



CONCEPCIONES DE INFANCIA QUE SUBYACEN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTRAS DE EDUCACIÓN INICIAL*

Omar Javier García-Martínez**

María Eugenia Osorio-Díaz***

García-Martínez, O. J., Osorio-Díaz, M. E. (2020). Concepciones de infancia que subyacen las prácticas pedagógicas de maestras de educación inicial. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 16 (1), 211-232.


RESUMEN

Resultado del interés por develar las concepciones subyacentes a las prácticas pedagógicas de las maestras de educación inicial en una institución emblemática de Manizales. Investigación cualitativa, con base en el método fenomenológico hermenéutico a partir del análisis semántico estructural de contenido, donde las concepciones son ideas configuradas en la experiencia, que influyen en el quehacer profesional y son puestas en tensión cotidiana en la relación con los entes superiores. Se concluye que las maestras están anacrónicamente vinculadas con una concepción de infancia moderna en desuso; la ausencia de autonomía en su práctica pedagógica y la heteronomía del niño son determinantes de sus concepciones, de allí deviene la rutina como característica fundante de la práctica, se evidenció una contradicción entre actualización y reproducción del saber en un ambiente que obstaculiza su labor, así como su actualización y apropiación de conocimiento es baja, sin embargo, su actitud hacia la infancia es esperanzadora.

PALABRAS CLAVE: práctica pedagógica, infancia, educación, concepciones, educación inicial.

* Este artículo se deriva del proyecto de investigación concepciones que subyacen las prácticas pedagógicas de los docentes de transición en una institución educativa pública de la ciudad de Manizales, adscrito a la Maestría en Educación de la Universidad de Caldas.

** Candidato a Doctor en Educación, Magister en Educación, Profesor del Departamento de Estudios Educativos, Universidad de Caldas, Investigador del grupo “Maestros y Contextos”. E-mail: omar.garcia@ucaldas.edu.co.

 orcid.org/0000-0002-6266-5652. [Google Scholar](#)

*** Magister en Educación. Profesora del Magisterio adscrita al municipio de Manizales. Integrante del semillero de investigación “Maestros y Contextos”. E-mail: maria.eugeniao29@gmail.com.

Recibido: 2 de agosto de 2019. Aceptado: 24 de noviembre de 2019



CONCEPTIONS OF CHILDHOOD THAT LIE BEHIND TEACHING PRACTICES OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHERS

ABSTRACT

Result of the interest to reveal the conceptions that lie behind the pedagogical practices of the early childhood teachers of an emblematic institution in the city of Manizales. Qualitative research based on the hermeneutical phenomenological method from the structural semantic analysis of content where conceptions are ideas shaped in experience which influence professional work and are put into daily tension in the relationship with higher entities. It is concluded that the teachers are anachronistically linked to a disused conception of modern childhood. The absence of autonomy in their pedagogical practice and the heteronomy of the child are determinant of their conceptions, hence the routine becomes the founding characteristic of the practice. A contradiction between updating and reproducing knowledge in an environment that hinders their work was evidenced, as well as their updating and appropriation of knowledge is low but nevertheless, their attitude towards childhood is hopeful.

KEY WORDS: pedagogical practice, childhood, education, conceptions, early childhood education.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se centró en comprender las concepciones que subyacen las prácticas pedagógicas de las maestras de educación inicial del Instituto Universitario de Caldas, donde funcionan los niveles de preescolar, educación básica y media, en la ciudad de Manizales, Colombia. La educación inicial comprende los años de educación antes de iniciar el primer año de educación básica primaria.

Para lograrlo se proyectó la caracterización e interpretación de las concepciones que dinamizan las prácticas pedagógicas de las maestras del grado transición, con la intención de comprender las tensiones que subyacían en sus discursos sobre las prácticas pedagógicas en primera infancia y desde allí, llegar a triangular sus concepciones con los avances y nuevas tendencias de la educación inicial.

Este estudio se enmarcó en el campo interdisciplinar de los estudios de infancia (*Childhood Studies*) (Wyn, 2015) (Riley, 1991). Es conocido dentro de este campo de conocimiento la invención de la infancia como categoría histórica distinta de una característica biológica, lo que devino en la transformación de la sociedad y con ella sus instituciones, por ejemplo la familia y también la creación de la escolarización (Narodowski, 1999).

Los estudios en educación, pedagogía, didáctica y currículo ocupan un pequeño lugar dentro del espectro, dado que la mayoría de los estudios se encuentran en áreas de la salud, con lo que se sustenta la toma de decisiones basadas en evidencia sobre la infancia a escala global (Wyn, 2015).

Existe desde el nacimiento de la infancia como categoría en el siglo XVII una línea de relación determinante con la escolarización, la formación de maestros y la pedagogía (Llobet, 2013) (Álvarez-Uría & Varela, 1991). Esta última, la pedagogía, entendida como disciplina de estudio, profesión (Runge-Peña, 2012) y saber del magisterio (Ortiz-Ocaña, 2017), se pregunta, desde su nacimiento moderno hasta la actualidad, por la formación de los niños y para este estudio se reconoce la relación con la infancia, pues la concepción imperante acerca de la de los niños en la cultura del momento histórico, determina las construcciones conceptuales y las prácticas de la pedagogía, que emergen en los discursos de las maestras, pues en la práctica pedagógica las concepciones de las maestras acerca de la infancia inciden de manera determinante en su forma de realizar, comprender y narrar su quehacer cotidiano (Porlán & Rivero, 1998).

En este sentido, la investigación asume las concepciones como ideas configuradas por cada sujeto de acuerdo con su experiencia, por lo tanto, las concepciones pueden estar basadas en conceptos aprendidos en ambientes académicos, asunto deseable en la formación de los maestros, pero también se alimentan de experiencias vividas en la cotidianidad, de creencias, de tradiciones, de prácticas, de cosas vistas u oídas, entre otras (Ochoa-Cely & Sabogal, 2012; Porlán & Rivero, 1998). En consecuencia, una maestra que trabaja con niños configura su idea de la infancia desde su propia niñez, desde lo que estudió en su paso por la escuela normal o el pregrado, desde lo que vive cotidianamente en su encuentro con los niños o desde su experiencia con la maternidad.

