cuando cambia a la educación formal. Por ello, en este artículo, en “La escuela de antes y la escuela de ahora”, se contextualizan los debates que hacen los niños y niñas respecto a la escuela infantil; se muestra la división que existe entre la atención y educación entre los 0 y 6 años, y entre los 7 y 12 años.

La *escuela de antes* hace referencia a la experiencia que tuvieron ellos por la educación inicial, y la *escuela de ahora* indica las experiencias que viven en los grados de transición y primero-educación formal. La segunda parte del artículo evidencia la dicotomía que prevalece entre la educación inicial atención integral a la primera infancia (EIAIPI) y la educación formal; es decir, las diferencias y los desencuentros presentados entre el nivel de educación inicial y formal narrados por las docentes y agentes educativas de ambos niveles.

## Metodología

Esta investigación asumió un diseño cualitativo encuadrado dentro del paradigma hermenéutico-interpretativo, cuyo interés es interpretar lo narrado por los niños y las niñas y maestras para conocer de manera natural cómo configuran y qué sentidos atribuyen a sus trayectorias infantiles. Creswell (2007) refiere que las investigaciones hermenéuticas permiten la comprensión de los fenómenos sociales; paradigma en el que existen múltiples realidades construidas por los actores en su relación con la realidad social en la cual viven. Por eso, no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra.

Para rescatar las voces y la experiencia de los sujetos se usaron diversas técnicas e instrumentos de indagación. Con las maestras se utilizó la entrevista en profundidad,

consistente en una serie de intercambios discursivos entre alguien que interroga y alguien que responde. Taylor y Bogdan (1987) definen la entrevista en profundidad, como “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones” (p. 194).

Con los niños, las técnicas a utilizar partieron del *enfoque mosaico* establecido por Alison Clark y Peter Moss (2001). Este se compone de actividades prácticas y dinámicas que permiten la participación de los niños y niñas, se centra en las experiencias vividas por ellos, lo cual se convierte en el principal ejecutor del método y en el protagonista durante el proceso investigador. Es un multimétodo que considera a los niños y las niñas como sujetos competentes, activos y creadores de experiencias significativas en sus ambientes sociales. Para la triangulación de datos se utilizaron los procedimientos de la teoría fundada para establecer las categorías a partir de la recolección de datos en las entrevistas en profundidad y en el enfoque mosaico implementado para los niños y niñas, agentes educativos y maestras (Strauss y Corbin, 2002).

La población objeto para esta investigación estuvo constituida por maestras de transición, directivos docentes, maestra de apoyo, agentes educativas y niños y niñas entre los 5 y 8 años. Se realizaron 14 entrevistas a profundidad a docentes y agentes educativas de ambos sistemas: institución de educación inicial y educación formal de la primera infancia. Del mismo modo se trabajó con 10 niños de preescolar y 7 del grado primero para un total de 17 (7 niñas y 10 niños), entre los 5 y 8 años. La información obtenida se analizó desde un enfoque interpretativo, describiendo lo que se comprendió del fenómeno social estudiado.

## Resultados

### La escuela de antes y la escuela de ahora: reflexiones de los niños y niñas frente a su experiencia de transición en la educación infantil

Para los niños y niñas, la escuela infantil representa un espacio escolar con un diseño estructural diferente en el que, por un lado, experimentan la alegría de una época de juego, diversión, libertad –educación inicial– y, por otro, se acercan a un escenario de saberes en el que apropian un mundo amplio y complejo de interacciones, normas y aprendizajes estructurados –educación formal–; así, son los niños y niñas quienes clasifican el escenario infantil o los tipos de escuelas como: a) el espacio de juego versus el espacio de tareas y b) el espacio de libertad versus el espacio de control, configurado en lo que ellos nominan *la escuela de antes* cuando era pequeño versus *la escuela de ahora* que soy grande.

De esta manera, describir el espacio de juego versus el espacio de tareas *la escuela de antes* es poner en contextualización lo que los niños y niñas piensan con respecto a la transición que realizan entre un escenario y otro, y entre los mismos niveles o grados, por ejemplo, en el paso que hacen de los programas de educación inicial a la educación formal, grados transición y primero. Sus relatos evidencian diferencias con respecto a las zonas de juegos, los juguetes, las metodologías de trabajo, los tiempos; al recordar su estadía en este

escenario de educación inicial y preescolar, sus rostros inmediatamente se transforman en alegría, sonrisas y suspiros. Sus cuerpos se predisponen para recordar, evocar momentos significativos y anécdotas con respecto a lo que hacían, los juegos, las actividades, sus docentes, para nombrar con agrado cada uno de los juguetes y los espacios de diversión, encuentro e interacción como las pijamadas o los juegos en los chorritos.

