

**CONCEPCIONES DEL AGENTE EDUCATIVO FRENTE A LA FORMACIÓN
INTEGRAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA MODALIDAD FAMILIAR EN EL
MUNICIPIO DE MUTISCUA, NORTE DE SANTANDER.**



ADRIANA KATHERINE PEÑA BUITRAGO

**UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
FORMACIÓN INTEGRAL DE LA INFANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PAMPLONA, COLOMBIA**

2019

**CONCEPCIONES DEL AGENTE EDUCATIVO FRENTE A LA FORMACIÓN
INTEGRAL DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE LA MODALIDAD FAMILIAR EN EL
MUNICIPIO DE MUTISCUA, NORTE DE SANTANDER.**



ADRIANA KATHERINE PEÑA BUITRAGO

**Trabajo de investigación para presentar como requisito para optar al Título de Especialista
en Educación: Formación Integral de la Infancia**

ASESORA: Mg. Gladys S. Quintana Fuentes

Directora

**MG. OMAIRA JOYA BONILLA
UNIVERSIDAD DE PAMPLONA
ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
FORMACIÓN INTEGRAL DE LA INFANCIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PAMPLONA, COLOMBIA**

2019

AGRADECIMIENTOS

Al culminar una meta en mi carrera profesional, es inevitable no sentir orgullo del mérito en el aporte realizado. Esto no hubiese sido posible sin el apoyo de personas importantes en mi vida.

Por lo cual, es un privilegio expresar mis agradecimientos por este medio.

Primeramente agradezco a Dios, por darme la sabiduría, la fuerza y el saber para culminar este proyecto. A mi amado esposo quien siempre está apoyándome en mis aspiraciones, mi madre y hermana quienes me han motivado y me han dado su apoyo incondicional creyendo siempre en mis capacidades y sintiéndose orgullosos en cada triunfo de mi vida.

A la bendición más grande, mi amor del cielo, JESUS quien ha sido mi inspiración total y mi motivación para cumplir este sueño anhelado que fortalece el futuro que Él se encarga de construir para el beneficio de los demás.

A mi Directora de trabajo la Mg Omaira Joya Bonilla y asesora Mg. Gladys S. Quintana Fuentes

Por aportar su conocimiento y tener la paciencia para brindarme su apoyo en todo momento, por ello honro su trabajo y deseo mil bendiciones a su vida.

De igual forma a todos los docentes que con su granito de arena hicieron de este proyecto una realidad, a mis compañeras, fue un honor compartir esta hermosa experiencia con ustedes, para así ser mejores cada día.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I	8
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
1.1. Descripción del Problema	8
1.2. Formulación Del Problema	12
1.3. Justificación.....	12
1.4. Objetivos:	16
1.4.1. Objetivo General.....	16
1.4.2. Objetivos Específicos.....	17
CAPÍTULO II	18
2. Marco Referencial	18
2.1. Antecedentes Investigativos	18
2.1.1. Antecedentes Internacionales.....	18
2.1.2. Antecedentes Nacionales	19
2.2.2 Antecedentes locales.....	23
2.2. Marco Teórico	25
2.2.1. El concepto de infancia a lo largo de la historia	25
2.2.2 Concepciones Pedagógicas Sobre La Infancia	45
2.2.2. Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De cero a Siempre 93	
2.2.3. Fundamentos conceptuales de la Política Publica de Primera Infancia	94
2.2.4. Desarrollo Infantil.....	105
2.2.5. Practicas Pedagógicas	108
2.3. Marco Legal	116
2.3.1. Convención sobre los derechos del niño, noviembre 1989.....	116
2.3.2. Declaración mundial sobre educación para todos “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” Jomtiem, Tailandia 1990.....	117
2.3.3. Constitución política de Colombia 1991.....	118

2.3.4.	Ley 115 de 1994, ley de educación.....	119
2.3.5.	Ley 1098 de 2006. Código de infancia y adolescencia.....	120
2.3.6.	Política pública nacional de primera infancia, “Colombia por la primera infancia”, CONPES 109 de 2007	121
2.3.7.	Ley 1804 de 2016. Política pública de primera infancia	122
2.4.	Marco Contextual.....	125
2.5.	Marco Conceptual	127
2.5.1.1.	Término de referencia: Educación	127
2.5.2.	Término de referencia: Infancia.....	128
2.5.3.	Término de referencia: Aprendizaje	128
2.5.4.	Término de referencia: Política Pública.....	129
2.5.5.	Término de referencia: Desarrollo infantil	129
2.5.6.	Término de referencia: Juego.....	130
2.5.7.	Término de referencia: Referentes Técnicos	131
2.5.8.	Término de referencia: Arte.....	131
2.5.9.	Término de referencia: Literatura	131
Capítulo III.....		132
3.	Diseño Metodológico.	132
3.1.	Tipo de Investigación.....	132
3.2.	Diseño de investigación	133
3.3.	Población y muestra	134
3.3.1.	Muestra	135
3.4.	Técnicas e Instrumentos de recolección de información	135
3.4.1.	Técnicas e instrumentos de recolección de información	136
3.5.	Procedimiento de los instrumentos	137
Capítulo IV.....		139
4.	Resultados Y Análisis.....	139
4.1.	Proceso de Análisis e Interpretación de los Instrumentos o Técnicas de Recolección de Información.....	139
4.2.	Análisis.....	145
4.3.	Articulación de los análisis obtenidos en los instrumentos de recolección.....	150

CONCLUSIONES	153
RECOMENDACIONES.....	156
BIBLIOGRAFÍA	157
APÉNDICES.....	163
Apéndice 1.....	163

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Concepción de Infancia	95
Tabla 2. Perfiles del Talento Humano Modalidad Familiar ICBF.....	99
Tabla 3. Modelos pedagógicos	111
Tabla 4. Población Universal del Estudio.....	134
Tabla 5. Muestra - Las Agentes educativas -Informantes.....	135
Tabla 6. Técnicas de recolección y registro de la información.....	136
Tabla 7. Análisis e interpretación categoría: Conocimientos de Primera Infancia.....	141
Tabla 8. Análisis e interpretación Categoría. Conocimiento frente a la política publica	146

CAPÍTULO I

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.Descripción del Problema

Las concepciones que la sociedad construye acerca de lo que representa y significa la infancia, inciden en las relaciones humanas que se establecen en la sociedad y en las dinámicas culturales, sociales, políticas y económicas presentes en determinado contexto; lo anterior, tiene asiento en un devenir socio histórico que contribuye a considerar la infancia como una construcción social generada en un escenario en constante transformación. Las concepciones, imágenes o figuras que tenemos de la infancia tienen una estrecha vinculación con los cambios históricos y con los modos de organización socioeconómica y cultural de las sociedades (Ariés, Becchi, Julia, Gélis, Muñoz y Pachón)

Es así como se encuentra que a través del establecimiento del Estado de Derecho se promueve una concepción global de la infancia asumida como primera etapa de vida del ser humano, donde el Estado, la Familia y la sociedad son garantes de velar por el cumplimiento de los derechos que la cobijan; sin embargo, se hace importante comprender que debido a las realidades sociales, históricas, económicas y culturales presentes en determinado contexto, no es posible hablar de una sola infancia ya que socialmente se leen múltiples manifestaciones de ella, que convocan a comprender sus modos de conformación, actuación y representación en el mundo de forma diferente con las representaciones sociales que las sociedades y los sujetos

adultos tenemos de ella, ya sea como una realidad social no necesariamente objetiva ni universal, sino ante todo, como consenso social aceptado (Casas, Chombart de Lauwe).

Teniendo en cuenta lo anterior, los programas de atención integral enfocados en la educación infantil presentan las realidades educativas de un país y un mundo en el que existen diferentes concepciones de infancia; por tanto resulta fundamental saber sobre las concepciones que se gestan alrededor de ésta en diferentes tiempos y contextos, pues permiten construir conocimiento sobre el objeto de estudio, profundizar sobre la población que orienta la vida profesional y, comprender y aprender sobre los factores ideológicos que giran en los discursos que refirieren a ella. “el desarrollo integral es un derecho universal que considera aspectos físicos, psíquicos, afectivos, sociales y cognitivos, asequibles a todos independientemente de la condición familiar o personal” lineamientos curriculares (2016).

Es por ello, que el ingreso a programas de atención integral como educadores infantiles, supone aportar a los niños y niñas ,desde el campo pedagógico elementos que contribuyan a pensar y repensar las concepciones de infancia para posibilitar nuevas maneras de interrelación entre actores educativos, puesto que parte del valor de estudiar las concepciones, está en que éstas influyen significativamente en las acciones que se realicen como educador, determinará no solo lo que diga, sino lo que haga con los niños y niñas en la práctica profesional. Se aborda entonces a través de la presente investigación un tema de trascendencia para la formación profesional de educadores infantiles como lo son las concepciones sobre infancia.

La atención integral a la primera infancia contribuye a preparar a los niños desde un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de

toda la vida. La AEPI tiene el potencial de forjar a los ciudadanos abiertos, capaces y responsables del futuro. (UNESCO 2019)

Por tal razón en el Municipio de **Mutiscua** el cual es un contexto propicio para atender esta primera infancia pues la población se da por su casco urbano yace en medio de la cordillera oriental, es bañado por el río La Plata, uno de los principales afluentes del Río Zulia. Limita al norte con Cucutilla y Pamplona, al sur con Silos, al oriente con Cácuta y Pamplona y al occidente con el departamento de Santander. La población de Mutiscua es aproximadamente de 5000 habitantes, ubicados en el casco urbano y las veredas.

Sus veredas son: San Isidro, Sucre, Ospina, Balegrá, Tapaguá, Las Mercedes, San Agustín, La Aradita, La Caldera, Concepción, La Colorada, El Aventino, La Plata y el corregimiento La Laguna. Cuenta con instituciones educativas y centros educativos rurales como son: Institución Educativa Colegio Nuestra Señora de La Merced, Centro Educativo Rural Sucre, Centro Educativo Rural La Caldera, Centro Educativo Rural San José del Pino y el Hogar Juvenil Campesino (HJC).

En este contexto se cuenta con el programa de Cero A Siempre que funciona desde la Modalidad Familiar e Institucional brindando atención a la primera infancia que inicialmente se denominó Hogares Fami (estableciendo una atención asistencialista), en donde las agentes educativas hoy en día son las que ejercen esta labor desde la transformación del programa y la atención, ahora es claro mencionar que esta transición en cuanto a la forma de trabajo que establece el programa se ve en desventaja en algunos casos en su materialización dado que, las docentes y auxiliares pedagógicas no se encuentran con un nivel educativo requerido y competente para dicha labor dado que, en sus perfiles laborales solo han tenido procesos educativos técnicos, tecnológicos y el valor agregado de su experiencia.

En consecuencia, se ve reflejado en la escasa diversidad de actividades para promover experiencias significativas y en algunas ocasiones se desconocen los nuevos significados de la infancia; por otra parte, los largos periodos en los cuales han desempeñado su labor (la mayoría de las docentes y auxiliares llevan en el proceso de 10 a 15 años) evidencian poca creatividad e innovaciones que llevan a la rutina en su práctica pedagógica, originando por una parte el aburrimiento en la población atendida, el poco tiempo de interacción con el niño y la madre (tres horas a la semana) y por otra, la desmotivación a continuar la profesionalización de sus estudios. En consecuencia la exigencia en el cumplimiento de los documentos que deben diligenciarse, no arrojan la información que responde a las realidades de los procesos trabajados con los niños sino que responden a unos requisitos exigidos por la empresa contratista, factor que incide en la educación integral de la infancia.

Así mismo el contexto de atención a estos infantes se brinda en el área rural y los estímulos del contexto que rodean al niño no favorecen a ese ideal de desarrollo integral, por un lado se encuentra estandarizado hacia los niveles esperados que no son acordes a las etapas del desarrollo del niño entre los cero a cinco años.

Es así que estos argumentos posibilitan y privilegian el valor para investigar y abordar las concepciones de infancia que circulan en agentes educativos de la modalidad familiar en el Municipio de Mutiscua, representa a uno de los actores importantes que trabajan con y para la infancia. Por tanto, acerca del pensamiento y los conocimientos que tienen las educadoras pedagógicas y auxiliares pedagógicas en relación con la temática, teniendo en cuenta las discusiones, diálogos y reflexiones que se presentan en espacios pedagógicos dentro del ejercicio laboral que conforman la estrategia de cero a siempre.

1.2. Formulación Del Problema

¿Cómo influyen las concepciones de los agentes educativos dentro de los procesos formativos de los niños y niñas de la Estrategia De Cero a Siempre dentro de la Modalidad Familiar del municipio de Mutiscua Norte de Santander?

1.3. Justificación

En la población infantil el periodo comprendido entre la gestación y los seis años es la etapa más importante en la vida del niño, puesto que es la base de los procesos tanto cognitivos, como psicológicos, afectivos y sociales.

Al respecto la UNICEF plantea que es importante el desarrollo de esta primera etapa en la vida; toda vez que es el momento en el que se inicia la formación de la inteligencia, el comportamiento y la personalidad y se construyen las condiciones para el ingreso del niño a la vida social y cultural.

A continuación se da a conocer la necesidad investigativa de tener acercamientos sobre las concepciones del agente educativo frente a la formación integral de los niños y niñas dentro de la Modalidad Familiar del municipio de Mutiscua puesto que acercarse a concepciones de infancia que tienen algunos agentes educativos permite ampliar la mirada frente a los discursos que se tienen de ésta y lograr identificar elementos que influyen en su modificación.

Otra de las estrategias para alcanzar este objetivo es realizar el ejercicio de investigación hacia la construcción de conocimiento sobre concepciones de infancia que se poseen para el ejercicio laboral de los mismos, puesto que contribuye en procesos de formación de infantes y a su vez en favor de enriquecer sus prácticas; como agentes educativos es importante comprender de forma reflexiva las características de una sociedad donde la infancia está presente para poder

proponer proyectos para el mejoramiento de la calidad de vida de niños y niñas como por ejemplo la estrategia de Cero a Siempre.

Las estrategias de reflexión de las diferentes concepciones que podemos obtener mediante el proceso investigativo nos permitirá seleccionar aquellas concepciones que resultaran válidas y coherentes para la contribución y la construcción de una concepción sobre infancia que será de mayor beneficio y presentaran herramientas para el ejercicio formativo de los niños y niñas.

El presente trabajo investigativo permite fomentar en los agentes educativos la importancia sobre la infancia como categoría fundamental para lograr una formación integral del infante.

De tal forma que el agente educativo se permita ampliar su discurso sobre esta y asuma una postura crítico reflexiva frente al niño y niña que es a su vez el centro del proceso de enseñanza – aprendizaje y a su vez brinde respuestas a mejorar los procesos de educación integral.

En el mismo sentido la Comisión Intersectorial plantea que las bases sobre las cuales se irán desarrollando las capacidades, habilidades y potencialidades humanas (motricidad, pensamiento simbólico, relaciones consigo mismo, con los demás y con el entorno), se establecen en los primeros años de vida, etapa en la cual los niños aprenden y se desarrollan más rápidamente que en cualquier otra fase, ya que proliferan conexiones neuronales de su cerebro que se encuentra en pleno desarrollo; por lo tanto las condiciones ambientales en las cuales se desarrolla la primera infancia pueden afectar su salud y comportamiento, razón por la cual el estímulo durante y después de la gestación es determinante para el desempeño en la vida adulta, máxime si se tiene en cuenta que una buena educación inicial se relaciona con mejores logros del desarrollo cognitivo, lo que incide positivamente en el desempeño académico, la menor deserción y

repetencia escolar futura y la obtención de mejores resultados en pruebas de desarrollo motor y socio-emocional, de acuerdo con lo expuesto por Bennett.