Para esta investigación se rastrearon múltiples investigaciones que permiten reconocer que existe una comunidad científica dedicada a comprender la concepción de infancia, lo que piensan los maestros en ejercicio acerca de la infancia, las formas de pensar la infancia y de trabajar pedagógicamente con los niños (Alfonso & Sánchez, 2016; Alzate, 2003; Ávila-Matute & Benavidez-Tello, 2019; Bustelo-Graffigna, 2012; Caril, 2011; Children, 2017; DeMause, 1991; BID, 2015; Durán, 2015; Díaz, 2012; Enesco, 2009; Guzmán, 2010; Gómez-Mendoza & Alzate-Piedrahíta, 2014; Iglesias, 1996; Jaramillo, 2007; Llobet, 2013; López-Boo, 2017; Marre, 2013; Mustard, Joung, & Manrique, 2003; Narodowski & Baquero, 1994; Narodowski, 2016; Narodowski, 2018; Postman, 1982; Rubiano, 2010; Shonkoff, Center of the Developing Child Harvard University: En breve la ciencia del desarrollo infantil, 2017; Shonkoff, Los Invisibles. Las niñas y los niños de 0 a 6 años: Estado de la educación en México, 2014; Zeballos, 2015).

En este marco de referencia, la investigación comprendió las concepciones que las maestras tienen acerca de los niños y cómo estas concepciones inciden en sus prácticas pedagógicas, para llegar a construir las conclusiones del estudio.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación es un estudio de tipo cualitativo comprensivo (Bonilla-Castro & Rodríguez-Sehk, 2005) en la perspectiva de Husserl referidos por Potestá (2013) y Ricoeur (2002), con sistematización de experiencias de una muestra intencional de seis maestras, seleccionadas por los investigadores de acuerdo con criterios rigurosos de los investigadores del muestreo no probabilístico (Hernández-Sampieri, Fernández-Collado & Baptista-Lucio, 2006).

214

En la sistematización de estas experiencias, los datos se exponen, a modo de estructuras cruzadas a partir de dos ejes cruzados con semas en relación de conjunción o enlace, de las cuales se derivan los correspondientes rodeos comprensivos que permiten pasar a una interpretación profunda del fenómeno y construir las conclusiones (Greimas, 1979).

Como técnica de recolección y análisis de datos se utilizaron las historias de vida de las maestras a partir de la aplicación de una entrevista validada por expertos, esta información se contrastó para llevar a cabo una triangulación con los diarios

pedagógicos de las maestras y los documentos institucionales del currículo formal (Posner, 1998); es necesario resaltar que en un proceso fenomenológico lo más importante es la experiencia narrada de las maestras, por lo que estos datos se trataron como subsidiarios y sinérgicos, mas no esenciales.

Esta investigación desarrolló procesos específicos orientados a develar sentidos derivados de la hermenéutica reflexiva (Ricoeur, 2002), que sugiere como camino de interpretación el análisis semántico estructural de contenido de Greimas (1979) quien en investigaciones anteriores (García-Martínez, Toro & Villa, 2009) se ha usado para formalizar un trayecto plausible de investigación con los siguientes pasos: 1) la constitución del corpus de la investigación a través de entrevistas a profundidad, 2) el análisis de la información por la vía de progresivas reducciones de los discursos fijados por la escritura y 3) la etapa de regreso al mundo de la vida, al mundo de las ideas, al mundo de las teorías, y a través del cual se alcanzaron comprensiones profundas del texto.

El diseño fenomenológico hermenéutico permitió utilizar la explicación como eslabón mediático entre interpretación superficial y profunda, por lo que tras sucesivas explicaciones del fenómeno en cuestión, se lograron comprensiones que permitieron la interpretación profunda en una hermenéutica reflexiva y develaron las esencias subyacentes en los discursos sobre las prácticas pedagógicas de las maestras.

RESULTADOS

Esta investigación reveló las concepciones que subyacen a las prácticas de las maestras de educación inicial. Sus concepciones pasan por las ideas de niñez e infancia que son determinantes para el desarrollo de su trabajo; por identificar las propias debilidades conceptuales y de actualización en su formación pedagógica; por develar parte de las dificultades que enfrentan para armonizar sus conocimientos y su realidad cotidiana con las disposiciones institucionales y ministeriales.

DISCUSIÓN

Las narraciones de las maestras permitieron develar que existen tensiones en su cotidianidad emanadas de las comprensiones que tienen de la infancia, de los

niños y las niñas, de su deber, de su propia práctica pedagógica que afectan, en algunos casos, de manera positiva y en otros de manera negativa la formación de los niños con los que trabajan.

La configuración de las concepciones de las maestras sobre la infancia y la práctica pedagógica, en gran medida se da desde la experiencia del hacer, que intenta dar cuenta de las escasas capacitaciones recibidas dentro de ese hacer mediado por la relación laboral con la institución.

Reconocen las maestras que su capacidad de estudio, vinculada al trabajo con los niños, está limitada por las condiciones del ambiente y que generalmente se da en situación de subordinación a requerimientos externos. Por esta razón, la forma de configurar sus concepciones está más vinculada a su propia experiencia de niñez y en el contacto con los niños y las niñas de la institución, que a una experiencia académica o de capacitación coherente con su función dentro del magisterio y la institución educativa.

Las concepciones de las maestras están incididas determinantemente por los pedidos de Ministerio de Educación Nacional a quien se reconoce como autoridad en la materia y de donde se desprende una necesidad de intentar dar respuesta coherente con lo que a ellas llega desde el exterior de la institución, sin embargo, no siempre coincide la requisición ministerial con la realidad institucional, en tanto existen restricciones ambientales, laborales y directivas que dificultan la anhelada coherencia. Esta es una revelación sobre cómo las maestras en ejercicio, en su encuentro cotidiano con la realidad, deben interpretar lo que el ministerio espera e intentar realizarlo sobrellevando las dificultades del pacto entre Estado y familia (Narodowski, 1999), en el que el cuidado y estado de bienestar aportado por la escuela debería hacer que estén mejor que en el hogar.