La otra escuela es un lugar para niños pequeños, tenía muchos juguetes, allá, habían chorritos, arma todos, cocinas, plastilina, pinturas, muñecas bebés, teteros, nos daban comida el desayuno, el almuerzo, la media mañana, cuando íbamos allá pasamos a comer y después dormíamos, yo me acuerdo que dormía muy bueno con música, además comíamos *sándwiches*, arroz, carne, queso, pan, y huevo; jugábamos *golf*, hacíamos bailes, nosotros éramos campesinos, también, indios, allá era cuando estábamos bebés, cuando teníamos 4 años. Allá nosotros no hacíamos tareas, solo jugábamos y nos divertíamos, a mí me dio mucho miedo pasar a esta escuela, pero ya lo quiero mucho ya somos grande y estamos en este colegio. (Encuentro grupal transición)

Para los niños y niñas el espacio de libertad versus el espacio de control –la escuela de ahora– es la forma de nominar el paso a la [escuela-educación formal] de relacionar la adaptación a un nuevo escenario en donde se deben acomodar a unas nuevas reglas, en donde el juego deja de ser el centro de su formación y se pasa a un espacio más estructurado con horarios de trabajo más extensos. Destacan la importancia de un escenario escolar que se enfatiza en el contenido académico, la escritura, lectura, la convivencia, la existencia de tareas, pero en el que también se sienten seguros y satisfechos. Allí los niños y niñas experimentan un conjunto de sentimientos por los momentos de cambio especialmente en el paso del grado de transición al grado primero, en el que además nominan expectativas por los nuevos aprendizajes.

En preescolar hacíamos actividades muy misteriosas, y que era misteriosas, como hacer unas cosas que no nos esperábamos, hacíamos muchos muñequitos, jugábamos con las motos deslizándonos por la barranca, los carritos y a veces los otros carros, pero en primero ya no nos dejan jugar allá, solamente es para preescolar, es que nosotros ya estamos más grandes, adultos ya no jugamos somos niños, pero grandes. (N14-Niño 7 años)

Los niños y niñas en sus discursos coinciden en evidenciar que la estructura curricular y pedagógica entre ambos escenarios es la que más cambia; el desarrollo de las actividades, la escritura, la pérdida de los juguetes y los juegos representan los retos que deben asumir. Arenas (2001), y Fabian y Dunlop (2002) señalaban lo oportuno de considerar las percepciones de los niños acerca de su transición o pasaje hacia la escuela primaria. En entrevista, John Bennet (“Entrevista con John Bennet”, 2006) coincide con lo expuesto, para él, los niños emprenden el inicio de la escuela primaria con una actitud abierta al cambio, tienen una mirada positiva sobre el pasaje, con mucha información al respecto de todo lo que van a aprender y tal vez poca sobre el modo en que eso va a ocurrir.

De esta forma, vemos que los niños y niñas tienen una mirada positiva frente al cambio de la educación inicial a la educación formal; sin embargo, es posible identificar que cada escenario escolar configura un modo de ser niño/niña, y ellos lo identifican cuando nombran la escuela de *antes* y la de *ahora*, y que no es más que el niño escolarizado. Graciela Frigerio (2007) refiere a la existencia del niño escolar y presenta a la escuela como una “institución que al recibirlo lo crea, crea un modo de ser niño, en una asociación que vincula estrechamente niño a escolar” (p. 332). De acuerdo con su visión, los niños escolares han sido estudiados, catalogados, etiquetados; en el escolar habita algo más que un alumno, pues cobija bajo ese nombre muchas cosas (p. 332), en esta escolarización se presenta una interrupción de la

niñez y la infancia. Como establece Skliar (2012) –el niño, hoy, la escuela–, no es un tema sino un desborde de cuestiones y exige algo de detenimiento, de cuidado, pero al mismo tiempo de asumir riesgos.

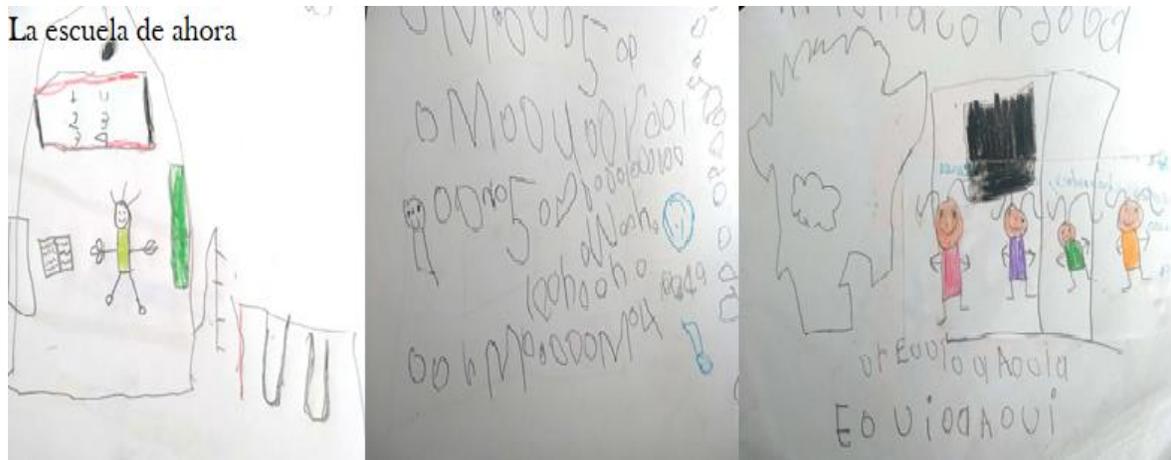
Describir la *escuela de antes* versus *la escuela de ahora que soy grande* es también la forma de visibilizar la transición no solo de espacio, escenario, metodología, ambiente, currículo, docente, sino la transición de su propia infancia hacia una configuración que denota asumir un nuevo rol, dejar de ser niño pequeño para ser niño grande, es decir, resignificar una infancia atravesada por el juego, la diversión, el reconocimiento a una infancia en la que se debe dejar ir algunas diversiones frecuentes –como el juego– para asumir otras responsabilidades y actuaciones/tareas que lo forman como un sujeto en crecimiento y escolarizado especialmente en la básica primaria.