Partiendo del anterior contexto se hace necesario la implementación de estrategias convenientemente orientadas a la nueva mirada con que se asume actualmente la educación inicial para la primera infancia, dado que el progreso del país y por ende su capital humano, están supeditados a la garantía de derechos en esta etapa, al respecto Heckman expone que “como sociedad no podemos darnos el lujo de aplazar la inversión en los niños hasta el momento en que se conviertan en adultos, tampoco podemos esperar hasta que ellos alcancen la edad para asistir a la escuela – un momento cuando puede llegar a ser demasiado tarde.

La atención integral a la primera infancia desde los procesos de formación de los agentes educativos con relación a la Política Pública de Primera Infancia, tiene diferentes aspectos de importancia.

Desde el punto de vista pedagógico resulta interesante en la medida en que los hallazgos de esta investigación puede servir de insumo para revisar los procesos formativos que se adelantan con los agentes educativos que hoy día prestan su servicio a los niños, evidenciando de igual forma las posibles irregularidades, necesidades, dificultades o por el contrario las fortalezas, aciertos y los puntos a favor sobre la forma como los procesos de formación se visibilizan para brindar una atención a la primera infancia de manera integral, que permita el desarrollo del individuo desde lo cognitivo, psicológico, social, cultural y en otros aspectos del desarrollo que se gesta al interior de los diversos entornos educativos existentes. (Rosemberg, 2009, p.14)

La Política Pública para la Primera Infancia permite fomentar la construcción de ciudadanía del niño y la niña, de tal forma que pueda actuar sobre la constante transformación del mundo, de igual forma promueve el mejoramiento en las condiciones de cuidado y crianza, salud, alimentación y nutrición, educación inicial y recreación, y aunque se reconoce el avance que se ha logrado en comparación a las dos décadas anteriores, representado en el surgimiento de planes, proyectos y programas que consideran al niño y a la niña como sujetos de derecho, las instituciones de atención a la primera infancia deben asumir la responsabilidad que les compete en relación con los procesos de formación de los agentes educativos que apoyan y sostienen el proceso de desarrollo integral de los niños y niñas, tanto dentro como fuera de las instituciones.

La atención integral a la primera infancia (en adelante AIPI) en los últimos 10 años se ha consolidado como uno de los proyectos prioritarios de muchos gobiernos Latinoamericanos.

En Colombia hablar sobre la atención integral a la primera infancia supone una manera particular de ser y ver la infancia, es decir una práctica en la cual se inscriben sujetos, conceptos e instituciones ligados a dicha manera de asumirla.

Por esta razón se hace necesario identificar cada una de las perspectivas desde las que se ha abordado el tema; con esto no se busca hacer una apología, ni establecer relaciones causa efecto, por el contrario en cada una de estas perspectivas se verán las múltiples procedencias que han dado lugar al acontecimiento.

Por otra parte, hablar de atención integral a la primera infancia supone una serie de prácticas encaminadas a garantizar en los niños y niñas comprendidos entre los 0 y los 6 años, la supervivencia y el desarrollo psicosocial adecuado. Para ello se han diseñado desde instancias internacionales, estamentos gubernamentales nacionales y sociedad civil, una serie de acciones que reconocen la importancia de invertir en quienes se encuentran atravesando.

Así mismo, cabe la posibilidad de que la formación de algunos agentes educativos siga siendo bajo las ideas que definían los marcos conceptuales y metodológicos de la educación años atrás como lo expone la misma autora; es decir, que hoy día, es posible que sigan vigentes las mismas tradiciones que forjaron la idea del “ser maestro” en el siglo XX.

Ya que “continúan observándose casos en los que la construcción del perfil profesional que define el ser educador es la de un sujeto ejemplar y amoroso; partiendo de esta representación se concibe a la docencia como una “vocación” o como un apostolado. En este marco paradigmático son muchos los agentes educativos que se han formado y que en la actualidad están en ejercicio, que de una u otra forma esos antecedentes educativos marcan su quehacer docente a bien o mal de los infantes. Julia Simarra (1994) expone que esta situación se repite con mayor frecuencia en las zonas rurales o marginales, ante la imposibilidad de encontrar profesionales o de vincular agentes educativos con una concepción desfavorable para la primera infancia ante la educación.

1.4.Objetivos:

1.4.1. Objetivo General

Identificar y categorizar los factores sociales y educativos que inciden en el inadecuado uso de las concepciones de infancia de las agentes educativas de la modalidad familiar en el marco de la estrategia de Cero a siempre del municipio de Mutiscua Norte de Santander.

1.4.2. Objetivos Específicos

- Determinar cuáles son las concepciones de infancia de los agentes educativos de la modalidad familiar del municipio de Mutiscua N de S.
- Hacer una aproximación a la apuesta conceptual y discursiva en torno al concepto de infancia que plantea el agente educativo.
- Establecer posibles relaciones con las concepciones de infancia identificadas en los agentes educativos.
- Identificar cómo influyen las concepciones de infancia de los agentes educativos dentro de los procesos formativos de los infantes.

CAPÍTULO II

2. Marco Referencial

2.1. Antecedentes Investigativos

2.1.1. Antecedentes Internacionales

A continuación se encuentran los antecedentes de este ejercicio investigativo, los cuales hacen parte de una breve mirada a artículos y trabajos de grado elaborados sobre las concepciones de infancia trabajadas a nivel internacional, nacional y local.

A nivel **internacional** se retoma la obra de las autoras chilenas, Martínez y Muñoz (2015) titulado “Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos”, en el cual es posible encontrar que las concepciones de infancia que predominan en estudiantes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile, se fundamentan en la experiencia que tuvieron en este periodo de vida. Por tanto, sus concepciones se asocian a: “personas de cuidado, vulnerables”, “fragilidad”. También aparecen las concepciones de niños y niñas “inocentes, posibilitadores de futuro”, donde se sustenta que son factores esperanzadores de la realidad social.

Vinculado a lo anterior, toma lugar la formación pedagógica la cual es considerada por las autoras como elemento fundamental para modificar, enriquecer o movilizar el pensamiento frente a las concepciones previas sobre infancia; encontrando que los resultados del estudio realizado por Martínez y Muñoz indican que la formación que reciben los educadores infantiles de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación de Chile, no aborda suficientes

contenidos ni permite problematizar diferentes discursos que giran alrededor de la concepciones de infancia imposibilitando repensarlas y reconstruirlas. Por tanto, un aporte de dicha investigación al programa y a manera de sugerencia es que durante el transcurso de la carrera se construyan espacios de discusión, se revise las reflexiones, los debates y los aspectos más relevantes cuando se piensa las concepciones de infancia que prevalecen sobre otros.

Caldo, Graziano, Martinchuk y Ramos, el cual titula “La infancia” en las representaciones de los maestros y las maestras. Avances de una investigación en proceso” (2011), aborda las representaciones sociales sobre infancia que tienen los maestros y maestras que asisten a la Universidad Nacional de Tres de Febrero de Argentina, y da cuenta de los problemas que influyen en el proceso formativo como por ejemplo cuando se da más énfasis al sentido común, y por ende se evidencia ausencia de discurso pedagógico y crítico, desde allí, solo se sustenta la infancia como etapa de la vida relacionada con el desarrollo biológico y psicológico, es decir, que se construye una representación descontextualizada de lo social y lo histórico, donde la familia y la escuela no son referentes constitutivos.

2.1.2. Antecedentes Nacionales

A nivel nacional Pineda, Garzón, Bejarano y Buitrago (2014), efectuaron una investigación denominada “Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el proyecto pedagógico educativo comunitario (Popec)”, este proceso investigativo tenía como objetivo conocer los saberes y prácticas pedagógicas construidos a partir de las concepciones de los agentes educativos de las distintas modalidades de atención a la primera infancia del ICBF en sus 20 años de aplicación, también, aportar bases para la construcción e implementación de los lineamientos sobre la educación inicial. La metodología utilizada fue la sistematización de

experiencias significativas sobre el proceso de formulación e implementación del Ppec en distintas regiones del país, aplicándose un total de 78 entrevistas estructuradas a agentes educativos de la modalidad institucional, familiar, hogares Comunitarios de bienestar familiar y otras modalidades.

Centrando la atención en los resultados se evidencian algunos aspectos que caracterizan las prácticas pedagógicas de acuerdo a la implementación y ; de esta manera, se evidencia que las prácticas efectuadas por los agentes educativos se caracterizan por ser: 1) intencionadas, teniendo en cuenta que los agentes reconocen que su quehacer pedagógico influye directamente en el desarrollo de los niños, 2) Participativas, porque incluyen las opiniones de los niños y se adaptan a sus intereses y necesidades, 3) Significativas, puesto que a través de las experiencias que crean los niños en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, encuentran explicaciones del mundo y de su realidad; es decir, las actividades rectoras propias de la primera infancia permiten que los niños construyan saberes significativos, 4) Contextuadas, ya que los agentes educativos tienen la capacidad de construir comprensiones interrelacionadas sobre los niños, con sus intereses y formas de percibir y construir el mundo, y 5) Humanizadas, enfatizando en la importancia de relacionarse con afecto, logrando mejores niveles de acercamiento a lo que experimenta el niño, al conocimiento de su vida desde su propia expresión (Pineda, Garzón, Bejarano y Buitrago, 2014)

A la luz de lo anterior, se evidencia que las prácticas pedagógicas deben caracterizarse por ser significativas y por generar experiencias donde los niños a través de las actividades rectoras logren comprender y conocer mejor el mundo que los rodea; es así, que a través de este se fortalece la pregunta problema de la presente investigación encaminada a conocer de qué

manera las agentes educativas del Hogar Infantil están implementando las actividades rectoras de la primera infancia: Juego, arte, literatura y exploración del medio.

Así mismo en la ciudad de Ibagué del departamento del Tolima, en Colombia, la especialista Jhenny Andrea Montoya Loaiza desarrollo “importancia de las concepciones de la infancia como fundamento del desempeño de las agentes educativas en la estrategia de fortalecimiento del servicio en los niños de los hogares comunitarios del ICBF zona sur de Ibagué” en el año 2015. Allí planteo el propósito de establecer la importancia de reconocer el entorno para la concepción del niño, como fundamento en los procesos que fortalecen el desarrollo de los niños y caracterizar los discursos de las agentes educativas frente a la importancia de la infancia.

Por eso, considero como objetivo general determinar los su método de investigación fue carácter cualitativo etnográfico con enfoque mixto y los instrumentos de recolección de la información fueron: El cuestionario y la observación. La población objeto de estudio fueron las 112 agentes educativas de los hogares comunitarios y la muestra fue de 20 agentes educativas de la zona sur de Ibagué Tolima.

Llegando a concluir que las agentes educativas en gran porcentaje desconocen la importancia de las actividades rectoras como fundamento en los procesos que fortalecen el desarrollo psicomotriz de los niños y las niñas, cerca del 55% de las agentes educativas desconocen el concepto de infancia. Y por consiguiente su importancia en el aula de la educación inicial. Las agentes educativas hacen uso de las actividades rectoras de manera empírica y sin intencionalidad.

En la ciudad de Manizales, departamento de Caldas las magister Luzmila Ávila García, Janeth Diosa González y María del Pilar Hernández Rodríguez en el año 2017 realizaron una

investigación sobre las planeación pedagógica para la atención integral en la primera infancia, ellas pudieron identificar durante la experiencia que los centros de desarrollo infantil, específicamente desde la coordinación, se han evidenciado falencias en cuanto a la aplicación de los instrumentos orientados por el ICBF los cuales deben ser tenidos en cuenta al momento de planear teniendo en cuenta eso, consideraron como objetivo general identificar las comprensiones sobre planeación pedagógica de las agentes educativas de un CDI de la ciudad de Manizales en el proceso formativo en la primera infancia, para lograr esto pensaron primero en reconocer los conceptos sobre planeación pedagógica que tienen las agentes educativas de un CDI de la ciudad de Manizales, para continuar con un análisis de las planeaciones pedagógicas que realizan las agentes educativas de un CDI de la ciudad de Manizales, y culminar con una interpretación de las concepciones que se reflejan en las planeaciones pedagógicas de las agentes educativas de un CDI de la ciudad de Manizales.

Teniendo en cuenta como enfoque cualitativo con diseño etnográfico. Con todo esto se busca el reconocer, analizar e identificar las comprensiones de las agentes educativas en relación a la planeación pedagógica. En cuanto a los resultados obtenidos se deduce que las agentes educativas del CDI tienen un concepto elemental de la planeación pedagógica, un conocimiento superficial acerca del modelo y enfoque pedagógico que se aplica desde el proyecto pedagógico institucional, así mismo al realizar el análisis de las planeaciones escritas de las agentes educativas se evidenció que éstas las construyen desde intereses personales, no hay un trabajo colectivo este es aislado se quedan en trabajos pedagógicos aislados sin tener en cuenta las características propias de los niños en esta etapa inicial.

De gran interés se encuentra los aportes de Sandoval (2013), en su tesis “Propuesta proyecto pedagógico de educación para la primera infancia con enfoque holístico transformador”

señala un enfoque de investigación acción participativa, con el propósito de proponer un proyecto pedagógico de educación para la primera infancia con enfoque holístico transformador en el Jardín Infantil Cofinanciado Villa Mary.

Se analizaron las actividades pedagógicas planeadas por las maestras de los niveles de párvulos, pre jardín y jardín, con el fin de proponer una estrategia pedagógica para la educación de la primera infancia, teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo corporal, cinético, personal, social, cognitivo, comunicativo y artístico que transforman y determinan estilos de aprendizaje y el desarrollo humano integral. Donde los resultados de la investigación señalan que es fundamental el planeador de actividades pedagógicas, teniendo en cuenta las dimensiones del desarrollo, estrategia pedagógica, habilidades lúdicas, cumplimiento de objetivos, manejo del tiempo, materiales, tema a tratar, evaluación de las actividades pedagógicas en términos de indicadores de logro, fortalezas y debilidades. En el desarrollo del trabajo metodológico se analizaron 620 planeaciones pedagógicas, las cuales permitieron sustentar la validez de la información, trabajo interdisciplinar y pedagógico se realizó una exhaustiva revisión teórica y práctica con la evolución y participación activa de las maestras en los grupo focales donde se propuso un observador del desarrollo evolutivo con base en las dimensiones del desarrollo del ciclo vital en primera infancia.

2.2.2 Antecedentes locales

En el ámbito local la Mg. Rosa Del Carmen Vanegas Caraballo, Docente de la Universidad de Pamplona realizó una investigación en el año 2013 denominada “Una Mirada Evaluativa al Programa de Hogares Comunitarios del ICBF y el Desarrollo de su Pedagogía Infantil, en el Sector de Cristo Rey del Municipio de Pamplona, Norte De Santander”, esta

investigación evaluativa fue de tipo cualitativa de orden descriptivo apoyada del modelo lógico, se seleccionó como muestra 14 hogares comunitarios del sector Cristo Rey y José Antonio Galán, dentro de los principales resultados se puede destacar que el trabajo que realizan las madres comunitarias es fundamental para muchas familias que se encuentran en situación de riesgo y que no pueden aun responder por las necesidades básicas de sus hijos; pero el mismo no garantiza una atención del desarrollo integral de la infancia.