Desde el punto de vista hermenéutico, al hacer este ejercicio reflexivo los investigadores logran develar lo que significa para un maestro su profesión, la forma cómo asume su práctica pedagógica, los matices que le da desde las concepciones que tiene del niño, de la forma como aprenden. Son reflexiones que surgen en el campo de la educación inicial en relación con las maestras, con lo que se puede hacer visible, tras sucesivas explicaciones, desde diferentes campos, que conducen a entender sus motivaciones, intereses y tensiones y poder mostrar cómo configuran

su quehacer en el aula, el sentido de estas afirmaciones en su contexto de actuación y vida cotidiana.

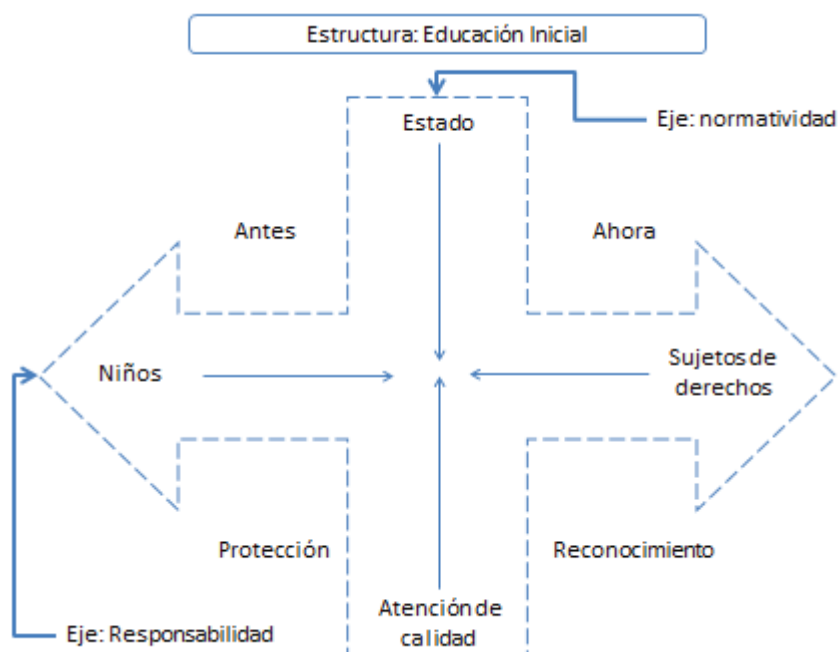


Figura 1. Estructura cruzada: educación inicial.

Fuente de elaboración propia.

La estructura de educación inicial tiene como intención interpretar e indagar sobre las concepciones que tienen las maestras frente a la educación inicial, su apropiación y bases teóricas que sustentan la labor profesional; en búsqueda de dar sentido e interpretar la forma como las maestras conciben la educación inicial y la forma como ejercen su profesión.

En la figura 1 se muestran dos ejes cruzados: el primero de ellos nombrado normatividad, tiene dos semas entendidos desde la semiótica como unidad mínima de significancia léxica o gramatical en relación de conjunción de ellos nombrado como: estado y *atención de calidad*. En el primero se encuentran representadas las afirmaciones de las maestras en relación con la importancia que le está dando el Estado a la educación inicial; allí se evidencia una relación de conjunción con el sema políticas públicas, puesto que en los discursos refieren encontrar una apuesta

del gobierno por asegurar una atención de calidad a los niños. Se cruza con el eje *responsabilidad*, que contiene dos semas en relación de conjunción: por un lado, los *niños*, los cuales tienen una estrecha relación con el sema *sujetos de derechos* por el reconocimiento moderno de la infancia. Los niños pasaron de un estado de invisibilidad a un estado de reconocimiento como sujetos de derechos, marca de la modernidad pedagógica (Narodowski, 1999).

En los cuadrantes resultantes del cruce entre estas dos estructuras simples, la hermenéutica del discurso ayuda a que emerjan semas de enlace, así: entre los semas Estado y niños surge el sema *antes*. Así mismo, entre Estado y sujetos de derechos está el sema *ahora*. Entre sujetos de derechos y el sema atención de calidad aparece el sema *reconocimiento*. Finalmente, entre niños y atención de calidad emerge el sema *protección*.

El sentido que dan las maestras en sus afirmaciones reconoce que el Estado ha cambiado por el interés que ha mostrado en los últimos años frente a la educación inicial especificado en la política pública de atención de calidad a la primera infancia, con la estrategia “De Cero a Siempre” (Colombia, 2016), porque los referentes técnicos en educación inicial evidencian la forma cómo el gobierno le apuesta a la educación de los niños y las niñas y les da su reconocimiento como sujetos de derechos para quienes debería haber mejores condiciones de vida con un mejor presente y la esperanza de un mañana mejor. Así lo referencian las maestras entrevistadas:

Me parece muy importante que el gobierno se está interesando tanto en los niños de verdad; que es muy bueno ese interés del gobierno en proteger y en brindarle a los niños lo mejor no tanto a nivel de educación sino también tener en cuenta a la familia, la comunidad y ya ahora en materia de educación se está dando toda la importancia que se merece porque los niños se merecen esos primeros pilares de vida del niño que son tan importantes, es para su desarrollo cognitivo, emocional, físico e intelectual; es importantísimo. PEIT2IUC06

Pienso que la educación inicial en Colombia ha tenido grandes avances en los últimos años, digamos últimos 8 años 10 años, ya que el gobierno nacional ha incrementado muchas políticas que ha favorecido a la niñez, por ejemplo, los programas de cero a siempre, los CDI que han logrado tener como un enlace con las instituciones

educativas públicas para que ese proceso vaya unido y no que uno por allá y otro por acá. Me parece que el gobierno y las políticas públicas se han preocupado por eso y se evidencia. Entonces pienso que muchas cosas por hacer, pero se están haciendo actualmente y es un gran paso. PEIT1IUC06

La educación inicial se ha reformado a través del tiempo, así como los nombres con lo que se ha designado, titulados por los planes nacionales de desarrollo de los gobiernos de cada época. En 1976 el Ministerio de Educación Nacional incluyó la educación preescolar en el sistema educativo formal. En diciembre de 2006, el Congreso aprobó por primera vez en la historia de Colombia la política pública para los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad. Estas dos fechas sirven de marco a los cambios más significativos en la política pública que fundamenta la educación para la primera infancia, a los cuales se refieren las maestras.