Esta configuración de niño escolar se evidencia en sus dibujos, que claramente muestran los cambios y las adaptaciones que deben asumir en el paso de una escuela a otra. En primera instancia, en la escuela de antes dibujan espacios libres con juegos, parques, libros, comedor; se representan haciendo actividades lúdicas y, como nominan ellos, divertidas; representan el juego, el arte, la literatura. Mientras que la escuela de ahora la dibujan como un escenario encerrado, donde también hay juegos, pero fuera del espacio; algo representativo es el dibujo del tablero y las letras para resignificar esta nueva responsabilidad, esta nueva asunción del currículo y de la institucionalidad.



**Figura 1.** Dibujo niños(as) de preescolar, *la escuela de antes*

**Fuente:** elaboración propia.



**Figura 2.** Dibujo niños(as) de preescolar y primero, *la escuela de ahora*

**Fuente:** elaboración propia.

Para los niños y niñas, la llegada a la institución escuela supone una forma de ser extranjero, los expone a una situación nueva, un entorno diferente del suyo donde compartía unos espacios, rutinas, momentos, amigos; unas construcciones culturales, epistemológicas para pasar a un espacio donde desconoce la mayoría de las cosas, sus amigos, profes, las reglas, rutinas, actividad escolar. Se enfrentan así a una nueva metodología, estilo de enseñanza, nuevos tiempos de trabajo, mecanismos institucionales que implican la asunción de nuevos retos, actividades y roles, los cuales marcan nuevos derechos obligaciones y a veces “implica nuevas facetas de identidad social” (Elder *et al.*, 2003, citados por Casal, 1996, p. 298).

Esta imagen de infancia trae una serie de consecuencias políticas y pedagógicas en la institución escolar, porque la infancia es concebida de forma lineal, cumple la función de formar a los niños y niñas, de transmitir valores, de disciplinar social y políticamente a los sujetos, de prepararlos para el futuro, para el mundo adulto en un tiempo cronológicamente organizado por grados y niveles. Los dibujos dejan ver en la escuela de ahora que las dinámicas de trabajo en el aula se establecen en espacios separados de los juegos, de ahí que en sus voces se escuchen constantemente angustias, temores; se configure una transición compleja por las estructuras pedagógicas institucionales y la falta de articulación horizontal y vertical.

Kohan (2011) plantea la necesidad de pensar la infancia cuando se le da un tiempo, un instante, una duración (p. 102), y esto interpela los fines de la educación infantil. Retomando el análisis hecho por los niños y niñas, urge repensar la forma como se está concibiendo la relación entre infancia, niñez y escolarización; pareciera que el escenario escolar fijara la duración de la infancia con su currículo y propuesta de enseñanza, y esto lo nombran ellos constantemente: “ser niños grandes”. Los niños y niñas quisieran una niñez que no fuera interrumpida, sin embargo, la escolarización especialmente en la transición hacia la básica primaria les implica dejar de ser niños(as), porque hay que cumplir con la misión de la escuela.

Pensar de esta forma la escuela infantil como escenario escolar es poner en cuestión la articulación institucional entre niveles, los tiempos, sus espacios, sus currículos; es poner en consideración la concepción frente a las infancias, su aprendizaje, su desarrollo; es pensar el rol asignado al sujeto educado en correspondencia con los principios políticos, culturales,

sociales del momento; es visionar una escuela integral que no se segmente ni divida pues una escuela infantil fraccionada influye en la deserción, la desmotivación y la interrupción de la trayectoria de los sujetos. La idea de la continuidad constituye uno de los elementos condicionales de toda acción educativa y tiene que ver no solo con la coordinación horizontal/interinstitucional sino vertical/curricular en la articulación que se establece entre el escenario de educación inicial y educación formal.

La articulación es por tanto el eje de análisis que parece advertir una de las crisis frente a la educación de las infancias, el diálogo interinstitucional y las acciones de continuidad en los procesos educativos, pedagógicos y curriculares es una de las demandas para garantizar una trayectoria educativa efectiva y sin interrupciones. Cuberes *et al.* (2005) afirman que se requiere programar la articulación entre el Jardín y la educación básica mediante una estructura en la que se conjuguen objetivos, contenidos, experiencias, materiales, en un intento de enmarcar los sentimientos, pensamientos y acciones de los actores involucrados. Para Gairin (2005), la continuidad puede convertirse en un problema pero al mismo tiempo es una oportunidad; en esta misma línea, Rodríguez y Turón (2007) mencionan que “la continuidad es una oportunidad para que la educación infantil y la educación primaria puedan concebirse como dos eslabones de un proceso educativo único” (p. 1); así mismo, Kagan *et al.* (2006) afirman que, si los niños y niñas experimentan continuidad en su aprendizaje, ello traerá como resultado menos dificultades en las etapas avanzadas de la escolaridad.

Precisamente esta articulación es la que ponen las maestras y agentes educativas en consideración como uno de los puntos críticos en el proceso de transición y trayectorias, las diferencias en los procesos académicos y las exigencias en ambos sistemas demarcan obstáculos para que existan continuidades en el proceso escolar. Esta falta de continuidad representa un punto de quiebre en la necesaria progresión de los contenidos, las metodologías y prácticas docentes, y estas variables se denominarán *desencuentros*; a los que se ven enfrentados los niños y niñas en sus desplazamientos, lo cual influye directamente en su experiencia escolar.