Además, en esta investigación se recomienda que los programas derivados de las políticas públicas para la atención de la infancia sean desarrollados por profesionales y personal especializado en el cuidado y desarrollo infantil, puesto que está concebido bajo supuestos teóricos de la psicopedagogía, lo cual demanda una competencia didáctica especializada, además, se encontró que las prácticas pedagógicas que implementan las madres comunitarias se realizan muy informalmente, ellas tienen dificultad para entender la importancia del momento pedagógico en cuanto a tiempo, espacio y motivación en función de los aprendizajes de los niños (Vanegas, 2013), de esta manera, se evidencia la necesidad de que el talento humano que trabaja en las diferentes modalidades se cualifique y tenga conocimiento de los perfiles de cargo para garantizar unas atenciones oportunas a los niños.

En el Año (2010) Yadira Del Pilar Camperos Villamizar estudiante de la Maestría en Educación de la Universidad de Pamplona realizó una investigación denominada "Caracterización de las Concepciones de Infancia de las Maestras de Educación Preescolar y la Relación con sus Prácticas Pedagógicas", la metodología utilizada fue de tipo cualitativa, con un diseño etnográfico, dentro de la muestra participaron 10 maestras de instituciones públicas y privadas de educación preescolar.

Enfatizando en los resultados se destaca que las maestras conservan las concepciones de la educación tradicional donde el niño y la niña son considerados como seres incompletos, inacabados, los cuales los maestros deben acabar; el centro de la educación es solo la dimensión cognitiva promoviendo la inteligencia analítica y dejando a un lado la práctica y la creativa, de este modo, se identifica que existen concepciones donde aún no se conciben a los niños y niñas como sujetos titulares de derechos.

Frente a las prácticas pedagógicas que implementan las Maestras se indica que son importantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y en todo lo que es la formación integral; sin embargo, se pudo establecer que estas siguen siendo muy tradicionales, se continúa formando de manera verbal, memorística y descontextualizada, con conocimientos acabados e inmodificables, por otra parte, las acciones, actitudes y lenguaje de las maestras en la práctica pedagógica son variadas; algunas maestras utilizan lenguajes adecuados en tono y gestos, y otras en las que éste intimida y genera actitudes de angustia y miedo en los niños.

De este modo, se concluyó que al tener concepciones tan tradicionales y fuera de contexto, se han mantenido prácticas absurdas que las nuevas pedagogías no han logrado desplazar (Camperos, 2010).

2.2. Marco Teórico

2.2.1. El concepto de infancia a lo largo de la historia

El interés por educar y criar a los niños es tan antiguo como la historia pero las ideas sobre cómo hacerlo y las prácticas de crianza han sido muy diferentes en distintos momentos históricos. También desde siempre ha habido una tendencia a dividir el curso de la vida en etapas

o periodos, desde el nacimiento a la muerte. La forma de dividir estos periodos tenía que ver con la concepción dominante de cada sociedad y momento histórico. Por ejemplo, parece que en la Antigüedad y la Edad Media NO se reconocía la infancia como etapa con sus propias características y cualidades, y hasta el S. XVII no hubo un sentimiento de la infancia (al menos, tal y como lo entendemos actualmente). Es el caso de **GRECIA Y ROMA ya que es en Grecia** donde nace el concepto de educación *liberal* y de desarrollo "integral" de la persona (cuerpo-mente).

Algunos filósofos expresan la necesidad de que la educación se adapte a la naturaleza humana. [Plutarco: *Sobre la educación de los niños*; Platón: *República*; Aristóteles: *Ética a Nicómaco*]. Asimismo, se desarrolla la medicina e interés por la salud infantil (medicina hipocrática y galénica). Es interesante la presencia de personajes adolescentes en el teatro griego (Sófocles, Eurípides) y la forma en que se presentan en las obras.

Aristóteles (384-322 a. C.): En muchos de sus escritos expresa su interés por problemas educativos, con el fin de contribuir a la *formación de hombres libres*. Habla de distintos periodos para la educación infantil:

“...hasta los 2 años (primer periodo) conviene ir endureciendo a los niños, acostumbrándoles a dificultades como el frío... *En el periodo subsiguiente, hasta la edad de 5 años, tiempo en que todavía no es bueno orientarlos a un estudio ni a trabajos coactivos a fin de que esto no impida el crecimiento, se les debe, no obstante, permitir bastante movimiento para evitar la*

inactividad corporal; y este ejercicio puede obtenerse por varios sistemas, especialmente por el juego [...] La mayoría de los juegos de la infancia deberían ser imitaciones de las ocupaciones serias de la edad futura [Aristóteles, Política, libro VII, capítulo 15]

En la Grecia clásica se defiende la necesidad de que los ciudadanos varones se escolaricen, primero recibiendo una instrucción **informal** (hasta pubertad: leer, escribir, educación física), después, una instrucción **formal**: literatura, aritmética, filosofía, ciencia.

En **Roma**, pierde relevancia la educación liberal y hay mucha menos atención a la educación física y el deporte. El objetivo de la educación es formar buenos oradores, “embellecer el alma de los jóvenes mediante la retórica”.

Vale la pena resaltar un periodo de la historia marcados por el **CRISTIANISMO** y **la EDAD MEDIA** puesto que para Grecia y Roma, la institución social más importante y la encargada de la educación era el **ESTADO**. Durante la Edad Media, por influencia del **cristianismo**, es la **IGLESIA** (controla tanto la educación religiosa como la seglar).

A lo largo de la Edad Media desaparece por completo la idea de educación liberal. No se trata ya de formar a “librepensadores” sino que el objetivo de la educación es *preparar al niño para servir a Dios, a la Iglesia y a sus representantes, con un sometimiento completo a la autoridad de la Iglesia.*

Se elimina la educación física ya que se considera que el cuerpo es fuente de pecado. En general, la tradición judeo-cristiana gira en torno al concepto de "pecado original" que conlleva 1 En la Italia romana, entre los siglos I a.C y I d.C, había entre 5 y 6 millones de hombres y mujeres libres, y entre 1 y 2 millones de esclavos.

Hay que recordar que, en Grecia y Roma, la mujer es considerada inferior al hombre, por naturaleza, y su deber es obedecerlo: “Una mujer es como un niño grande que hay que cuidar a causa de su dote y de su noble padre” “Si tu esclavo,... o tu mujer se atreven a replicarte, montas en cólera”, dice Séneca. Y, según Epicteto, “el adulterio es un robo. Sustraerle la mujer al prójimo es algo tan indelicado como arrebatarle al vecino en la mesa su porción de carne” (Tomado de Historia de la vida privada, vol. 1, pp. 52-53, p. 58). Esta última idea respecto al adulterio corresponde, sin embargo, a la moral estoica y no a la moral griega ni a la primera moral romana, según la cual era lícito “prestar” a la propia mujer a algún amigo para que disfrutase de sus servicios sexuales.

La idea del niño como ser perverso y corrupto que debe ser socializado, redimido mediante la disciplina y el castigo. En el S. XVII, el Abad Bérulle escribía: *"No hay peor estado, más vil y abyecto, después del de la muerte, que la infancia"*.

No se observa una preocupación por la infancia como tal, y la educación no se adapta al niño. De hecho, toda la enseñanza de contenidos religiosos es en latín (la lengua materna se considera totalmente inapropiada para transmitir conocimiento).

El niño es concebido como *homúnculo* (hombre en miniatura) no hay evolución, cambios cualitativos, sino cambio desde un estado inferior a otro superior, adulto (Tomás de Aquino). Todo ello se refleja en la frase siguiente: *"Sólo el tiempo puede curar de la niñez, y de sus imperfecciones"*. Por tanto, el niño debe ser educado para ser "reformado". Educar y criar implican cuidado físico, disciplina, obediencia y amor a Dios pero no hay referencias a la necesidad de amor para el buen desarrollo infantil.

Sólo acceden a la educación algunos varones, no las mujeres. Durante toda la Edad Media el niño es utilizado como mano de obra.

Ahora se hace visible mediante la época del **RENACIMIENTO al S. XVII** donde resurgen muchas de las ideas clásicas sobre la educación infantil. Se produce un auge de las observaciones de niños que revelan un nuevo interés por el desarrollo infantil. Por ejemplo, **Erasmus** (*De Pueris*, 1530) manifiesta cierto interés por la naturaleza infantil.

Luis Vives (1492-1540) también expresa su interés por la evolución del niño, por las diferencias individuales, por la educación de “anormales”, y por la necesidad de **ADAPTACIÓN** de la educación a los distintos casos y niveles. Destaca también su preocupación por la educación de las mujeres. Esta idea es central en **Comenius** (1592-1670), que insiste en que se debe educar tanto a niños como niñas, y en el papel de la madre como primera educadora. Defiende la escolarización obligatoria hasta los 12 años (idea abandonada por completo durante las etapas anteriores), y señala las ventajas de la enseñanza elemental en lengua materna, no en latín.

De esta época es **Héroard**, que fue tutor del joven Luis XIII de Francia (hijo de Henri IV) y que escribió un diario sobre su infancia y juventud (1601-1621) en el que se revelan interesantes ideas de la época... Por ejemplo, cita el consejo que le dio Henri IV para educar a su hijo: *“Que aplique el castigo físico tantas veces como sea necesario porque puedo asegurar, por mi propia experiencia, que nada me ha hecho tanto bien en la vida”*

Un importante cambio en las concepciones de la naturaleza humana y, en consecuencia, del niño, viene de la corriente empirista en filosofía. **Locke** (1632-1704) insiste en la importancia de la experiencia y los hábitos, proponiendo una visión del recién nacido como *tabula rasa* o

pizarra en blanco, donde la experiencia va a ir dejando sus huellas... Es decir, el niño no nace bueno ni malo sino que todo lo que llegue a hacer y ser dependerá de sus experiencias.

Con la Revolución Industrial y la emergencia de la burguesía disminuye drásticamente la necesidad de mano de obra infantil y, por tanto, muchos niños dejan de tener que ir a trabajar y les quedan “demasiadas horas de ocio” que deben ocupar con alguna actividad. De ahí que la necesidad de escolarizarlos se convierta en un objetivo primordial. Por otro lado, los cambios en la vida social (la emergencia de ciudades) y familiar (la vida en las casas y los cambios en su distribución) promueven un contacto más estrecho entre padres e hijos.

Ahora se vale la pena remontarnos en el SIGLO XVIII-XIX en donde una de las figuras más importantes del S. XVIII es Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Su obra *Émile ou de l'éducation* (1762) contiene una serie de principios básicos sobre cómo educar a los niños, y se convierte en un libro muy de moda en la alta sociedad francesa. Entre sus ideas más influyentes y conocidas está la de que el niño es bueno por naturaleza. Nace así, al menos, y es la sociedad la que puede llegar a pervertir las buenas inclinaciones del niño. Nótese que en esto hay diferencias importantes entre Rousseau y las corrientes empiristas (Locke y todo el empirismo inglés, en general).

Por otro lado, defiende con vigor que toda educación debe ADAPTARSE al nivel del niño, la importancia de la acción y experiencia, y no sólo de la palabra, para adquirir el conocimiento. Critica las prácticas instructivas excesivamente memorísticas.

Frente a la perspectiva medieval del niño como homúnculo, Rousseau sostiene que es un ser con características propias, que sigue un desarrollo físico, intelectual, moral... y resume estas

ideas en la frase: El pequeño del hombre no es simplemente un hombre pequeño. Para Rousseau, la educación debe ser obligatoria y debe incluir a la mujer.

Otras ideas innovadoras de pedagogos y filósofos son las de Pestalozzi (1746-1827); **Tiedemann** (1748-1803); **Froebel** (1782-1852). Este último promueve la idea del "kindergarten" (escuela preescolar) y destaca la continuidad educativa entre escuela-hogar- comunidad, la importancia del juego infantil para su desarrollo y la necesidad de interacción y contacto entre padres e hijos.

En estos dos siglos (XVIII y XIX) proliferan las observaciones de niños, cada vez más sistemáticas, realizadas por pedagogos, filósofos y hombres de ciencia, muchas de ellas con sus propios hijos. Se publican monografías biográficas: Taine, 1876; Darwin, 1877; Preyer, 1882; etc. Hay un gran interés por sujetos "excepcionales" o "especiales": estudio de Itard sobre el niño salvaje de Aveyron; estudio de superdotados (Mozart), ciegos de nacimiento que recuperan la vista...

Charles Darwin (1809-1882), con la publicación del Origen de las especies (1859) provoca una revolución conceptual en las ciencias y en la concepción del hombre. Aunque su influencia en la psicología es más tardía, en su teoría subyacen conceptos clave, como la continuidad animal- hombre y niño-hombre; una aproximación naturalista al desarrollo humano, y una psicología comparada.

Se puede decir que el estudio científico del niño empieza en la segunda mitad del S. XIX. Además, a finales de ese siglo se plantean una serie de problemas prácticos en relación con las técnicas de crianza y educación de los niños. En algunos países se ha planteado ya la necesidad de una educación obligatoria generalizada, suscitando grandes debates sociales y políticos (parlamentarios) sobre el tema. Entre los problemas concretos que se plantean está la necesidad

de identificar a los niños que tienen un desarrollo "normal" distinguiéndolos de los retardados (Francia). Esto llevará a desarrollar los primeros instrumentos de medida del desarrollo (primer test de inteligencia de Binet y Simon, 1905).

Sin embargo, en el siglo XIX no hay todavía una concepción unificada de la infancia y de la educación. En la Europa continental persiste la influencia del pensamiento de Rousseau que defiende la bondad natural del niño y la idea de una educación permisiva. Por el contrario, en EEUU e Inglaterra es la tradición calvinista la más influyente: el niño debe ser reformado mediante una educación autoritaria que haga uso del castigo físico y público.

En este orden de acontecimientos y de observancia histórica sobre las diferentes concepciones a lo largo de la historia, es necesario aclarar que, el infanticidio se practicaba profusamente con: niños deformes o con algún defecto físico; hijos ilegítimos o producto de relaciones adúlteras de la mujer; también por falta de recursos económicos para mantenerlos (en ese caso, también se optaba por “donar” al recién nacido a vecinos o familiares); y en ocasiones por razones religiosas oscuras (ofrendas, etc.). La prerrogativa de aceptar y reconocer al hijo era del padre. Si éste lo rechazaba, se abandonaba al recién nacido en la calle, y podía recogerlo (o no) quien quisiera. A esto se le llamaba “exposición” del bebé (niños expósitos).

Tal práctica era más común con las niñas por su escaso valor social que con los niños (en algunos periodos de la antigüedad la proporción llegó a ser de 20 niñas por cada 100 niños). El infanticidio no se considera asesinato hasta el siglo IV, aunque se sigue practicando profusamente durante la E. Media.

“Si llegas a tener un hijo (¡toco madera para que así sea!), déjalo vivir; si es una niña, deshazte de ella” (Carta de un heleno a su mujer, año 1 antes de Cristo.).

La anticoncepción (mediante métodos como el lavado post-coito, diafragmas, drogas espermicidas, todos ellos “a cargo de la mujer”, no del hombre), el aborto (practicado hasta momentos muy avanzados del embarazo), eran prácticas comunes y legales en Grecia y Roma.

A lo largo de la antigüedad y Edad Media, la mortandad infantil por causas naturales es muy elevada: enfermedades, mala alimentación, atención y trato inadecuados y por accidentes (descuidos)⁴. Por eso, el niño de pecho era relativamente poco valorado y sólo adquirirían valor los niños que habían superado los 4-5 o incluso 6 años. Por estas razones, la infancia se describía como "*edad muy frágil*" y, para los que la superaban, como una *época de transición, que pasa rápido y de la que se pierde el recuerdo*.