En el mismo sentido, es importante tener en cuenta las transformaciones que ha tenido la educación preescolar en el sistema educativo y la conversión del grado cero en el grado transición, también se suma el cambio en cuanto a los objetivos de la educación pre escolar los cuales estuvieron centrados en el pasado, apenas en “servir como aprestamiento para la educación básica primaria” (Betancur, 1984, p. 29).

Hacia finales del siglo XX se dio el cambio en las políticas estatales a partir de las presiones internacionales, con la firma de acuerdos vinculantes que llevaron a desencadenar desde la normativa y la política una visión imperante en la educación inicial del niño como sujeto titular de derechos; asunto que no sólo se ha anclado en la esfera de desarrollo educativo, sino que se ha vinculado a la desprivatización de la familia, la mejoría y prevalencia de los derechos en materia de salud y en general en una visión proteccionista de toda la sociedad.

De lo anterior se desprende que el Estado se convirtió en el árbitro máximo del bienestar infantil, en conjunto con diversas instituciones, las que se han dedicado, en los últimos tiempos, a darle al niño su reconocimiento como sujeto de derechos. El trayecto fue difícil para que el niño pasara de un estado de invisibilidad a un estado de reconocimiento, tal como lo valoran las maestras de este estudio; esto sin contar que la concepción posestructuralista de la infancia ha superado la

moderna, esa “cuando la infancia era una carencia, cuando la obediencia era un valor” (Narodowski, 2016, p. 27) y ya se habla de otras infancias desrealizadas e hiperrealizadas (Narodowski, 2016).

Hay otras estructuras cruzadas en el estudio en las que se analizan y se reconfiguran los sentidos de las narraciones y luego se sintetizan en comprensiones profundas del fenómeno, que llevan a la construcción de las conclusiones de esta investigación, en las que se movilizan los saberes sobre la planificación de la práctica, los autores de referencia, el sistema educativo, los aportes a una educación inicial de calidad de acuerdo con lo esperado para América Latina, que se ven asimiladas en lo siguiente.

CONCLUSIONES

La inferencia hermenéutica permitió establecer que las maestras de educación inicial, para poderse enfrentar a las diversas situaciones del aula, da sentido a que debe revestirse de ciertas actitudes como ser intuitiva, sensible, paciente y consciente del papel que le fue asignado a través de la historia y que el ejercicio cotidiano de su rol genera transformación y aporte social en este sistema de transferencia cultural llamado educación, muy en el sentido de los pedagogos comenianos modernos.

Una de las pretensiones del estudio, se evidencia en la forma en que los niños aparecen significados en los discursos. Por medio de esta investigación se puede concluir cómo las maestras matizan sus prácticas pedagógicas desde la apropiación de los sustentos teóricos, las concepciones que tienen de los niños y niñas, en el que el saber que les asiste les da licencia para desarrollar a cabalidad su profesión.

Pero aquí, el interés no sólo era el deber ser de las prácticas de las maestras, sino qué lugar ocupa el niño en todo este entramado. Al respecto, es prudente decir que las tendencias internacionales hacen referencia a la necesidad de garantizar como mínimo que cada niño pueda tener la oportunidad de desarrollar su potencial biológico y que en el enfoque del siglo XX, que apenas se desarrolla en el ambiente contemporáneo colombiano del niño como sujeto titular de derechos, se promueve la idea de variar las prácticas en tanto se le escucha seriamente al niño; esto quiere decir que, además de ser necesario que se le dé importancia a darle la palabra, lo cual es siempre una prolongación de la autoridad del maestro, lo realmente necesario

que esa voz sea tenida en cuenta para la toma de decisiones, para que sus aportes ayuden a evaluar, a criticar y a proponer desde todas sus interacciones con padres, maestros y cuidadores, dentro de un ambiente contenedor (Araujo, 2017). En el ambiente de esta institución este asunto continúa en utopía (Narodowski, 1999).

Las maestras han avanzado en darle a los niños el espacio de participación, en la escucha de sus inquietudes e intereses, aunque reconocen que, la apertura hacia un estado ideal, apenas comienza, pues esta tarea es sistémica, dado que incluye múltiples actores, más allá de maestra y niño, con la participación de la familia, los directivos institucionales, entes territoriales, sector salud, entre otros y se reconoce el rol del maestro como actor principal en esta labor a desarrollar en el futuro inmediato.

Debido a lo anterior, la escuela que se requiere en tiempos que corren (Skliar, 2017), necesita de maestros que a diario asuman su papel de reconstructores de la escuela tradicional, que tengan un sentido de pertenencia donde se transforme la realidad del aula desde sí mismo como agente educador, con su tarea de innovador, crítico, reflexivo, propositivo, con vocación y liderazgo.

En relación con la planificación para el aula, lo más importante al imaginar las actividades es la naturaleza del niño, entendida principalmente desde una psicopedagogía con enfoque cognitivista y estructuralista con autores referentes muy recurrentes como Piaget, Vygotsky y Gardner, que permiten a las maestras preocuparse por activar todos los canales receptores y los ritmos de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad, porque cada niño es un mundo diferente.

Al contrastar esta forma de pensar con las tendencias actuales de la infancia (Durán, 2015; Skliar, 2017; Kohan, 2004; Narodowski, 2018; Postman, 1982; Narodowski, 1999; Narodowski & Baquero, 1994; Narodowski, 2016), se podría decir que están anacrónicamente vinculadas con la idea de infancia que comienza a estar en desuso, es decir, la idea del niño como sujeto titular de derechos y que hay un trabajo por hacer en actualización del personal docente para lograr una comprensión de las infancias contemporáneas, ya no desde las utopías comenianas, románticas o jurisprudenciales, más ahora desde las infancias hiperrealizadas y desrealizadas. Al parecer las maestras siguen trabajando para una infancia dependiente, heterónoma, que ya no existe más y habría que movilizarse a la comprensión de la infancia postestructural (Narodowski, 2018).