## Dicotomía entre la educación inicial atención integral a la primera infancia y la educación formal grado preescolar y primero en Colombia

El primer desencuentro se relaciona con la función educativa que cumple cada sistema de educación. Aspectos como la falta de información frente a los procesos institucionales, las dinámicas y la falta de comunicación y de reconocimiento de los dos escenarios como espacios de formación y socialización, connotan percepciones que evidencian desconocimiento. Las docentes de preescolar y primero reconocen los programas de educación inicial como una estrategia fundamental para el desarrollo integral de los niños y niñas; no obstante, manifiestan el poco conocimiento que tienen frente a las acciones que se realizan en todos sus componentes (pedagógico; familia y comunidad; salud y nutrición; talento humano; ambientes educativos; administrativo y de gestión). Este desconocimiento representa perspectivas e imaginarios que perfilan discursos e interpelan acciones que en el proceso educativo de enseñanza aprendizaje configuran disputas y una multiplicidad de significados y sentidos entre los escenarios.

El segundo desencuentro que nombran los protagonistas de esta investigación está directamente relacionado con las expectativas que se tienen en el sistema de educación formal frente a los aprendizajes y los saberes, porque estos distan de la visión enmarcada en el sistema de educación inicial en el que se proponen experiencias enriquecedoras y el juego como eje para los desarrollos y aprendizajes. La representación frente a las metodologías, didácticas y formas de trabajo representa prácticas pedagógicas diversas y discursos que determinan actuaciones diferentes en los escenarios; por ejemplo, una agente educativa del sistema de Educación Inicial refiere que las maestras de primero no tienen en cuenta las actividades rectoras como eje de su planeación, elemento que, según las orientaciones técnicas y administrativas de la educación inicial, son transversales.

El debate en torno de lo metodológico, por la forma de enseñanza y la búsqueda por la formación de un sujeto íntegro, pone de manifiesto la presencia de diferentes miradas sobre uno y otro sistema; por ejemplo, en la educación formal se recupera un conjunto de estigmas y nominaciones discriminatorias cuando las docentes hacen mención a la educación inicial, y se refieren a ella como un escenario que no enseña, pensado solo para la diversión y el juego, donde no se aprende contenidos ni se regulan los comportamientos de los niños y niñas para que puedan adquirir normas y hábitos. La EIAIPI es señalada como un escenario sin currículo, asistencialista, que no educa y que difiere desde los principios educativos y pedagógicos de la escuela que es el escenario para la formación y la adquisición de aprendizajes.

Los parámetros que se tienen para la educación inicial son muy positivos, estimulan mucho el conocimiento, no son de exigencia para el niño, son más de espontaneidad más de exploración, cierto; pero no dialoga con lo proyectado por la escuela, el choque que hay cuando ellos pasan al preescolar donde debe cambiar un poquito, pues se debe dar bases para la educación formada. (Agente educativa).

Estos desencuentros configuran una mirada específica respecto del sentido y la identidad de ambos escenarios. La tensión entre lo educativo y lo asistencial demarca para la educación formal la imposición de un régimen de trabajo estructurado con distribución de tareas, ritmos y tiempos de trabajo; mientras que para la educación inicial representa una práctica de cuidado, alimentación y juego.

Diker (2010) señala los debates que existen frente a la educación inicial respecto de su función asistencial versus su función pedagógica, refiriendo la identidad propia del nivel frente a la *primarización* como etapa de preparación; el espacio del juego en la construcción del conocimiento versus la enseñanza de las disciplinas, aclarando que los debates respecto de la identidad del nivel inicial no han sido saldados. La autora reflexiona en términos de la nominación y las implicaciones que estas tienen frente a la concepción de educación e infancia; así mismo,

la educación inicial se concibe como una etapa con identidad propia, es decir, no se define en función de la preparación de los niños y niñas para la educación básica sino como la experiencia educativa más importante en la vida de las personas, a partir de la cual se propician nuevos aprendizajes a lo largo de todo el ciclo vital. (Diker, 2010, p. 22)

De esta forma, el nivel inicial y el nivel formal se representan como espacios sociales donde el entrecruzamiento de las lógicas internas aparece de un modo absolutamente distintivo, tal como lo expone una docente del grado primero: "Los programas de educación inicial buscan un aprendizaje basado en el juego, en la escuela no se juega, pero se trabaja para el cumplimiento de unos logros y estándares académicos" (docente de primero).

Con respecto a la tensión, puesta de manifiesto por las entrevistadas, entre la función asistencial contrapuesta a la función educativa de la escuela se entiende que detrás hay un debate en torno del lugar de la enseñanza y el currículo. Mientras en la educación inicial los objetivos se centran en estimular el desarrollo cognitivo, emocional, social y cultural para el fortalecimiento de la autonomía, personalidad, integralidad y autoestima del sujeto a través del juego y de estrategias lúdico-recreativas, son objetivos de la educación formal propiciar una formación general mediante el acceso de manera crítica y creativa al conocimiento científico, tecnológico, artístico y humanístico (Ley 115 de 1994).

Si en la educación inicial se pone el acento en el cuidado, atención, asistencia, crianza promoción, protección, prevención y juego, la educación formal supone una acción centrada en el proceso de transmisión de contenidos académicos; en la educación inicial prevalece un trabajo experiencial con propuestas educativas que respetan las características, intereses y necesidades de los niños y las niñas, mediante el juego para promover el desarrollo de sus capacidades y la construcción de saberes y aprendizajes, estos métodos y saberes no son validados por la escuela.