Respecto al trato de los hijos, una idea muy extendida durante siglos es que el padre y la madre deben asumir distintos papeles: severidad y pocas expresiones afectivas por parte del padre, condescendencia y afecto de la madre (estos papeles se adscriben también de forma diferencial, en ciertos momentos históricos, a la abuela paterna y a la materna). Junto a estas ideas, pervive durante siglos la convicción de que la influencia prolongada de una madre “afectiva” y “besucona” es nociva para el desarrollo del niño.

La pobreza secular de grandes sectores de la población europea conlleva la práctica de incorporar al niño al trabajo desde los 5 años (hasta el S. XIV, muchas niñas de familias pobres son entregadas como sirvientas a los 6 años). El niño es en cierto modo “esclavo del adulto”. Los padres tienen la propiedad sobre él. Pueden entregarlo, abandonarlo, venderlo (Babilonia, Grecia, Europa). En el S. XII la Iglesia decreta que no se puede vender a un hijo después de los 7 años. En Rusia no se prohíbe legalmente hasta el XIX.¹

¹ De Historia de la vida privada, vol.1, p. 63

Se sabe por numerosos documentos que los niños sufrían abusos diversos (físicos, sexuales...) y que eran frecuentemente "objeto" de 3 En la época romana, la pobreza llevaba a mucha gente a vender a sus recién nacidos a los traficantes de esclavos “que los adquirirían todavía ‘sanguinolentos’, apenas salidos del vientre de sus madres, que de este modo no tenían tiempo de verlos y encariñarse con su escaso valor social que con los niños (en algunos periodos de la antigüedad la proporción llegó a ser de 20 niñas por cada 100 niños!). El infanticidio no se considera asesinato hasta el siglo IV, aunque se sigue practicando profusamente durante la E. Media.

“Si llegas a tener un hijo (¡toco madera para que así sea!), déjalo vivir; si es una niña, deshazte de ella” (Carta de un heleno a su mujer, año 1 antes de Cristo.).

La anticoncepción (mediante métodos como el lavado post-coito, diafragmas, drogas espermicidas, todos ellos “a cargo de la mujer”, no del hombre), el aborto (practicado hasta momentos muy avanzados del embarazo), eran prácticas comunes y legales en Grecia y Roma.

A lo largo de la antigüedad y Edad Media, la mortandad infantil por causas naturales es muy elevada: enfermedades, mala alimentación, atención y trato inadecuados y por accidentes (descuidos). Por eso, el niño de pecho era relativamente poco valorado y sólo adquirirían valor los niños que habían superado los 4-5 o incluso 6 años. Por estas razones, la infancia se describía como "edad muy frágil" y, para los que la superaban, como una época de transición, que pasa rápido y de la que se pierde el recuerdo.

Respecto al trato de los hijos, una idea muy extendida durante siglos es que el padre y la madre deben asumir distintos papeles: severidad y pocas expresiones afectivas por parte del padre, condescendencia y afecto de la madre (estos papeles se adscriben también de forma

diferencial, en ciertos momentos históricos, a la abuela paterna y a la materna). Junto a estas ideas, pervive durante siglos la convicción de que la influencia prolongada de una madre “afectiva” y “besucona” es nociva para el desarrollo del niño.

La pobreza secular de grandes sectores de la población europea conlleva la práctica de incorporar al niño al trabajo desde los 5 años (hasta el S. XIV, muchas niñas de familias pobres son entregadas como sirvientas a los 6 años). El niño es en cierto modo “esclavo del adulto”. Los padres tienen la propiedad sobre él. Pueden entregarlo, abandonarlo, venderlo (Babilonia, Grecia, Europa). En el S. XII la Iglesia decreta que no se puede vender a un hijo después de los 7 años. En Rusia no se prohíbe legalmente hasta el XIX.

En lo que se refiere a la representación de la infancia en el arte, es interesante que en las efigies funerarias no aparece la figura del niño hasta el S. XVI (posiblemente porque el niño es considerado como algo más próximo a un animal doméstico que a un ser humano). La idea del "niño-homúnculo" se refleja también en la pintura. Según los historiadores, el arte medieval no "conocía" la infancia o no trataba de representarla. Las pinturas de niños muestran a éstos como hombre minúsculos, sin rasgos de infancia (la musculatura era la misma que la de los adultos pero reducida de tamaño). No se observa ninguna idealización de la infancia en el arte. Los griegos son excepción.

S. XVIII: Maltusianismo. Prácticas anticonceptivas. Disminución de la mortandad infantil: el niño ya no es una “pérdida inevitable” y desaparece gradualmente la idea previa del niño como "despilfarro necesario" (es decir, la idea de que es necesario procrear muchos hijos para conseguir que algunos lleguen a la edad adulta).

Es importante recordar que, durante siglos, hay un interés por "educar" al niño (sobre todo por razones prácticas), no por su desarrollo, y que es en el S. XVII cuando aparecen algunos pensadores que se preocupan por adaptar la educación al niño y critican las prácticas pedagógicas tradicionales (por ej. la escolástica). Sin embargo, hasta el S. XX la infancia no es plena y explícitamente reconocida como periodo con sus propias características y necesidades, el niño como persona, con derecho a la identidad personal, a la dignidad y la libertad. (Declaración de los Derechos del Niño, Proclamada por la Asamblea General en su resolución 1386-XIV, de 20 de noviembre de 1959. Sin embargo, este texto no es de cumplimiento obligatorio para los Estados hasta 1989, cuando La Convención sobre los Derechos del Niño es adoptada por la Asamblea General de la ONU y abierta a la firma y ratificación por parte de los Estados).

Principios fundamentales (Derechos del niño)

Participación: Los niños, como personas y sujetos de derecho, pueden y deben expresar sus opiniones en los temas que los afecten. Sus opiniones deben ser escuchadas y tomadas en cuenta para la agenda política, económica o educativa de un país. De esta manera se crea un nuevo tipo de relación entre los niños, niñas y adolescentes y quienes toman las decisiones por parte del Estado y la Sociedad Civil.

Supervivencia y Desarrollo: Las medidas que tomen los Estados Parte para preservar la vida y la calidad de vida de los niños deben garantizar un desarrollo armónico en el aspecto físico, espiritual, psicológico, moral y social de los niños, considerando sus aptitudes y talentos.

Interés Superior del Niño: Cuando las instituciones públicas o privadas, autoridades, tribunales o cualquier otra entidad deba tomar decisiones respecto de los niños y niñas, deben considerar aquellas que les ofrezcan el máximo bienestar.

No Discriminación: Ningún niño debe ser perjudicado de modo alguno por motivos de raza, credo, color, género, idioma, casta, situación al nacer o por padecer algún tipo de impedimento físico.

Es así como podemos observar según ARIES” La actitud de los adultos frente al niño ha cambiado mucho en el curso de la Historia y, ciertamente, sigue cambiando hoy día ante nuestros ojos.

Sin embargo, esos cambios han sido tan lentos e imperceptibles que nuestros contemporáneos no se han dado cuenta de ellos (en la actualidad, ya que todo se mueve apresuradamente, se notan mejor). En otros tiempos, esas mutaciones no se distinguían de los datos constantes de la naturaleza; las etapas de la vida humana se identificaban, de hecho, con las estaciones. No es que el hombre estuviese completamente inerte en su enfrentamiento con la naturaleza, pero no estaba en condiciones de influir en ella excepto con intervenciones mínimas, modestas y anónimas, que resultaban eficaces sólo porque se repetían durante mucho tiempo: el observador sólo podía descubrirlas en el momento en que se acumulaban tanto que su densidad las hacía evidentes.

Pese a esto Se sabe que al niño romano recién nacido se le posaba en el suelo. Correspondía entonces al padre reconocerlo cogiéndolo en brazos; es decir, elevarlo (elevare) del suelo: elevación física que, en sentido figurado, se ha convertido en criarlo. Si el padre no «elevaba» al niño éste era abandonado, expuesto ante la puerta, al igual que sucedía con los hijos de los esclavos cuando el amo no sabía qué hacer con ellos; o en el último caso, los niños «elevados» habrían sido favorecidos por una elección, mientras que a los otros se les abandonaba: se mataba a los hijos no deseados de los esclavos, o a los niños libres no deseados

por las más diversas razones, no sólo a los hijos de la miseria y del adulterio. Designación más allá de la verdadera infancia. (ARIES)

Las conclusiones (provisionales) a las que llega Manson demuestran que ha habido una evolución del sentimiento, un descubrimiento de la infancia.

Según Manson, de hecho, la presencia del lactante es muy importante en Plautd (en el círculo de las nodrizas), un poco menos en Terencio (quien describe un padre que sostiene en brazos al hijo pequeño: *puerum tantillum*) y casi inexistente a continuación, hasta mediados del siglo I: Catulo cambia por completo la imagen de la infancia: a la imagen negativa («estúpido como un niño») sustituye la ternura que expresa la deliciosa escena del niño (*puer bimulus*, «niño de dos años») acunado por su padre. Nace una nueva sensibilidad, ésa que en la época imperial va a inspirar numerosos epitafios en los que los padres narran su tristeza por la muerte de un hijo, cuya edad se indica con precisión: tantos meses y tantos días. Se vuelve así a la leyenda de las tumbas anteriormente citadas a propósito del matrimonio.

Ahora ya se ha superado el límite, ha sido descubierta la infancia; y mucho antes que el *Emile* de Rousseau o del Versailles de Luis XIV. Hubo un tiempo en que los historiadores tendían a creer que la sensibilidad hacia la infancia no había cambiado nunca, que era un elemento permanente de la Naturaleza humana, o que se remontaba al siglo XVIII, al siglo de las luces. Hoy se sabe que ha tenido una gestación larga y gradual, que ha surgido lentamente en la segunda parte de la Edad Media, a partir del siglo XII-XIII, y que se ha impuesto desde el siglo XVI con un movimiento en constante progresión.

Toda la historia de la infancia, desde el siglo XVII hasta nuestros días, está constituida por una diversa dosificación de ternura y de severidad.

En el siglo XVIII, bajo la influencia de Rousseau y del «optimismo» del siglo de las luces, parece haber prevalecido la ternura (al menos en Francia).

En realidad, tras esta apariencia exterior había una gran rigidez: los alumnos de Madame de Genlis no disponían de un minuto para ellos y sus juegos no eran sino un pretexto para impartir lecciones de gramática o de moral. Los muchachos tenían que sufrir este condicionamiento, afable pero implacable. En el siglo XIX prevaleció la severidad (sobre todo en Inglaterra): tiene lugar entonces el complicado juego de la pedagogía, de la moral y del amor.

En contraste con estas presencias y ausencias de la concepción de infancia en los trabajos de grado, Alzate (2003) y Colángelo (2003) proponen una amplia posibilidad de concepciones de infancia, relacionadas con la perspectiva histórica.

Es así como Alzate (2003) reconoce que la manera como se observa a la infancia en los siglos XII y XIII está influenciada por el tema de la guerra, dado el momento crucial de las cruzadas; por tanto, la infancia es vista en este entorno. Para los siglos XVII y XVIII surge la escuela como tal y, por tanto, aparece el niño escolar. En la época de la Revolución industrial aparece el niño trabajador, y en el siglo XIX aparece el niño de hogar, protegido y bajo la tutela de su familia. Posteriormente, los niños pasan a la tutela del Estado, mediante el cuidado que reciben en lugares especializados como las instituciones de protección o los hogares infantiles.

De Mause (1974) plantea cómo la infancia tiene un carácter invisible en la antigua sociedad, pues se pasaba de ser bebé a ser un joven que podría involucrarse en las actividades de los adultos.

Al niño no necesariamente se le veía como un ser en crecimiento y en desarrollo que podría requerir un escenario o espacio particular para su socialización y crecimiento.

Para Alzate (2003), la infancia es una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio. Asimismo refiere que las comprensiones de la infancia no son ni unívocas ni eternas: evolucionan, cambian, se transforman de acuerdo con la época y el con-texto histórico en el que se encuentre.

Por otra parte, desde una perspectiva pedagógica, Alzate (2003) reconoce en Escolano (1980) tres corrientes en las que se ha enmarcado la comprensión de la infancia:

- Corrientes de la revolución sentimental, derivada del naturalismo pedagógico de inspiración rousseauiana.
- Movimientos a favor de la escolarización de la infancia en los Estados nacionales modernos.
- Aportes de las ciencias humanas al estudio e intervención de la infancia por parte de la psicopedagogía, la pedagogía y otras disciplinas.
- Todas ellas ubican a la infancia como alumno, niño escolar, y se establece una relación muy cercana entre infancia-escuela-pedagogía.

La ubicación de la infancia en la escuela colombiana está muy bien estudiada en Sáenz, Ospina y Saldarriaga (1997), que analizan cómo la postura sobre la degeneración de la raza, surgida entre 1900 y 1940, requiere que se dé una atención sobre la infancia para la regeneración racial.

El niño en la escuela era medido, observado, clasificado en ambientes educativos, para corregir esa caracterización degenerativa que se le asignaba a la raza.

Desde esta mirada podría asumirse la infancia que se forma como una esperanza para el mejoramiento de un país como el nuestro. Desde una perspectiva psicosocial, la infancia se

plantea como una imagen socialmente constituida que obedece al momento histórico que se vive; es decir, la infancia es entendida de modo diferente por cada sociedad o cultura.

Estas imágenes se denominan “representaciones sociales” en la psicología social: Estas representaciones están “estructuradas” o determinadas por un conjunto de saberes implícitos o cotidianos resistentes al cambio (“teorías implícitas” sobre la infancia) que tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que no solo existen en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones sociales) que se imponen y condicionan la vida de los niños, niñas y adultos, limitando la posibilidad de experiencias o las perspectivas de análisis fuera de esta lógica (Casas, citado en Alzate, 2003, p. 119).

Siguiendo a Casas (1998), es necesario leer el diálogo permanente entre el concepto y la realidad; es decir, a medida que el niño se forma y desarrolla en una sociedad, se va construyendo el concepto Sara Inés Ochoa Cely, Martha Leonor Sabogal de niñez, lo cual depende de variables sociales, culturales y políticas del contexto en el que se desenvuelvan los niños y la población en general.

La perspectiva política y de derechos humanos se fundamenta en la idea de que los niños y las niñas son sujetos de derechos y deberes en una sociedad democrática. Hacia los años veinte aparece la categoría del menor de edad asignada a los niños, con la cual se da la posibilidad del reconocimiento de la infancia en Latinoamérica.

La Convención Internacional de los Derechos del Niño (Organización de Naciones Unidas, 1989) se constituye en motor de esas transformaciones éticas, históricas y políticas, pues

ella implica el reconocimiento del niño como sujeto de derechos y persona con derechos (Hierro, 1991, citada en Alzate, 2003, p. 147).

Con este reconocimiento, de acuerdo con Casas (1998), se busca que la vida de los niños se integre más a las dinámicas del adulto, constituyéndose de esta manera en una preocupación de la sociedad del presente que piensa el futuro.

Una mirada sociocultural busca repensar al niño(a) como sujeto situado histórica y contextualmente, sujeto de la cultura, sujeto procesual; por tanto, es pertinente preguntarse por el sujeto niño o niña hacia el cual se orientan las prácticas pedagógicas.