Al mismo tiempo, la planificación y diseño de ambientes de aprendizaje no sólo se refiere al niño y sus intereses, asunto que a las maestras les causa estrés al darse cuenta que las actividades del aula de ninguna manera cuentan con total autonomía en su planificación y menos una heteronomía del niño; sino que deben ceñirse al plan de estudios de la institución y, así, apuntar a los nuevos requerimientos y propuestas del Ministerio de Educación Nacional en cuanto a la educación inicial en el marco de la atención integral. Esto plantea una oportunidad de mejoramiento para el contexto de la institución educativa, pues por un lado se encuentra gran experiencia en las maestras que estudian los documentos que llegan de fuera y asumen el modelo institucional, pero que estos referentes no están contextualizados a los intereses que ellas mismas perciben en los niños y a los cuales, en sus términos ideales, deberían dar trámite en su planeación, diseño de ambientes de aprendizaje y ejecución de prácticas pedagógicas.

Una marca determinante en los discursos tiene que ver con estas actividades de rutina, una tendencia a tener homogeneidad y procesos lineales, lo que es expresado como una fortaleza y una necesidad en el trabajo con niños de edad preescolar, basadas en un fundamento conductista de repetición de comportamientos reforzados positivamente, lo que deviene en seguridad de la maestra en su desempeño práctico pedagógico y a su vez está apartado de una visión contemporánea de la enseñanza en educación inicial. Con esto se evidencia una contradicción entre la actualización y la reproducción del saber; por un lado, estudian los documentos del Ministerio de Educación Nacional dado que quieren estar actualizadas, por otro, en sus prácticas, la rutina es tan importante que podría estar obstaculizando justamente que se apliquen los nuevos aprendizajes.

Se revela una tendencia significativa a fortalecer la literatura y se infiere debilidad en las actividades lúdicas y exploración del medio, pues las maestras refieren el ambiente escolar como un obstáculo pedagógico (Cuellar-Alzate, 2010) dado que los ambientes particulares de las aulas de transición son recintos cerrados, no hay un contacto directo con la naturaleza que le permita al niño explorar, conocer y apropiarse; el arte también se ve frágil porque en las actividades de aula se reduce a una ficha o a pintar la escuela de colores, lo que puede obstaculizar el desarrollo de la creatividad e imaginación del niño. La neurociencia lo sabe y aporta a la pedagogía el conocimiento sobre la importancia del ambiente en el aprendizaje en educación inicial y estas ciencias ya se han dado cuenta de la importancia de hacer investigación interdisciplinar por la conformación conceptual de la infancia:

El mensaje central es que el periodo de desarrollo temprano —que incluye el periodo intrauterino— puede demarcar trayectorias en la salud, el aprendizaje y la conducta, e influir en las futuras etapas del desarrollo. El desarrollo cerebral durante la infancia tiene un rol central en el aprendizaje, la conducta y la salud tanto física como mental. (Mustard, Joung, & Manrique, 2003)

Es claro en este estudio que lo más importante y decisivo frente al aprendizaje es la interacción entre el maestro y el niño (Shonkoff, 2017), sin embargo también se reconoce que hay cierta imprecisión y falta de coherencia entre los requerimientos en educación inicial en el país, cuando la realidad en los recursos puestos en las instituciones y la actualización del personal, es ajena, distinta e inadecuada.

En cuanto al rol que desempeña el docente en las tendencias contemporáneas en educación inicial, se da la necesidad de contar con maestros que entiendan la naturaleza del niño y que interactúen significativamente con su forma de ser, al asumirse como agente determinante en los diferentes procesos de formación y cambiar la concepción del niño como un receptor pasivo al que hay que conducir. En palabras de Bárcena:

(...) si pensar la educación es pensar una cierta relación con la infancia, con lo que surge en su radical novedad, repensar nuestros discursos pedagógicos es tener que revisar nuestras representaciones adultas de la infancia, la infancia como asombro o como perplejidad; la infancia como naturaleza a dominar o como paraíso perdido, la infancia como imperfección o como paradigma de lo adulto, la infancia, en fin, como experiencia del tiempo y patria del hombre. (Bárcena, 2008, p. 249)

Los estudios para América Latina y el Caribe revelan que la calidad de la educación de los niños en primera infancia es baja; en Colombia se busca mitigar este indicador negativo con la política de Cero a Siempre (Colombia, 2016).

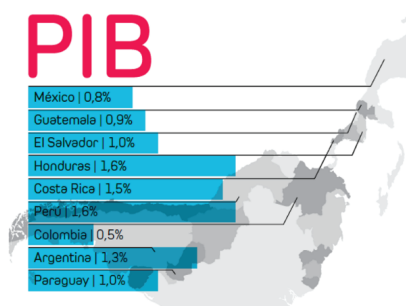
En relación con la calidad, es importante resaltar los estudios del Banco Interamericano de Desarrollo (2015) sobre la atención en educación inicial; al respecto Norbert Schady, asesor económico principal del sector social, dice que:

Lo que sabemos de la región es que en general la calidad de los procesos es muy baja. En una escala de 1 a 7, que la gran mayoría de los centros están en un rango de 1 o 2 que son los servicios de muy baja calidad, y muy pocos se encuentran en servicios de calidad intermedia, 3, 4 y 5, prácticamente ningún niño de los que tenemos en las encuestas se encuentra en servicios de calidad alta, 6 o 7. (BID, 2015)

La realidad mundial en este momento contemporáneo es bastante desalentadora, si bien en América Latina y el Caribe, así como en Colombia, las cifras de indicadores de sobrevivencia, nutrición y prevención de enfermedades inmunoprevenibles han bajado, el panorama mundial es aún de deuda con la infancia y en especial en Colombia por la ausencia de inversión social en primera infancia.

Causas por las que los niños dejan de disfrutar la infancia

Producto Interno Bruto per cápita



Inversión Social

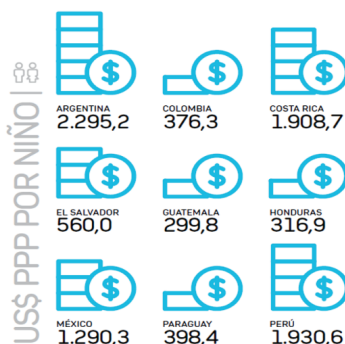


Figura 2. Causas por las que millones de niños dejan de disfrutar su infancia en el mundo.

Fuente: (Save The Children, 2017).

Cuando se mira con lupa, además de los indicadores del país, se puede ver evidencias de las deudas que se tienen en la garantía de ejercicio de los derechos de la infancia.