Existe una diferencia curricular grandísima porque, como te digo, nosotros acá trabajamos a partir de la experiencia, de un modelo constructivista, el niño construye su aprendizaje, mientras que allá es “Saque el cuaderno”, “Mire la ficha”, “Siga el plan de estudios”. entonces eso sí va a hacer un choque bastante grande. (Agente educativa docente)

Estos rasgos distintivos de cada escenario educativo contribuyen significativamente con otro de los puntos críticos –tercer desencuentro–, mencionados por las docentes, y es el rol que se le asigna al niño y a la niña como sujeto de aprendizaje, las formas de concebir las infancias se transforman y dan lugar un perfil específico para cada escenario. Por ejemplo, una docente de preescolar refiere lo siguiente:

Allá están trabajando con otro tipo de niño, el niño que ellas tienen no es el tipo de niño que viene aquí, porque en estas edades los cambios son, pero garrafales, el niño va volado en un proceso académico, entonces el niño que ellos tienen allá que juega se divierte y que salen en diciembre no se parecen en nada al niño que entra aquí en enero. (Docente de transición)

Este testimonio confirma, por un lado, una representación de la educación formal como el proceso de escolarización que conduce a los niños y niñas progresivamente hacia el mundo de los conocimientos, al mundo de los adultos y de las reglas que conforman un ciudadano ético y responsable; por otro, a la educación inicial, como el ámbito en la que los niños y niñas son sujetos libres, actores de su desarrollo, activos en permanente evolución, con una identidad específica, seres únicos con formas propias de aprender.

De este modo, la representación en torno de lo que el niño es y debe ser con respecto a sus desarrollos demarca un perfil o ideal de sujeto para la institución de educación inicial y para la escuela que es llamativamente diferente. En la educación inicial se espera un niño y niña que sea alegre, feliz, que logre en ese contexto de interacción ser autónomo y desarrollar su capacidad de agencia, un niño propositivo, líder, activo y que participe libremente; en cambio, el sistema de educación preescolar y la básica primaria espera recibir un sujeto que responda a las normas establecidas, atento, responsable y autónomo, con comportamientos adecuados y conductas que puedan ser moldeables y ajustadas a las reglas institucionales.

Además de la diferencia curricular, las entrevistadas mencionaron otras diferencias –cuarto desencuentro– tales como el mobiliario, los materiales didácticos que se disponen para ambos

sistemas, etc. En el sistema de atención integral resaltan la infraestructura de los jardines de calidad y los centros de desarrollo infantil, porque cuentan con dotación de materiales en todas las áreas para el desarrollo de las actividades, de manera que los niños y niñas pueden alcanzar experiencias significativas en espacios estructurados. Preescolar cuenta con una dotación de juegos y juguetes que están dentro del aula para acompañar las experiencias de los niños y niñas, lo cual, sin embargo, suele ser insuficiente. Por el contrario, en la básica primaria, el material suele ser escaso y solo se ambienta con material reciclable o con materiales que las mismas docentes compran. Para el grado primero la dotación es mínima, los niños pasan de una organización del espacio que se corresponde con sus necesidades (sillas pequeñas, áreas de juego, juguetes), a una disposición en la que deben acostumbrarse al pupitre, distribuidos en salones pequeños, no existen los juguetes, ya no son ubicados en el área cerca de los juegos o el parque, sino que se trasladan a un espacio compartido con los niños grandes de la primaria.

Otro de los puntos críticos –quinto desencuentro– está relacionado con la estructura organizacional y administrativa de los dos escenarios, punto que no interfiere en la trayectoria del niño, pero sí en la del agente formador, dado que el rol que se le asigna al sujeto educador es diferencial para ambos escenarios docente de preescolar/agente educativo docente. La nominación de agentes educativos de la educación inicial versus los docentes de preescolar y primero demarca imaginarios que determinan acciones diferenciadoras en cuanto a la posición, estatus y las responsabilidades académicas. De este modo, el rol asignado al agente educativo es el de cuidado y protección de los niños y niñas; se orienta a la promoción del desarrollo infantil y a velar por el bienestar de la primera infancia, en correspondencia con la representación que el nivel sostiene de infancia. En cambio, en la educación formal (preescolar) se reconoce al docente como un profesional con dominio pedagógico en un campo del saber específico. El Ministerio de Educación define al maestro como un profesional desde la perspectiva de Altet (2005)

autónomo dotada de habilidades específicas y especializadas, ligada a una base de conocimientos racionales procedentes de la ciencia y legitimados por la academia, y de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas. Así pues, el maestro profesional es ante todo un profesional de la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje en situación; un profesional de la interacción de las significaciones compartidas. (p. 38)

Estas representaciones han marcado aspectos diferenciadores y desiguales; Southwell y Vassiliades (2014) las llaman *posición*. Ellos establecen que la idea de posición docente procura dar cuenta de las paradojas, contradicciones y de la contingencia que regulan y organizan el trabajo de enseñar; los diversos modos en que las maestras receptionan y resignifican las políticas públicas en educación, las estructuras organizaciones de las instituciones en las que trabajan, así como las concepciones respecto de dicho trabajo dan cuenta de la reproducción social y cultural que asumen frente a su perfil y formación profesional.