Según Colángelo (2003), desde una mirada antropológica se hace necesaria la preocupación por la diversidad. Este énfasis en la diversidad de la experiencia humana pone el acento en la reflexión sobre la variedad de formas de vivir en sociedad y de representaciones del mundo que han creado los seres humanos. Se trata de una práctica investigativa tendiente a comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores sociales implicados. Esta perspectiva de la diversidad lleva a ver en la infancia una categoría socialmente construida en la que se conjugan tres dimensiones simultáneamente en diferentes grupos sociales: la variabilidad cultural, la desigualdad social y el género (Colángelo, 2000, p. 4).

Todo esto, entonces, permite afirmar que la infancia nace de un proceso que no es unívoco, sino dinámico y conflictivo. De igual manera, la aparición de la infancia tiende a homogeneizar una gran cantidad de experiencias e historias de vida de los niños y niñas desde con-textos diferentes, desiguales, diversos.

De ahí la necesidad de analizar las distintas infancias que emergen desde una mirada desde la diversidad, lo cual abre una gran gama de posibilidades para comprender al otro.

Aquí se invita a reflexionar sobre la mirada que se hace desde los agentes educativos, las cuales, como en este caso, al estar centradas en el entorno rural, pierden de vista la dimensión más integral de lo que significa la categoría de infancia y, desde allí, su relación con la educación.

Por ello, es pertinente la pregunta por las infancias, en tanto diversidad de formas de ser niño o niña, desde una mirada de género, al igual que propender al reconocimiento de condiciones y contextos marcados por variables sociales, culturales, políticas y económicas que inciden en la constitución de los sujetos infantiles y en la configuración de concepciones que determinan las prácticas y actuaciones a su favor. Es de anotar que la aparición de nuevas concepciones de infancia, determinadas por la época vigente, no implica la desaparición de una o algunas, sino la coexistencia de todas ellas en las prácticas sociales, aunque muchas veces sean contradictorias y ambivalentes.

Por último, surgen nuevas preguntas desde posturas contemporáneas que denuncian la terminación de la infancia como consecuencia de la aparición y masificación de las tecnologías de la información y la comunicación.

Esta idea surge a partir de la masificación de los medios de comunicación como la televisión y la internet, a través de los cuales la idea de infancia, como reflexión sobre las concepciones de infancia presentes en este trabajo de grado.

Postman (1983) relaciona la desaparición de la infancia con los medios de comunicación, pues en muchas ocasiones retratan a los niños como adultos en miniatura, sin diferenciarlos de estos en cuantos intereses, lenguaje, ropa o sexualidad.

Los secretos de la vida adulta son presentados sin reservas a los niños a través de los medios; por tanto, dada esa condición, no existiría la niñez. Los modelos explotados por los medios presentan a un niño riguroso en su formación como deportista, como modelo o como artista, lejos de manifestar su espontaneidad; fenómeno que ocurre principalmente en función del consumo de productos, bienes y servicios.

A partir de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (Organización de Naciones Unidas, 1989) se buscan revisar los valores, pre-juicios y prácticas cotidianas de una sociedad cada vez más mediatizada, en la cual los hechos son significativos porque se ven, se escuchan o se leen en los medios; es decir, estos median el concepto de infancia. En este sentido, resulta contradictorio el planteamiento del niño como sujeto de derechos que promueve la Convención, cuando los niños aparecen en los medios como “menores”, como víctimas o, incluso, victimarios de hechos de violencia, incapaces de opinar u objeto de los adultos.

Los medios de comunicación tienen una responsabilidad importante respecto a lo que “comunican”. Entonces, estas nuevas preguntas derivadas del bombardeo de información, de la vertiginosa aparición de las tecnologías que permea los distintos espacios sociales y educativos, plantea un reto que va más allá del reconocimiento de lo diverso y de la búsqueda de salvación de la es-cuela: conecta los cuestionamientos hacia todos los espacios que hacen parte de la vida cotidiana de los niños. Postman (1983)

En este apartado se presenta el marco teórico donde se conceptualiza la política pública para el desarrollo integral de la primera infancia y diversas teorías de apoyo que permiten comprender la concepción de la primera infancia, profundizando en los referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral.

2.2.2 Concepciones Pedagógicas Sobre La Infancia

Otra concepción influyente sobre la infancia es realizada por MARIA VICTORIA ALZATE PIEDRAHITA la cual en su obra concepciones históricas de la infancia se ocupa de las concepciones (ideas, categorías conceptuales) de la infancia que denoten el influjo, mayor o menor, de la moralidad religiosa tradicional colombiana, de las teorías pedagógicas modernas y contemporáneas, de las nuevas sensibilidades jurídicas y políticas, históricas y psicosociales. En otros términos, se trata entonces de plantear las concepciones de la infancia que se han detectado desde diversos análisis: histórico, pedagógico, educativo, psicosocial, jurídico, de políticas sociales.

Expone las concepciones pedagógicas sobre la infancia. Para ello, en un primer momento se plantean las concepciones de la infancia representadas en el niño alumno, en el niño escolar, es decir, el niño en el marco de la relación infancia, escuela y pedagogía.

Apelando a los planteamientos de Agustín Escolano y del historiador de la educación y la pedagogía argentino Mariano Narodowski, se argumenta, de una parte, como las concepciones de la infancia moderna y contemporánea se inscriben en las corrientes de la revolución sentimental derivada del naturalismo pedagógico de inspiración rousseauiana, en los movimientos a favor de la escolarización de la infancia en los estados nacionales modernos, y en los aportes de las ciencias humanas al estudio e intervención de la infancia por parte de la psicopedagogía y la pedagogía.

Estos tres influjos serán decisivos para establecer los criterios de preservación y protección de la infancia que van a constituir el núcleo de la visión moderna de los niños.

De otra parte, se muestra, en el horizonte de la constitución del discurso pedagógico moderno, como éste “transforma” y representa a la infancia de sujeto niño a sujeto escolar, es decir, como la infancia se concibe como el niño o niña en la escuela. Este capítulo se complementa mostrando como en Colombia, a principios de este siglo y desde una visión pesimista sobre la «degeneración de la raza», se percibía la infancia como la etapa en la que más se reflejaba y sintetizaba la «enfermedad de la raza» y era principalmente a ella hacia donde debían dirigirse las iniciativas de protección y redención. Ahora bien, durante el periodo de 1900 a 1940, proceso que continua en nuestros días, se va a ir asentando una visión moderna de la infancia de la mano de nuevos saberes y prácticas de indagación e intervención.

Además en su capítulo tres contiene una elaboración conceptual sobre la infancia como representación social, concepciones de la infancia que se inspiran en diversas orientaciones de la psicología social francesa y española. En este sentido, la infancia puede entenderse como esa imagen colectivamente compartida que se tiene de ella: es aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos.

Cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye. Los psicólogos sociales denominan a este tipo de imágenes representación social.

Estas representaciones también están “estructuradas” o determinadas por un conjunto de saberes implícitos o cotidianos resistentes al cambio (“teorías implícitas” sobre la infancia) que tienen cuerpo de realidad psicosocial ya que no sólo existen en las mentes sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones sociales) que se imponen y condicionan la vida de los niños y

niñas, adultos, limitando la posibilidad de experiencias o las perspectivas de análisis fuera de esta lógica.

Asimismo, se indica como estas representaciones constituyen un excelente test proyectivo del sistema de valores y de aspiraciones de una sociedad porque las representaciones caracterizan a quienes las expresan pero, sobre todo, a aquellos que son designados, los infantes.

En el capítulo 4 y el capítulo 5 se bosquejan elementos relacionados con las concepciones de la infancia como sujeto de derechos y políticas sociales. Se explica como otro factor que ha contribuido decisivamente a la reflexión y al debate sobre la infancia es el proceso silencioso y decisivo de reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y el desarrollo de políticas sociales destinadas a este grupo social, porque como plantea Ferran Casas, las políticas y los derechos de la infancia configuran en sí mismas, en última instancia, formas de interrelación entre la infancia y los adultos como grupos o categorías sociales. Se complementan esta concepción de la infancia, con las aportaciones provenientes del contexto latinoamericano que indagan por la infancia concebida esta como “niño integrado” a la sociedad o “menor irregular”: Un grupo de juristas, sociólogos y pedagogos ha estudiado lo relativo a la cultura y a los mecanismos del control socio-penal de la infancia desde el momento de la colonización hasta la aparición de las primeras leyes específicas de la “menor edad”, momento que es posible ubicar en la década de los veinte del siglo XX.

Esta concepción jurídica del infante como “menor”, que aún persiste en las legislaciones y políticas sociales sobre la infancia, tiene que ver con los procesos sociales e institucionales del “descubrimiento” de la infancia en los países latinoamericanas. En los últimos años, no obstante, comienza a instalarse en la conciencia jurídica y social una nueva inversión radical del

paradigma del “menor”. La Convención Internacional de los Derechos del Niño constituye al mismo tiempo la evidencia y el motor de estas transformaciones, que suponen un punto de no retorno sobre la situación de nuestra infancia.

2.2.2.1 La infancia como categoría sociopolítica moderna

La historia concebida como disciplina conformada por diversos campos discursivos y estudio de las relaciones de poder, posibilita una aproximación a la génesis de la moderna percepción social de la infancia (Varela, 1986).

Un análisis de la infancia en tanto que institución social permitirá comprender las diferentes percepciones que de la misma han existido en Occidente desde los tiempos modernos. En este contexto, la genealogía del campo infantil, sus reglas de constitución y sus transformaciones, permite captar mejor sus significaciones actuales. En este contexto genealógico se plantean dos aproximaciones fundamentales al mundo de los niños, a saber: una, obra de humanistas y moralistas que se configura a partir del siglo XVI; y otra, cuyo agente social más reconocido fue Rousseau y que data por tanto del siglo XVIII. Ambas están relacionadas y constituyen, particularmente la última, la antesala de las actuales representaciones de la infancia.

La primera definición moderna de la infancia emerge al interior de la formación de los estados administrativos y está vinculada a procesos que señalan el derrumbamiento del régimen feudal y el paso a una nueva organización social que comienza a estabilizarse en el siglo XVII.

Reformadores protestantes y contrarrevolucionarios católicos diseñan una amplia estrategia de gobierno cuyas tácticas de intervención abarcan desde la construcción del Estado a la educación de la primera edad.

Los nuevos modos de socialización que comienzan a difundirse a partir de Trento constituyen uno de los múltiples dispositivos encaminados a definir y a fijar las nuevas identidades sociales. A partir de comienzos de la Edad Moderna, la infancia queda prendida en los hilos de una tupida red. En esta red las modificaciones que sufrió la educación infantil y, en particular, la definición que de ella elaboran los humanistas del siglo XVI no es sino un paradigma, un modelo a imitar. De hecho, tal como acontece en la actualidad, existieron entonces diferentes infancias cuyas formas de socialización variaron considerablemente.

Como evidencia se pueden leer los tratados de educación y los libros de cortesía dirigidos a príncipes y nobles y compararlos con la Ratio Studiorum de los jesuitas para comprobar las diferencias.

Las distancias se agrandan todavía más si hacemos intervenir a los hijos del pueblo y si además de la posición social se tiene en cuenta la variable sexo. La percepción moderna de la infancia nos remite entonces a imperativos de carácter religioso y político, pero además está también relacionada con factores demográficos y sociales. Como se ha señalado, algunos autores (Ariés, DeMause, etc.) destacan no sólo el influjo que en el nuevo sentimiento de la infancia tendrá la disminución de la mortalidad infantil y la extensión de las prácticas contraceptivas sobre todo en las clases altas, sino también la afirmación del estado medio, la futura burguesía, grupo que comienza a tener esperanza en el futuro y la deposita en sus hijos que no dejan de ser sinónimo de esa fuerza del porvenir.

Las nuevas formas de distribución del poder social exigirán modos específicos de educación de los niños quienes dejarán, y esto es válido sólo para los hijos de los grupos con recursos, de ser socializados directamente por la comunidad, de aprender el oficio de sus mayores, de participar

con los adultos en trabajos, fiestas, juegos y diversiones. Frente a un medio social denso y cálido donde abundan los intercambios afectivos y los encuentros entre familiares, vecinos, amigos, sirvientes, adultos y niños, los colegios sustituirán al aprendizaje como forma dominante de socialización de las generaciones jóvenes e impondrán, poco a poco, la separación adultos/niños al tiempo que contribuirá a hacer realidad la especificidad infantil. Esta importante mutación se realizará en parte con la complicidad de la familia cristiana, espacio afectivo que se cierra cada vez sobre sí mismo, se aleja del ruido de la calle y de una vida de comunidad más amplia, comienza a preocuparse por la educación y el futuro de los hijos, a organizar su vida en torno a ellos y a controlar su número.

El Emilio se inscribe en esta perspectiva de disciplina interior, de interiorización de las normas, y su aparición no habría sido posible sin la existencia previa de teorías educativas de los humanistas y moralistas y muy especialmente sin las prácticas educativas que se aplicaron y afinaron progresivamente en los colegios de jesuitas que condujeron a la institución de la infancia como clase de edad específica.

Rousseau publica en 1762 no sólo el Emilio sino también el Contrato social; ambas obras constituyen las dos caras de una misma moneda: el nuevo orden social del contrato exige un nuevo tipo de súbdito, el ciudadano, producto en gran parte de la nueva educación.

Como se sugerirá más adelante, el Emilio ha sido uno de los tratados que más ha influido en las corrientes pedagógicas contemporáneas especialmente en la denominada educación nueva, en las diferentes manifestaciones de la escuela activa, y ha sido, en consecuencia, objeto de ataques y de defensas múltiples y apasionadas. Su importancia ha sido tal que habrá que esperar prácticamente a finales del siglo XIX para que la figura de infancia que instituye, el buen salvaje,

empiece a ser puesta en cuestión. El Emilio sigue estando, dedicado, aunque nos parezca sorprendente en la actualidad, fundamentalmente a la educación de la infancia masculina. Infancia masculina de la nueva clase social en auge, ya que no boca de su autor el pobre no necesita recibir educación pues tiene lo que corresponde a su estado.

Pero, además, según su concepción, la sociedad justa es aquella en la que cada cual ocupa el puesto que le corresponde según sus facultades; sociedad que permite alcanzar la felicidad a los ciudadanos en la medida en que ésta radica precisamente en saber ajustar los deseos a las capacidades. De ahí que aparezca como uno de los portavoces más destacados de la burguesía. Se ha modificado la percepción de la infancia, esta nueva redefinición marcará muy de cerca nuestras actuales percepciones de los niños. De hecho, la visión rousseauiana del niño constituirá la base en la que se asientan numerosas teorías y prácticas tanto psicológicas como pedagógicas. Rousseau escribe por primera vez de forma explícita que el niño no es un hombre en pequeño, que la infancia tiene sus formas de ver, de pensar y de sentir y que nada es más insensato que querer sustituir las nuestras. Elabora en consecuencia, un programa educativo que abarca desde el nacimiento hasta el casamiento de Emilio, programa que ha de desarrollarse lejos de nocivas influencias de la sociedad, en plena naturaleza y siguiendo sus leyes. La educación de Emilio comienza, pues, desde sus primeros días, y se organiza en diferentes y sucesivos estadios, ya que el espíritu está en continua transformación:

La edad de la naturaleza: el niño de pecho (de cero a dos años). - La edad de la naturaleza: el niño (de dos a doce años).

-La edad de la fuerza: (de 12 a 15 años).

- La edad de la razón y de las pasiones (de 15 a 20 años).