Clasificación	País	Puntuación	Clasificación	País	Puntuación	Clasificación	País	Puntuación
1	Eslovenia	985	59	Barbados	905	109	Camboya	753
1	Noruega	985	59	Turquía	905	118	Colombia	752
2	Finlandia	983	61	Argelia	903	119	Kenia	750
4	Países Bajos	982	61	Colo	903	120	República Dominicana	741
4	Suecia	982	61	Sri Lanka	903	121	Haití	733
6	Portugal	981	64	Brasil	906	122	Timor Oriental	732
7	Irlanda	980	65	Malasia	884	123	Iraq	730
8	Islandia	979	66	Costa Rica	892	124	Congo	728
8	Italia	978	67	Argentina	883	125	Venezuela	724
10	Alemania	978	67	Fiyi	883	126	El Salvador	723
10	Bélgica	978	67	Santa Lusia	883	127	Yibuti	715
10	Chipre	978	70	Mongolia	880	128	Senegal	699
10	Corea del Sur	978	71	Albania	877	129	Comoras	688
14	Japón	976	71	Trinidad y Tobago	877	130	Lesos	684
14	Francia	976	73	Jamaica	872	130	Togo	684
16	Japón	974	74	Seychelles	871	132	Liberia	681
16	Suiza	974	74	Uruguay	871	132	Uganda	681
18	Australia	973	76	Moldavia	867	134	Bangladesh	680
18	Grecia	973	77	Turkmenistán	865	134	Neopal	680
18	Luxemburgo	973	78	Corea del Norte	862	136	Papúa Nueva Guinea	674
21	Dinamarca	972	78	Uzbekistán	862	137	Siria*	668
21	Israel	972	80	Iran	860	138	Zimbabue	664
23	Reino Unido	971	81	Surinam	859	139	Etiopía	657
24	Albania	970	82	Estado de Palestina	858	140	Yemen*	653
25	Croacia	969	83	Marruecos	853	141	Burundi	650
26	Estonia	967	84	Italia	852	142	Honduras	648
26	Polonia	967	85	Cabo Verde	851	143	Gambia	645
28	Nueva Zelanda	966	87	Reunión	851	144	Sudán	635
28	Hungría	966	87	Armenia	851	145	Tanzania	633
30	Letonia	958	88	Egipto	830	146	Zambia	633
31	Malta	953	88	Brasil	821	147	Guatemala	624
32	Bielorrusia	951	90	México	819	148	Pakistán	621
33	Singapur	949	91	Kirguistán	816	149	Malawi	619
34	Qatar	947	92	Vietnam	815	150	Lesoto	611
36	República Herzegovina	942	93	Butan	813	151	Camerún	608
36	Estados Unidos	941	94	Tayikistán	812	152	Afganistán	602
38	Rusia	940	95	Costa de Marfil	808	153	República Ecuatorial de Guinea	601
38	Kuwait	939	98	Filipinas	807	154	Benin	592
39	Ucrania	937	98	Vanuatu	807	155	Mauritania	591
39	Kazajistán	937	98	Batavia	801	156	República Democrática del Congo	589
41	China	928	99	Panamá	800	157	Madagascar	587
41	Serbia	928	100	Botswana	798	158	Costa de Marfil	586
43	Oman	927	101	Indonesia	793	158	Cameroon	586
44	Montenegro	926	102	Paraguay	790	160	Mozambique	578
45	Líbano	924	103	Perú	788	160	Nigeria	578
45	Túnez	924	103	Sudáfrica	788	162	República Democrática del Congo	562
47	Arabia Saudita	922	105	Namibia	777	163	Guinea	546
48	Maldivas	920	105	Suazilandia	777	163	Sierra Leona	546
48	Bolivia	917	107	Guinea	775	165	Burkina Faso	541
49	Mauricio	917	108	Guyana	771	166	Sudán del Sur	488
51	Jordania	915	109	Islas Salomón	768	167	Chad	473
52	Rumanía	914	109	Hicaronso	768	168	Senegal	470
53	Chile	913	111	Ghana	761	169	Rep. Centroafricana	428
54	Arona	912	112	Birmania	757	170	Mali	414
54	Bahamas	912	112	Ruanda	757	171	Angola	393
56	Macedonia	910	114	Bolivia	756	172	Niger	384
56	Tonga	910	114	Santo Tomé y Príncipe	756			
58	Samao	909	116	India	754			

Figura 3. Clasificación de cada país en el índice de peligros para la niñez.

Fuente (Save The Children, 2017).

Como se aprecia en este informe sobre la niñez en el mundo de *Save The Children* (2017), Colombia ocupa el puesto número 118 en el índice de peligro para la niñez. Esto implica que las maestras que intervienen con la niñez están conscientes de su rol como cuidadoras y garantes de los derechos de los niños, pero las determinaciones del contexto son muy potentes para lograr cambios estructurales y en ocasiones no hay una referencia teórica o documental del problema general de la infancia en el país y el mundo que permita a estas maestras como agentes educativos y de transformación cultural tener el impacto deseado en la formación de sus estudiantes.

La presente investigación puede concluir que garantizar la infancia en términos ideales como estado de despreocupación (Unicef: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 2005) implica compromiso de toda la comunidad de adultos circundantes a los niños con una visión sistémica del problema de la infancia y que el rol de las maestras es fundamental, puesto que:

El ingrediente más importante en las experiencias positivas para los niños pequeños es contar con un adulto receptivo o con los adultos que forman parte de la vida del niño que le ayudan a que su cerebro se entusiasme con el aprendizaje y a mantener el desarrollo de su cerebro. (Araujo, 2017)

Los niños y niñas de este nivel podrían estar representados de otra manera en el pensamiento de sus maestras, pues como el resto de la sociedad está en deuda con la infancia, por la forma cómo se ha asumido el trabajo en el aula donde esta labor se ha reducido a la concepción de alumno, en este sentido Narodowski dice:

El ser alumno en la institución escolar moderna es básicamente el ocupar un lugar heterónimo de no-saber, contrapuesto a la figura del docente, un adulto autónomo que sabe. Por lo tanto, la escolarización no consiste en otra cosa que el proceso de infantilización de una parte de la población, la que será restituida en la escuela, pero como “alumnos”. Todo aquel que ocupe el lugar de alumno deberá resignar su autonomía en cuanto a su saber y posicionarse en forma dependiente y heterónoma frente a un docente que habrá de decidir qué se enseña. La escuela borraba los saberes previos de los alumnos, a menos que estos coincidieran plenamente con los que ella transmitiría. El ser alumno de la institución escolar moderna consistía en un espacio de inscripción de saberes y poderes; un cuerpo inerte que debe ser formado, disciplinado, educado, en función a una utopía sociopolítica preestablecida y de acuerdo con ciertas pautas metodológicas. (Narodowski, 1999)

Los niños reducidos a la concepción de alumno delimitan la pedagogía a lo asistencial, a desarrollar en el niño algunas habilidades motoras con base en el seguimiento de normas y rutinas; se dejan de lado los procesos de pensamiento, se hace caso omiso de resultados de la neurociencia que se focalizan en desarrollar procesos cognitivos en su etapa ideal cuando el cerebro tiene mayor plasticidad, porque hay que comprender que la infancia no es un asunto biológico, sino una construcción sociocultural.

La necesidad de señalar la gran diferencia en la igualdad de oportunidades desde los primeros años de vida es tanto una responsabilidad moral fundamental, como una inversión crítica

para el futuro social y económico de todas las sociedades. (...) La construcción de una base sólida para un desarrollo saludable durante los primeros años de vida es un requisito fundamental tanto para el bienestar individual como para la productividad económica, las comunidades exitosas y las sociedades civiles armoniosas. (Shonkoff y Phillips, 2000; Commission on Growth and Development, 2008), citados por Shonkoff (2017)

La interpretación de la práctica pedagógica de las maestras permite comprender la importancia de propiciar espacios para un compartir de experiencias en condiciones igualitarias entre los maestros y los alumnos, donde los niños puedan expresar todo su sentir, teniendo como referencia que son exigentes y les generan a las maestras grandes retos, pero su realización en la realidad es todavía una mera intención, pues la rutina se trasciende poco.

A través de la lectura, interpretación y el decantamiento de las acciones y prácticas de las maestras, se pretendió, a través de esta investigación, cautivar e invitar al maestro a asumir su práctica en el aula desde una perspectiva redimensionada, engrandecida, con apertura para la reflexión y el crecimiento profesional, debido a su trascendencia en la formación de los niños y las niñas y por las transformaciones y aportes sociales que se lograrán al ofertar una educación con igualdad y equidad, cuando las experiencias se convierten en esencias para el desarrollo óptimo de su potencial.

Esta visión invita a darle otra dimensión y resignificar estos espacios en el aula para, de alguna manera, también estar afuera, donde se deje entrar por la puerta grande la innovación y la creatividad, para que se conviertan en aulas interactivas donde se exponga a los niños a gran cantidad de experiencias que les motiven y les permitan la exploración del medio y construyan un pensamiento crítico y propositivo útil para apropiarse del medio y adaptarse a los nuevos aprendizajes, dejándoles ser sí mismos, ser niños, acompañándoles de manera estimulante para que aprendan en el pleno ejercicio de su infancia.

Esta investigación en particular aporta a la educación de los niños, porque busca cambiar la mirada sobre la infancia, motivar a que las prácticas se desarrollen en las aulas o fuera de ellas, con una identidad propia y con un reconocimiento de la labor tan trascendental de las maestras en la formación de los niños, porque

quienes se forman en un ambiente sano harán una sociedad mejor, a nivel local y obrará en desarrollo social y económico nacional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alfonso, O., & Sánchez, L. (2016). concepciones de infancia en el manual de convivencia: una mirada a los derechos y deberes en la escuela. *Razón crítica*, 2, 107-131.
- Alvarado, S. V., & Lobet, V. (2013). Introducción . En V. Llobet, *Pensar la Infancia desde América Latina* (págs. 27-34). Buenos Aires: CLACSO.
- Álvarez-Uria, F., & Varela, J. (1991). *La Arquitectura Escolar*. Madrid: La Piqueta.
- Alzate, M. V. (2003). El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna . *Ciencias Humanas. Universidad Tecnológica de Pereira*.
- Alzate, M. V. (2003). *La Infancia: Concepciones y Perspectivas*. Pereira: Papiro.
- Araujo, M. C. (24 de agosto de 2017). *BID Mejorando vidas*. Obtenido de Más y mejor cuidado infantil para facilitar el empleo femenino: <https://blogs.iadb.org/es/inicio/>
- Avila Matute, F. P., & Benavidez Tello, M. I. (2019). *Imaginario docentes de infancia y su influencia en la participación estudiantil*. Cuenca: Universidad de Cuenca.
- Bárcena, F. (2008). Acerca de una pedagogía de la existencia: la filosofía de la educación y el arte de vivir. *ALOMA*, 245-262.
- Berlinski, S., & Schady, N. (2015). *Los Primeros Años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. New York, Estados Unidos: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Betancur, B. (18 de mayo de 1984). DECRETO NUMERO 1002 DE 1984. *Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana*. Bogotá D.C., Colombia: Diario Oficial.
- Bonilla-Castro, E., & Rodríguez Sehk, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales*. Bogotá D.C. : norma.
- Bustelo Graffigna, E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 287-298.
- Caril, S. (2011). La memoria de la infancia. . *Estudios sobre historia, cultura y sociedad.*, 1-4.
- Chaux, E. (2004). *Competencias ciudadanas*. Bogotá: Ediciones Uniandes.