El problema de la formación y profesionalización docente reaparece en cada una de las entrevistas realizadas. Los testimonios narran que las docentes del sistema de educación formal tienen más oportunidades para profesionalizarse con maestrías, especializaciones, doctorados, y esto es visto como una herramienta para ascender en el escalafón y un indicador de estatus y posición dentro del sistema, pero también responde a una necesidad particular de la escuela que estima que con un plantel docente formado elevará sus índices de calidad. En tanto, en el sistema de educación inicial la formación se limita a cursos o diplomados, no

existe apoyo para la formación continua de maestrías o doctorados, dado que la forma de contratación de sus docentes no lo exige.

Luego de haber presentado los puntos críticos entre ambos sistemas, es necesario resaltar que entre el sistema de educación inicial (atención integral a la primera infancia) y la educación formal (educación preescolar y primaria) se establecen unos puntos de encuentro que favorecen el proceso de articulación interinstitucional. Entre ellos, el ideal de alcanzar una formación de los niños y niñas basada en experiencias y ambientes enriquecedores de aprendizaje. Otro punto de encuentro surge frente al empoderamiento de las familias; las docentes de ambos sistemas coinciden en que el reto está en delegar responsabilidad a las familias y empoderarlos del cuidado, la crianza y educación de los infantes.

Las docentes quieren que del cuidado se ocupe la familia; sin embargo, la enorme carga impuesta al *cuidado* en la educación inicial lleva a que las familias reclamen el mismo trato para con sus niños en la escuela, y esto es resistido por los docentes; en tanto, establecen que el asistencialismo que se ha generado en el sistema educativo tanto de atención integral y la escuela se ha convertido en una barrera para que los padres asuman con corresponsabilidad sus obligaciones.

Dado lo anterior, es importante señalar que se vuelve necesario un debate en torno a la función educativa de la educación infantil, tanto como acordar sus objetivos y el sentido asignado a términos como educación, escolarización, crianza, cuidado y asistencia. Según Jorge Larrosa (2000), “educar es la forma en que el mundo recibe a los que nacen, responder es abrirse a la interpretación de una llamada y aceptar una responsabilidad” (p. 12). Responsabilidad que es compartida (familia/escuela) como lo expone Rosa Violante (2009): “enseñar los diversos contenidos enriquece el universo cultural de los niños y su desarrollo personal y social, lo educativo incluye el tratamiento de lo asistencial porque forma parte de la respuesta educativa a las necesidades de los niños” (p. 86). Por ello, la escuela debe pensarse como un espacio que educa, cuida, protege; Redondo (2016) nombra la posibilidad real de que la escuela funcione con otros registros, bajo otros principios y criterios, otros modos de una construcción pedagógica abierta y en movimiento; para Graciela Frigerio (2007) sería posible educar y *hacer escuela*, si se entiende por escuela no cualquier lugar, sino un posible continente para que todos y cada uno encuentre modos de dar trámite cultural al enigma subjetivo (p. 327).

Bajo este análisis, es posible nombrar que la configuración de una escuela para la niñez que favorezca las trayectorias y las transiciones requiere del debate en torno a la articulación; los diferentes desencuentros entre ambos sistemas ponen en alerta la necesidad de analizar los procesos de continuidad curricular, pedagógica, administrativa, didáctica; es decir, la mirada en lo referido por un lado a la continuidad horizontal comprendida desde el diálogo entre instituciones y escenarios educativos, la unión de esfuerzos para lograr metas comunes y facilitar el tránsito de los niños y niñas. Según lo planteado por Zabalza (2016), “hace referencia a la coordinación con otras agencias formativas del entorno: familia, instituciones de carácter social y cultural, otras escuelas, organismos y servicios municipales” (p. 11); lo horizontal amerita un análisis y debate profundo respecto de la identidad, autonomía y función de la educación infantil en Colombia.

Y por otro lado hace referencia a la articulación vertical, esta se comprende desde la continuidad, secuenciación y gradualidad de los procesos pedagógicos en la enseñanza y aprendizaje: estrategias didácticas, contenidos y metodologías. Sáez (2015) afirma que esta articulación requiere de una secuencia lógica entre los lineamientos curriculares del Ministerio

de Educación y la escuela, para organizar el currículum coherentemente entre un nivel y otro (pp. 13-14); así mismo, Barrios (2013) sostiene que la articulación vertical no es un asunto de responsabilidad individual, de cada profesor o grupos de profesores, se cree necesario que sea, en todo caso, una responsabilidad compartida entre docentes y directores (p. 43).

En este sentido, pensar en una articulación vertical que atravesase todo el sistema educativo es remitirse a una responsabilidad compartida de planeación, construcción y diálogo entre ambos niveles –inicial y formal–, frente a los procesos pedagógicos, curriculares y didácticos. Esto no significa perder la identidad; por el contrario, supone acompañar, establecer conexiones, coordinar esfuerzos, compartir ideas, establecer vínculos, aprovechar el capital de cada escenario y optimizar las condiciones propias.

Así mismo, pensar en una articulación horizontal es establecer conexiones entre la gestión institucional, la gestión pedagógica y la gestión administrativa; es coordinar esfuerzos para que los planes operativos de atención integral (POAI) y los proyectos educativos institucionales (PEI) compartan ideas, integren perspectivas epistemológicas y pedagógicas; en las que compartan ideas y experiencias significativas con los otros, construyan acuerdos que posibiliten la continuidad, progresión y diferenciación entre los escenarios; piensen la formación del niño y la niña como sujeto singular dentro del proceso de enseñanza aprendizaje; caractericen su perfil y medien para que la organización curricular no esté centrada en contenidos sino en las características del sujeto y en su contexto.