- La edad de la cordura y del matrimonio (de 20 a 25 años).

El período que abarca de los dos a los doce años referido específicamente al niño, es decir, a la infancia propiamente dicha, si bien en un sentido menos estricto la infancia abarca para Rousseau desde el nacimiento hasta los 15 años. Conviene también señalar que el verdadero ciudadano será el resultado del paso exitoso por todos los estadios. Emilio, durante este período de tiempo, recibirá una educación dirigida a desarrollar sus sentidos, su cuerpo, su sensibilidad. La educación intelectual partirá siempre, por tanto, de lo sensible por lo que no conviene que utilice libros ni se aficione a historias o fábulas. La educación intelectual y moral están reservadas para más tarde, la edad de la razón y de las pasiones- ya que el niño carece de razón y, consecuentemente de criterios morales.

Esta falta de razón, considerada negativa por los humanistas y reformadores hasta tal punto que sus programas educativos tenían como objetivo principal hacer de los niños seres razonables, aparece en Rousseau como algo natural, de ahí que su plan de actuación parta de este hecho como de algo fundado en la naturaleza.

Esta naturalización tendrá efectos sociales profundos y de largo alcance, ya que a partir de ahora no solamente no hay que razonar con los niños, ni ejercitar su razón sino que además la infancia aparece dotada de otra propiedad también natural, la inocencia. Inocencia y sinrazón que combaten el pesimismo de los que veían en el niño un ser vil sometido a la corrupción del pecado original; pero que al mismo tiempo ocultan, enmascaran que la adquisición de estas cualidades fue producto de prácticas sociales concretas.

La redefinición rousseauiana del niño -ser sin razón, inocente, débil, estúpido, ignorante- refuerza el estatuto de minoría que para él habían fijado los reformadores que le precedieron. Status que sigue vigente en la actualidad en gran medida, y que ha supuesto, en contrapartida, una dependencia cada vez mayor respecto al adulto.

La irresponsabilidad y la debilidad infantiles aparecerán, a partir de ahora, íntimamente ligadas a una desorbitante autoridad moral del maestro a la vez que fundan una disciplina interior, poco visible, sin precedentes.

En este contexto de historia sociopolítica, la infancia es una categoría sociopolítica de la modernidad que extiende su influencia hasta nuestros días: “Las figuras de infancia no son ni naturales ni unívocas ni eternas.

Las variaciones que han sufrido en el espacio y en el tiempo son una prueba del carácter socio histórico. Las transformaciones que han afectado a la percepción de la infancia moderna están íntimamente ligadas a los cambios en los modos de socialización.

En este sentido se puede afirmar que la categoría de infancia es una representación colectiva producto de formas de cooperación entre los grupos sociales y también de pugnas, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio destinadas a hacer triunfar, como si se tratara de las únicas legítimas, las formas de clasificación de los grupos sociales que aspiran a la hegemonía social.

Si la categoría de infancia, incluye diferentes figuras encubiertas bajo una aparente uniformidad, no se hubiese construido resultarían ininteligibles los proyectos educativos elaborados en función de grupos de edad y de prestigio, así como habrían sido inviables códigos científicos tales como los discursos pedagógicos, la medicina infantil y la psicología evolutiva. Todos estos saberes son

inseparables de instituciones, organizaciones y reglamentos elaborados en torno a la categoría de infancia que a su vez se ve instituida y remodelada por ellos.” (Varela, 1986: 174)

Las figuras de la infancia se ven cada vez más atravesadas en la actualidad por códigos psicológicos y pedagógicos herederos 5 2 en gran medida del jesuitismo y de Rousseau. El ilustre ginebrino no sólo naturalizó cualidades infantiles y estadios sino que además elaboró programas que pretendían responder a supuestos intereses y necesidades naturales del niño.

De algún modo, esta concepción subyacente a toda la psicología evolutiva, con sus estadios, capacidades, lógicas y psicológicas, todo ello encarnado en una especie de niño universal que planea por encima de las condiciones sociales y culturales, tiende a imponerse como la única legítima en cuyo nombre se orquestan reglamentos, programas didácticos y controles (Varela, 1986).

Las concepciones de históricas de la infancia en Colombia

La concepción divina y demoníaca a la concepción moderna del desarrollo psicosocial en los últimos treinta años, las ciencias sociales y humanas, preocupadas por la historia de la infancia, han señalado la existencia de diversas nociones de infancia.

Así, los temas de análisis nos hablan de los patrones de amamantamiento y de crianza de siglos anteriores, de los patrones de trabajo infantil, de los patrones educativos y recreativos, de las formas de organización familiar, de las prácticas de abandono y maltrato a los niños, de las formas de relación entre padres e hijos, de las variadas y cambiantes actividades religiosas, de las imágenes y concepciones de la infancia.

Se puede reiterar la idea de que las realidades sociales que tienen que ver con la infancia no han sido tan estables como se creía.

La investigación sobre las concepciones de la infancia en Colombia no ha estado al margen de estas preocupaciones. Si bien no son numerosos los estudios sobre la infancia colombiana, se deben destacar como representativos los trabajos de historia de la infancia de Santafé de Bogotá (Pachón, 1985; Muñoz y Pachón, 1988; 1989; 1991; 1996; Ramírez, 1990), el trabajo de Cerda (1991) sobre las problemáticas sociales de la infancia colombiana contemporánea, así como el notable estudio pedagógico-educativo de Sáenz, Saldarriaga, Ospina (1997) sobre la Concepciones Históricas de la Infancia 5 3 La Infancia: Concepciones y Perspectivas infancia, los métodos de educación y la modernidad colombiana desde comienzos de siglo a 1936.

Desde una perspectiva de la historia social en las obras *La niñez en el siglo XX* (1991), y *La aventura infantil a mediados de siglo* (1996) Muñoz y Pachón estudiaron la infancia bogotana de comienzos y mediados del siglo XX. Trabajos que pueden ser considerados pioneros en Colombia por su intencionalidad metodológica y disciplinaria. Como punto de partida efectuaron una revisión sistemática de la prensa bogotana desde 1900 hasta 1990.

Gracias al cuidadoso trabajo con que múltiples periodistas en el transcurso del siglo consignaron la cotidianidad de la vida de la ciudad se ha podido reconstruir lo que ha sido un siglo de historia de la infancia bogotana, y han iniciado en Colombia un nuevo campo de investigación que dará cabida no sólo al estudio histórico de la infancia, sino al análisis de la evolución de los conceptos, de las metáforas y significados utilizados en la comprensión de la realidad social cotidiana vivida por los niños.

Las cuestiones o preguntas que orientaron esta investigación fueron, entre otras, las siguientes: ¿Cómo vivía y cómo era el niño pueblerino de comienzos del siglo en comparación con el niño actual de la gran urbe? ¿Qué han hecho los distintos sectores sociales en beneficio o en detrimento del niño? ¿Cómo ha disminuido la mortalidad infantil a lo largo del siglo? ¿Cómo se ha educado al niño en la ciudad? ¿Cómo se pasó de las grandes epidemias a la vacunación masiva? ¿Cómo se educaba al niño en las escuelas y cómo en las privadas? ¿Con qué y a qué jugaban los niños? ¿Donde se recreaban y donde se recrean ahora? ¿Cómo era el infanticidio, el abandono y el maltrato a comienzos del siglo y cómo es actualmente? ¿Qué se ha hecho a lo largo de las décadas para proteger a la niñez? Pachón y Muñoz (1991) muestran cómo a comienzos del siglo XX la sociedad bogotana funcionaba bajo los principios de organización militar y religiosa, ambos contruidos sobre la base de la desigualdad y la dominación.

La guerra hizo que los partidos políticos se convirtieran en guerrillas, en ejércitos del pueblo, y que una vez terminada se pensara que era necesario reforzar el ejército nacional-conservador. Después de los aires renovadores laicos de la segunda mitad del siglo pasado, y con la ascensión del partido católico-conservador al poder, se produjo una explosión de recuperación religiosa.

Las comunidades religiosas expulsadas de Francia encontraron en Colombia un buen lugar para llevar a cabo sus actividades educativas y catequistas. Estos principios, religioso y militar, impregnaban todas las instituciones. Las escuelas, con sus grandes internados, parecían más bien cuarteles o conventos. La disciplina que se decía debía regir en las familias para con los niños recordaba la disciplina férrea de aquellos cuarteles o conventos donde el silencio era la palabra vigente, donde estaba reducida al máximo la comunicación entre los subalternos y sólo se permitía con el superior inmediato. La autoridad, tanto escolar como familiar, era una autoridad distante, en aislamiento: el padre a quien se veía poco porque “no tenía por qué encargarse de los

hijos, para eso estaba la madre”, y el maestro subido en una tarima y un pupitre, se diferenciaban claramente del resto de la familia y la clase.

Lo colectivo primaba sobre lo individual, los privilegios los tenía la autoridad. En las dos instituciones, educación y familia, se reflejaban los principios de organización vigentes. El sistema de dominación era claro. El maestro y el padre dominaban plenamente al resto de miembros de la comunidad. La madre, más cercana a los hijos, era la intermediaria en la relación paterna, evitándole al padre las molestias de los hijos, dejándolo libre del contacto con esos pequeños seres a quienes ni entendía, ni sabía cómo tratar. Pero la madre también estaba sometida al padre.

Los alumnos, en su totalidad, estaban en posición de sometimiento pleno y si éste no se cumplía, eran expulsados de la comunidad escolar. Los principios de organización social vigentes en la sociedad se reflejaban en todas las instituciones y el niño, a cargo varias de ellas, caía en situaciones donde las relaciones con él estaban regidas por estos principios.

A comienzos de siglo, el niño, en el interior de la familia, debía ser tratado estrictamente. Si se quería hacer de él una persona de bien, los padres no podían tratarlo de forma cariñosa y benevolente porque esto conduciría a un desastre. Pero, a la vez, los niños abandonados debían ser tratados cariñosamente, de acuerdo con los principios religiosos de la caridad cristiana.

Los unos tratados con autoridad férrea como en el ejército; los otros con hermandad cristiana como predicaba el evangelio. La educación se veía sometida a la misma contradicción: un sinnúmero de reglamentos en los cuales se ponía de manifiesto la autoridad rígida, aisladora, exigente, y por otro lado, los principios de la libertad que comenzaban a aparecer. La libertad de expresión se volvía una manera de educar abierta y creativamente.

Pero igualmente, se concebía la educación, tanto en la escuela como en la familia, como un proceso progresivo de dominación de las pasiones. La concepción religiosa de lo demoníaco y lo divino en el hombre, la necesidad de librarlo del yugo del pecado para permitir que sus aspectos bondadosos aparecieran, lo que predominaba. De nuevo era la visión antigua de la religión, no aquella del nuevo evangelio del amor, la que regía, sino la antigua de Dios padre omnipotente y despiadado que castigaba fieramente cualquier desviación de los principios religiosos.

Todos estos aspectos de orden militar y religioso ligados a la familia y a la escuela los sufría el niño desde pequeño. La actitud frente a la muerte y la vida de los niños, a comienzos de siglo, reflejaba dos tendencias contradictorias: moría el “angelito” pero no representaba mayor cosa su muerte; moría con tanta frecuencia y era tan fácilmente reemplazable que no se convertía en evento social, ni religioso, digno de mención. Se enterraba fuera del cementerio, en los solares de la casa. Eran tan buenos que no podían convertirse en malos espíritus.

La medicina, como el sector moderno de la ciencia, era la que reivindicaba la presencia del niño y legitimaba su vida. Buscaba por todos los medios mejorar la condición de salubridad y la atención del enfermo. Pero el ejercicio normal del cuidado de los enfermos, ya no por la ciencia sino en el interior de las casas, estaba lleno de religiosidad.

El tratamiento hospitalario y el tratamiento al enfermo tenían una característica importante: el aislamiento. El carácter contagioso de muchas de las enfermedades hacía que los enfermos tuvieran que ser aislados en cuartos alejados del resto de la casa. Esto recuerda la concepción del calabozo en el ejército y en la cárcel, y el de la celda de clausura en los conventos. La enfermedad conservaba, en mucho, los componentes de lo demoníaco, de la maldición. Las epidemias y las muertes se vivían como bendición de Dios o como castigo divino. Contra toda

esa concepción religiosa luchaba la nueva ciencia, sin quedar totalmente ajena a las formas de relación vigentes en la sociedad.

El médico era el gran sacerdote moderno que actuaba desde la misma lejanía, desde el mismo aislamiento. Se oponía, en su racionalismo, a los principios religiosos que consideraba le impedían muchas veces, participar activamente en la labor de mejoramiento de la condición de vida de los niños. El niño enfermo era aislado de su madre y de sus hermanos, lo cuidaba alguien diferente, más fuerte, que podía afrontar el peligro de la enfermedad. Los gremios de artesanos, dedicados a la producción, sin un mercado adecuado, con dificultades en la obtención de medios de producción, junto con los profesionales, ejercían un control sobre la naturaleza y la transformaban. Los niños artesanos, como aprendices, eran los “soldados rasos” del gremio. Totalmente sometidos, debían obedecer para aprender.

La jerarquía y la disciplina recaían sobre el niño. La niñez participaba de desfiles al estilo militar y de procesiones al estilo religioso. Se le veía en los parques envuelta en vestidos “seudomilitares” o vestidos religiosos que reflejaban promesas hechas en momentos de peligro de muerte. El niño jugaba a la guerra, pero también jugaba a bautizos y entierros.

Las familias ateas y antimilitaristas, que también las había, se enfrentaban con la misma vehemencia que sus opositores, e imponían con fuerza sus creencias y actitudes librepensadoras en sus hijos. Los niños, en esas condiciones, se enfrentaban a influencias opuestas que exigían sometimientos contrarios y aprender a decir que sí, aunque lo que se afirmara fuera lo contrario.

Se sometían como única alternativa de supervivencia social. El niño, en las primeras décadas, apenas sí sobrevivía y cuando lo hacía tenía que someterse en cuerpo y alma a la autoridad.

Aquellos que se rebelaban y salían a la calle, tenían que enfrentar condiciones difíciles. Nuevas

autoridades ejercían su dominación y violencia sobre ellos. Creaban como alternativa de organizaciones de “grupo de gamines” que parecían pequeñas organizaciones militares y religiosas, donde la obediencia era ley y se exigía con la misma fuerza que en la familia. Allí la jerarquización implicaba un sistema de dominación rígido del cual era impensable salirse.

El exceso de autoridad, dominación y obediencia que se le aplicaba y exigía al niño, no era más que otra manifestación del infanticidio que históricamente había caracterizado estas sociedades. La obediencia ciega equivalía al no ser y exigía un ser al margen, donde nadie se diera cuenta, o un ser delictivo para crear un nuevo espacio donde existir.

Todavía se hablaba de nodrizas en esta época, de nodrizas mortales en cuyas manos perecían muchos niños. La miseria permitida y fomentada era causa constante de mortalidad infantil y una forma encubierta de infanticidio. La orfandad, el abandono, el maltrato, todos ellos vigentes en estas primeras décadas eran formas de hacer sentir al niño que no importaba, que no existía nadie que pudiera encargarse de él y quererlo, que tenía que debatirse por sí solo para sobrevivir. Si algo podía hacerse era aislarse entre iguales para que la oposición a los adultos fuera más efectiva. Predominaba el ejercicio de la dominación violenta sobre el niño.

Algunos, los menos, empezaban a gozar de algunos privilegios en la soledad de sus cuartos de juego. Otros vagaban solos por la vida y muchos morían sin atención alguna. (Muñoz, Pachón, 1991: 365. Negrilla mía).