- Children, S. T. (2017). *En deuda con la infancia*. México: Unicef.
- Colombia, C. d. (2016). Ley 1804 de 2016 . *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*. Bogotá D.C., Colombia : Diario Oficial .
- Cuellar Alzate, Y. (2010). *Los obstáculos pedagógicos en maestras de formación inicial*. Manizales: Universidad de Caldas.
- DeMause, L. (1991). *La evolución de la infancia. Historia de la infancia*. Madrid: Alianza.
- Díaz , C. (2012). Más allá de la infancia escolarizada. Elementos para una discusión sobre el campo investigativo de la infancia. *Pedagogía y Saberes*(37), 19-62.
- Durán, M. (enero-junio de 2015). El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular. *Childhood & Philosophy, vol 11*(núm. 21), pp. 163-186.
- Enesco, I. (2009). Concepto de Infancia a lo largo de la historia. *Universidad Complutense de Madrid* .
- García Martínez, O. J., Toro, L. H., & Villa, C. (2009). *Sentido Que Dan Docentes Y Estudiantes De Licenciatura A La Investigación En La Universidad De Caldas*. Manizales: Universidad de Caldas, Maestría en Educación.
- Gómez-Mendoza, M. A., & Alzate-Piedrahíta, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niñez y juventud*, 12, 77-89. doi: DOI:10.11600/1692715x.1213040513
- Greimas, a. J. (1979). *Semántica Estructural: investigación metodológica*. (A. D. Fuente, Trad.) Madrid: Gredos.
- Guzmán, R. J. (2010). *Cómo se modifican las concepciones de infancia de los estudiantes del Programa Infantil de la Universidad de la Sabana a lo largo de su formación* . Bogotá: Universidad de La Sabana.
- Hernandez Sampieri, R., Fernandez Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Iglesias, S. (1996). El Desarrollo del concepto de Infancia. *Revista Sociedades y Políticas, Trabajo infantil*, 46.
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*(núm. 8), 108-123.
- Kohan, W. O. (2004). *Infancia entre educación y filosofía*. Barcelona, España: Laertes.
- Llobet, V. (2013). *Pensar la infancia desde América Latina : un estado de la cuestión*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO Universidad Autónoma de Buenos Aires.

- López-Boo, F. (24 de agosto de 2017). *No actuar en aras de la primera infancia tiene un alto costo*. Obtenido de BID Mejorando vidas: BLOGS.IADB.ORG
- Marre, D. (2013). De infancias niños y niñas. En V. Llobet, *Pensar la Infancia desde América Latina* (págs. 9-26). Buenos Aires: CLACSO.
- Mustard, F., Joung, M., & Manrique, M. (2003). *¿Qué es el desarrollo infantil temprano? memorias foro UNICEF el desafío de la década*. New York: BID.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique.
- Narodowski, M. (1996). La pedagogía moderna en penumbras. *Perspectivas históricas. Propuesta Educativa N° 13*.
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: edu/causa.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos*. Buenos Aires: Debate.
- Narodowski, M. (2018). *El colapso de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Narodowski, R. ,, & Baquero, R. (julio de 1994). ¿Existe la Infancia? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE(4)*, 1-10.
- Ochoa Cely, S. I., & Sabogal, M. L. (2012). Una reflexión sobre las concepciones de infancia presentes en los trabajos de grado de las licenciaturas en educación. *Magistro : Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia*, 71-84.
- Orozco Hormaza, M. (1998, p. 10). *(Lineamientos Curriculares para el preescola*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ortiz-Ocaña, A. (2017). Configuración Epistémica de la Pedagogía. Tendencias que han proliferado en la historia de la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 165-195.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Sevilla: Díada.
- Posner, G. (1998). *Análisis de Currículo*. Bogotá: McGrawHill / Intramericana de Colombia.
- Postman, N. (1982). *The Disapperance of Childhood*. New York: Delacorte Press.
- Potestá, A. (2013). *El Origen del Sentido*. Santiago de Chile: Diamcofi Negocios Avanzados.

- Ricoeur, P. (2002). *Del Texto a la Acción: ensayos sobre hermenéutica*. México: Fondo de Culetura Económica.
- Riley, M. T. (1991). *A Quick Study: Child Growth and Development Handbook*. SHAPES. . Texas: Texas Tech Univ., Lubbock. Inst. for Child and Family Studies.
- Rousseau, J.-J. (1762). *El Emilio o de la Educación*. Paris.
- Rubiano, E. (2010). A la escucha de la infancia. *Artículos Arbitrados*, 14(49), 297-303.
- Runge-Peña, a. K. (2012). *Reflexiones sobre el campo disciplinar profesional de la Pedagogía: entre disciplinarización y profesionalización*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Runge-Peña, A. K. (2017). La conformación disparatada del campo disciplinar y profesional de la pedagogía: entre disciplinarización y profesionalización . *Conferencia Inaugural del Doctorado en Educación* (págs. 1-26). Maniales : Universidad de Caldas.
- Sánchez Gutiérrez, P. (2014). *Las prácticas de enseñanza en el proceso de reestructuración del programa de formación inicial de maestros de la escuela normal superior nuestra señora de las mercedes de Zarzal – Valle*. Manizales: Universidad de Caldas.
- Serrano González-Tejero, J. M., & Pons Parra, R. M. (2011). El Constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 1, 1-27.
- Shonkoff, J. (2014). *Los Invisibles. Las niñas y los niños de 0 a 6 años: Estado de la educación en México*. México D.F.: Center of Developing Child Universidad de Harvard.
- Shonkoff, J. (2017). *Center of the Developing Child Harvard University: En breve la ciencia del desarrollo infantil*. Obtenido de <https://developingchild.harvard.edu/resources/la-ciencia-del-desarrollo-infantil-temprano/>: <https://developingchild.harvard.edu/resources/la-ciencia-del-desarrollo-infantil-temprano/>
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Buenos Aires: Novedades.
- Trujillo Ramírez, C. (21 de Julio de 2017). Una escuela al alcance de los niños. *La Patria*.
- Unicef: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2005). *Informe sobre la niñez en el mundo 2004*. New York: Comunicaciones, UNICEF.
- Velasquez, A. C. (1985). *Fundamentos Teoricos de la educacion preescolar*. Bogota: Usta.
- Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ed Científico-Técnica.

- Vilar Martín, J. (2015). Historia de la infancia: Libros Recuperados . *Educación Social* 60, 123-127.
- Wyn, J. (2015). *Thinking about Childhood and Youth, Handbook of Children and Youth Studies*. Melbourne : Youth Research Centre, Teh University of Melbourne.
- Zeballos, Y. (2015). Concepciones de infancia con discapacidad e inclusión educativa de Magisterio de La valleja. (*tesis de maestría*). Universidad de la República, Monte Video, Uruguay .
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía. La enseñanza un objeto de saber*. Medellín : Universidad de Antioquia.