Por tanto, la identidad y autonomía de los escenarios educativos de inicial y formal no pueden ser pensados como procesos separados sino, más bien, de escolarización continuos. Como lo plantea Zabalza (2016), es necesario concebir la escolaridad como un “proceso global y continuado a lo largo del cual los sujetos van creciendo y educándose con un sentido unitario, con un currículum que supone un proyecto formativo integrado” (p. 13). Es decir, pensar en la existencia de un espacio, como propone Narodowski (2009), desde las pedagogías democráticas que permita la funcionalidad del nivel inicial abierto a lo nuevo, sensible a la experimentación y curioso ante la posibilidad de buscar (y encontrar) nuevas formas de *ser escuela*. Una escuela primaria que debería favorecerse *jardinizando* los primeros grados de la escuela primaria y no *primarizando* la sala de 5 años (p. 32). Por ello, en esta unificación, el respeto por las metodologías, las articulaciones y acuerdos en cuanto a las dinámicas institucionales y el diálogo igualitario con el desarrollo de acciones conjuntas son fundamentales para la construcción de una escuela que no segmente, que sea pensada para la niñez.

Es decir, se debe pensar una escuela que ha de ser, ante todo, un ecosistema que independientemente de si se centra en un escenario convencional, formal o no convencional, desde el principio de continuidad en la articulación propicie gran riqueza de experiencias, provocaciones, encuentros consigo mismo, con los otros, con el contexto, con las realidades, con las subjetividades, con otras formas de comportamientos, otras rutinas, estímulos y oportunidades. Una escuela hospitalaria que se caracterice por la riqueza de estimular las capacidades, las singularidades y la sensibilidad intercultural; un espacio enriquecido capaz de mejorar las posibilidades de desarrollo y que varíe sus funciones según las condiciones del contexto y la realidad de su grupo poblacional; no es pensar en una escuela única es mediar un espacio entre lo cultural, lo político, social y lo particular, en el que exista un diálogo igualitario que no segmente y estigmatice los sistemas, sino que produzca la identidad de un nuevo sistema sobre la base de colocar a las infancias como eje del proceso educativo y de reconocer a los niños y niñas como sujetos activos del proceso.

## Conclusiones

Encontramos que la articulación entre ambos sistemas representa un conjunto de puntos críticos –desencuentros– que repercuten en la trayectoria y por ello es un punto de análisis para la educación de las *infancias*. Los niños y niñas en el recorrido que hacen entre niveles –grados de la educación inicial a la educación formal–, viven el proceso de articulación de forma compleja, debido a las diferencias entre las propuestas de uno y otro nivel, los contenidos, las expectativas de aprendizaje por parte de los maestros, las exigencias de los saberes para cada ciclo y el perfil ideal de egreso que deben alcanzar. En este sentido, si uno de los objetivos generales de ambos sistemas remite a potenciar al máximo la capacidad del niño para participar y adquirir los elementos básicos que le permitan hacer frente a las dificultades con las que previsiblemente se topará en su camino, es necesario superar la fragmentación de la AEIPI y su segmentación por rangos de edades y por modalidades. La educación en sí misma comprende la preparación para la vida y esto implica entender que es más que una escolarización oficial y que engloba un amplio espectro de experiencias vitales y procesos de aprendizaje que permiten al niño, ya sea de manera individual o colectiva, desarrollar su personalidad, reconocerse como sujeto de derecho y llevar una vida plena en el seno de la sociedad.

Observamos que la falta de información frente a los procesos institucionales y las dinámicas propias de cada escenario, las expectativas que se tienen en el sistema de educación formal frente a los aprendizajes y los saberes de los niños y niñas; el debate en torno a lo metodológico, la enseñanza, la formación ponen de manifiesto la presencia de diferentes miradas sobre uno y otro sistema, lo que muestra la tensión entre la función asistencial contrapuesta a la función educativa de la escuela; el rol que se le asigna al niño y niña como sujeto de aprendizaje, así como las formas de concebir las infancias que dan lugar un perfil específico para cada escenario requieren de análisis y debates contemporáneos en relación con las configuraciones entre las infancias y la escolarización.

Para los niños y niñas la escuela infantil se caracteriza como un lugar de múltiples caminos que recorren de acuerdo con las oportunidades, y que se comprende como un espacio que condiciona, favorece, apropia y despliega un conjunto de acciones/mecanismos que a menudo sirven para fijar su proyecto de vida. Es un lugar que delimita tiempos, porque se convierte en un espacio para crecer, aprender y dejar ir; es decir, un escenario escolar con un diseño estructural diferente que se fragmenta en dos momentos; *un antes* y *un ahora*, en los que preexiste un modo de ser sujeto, porque, por un lado se experimenta la alegría de una época de juego, diversión, libertad, y por otro, se acercan a un escenario de saberes en el que apropian un mundo amplio y complejo de interacciones, normas y aprendizajes estructurados. En este escenario se viven cambios no solo de metodología, ambiente, currículo, sino la transición de su propia infancia, en tanto se presentan interrupciones y se configura una forma de ser niño escolarizado; no obstante, la escuela es el lugar favorito de ellos, por eso reclaman ser escuchados.