Se decía que el exceso de ternura hacía a los hijos débiles y díscolos, inclusive “neutros” (homosexuales se diría hoy), y que el exceso de dureza, podían hacerlos rebeldes hasta el punto de no desarrollar ningún afecto hacia sus padres.

El niño muy pocas veces era un ser a quien se le reconocían necesidades propias y personalidad. Eran los padres los que hacían al niño y lo hacían a imagen y semejanza con su ejercicio y con su “disciplina consistente y permanente”. El niño era un ser a quien había que cuidar. No eran bien vistos ni el infanticidio ni el abandono, aunque se sucedían ambos con bastante frecuencia.

El niño requería todos los cuidados desde la cuna hasta que creciera y pasara a manos de la escuela, fecha en que se le dejaba prácticamente a cargo de los maestros. Sólo en períodos de vacaciones regresaba a su casa.

Otras veces el niño, desde muy temprana edad, era el abandonado en las puertas de las casas, en los atrios de las iglesias y recogido por “almas caritativas” que lo encerraba en hospicios hasta que lograban colocarlo en un taller o en un trabajo. Aunque en forma ideal, era la familia, especialmente la madre, la que debía encargarse del niño, las clases altas delegaban esta responsabilidad en nodrizas y en sirvientes; las clases bajas los tenían en tan malas condiciones que morían o los abandonaban para librarse de ellos y para darles “mejores oportunidades”. El niño era un “bien de Dios” o una “maldición divina”.

No había un concepto coherente de niñez. Este variaba según las clases sociales a la que se pertenecía. El concepto más moderno se tenía en la clase media, de origen profesional, donde la ciencia, la lectura y el cambio eran tolerados y facilitados.

El concepto de bendición de Dios, pero a cargo de otros, se presentaba en las capas altas de la sociedad y el concepto de estorbo estaba presente sobre todo, en las clases bajas, donde una boca más era siempre un problema.

El niño seguía siendo, sin embargo, quien más fácilmente moría y entonces se convertía en ángel del cielo, en rosa, en flor, en ser que protegía a los adultos. La niñez se calificaba con palabras

como “inocente”, “pura”, “verdadera” e “inofensiva”, “toda maravilla”, “un paraíso perdido”. Se llegaba a decir que el niño no sufría, simplemente lloraba para aprender.

Lo que se hacía con el niño estaba estrechamente ligado a la concepción de lo que él era y de lo que se podía hacer de él. La niñez era concebida en términos de pasiones, malos impulsos, malas orientaciones que debían ser corregidas desde muy temprano. Pero el niño era también alguien a quien no se entendía y a quien no había por qué hacer sufrir. Unas veces el sufrimiento y el control eran la única forma de hacer “personas de bien”, otras la benevolencia crónica era indispensable.

Se ponía énfasis en la necesidad de educarlos antes en la casa para que aprendieran mejor en la escuela y supieran respetar la autoridad de los maestros. El tratamiento de protección y ayuda que se aplicaba a la niñez abandonada contrastaba con la idea de dureza hacia la niñez doméstica, al punto de un paralelismo opuesto: para los primeros toda protección, consuelo y ayuda, mientras que para los otros rigor, exigencia y control.

Para la educación, el niño era un ser concebido como moldeable, como objeto posible de organizarse en un todo coherente y sano que le aseguraba su buen funcionamiento dentro de la sociedad. Con esto se garantizaba que la sociedad evolucionara bien, siempre y cuando se actuara antes de que hubiera desarrollado los vicios incorregibles que hacían imposible cualquier intervención de los maestros.

La necesidad de adecuar la educación a la edad y a las habilidades de los alumnos exigía la domesticación del niño, hacer de él un ser bueno, con voluntad fuerte, amante de lo bello y de la verdad; un ser perfecto. Los médicos y su práctica ayudan a consolidar el concepto del niño.

Consideraban que el niño llegaba al mundo con taras físicas y morales que podían ser corregidas a través de la educación; decían que el niño tenía un cerebro maleable y que por lo tanto el educador podía modificar y así atenuar las tendencias hereditarias. Mediante la educación se podía desarrollar y mejorar las cualidades morales, disciplinar a los alumnos y formar caracteres enérgicos.

El niño era concebido como ser maleable e imperfecto física, intelectual y moralmente, además de irreflexivo y frágil. De ahí el gran papel que se le asignaba a la educación y al maestro, en cuyas manos estaba moldear esta masa informe y hacer de ella un ser de bien, racional y cristiano. El Hogar Católico en su edición del 2 de febrero de 1910, en un artículo titulado “La educación, ideal supremo”, describía la educación de la forma siguiente: “debe mirar el perfeccionamiento de todo su ser, así en lo físico e intelectual, como en lo moral y religioso, individual y social...educar es sacar al hombre...de la debilidad a la firmeza, de la endeblez a la salud, de la ignorancia al saber, de la bajeza a la dignidad, de la inercia a la actividad, de la acción irreflexiva a la acción orientada, pensada y consciente, de la impotencia al poder, del yugo de pasiones y pecados al dominio de sí mismos, de la vida cuasi embrionaria y animal a la vida racional y mortal, humana y cristiana...” (Muñoz y Pachón, 1991: 372)

Padres, maestros y sacerdotes aparecen como la trinidad educadora de la época y constituyen aquellos pilares en los que la sociedad depositó la responsabilidad de perfeccionar esos seres maleables e imperfectos, irreflexivos y frágiles y encauzarlos por el camino de la vida racional y cristiana.

La prensa bogotana revisada abunda en metáforas religiosas, militares y campesinas para referirse a la infancia. El niño es ángel, o demonio, hijo de Dios o hijo del diablo, lleno de

pasiones, lleno de virtudes. Soldado raso, combatiente, el niño es una planta que hay que regar, una tierra que hay que arar.

Se encuentran también metáforas científicas: los niños son seres biológicos, entes psicológicos, seres sociales. A comienzos del siglo se empieza a ver la lucha entre las metáforas religiosas, morales, militares, campesinas y las metáforas científicas; la lucha entre la visión religiosa y militar de la niñez y las instituciones que lo protegían y la visión educativa, sanitaria, laboral y psicológica, de las nuevas instituciones. En un artículo publicado en 1910 por el Hogar Católico, se preguntaba el autor qué era lo que encantaba de los niños, y respondía diciendo que era su inocencia, cualidad que los hacía comparables con los ángeles, mientras lo que espantaba y atemorizaba era la suerte de su porvenir: “La única pena que produce en el alma la presencia de un niño es el sentimiento de que dejará de serlo”.

Los llamados a cuidar de la infancia, los padres y educadores, eran los que tenían la responsabilidad de despejar la incertidumbre sobre lo que podía ser ese niño, eran los llamados a disipar ese futuro incierto que les esperaba. Frente a esa educación y cuidado que debía dársele a la infancia, los niños eran clasificados en dos categorías: los “los niños caseros”, aquellos que tenían padres y hogar; y los “niños de la calle”. Frente a los primeros la conducta a seguir debía ser “severa y nada mimosa”.

Al respecto decían: “Los niños son como cera, fáciles de recibir cualquier sello que se les imprima; pero lo que blandamente y sin fuerza en ellos se graba, aprisa se borra...entiendo por mimo no sólo colmar al niño de regalos y caricias exageradas, sino que dejar campar sus defectos, no corregir con mano dura sus aviesas inclinaciones, disimular su egoísmo, indocilidad, falacia o propensión a la mentira...Un niño a quien estáis contemplando todo el día y riéndole las

gracias, ¿qué queréis que sea sino un ególatra o adorador de sí mismo? Le tomáis a chiste las mal sonantes palabras; ¿qué lengua queréis que saque mañana? Le sugerís ideas de superioridad y jactancia; ¿qué ha de salir sino un “baby” presumido y tontuelo?...El remedio sería la imposición de una mayor autoridad que la suya.

Pero si de pequeñitos fueron ya verdaderos reyezuelos en su casa, ¿cómo sofrenarlos y domesticarlos, cuando cada pasión es en ellos un tirano y todas ellas una manada de fieras sueltas, hambrientas? La rebelión, el culto de sí mismo, he ahí las dos virtudes del antiguo mimoso” (El Hogar Católico. Bogotá, diciembre 27 de 1910. Citado por Muñoz y Pachón, 1991: 375).

Mientras la educación ideal de los niños caseros se caracterizaba, según este documento por la severidad, el autoritarismo, la ausencia de mimo y su domesticación, frente a los niños callejeros la concepción era totalmente opuesta: “guardéis los mimos para esos otros muchachuelos esquivos, vecinos de los perrillos de la calle, nacidos entre el frío de la miseria y el hielo del indiferentismo, acaso engendrados por el vicio, y de seguro por él amamantados con la leche amarga de la impudicia, de la blasfemia, del robo, del matonismo, de la anarquía. Mimarlos a esos no es alabar su obra, ni ayudarlos a vivir en el arroyo, y a confirmarse en su vida nómada y errante.

Es ayudar a recogerlos y darles en el regazo de la religión la cuna que no les dio su madre... mimarlos es amarlos de veras con la caridad de Jesucristo...Dios bendecirá los mimos que negáis a vuestros hijos para dárselos a los ajenos” (El Hogar Católico. Bogotá, diciembre 27 de 1910. Citado pro Muñoz y Pachón, 1991: 376)

Ahora bien, esta concepción de infancia de comienzos de siglo en Bogotá, vario sustancialmente dos décadas después. El concepto de niño en la Bogotá de comienzos del siglo entendida como: el niño demoníaco o divino, ángel o demonio, flor inmaculada, rocío de la mañana, árbol que hay que cuidar e impedir que se tuerza, tabula rasa en la cual hay que imprimir las bondades del mundo adulto, fue reemplazado a mediados de siglo (1930-1950) por el niño con necesidades propias que hay que respetar, con necesidad de espacio propio que hay que otorgarle, como ser potencial que pueda desarrollarse si se le da el medio adecuado para que lo haga. Ya no es ángel ni demonio ahora es un ser humano que requiere del mismo respeto que el adulto, que debe ser cuidado, con atención, que debe estar, desde pequeño, en manos de un personal especializado que sepa cómo tratarlo y no encomendarlo a manos inexpertas.

De la vida del niño entregado por Dios a los padres para que lo cuiden mientras regresa a su seno, se pasó a la idea de un niño engendrado responsablemente y asistido, no por temor a Dios, sino porque se lo consideraba un ser que necesita de la atención adulta por un tiempo mayor.

El proceso de transformación de la concepción de infancia antes señalado es abordado en el estudio *La aventura infantil a mediados de siglo* (Muñoz, Pachón, 1996). Inicialmente, las autoras constatan como los hallazgos primer período estudiando en lo que tiene que ver con el abandono, el maltrato y el infanticidio continuaron siendo fenómenos corrientes en Bogotá dos décadas más tarde.

Sin embargo, algunos cambios cualitativos en la situación de la infancia se habían producido entre tanto. La protección a la niñez que estaba en manos de la caridad a comienzos del siglo, fue reemplazada por la protección a cargo de instituciones de carácter municipal, departamental y nacional. Las grandes epidemias y la alta mortalidad infantil quedaron atrás, fueron

reemplazadas por un aumento notorio de la población menor de quince años y un grave estado de desnutrición de los niños pobres de la capital.

La incipiente educación pública de comienzos de siglo sufrió una gran expansión a mediados de siglo. La educación de orientación religiosa pasó a manos de los laicos y surgieron colegios de orientación bilingüe que compitieron con los tradicionales colegios privados.

La recreación que se realizaba a principios de siglo dentro de las casonas bogotanas, pasó a realizarse con mayor frecuencia en las calles y parques de los barrios y se diversificó notoriamente con la llegada del cine y la televisión. Los principios de organización vigentes a comienzos de siglo, de carácter militar y religioso, fueron reemplazados por principios administrativos políticos, educativos y científicos y esto se hizo sentir ampliamente a nivel de las instituciones a cargo de la niñez. Para Muñoz y Pachón (1996), a mediados de siglo, el partido liberal ganó de nuevo el poder y el gobierno de López Pumarejo planteó un fortalecimiento administrativo y político del Estado.

La reforma fiscal le aseguró una recolección eficiente de impuestos, y la disponibilidad de presupuestos más amplios para aplicarlos a programas de desarrollo económico, administrativo y programas sociales, con énfasis en lo educativo. Con la transición de lo religioso-militar a lo político-administrativo, la niñez, inicialmente a cargo de las instituciones religiosas, pasó a manos de instituciones laicas, de un Estado sin recursos -dependiente de la caridad a un Estado con recursos; de un Estado que se apoyaba en las suscripciones privadas, a un Estado con cuerpo administrativo y recursos propios.

El nuevo estado se hizo sentir en todas las instituciones. Si a comienzos de siglo, los principios de organización militar y religiosa impregnaban todas las instituciones, a mediados de siglo, fueron los principios políticos, administrativos y científicos los que impregnaron el funcionamiento institucional, siendo el principio político el dominante. Los nuevos principios político-administrativos, educativos y científicos y la nueva orientación democrática impregnaron todas las instituciones al cuidado del niño. La familia y la escuela se convirtieron en modelos de funcionamiento y reemplazaron al convento y al cuartel de comienzos de siglo.

Las antiguas instituciones de protección y rehabilitación de tipo autoritario y masivo, se reemplazaron por las escuelas-hogar. Aquellas normas de crianza que recordaban los diez mandamientos fueron reemplazadas por nuevas reglas que recordaban los reglamentos escolares. A mediados de siglo, el concepto de niñez sufrió una seria transformación. “Lo demoníaco y lo divino fue reemplazado por una referencia directa a las cualidades del niño que había que estimular y a un reconocimiento de la vida emocional del bebé. Los conceptos de pecado y maldad innata se cambiaron por una referencia a los problemas de comportamiento y a las dificultades en el desarrollo de la personalidad, debidas a la intervención inadecuada del ambiente.

Si a comienzos de siglo era el alma y el espíritu lo que había que tratar de formar en el pequeño, a mediados de siglo estas palabras fueron reemplazadas por el carácter, como resultante del efecto del ambiente social sobre cualidades innatas del niño. El niño no era un manojito de pasiones o de malos instintos, sino un ser que tenía una cierta constitución que podía ser modificada por el efecto benéfico de la relación con un mundo acogedor.

La referencia a las virtudes teologales y a los pecados capitales fue reemplazada por una referencia a las cualidades y los defectos de los niños.

Aspectos como envidia, mentira, pereza, gula, lujuria, tacañería, o bien fueron involucrados como parte del lenguaje psicológico sin el temor moral de antes, o se les reemplazo por palabras más científicas como bulimia, trastornos de la sexualidad, pasividad y mitomanía.

Mucha de la terminología y el ambiente religioso fue tomado por la psicología y por el psicoanálisis de la época con un nuevo carácter científico” (Muñoz y Pachón, 1996: 330).

El cambio de enfoque se hizo sentir cuando se le reconocieron al niño ciertos aspectos de su naturaleza como propios. Las emociones, antiguamente referidas a los adultos, le fueron adjudicadas a los niños; la sexualidad, se observó desde la cuna; los temores y la ansiedad, podían presentarse en los niños. A mediados del siglo, las recomendaciones dadas a las madres sobre el cuidado de sus hijos contenían un componente científico: se les pedía que una vez que descubrieran incomodidades en los niños debían buscar las causas de las mismas.