## Referencias

- Altet, M. (2005). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.
- Arenas, P. (2001). *Percepción de estudiantes de educación parvularia y educación general básica de la universidad de los lagos, sobre la problemática de articulación entre ambos niveles*.
- Barrios, C. (2013). *Articulación curricular entre educación parvularia y enseñanza básica: un desafío para el compromiso institucional* [Tesis de maestría]. Universidad del Bío-Bío. [http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2032/1/Barrios\\_Novoa\\_Claudia.pdf](http://repobib.ubiobio.cl/jspui/bitstream/123456789/2032/1/Barrios_Novoa_Claudia.pdf)
- Bourdieu, P. (1999). El conocimiento por cuerpos. En *Meditaciones pascalianas* (pp. 169-214). Anagrama.
- Carli, S. (s. f.). *La infancia como construcción social*. <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2016/04/Carli-La-infancia-como-construcci%C3%B3n-social.pdf>
- Carli, S. (2011). El campo de estudios sobre la infancia en las fronteras de las disciplinas. Notas para su caracterización e hipótesis sobre sus desafíos. En I. Cosse, V. Llovet, C. Villalba y M. Zapiola (eds.), *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil* (pp. 31-56). Teseo.
- Casal, J. (1996). Modos emergentes de transición a la vida adulta en el umbral del siglo XXI: Aproximación sucesiva, precariedad y desestructuración. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 75(96), 295-318.
- Clark, A. y Moss, P. (2001). *Listening to young children. The mosaic approach*. National Children's Bureau.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. SagePublications, Inc.
- Congreso de la República de Colombia. *Ley 115 de 1994. Ley General de Educación Santa Fe de Bogotá*. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).
- Cuberes, M. T. G., De Manrique, A. M. B. y Stapich, E. (2005). *Articulación entre el jardín y la EGB: la alfabetización expandida*. Aique.
- Diker, G. (2001). *Organización y perspectivas de la educación inicial en Iberoamérica: principales tendencias*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Entrevista con John Bennet. "Debemos aprender a ver las transiciones en las vidas de los niños de una forma mucho más positiva". (2006). *Espacios para la Infancia. Las transiciones en los primeros años: una oportunidad para el aprendizaje*, 26, 14-21.
- Fabian, H. y Dunlop, A. W. (2002). *Transitions in the early years. Debating continuity and progression for children in early education*. Routledge Falmer.
- Fernández, M. (2013). Notas sobre educación popular y primera infancia. En L. M. Rodríguez (dir.), *Educación popular en la historia reciente en Argentina y América Latina: aportes para balance y prospectiva* (pp. 126-138). APPEAL. <http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/revistas/adjuntos/UNIDAD%2014%20-%20Educaci%C3%B3n%20Popular.pdf>

- Frigerio, G. (2006). Infancias (apuntes sobre los sujetos). En F. Terigi (comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 319-348). Siglo XXI Editores.
- Frigerio, G. (2007). Inventarios Argumentos para ampliar lo impensable. En R. Baquero, G. Diker y G. Frigerio (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 323-340). Del Estante Editorial.
- Gairín, J. (2005). El reto de la transición entre etapas educativas. *Aula de Innovación Educativa*, 142, 12-17.
- Gaitán, I. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Revista Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.
- Galak, E. (2014). Construir el cuerpo: cuatro consideraciones epistemo-metodológicas y tres metáforas para pensar el objeto de estudio "cuerpo". *Poiésis-Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 8(14), 348-364.
- Kagan, S. L., Carroll, J., Comer, J. y Scott-Little, C. (2006). Alignment: a missing link in early childhood transitions? *Young Children*, 61(5), 26-32.
- Kohan, W. O. (2007). *Infancia, política y pensamiento*. Del Estante Editorial.
- Kohan, W. O. (2011). *Filosofía y educación. La infancia y la política como pretexto*. Fondo Editorial Fundarte.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana: estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Noveduc Libros.
- Narodowski, M. (2009). Jardinizar la educación: nuevas prácticas, nuevas utopías. En M. Mayol (comp.), *Grandes temas para los más pequeños* (pp. 31-33). Editorial Puerto Creativo.
- Peralta, M. (2018). *Programas no-formales en la educación parvularia [aportes y proyecciones]*. Ediciones Junji.
- Rodríguez, A. C. y Turón, C. A. (2007). Articulación preescolar-primaria: recomendaciones al maestro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-6.
- Redondo, P. R. (2016). *La escuela con los pies en el aire: Hacer escuela, entre la desigualdad y la emancipación* [Tesis de posgrado]. Universidad Nacional de La Plata. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1279/te.1279.pdf>
- Sáez, F. (2015). *Articulación curricular entre educación de párvulos y educación general básica: diseño de propuesta de intervención para la articulación curricular efectiva entre NT2 y 1EGB* [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica de Chile. Repositorio de la Pontificia Universidad Católica de Chile. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/15651>
- Skliar, C. (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones. *Childhood & Philosophy*, 8(15), 67-81.
- Southwell, M. y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, XI(11), 1-25.
- Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Editorial Paidós Básica.
- Violante, R. (2009). Debates y claves para la educación de los niños pequeños. En M. Mayol (comp.), *Grandes temas para los más pequeños* (pp. 79-90). Editorial Puerto Creativo.

Zabalza, M. (2016). *Prácticas educativas en la educación infantil. Transversalidad y transiciones*. Universidad de Santiago de Compostela.