El fenómeno que observaban tenía una causa que debía descubrirse. Ya no era una cualidad inmodificable del niño, o solamente modificable por disciplina, sino algo que estaba sucediendo y que ellas podían descubrir y modificar. Se les sugería que investigaran las causas y las fueran eliminando una a una. El espíritu de la ciencia recayó sobre la madre y sobre la mujer.

Se les pidió que observaran, explorasen, descubrieran e hicieran hipótesis sobre lo sucedido. De esta manera el niño y sus expresiones se consideraron como fenómenos que era necesario estudiar y no como hechos inalterables y cualidades inmodificables. No solamente se cambió el concepto de niño, sino el concepto de madre: ya no se la consideraba una madre analfabeta, sino que se le transmitía información científica sobre alimentación, crianza, educación y salud.

La madre recibía instrucciones detalladas en el cuidado del niño sano y enfermo, y tenía a su alcance manuales especializados tanto en la puericultura como en psicología e higiene.

Lo anterior repercutía directamente sobre el concepto del niño ideal. El deseo de tener un niño obediente fue reemplazado por el de un niño independiente. La educación en la familia y en la escuela, reconocía este nuevo concepto.

El niño era un ser con naturaleza propia, que tenía características especiales que merecía fueran reconocidas, y no simplemente un ser que había que transformar rápidamente, en adulto. Esto hizo que el trato con el niño cambiará: de un trato autoritario y disciplinario se pasó a un trato abierto, democrático, prudente y dulce, con lo cual se esperaba que el niño encontrará un espacio dónde expresarse.

A comienzos del siglo, el niño tenía que acomodarse a lo que de él esperaban los adultos; a mediados de siglo, se pidió a los adultos que respetaran la expresión propia de los niños y que evitaran imponerles su voluntad. Inculcar hábitos seguiría siendo importante a mediados de siglo, pero se insistía en la necesidad que se les mostrase la racionalidad de los mismos.

La inteligencia ya no era un bien dado sino algo susceptible de desarrollarse. La imaginación no era mal hábito, sino una cualidad que había que ampliar y darle campo libre.

Las fantasías y los sueños de los niños no eran algo que debía combatirse, sino formas útiles de comprensión del mundo. La curiosidad no debía evitarse, era una cualidad deseable y fomentable. La exploración del mundo y de sí mismo era algo que había que ayudarles a desarrollar.

El juego no era tiempo perdido, sino una actividad que debía utilizarse permanentemente en la educación y en la formación de hábitos.

Si a comienzos de siglo, el énfasis en la educación femenina estaba colocado en la educación doméstica, y la formación que se impartía a las niñas era considerada base y fundamento para la vida familiar.

A finales del mediado del siglo, el énfasis estaba colocado en una educación igual a la de los niños que le permitiera entrar a las universidades, cuyas puertas se habían abierto plenamente a la mujer. Ya no era necesario acostumbrar a las niñas desde su más tierna edad “a perdonar las injurias, a ser pacientes, sufridas y mansas.”

Por el contrario, se les decía que tenían los mismos derechos que los hombres y que eran iguales a ellos. La niña pasó a prepararse, no para el hogar doméstico, sino para la vida universitaria y profesional. Aunque todavía se conservaban materias como costura, dechado, culinaria, también recibían clases de matemáticas, biología, física, química, historia, geografía y castellano.

Desaparecieron la economía doméstica y las labores hogareñas del pensum.

El arte de manejar la casa y desempeñar los oficios domésticos ya no era indispensable; tampoco lo era el buen manejo del tiempo y del dinero. Se perdió la importancia del saber cómo comprar las cosas económicamente, cocinar, coser y adornar la casa “con sencillez, armonía y moderación”.

La niña se iba preparando desde el hogar, y luego en las escuelas mixtas, a tratarse con los hombres en pie de igualdad. Aunque existían los colegios de un solo sexo, los colegios mixtos se volvían atractivos para aquellos padres que ponían énfasis en una educación idéntica.

La igualdad se iba expresando en manera de vestir, los gestos, las salidas con compañeros desde temprana edad, los grupos de amigos que iban solos al cine y a paseos.

Algunas niñas aún recibían en sus casas una educación restringida, pero un número, cada vez mayor, podían asumir las actividades fuera de casa, sin el antiguo y estricto control adulto. Si a principios de siglo, la niña no tenía más futuro que ser esposa, religiosa o célibe; abnegadas esposas que complacieran plenamente a sus esposos y les ayudaran en momentos de necesidad; desempeñaran la noble tarea de religiosas y célibes a cargo de la educación, la enfermedad, los niños huérfanos y abandonados, los expósitos e inválidos, a mediados de siglo, la universidad les permitía ser profesionales e independientes, interesarse en la niñez desde un punto de vista científico, o bien ser empleadas y profesionales de los centros de atención de los niños. Con el fortalecimiento y la diversificación del Estado y con la aparición de un sistema tributario que incrementó los fondos propios, surgió un tratamiento a la infancia diferente al mente caritativo que se encontraba a principios de siglo.

El estado comenzó a desarrollar programas especiales para atender las necesidades de salud, educación, bienestar y protección a la infancia. Aportaba fondos para los hospitales, las escuelas y los centros de atención a los niños abandonados. Se destinaban auxilios para asegurar cupos en cada una de estas instituciones. Surgieron en forma amplia programas de vivienda, para atender las necesidades de techo de las familias más pobres. Igualmente, surgió la seguridad social como institución de estado para amparar a las familias de los obreros y empleados, y atender las

necesidades de la clase trabajadora. El Estado, sin embargo, no era totalmente autosuficiente, sus recursos económicos eran limitados y tenía que apoyarse en los aportes de la caridad pública.

Entidades extranjeras e internacionales apoyaron acciones del Estado y las de las instituciones caritativas.

A comienzos de siglo, la vinculación de la mujer a las acciones caritativas y de protección al menor provenía de su carácter de mujer; a mediados de siglo, su vinculación se hacía en términos profesionales. Se rompió el vínculo niñez-mujer y comenzó a abrirse el espacio para la atención especializada, de hombres y mujeres, a la infancia. Aunque la caridad también se profesionalizó, y surgió un personal capacitado que se hizo cargo de las instituciones caritativas, los religiosos siguieron vinculados a éstas.

Sin embargo, aquellos sacerdotes que se hacían cargo de instituciones educativas, o de protección, tenían el carácter no sólo de sacerdotes sino de profesionales preocupados por la infancia. La aparición de la clase obrera y de las organizaciones sindicales con orientación política, el surgimiento de una conciencia de clase obrera con énfasis en acciones de grupo orientadas a modificar las reglamentaciones laborales de las empresas particulares y estatales, y los logros sindicales, se hicieron sentir con relación a la niñez.

Aparecieron los subsidios familiares, los subsidios escolares, los jardines infantiles de empresa, y las fiestas navideñas al interior de las mismas. Se rompió el vínculo de caridad-dominación y aparecieron los programas de atención a la niñez como un derecho propio de los trabajadores.

De una atención a los pobres para cumplir con la obligación evangélica de la caridad se pasó a una atención obligada de la empresa privada y de la empresa pública para cumplir con los derechos de los trabajadores.

El Estado se obligó a cubrir las necesidades de los más pobres, entre los cuales se encontraba el niño. Desapareció la propiedad de los pobres por parte de las familias ricas y surgió la pobreza a cargo del Estado, de la sociedad y de la ciudad. Surgió la responsabilidad ciudadana en oposición a la responsabilidad caritativa y familiar.

A comienzos de siglo, el Estado se apoyaba en la caridad, a mediados de siglo, el Estado apoyó la caridad. Se hicieron aportes en dinero a las instituciones, se contrataron profesionales para que atendieran los programas específicos, y se reglamentó y supervisó el funcionamiento a cargo de la caridad.

Así mismo, las camas de los hospitales tenían nombre propio y aunque en algunos casos esta costumbre continuó, a mediados de siglo, surgieron los aportes colectivos de los establecimientos educativos, recreativos y laborales que recogían fondos entre sus miembros para atender necesidades de los centros encargados de la atención a la niñez.

La relación de familia y pobre se reemplazó por la de la institución y pobre. Si a comienzos de siglo, las causas de la pobreza se atribuían a la voluntad divina, a mediados de siglo, se estableció una relación entre éstas y la problemática social.

Las condiciones de empleo, la migración rural urbana, la concentración de la riqueza en pocas manos, se convirtieron en causas que hubo que estudiar, y en explicaciones nuevas al fenómeno de la pobreza, la desnutrición y la desprotección. Esto reflejaba el peso menor que empezaban a

adquirir las concepciones religiosas y la aparición de las nuevas ideas administrativas, políticas y científicas.

Estas nuevas nociones modifican el esquema de la solución de los problemas. A mediados de siglo, las causas sociales y políticas se manejaban a través de programas de carácter amplio y especializado. El estado, a través de la escuela y los hospitales públicos, junto con las organizaciones de nivel municipal, departamental y nacional, se encargó de la protección de la infancia.

A principios de siglo, se atendía caso por caso, a mediados de siglo, la realidad social ampliamente problemática, requería de instituciones mayores que se especializaran en la atención colectiva de los niños de la ciudad.

Esto representó un gran cambio en la concepción del niño, de la problemática de la infancia y de la atención a la niñez. Este mismo fenómeno se observó a nivel internacional con la aparición del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF, y la organización CARE.

Las dos instituciones, de índole asistencial en sus inicios, que recordaban un poco el esquema caritativo, fueron adquiriendo, poco a poco, un carácter de atención supraestatal y especializado. Creadas para atender los desastres de la guerra y su efecto sobre los niños ampliaron su medio de acción a los niños de los países del Tercer Mundo.

Estas instituciones recogieron las viejas ideas de la Cruz Roja Internacional de comienzos de siglo y comenzaron a atender a los niños pobres del mundo.

Concepciones pedagógicas de la infancia

La infancia es motivo y fuente de muchas o de casi todas sus preocupaciones. Si la pedagogía se concibe como discurso, sus instrumentos deben reconocer a la infancia como su elemento fundamental, (Narodowski, 1994:24)

La infancia he generado una diversidad de discursos que le ubican en ciertos contextos, la explican científicamente, la justifican éticamente, y que nos anticipan lo que se puede esperar de ella de acuerdo a los cánones preestablecidos sobre sobre su esencia y sus características.

Como anota, Nartodowski (1994:25), la infancia es también la “la clave obvia de la existencia de la psicología del niño y de la pediatría: un recorte específico del ciclo vital humano que justifica la elaboración de un sinnúmero de premisas y afirmaciones igualmente específicas, particulares de esa etapa de la vida del hombre, exclusivas de la niñez” Sin embargo, la infancia generalmente remite a su representación, en tanto infancia culturalmente normal, en el marco de la actividad escolar, actividad que da pie para legitimar una amplia gama de prácticas y discursos que la especifican o acotan, la explican, la nombran y la “recortan: los de la psicología del niño escolarmente normal; la psicología educacional; la pedagogía o educación infantil; la psicopedagogía; la didáctica.

Todas ellas contribuyen con sus reflexiones minuciosas y pormenorizadas del desarrollo de la actividad infantil en situaciones escolares a representar la infancia en la “escuela”. Más allá de sus diferencias teóricas, de enfoque y de intervención, todas las corrientes incluidas en las disciplinas antes enumeradas guardan una característica que les es común: enuncian normalidades y patologías; progresos y regresiones; beneficios y perjuicios que se derivan en primer término, de las acciones emprendidas por los educadores o profesores –adultos

especializados- en las instituciones escolares y, en segundo término, de las respuestas dadas por los niños a esas acciones. Así, la pedagogía elabora una especie de analítica de la infancia en situación escolar.

El niño y el alumno se corresponden existencialmente a un mismo ser pero epistemológicamente constituyen objetos diferentes. Aunque es cierto que el alumno está en algún grado incluido en el niño, sobre todo en el respeto al ámbito delimitado por la edad, tampoco es menos cierto que el alumno en tanto objeto de conocimiento contiene caracteres que sobrepasan al niño en general. El alumno es un campo de intervención no ajeno a la niñez sino más complejo.

El niño aparece en un primer momento como razón necesaria para la construcción del objeto alumno y éste es el espacio singular ; es decir; un ámbito construido por la actividad pedagógica y escolar.“ (Narodowski, 1994:26. *Itálicas mías*) Este supuesto o aspecto de “necesariedad” de la infancia para la pedagogía, se complementa o “relativiza” con el trabajo de Philippe Ariés, porque “si para la pedagogía la infancia es un hecho dado, un supuesto indiscutible a partir del cual es posible construir teórica y prácticamente al alumno, las investigaciones inauguradas por Ariés demostrarán que la infancia es un producto histórico moderno y un dato general y histórico que impregna toda la historia de la humanidad.

La infancia también es una construcción y, además, una construcción reciente, un producto de la modernidad. No en sus trazos biológicos sino en su constitución histórica y social, el nacimiento de la infancia conforma un hecho novedoso en el que, además, la existencia de la escuela ocupa un rol destacado: a la inversa que el postulado clásico de la pedagogía, el ser alumno no es paso posterior al ser niño sino por lo menos parte de su génesis. “(Narodowski, 1994: 28)

Sin duda, cuando la pedagogía quiera nombrar a la infancia, una de las referencias obligadas es la obra de Jean -Jacques Rousseau, *Émile ou de l'éducation*.

En ella la infancia aparece delineada en sus aspectos más puros y claros. La obra del pensador francés ha sido objeto de múltiples polémicas, sin por ello dejar de aparecer como la fuente inacabable de reflexiones acerca de la infancia y de los procesos más generales de educación e infantilización, el *Émile* produce efectos inequívocos en la configuración de la pedagogía moderna al delinear al niño pero, sobre todo, el delinearlo en su educabilidad, en su capacidad natural de ser formado.

Si se siguen las consideraciones y argumentos que de la interpretación del *Émile* en el marco del proceso de constitución o configuración de la infancia como sujeto de la escolaridad y en consecuencia de la pedagogía moderna, como lo sugiere Narodowski (1994: 33-52), y siguiendo a esta autor, quisiera destacar una serie de elementos definitorios del naturalismo pedagógico que subyace en la concepción de infancia rousseauniana que exaltó, el valor de la infancia como una etapa sustantiva y singular de la vida humana que ha de ser preservada de los contactos nocivos y precoces con la pedagogía constata la necesidad histórica de la creación de organizaciones especializadas con el objetivo, al menos explícito, de formar a los niños, entre otras cosas, en la lectura y la escritura pero que desde el punto de vista de espacio, de lugar y ubicación contribuyen a extirparlo de su tradicional vida familiar.

Es decir, el lugar y la relación de la niñez “escolarizada” con su ámbito familiar, se desplaza, implica un proceso de absorción por parte de un organismo históricamente nuevo y socialmente singular: la escuela. Así la pedagogía tendrá un argumento de gran peso histórico para perfilar una de sus funciones fundamentales y primordiales: construir un discurso una analítica específica

a este nuevo y singular ámbito que “cuida”, “protege” al niño educándolo a través de la formación escolar.

Cuando se escolariza a la infancia, se está en presencia de una operación normativizante del discurso pedagógico: la pedagogía declara que a partir de su propuesta, se deja de considerar al niño como un “hombre-pequeño” para colocarlo en su lugar de infante, de infante escolar, de infante- alumno, de niño-alumno.

La pedagogía contribuye, aporta su cuota a la creación moderna de ese lugar que hoy seguimos conociendo como “escuela”. Pero, nuevos problemas, dinámicas e implicaciones surgirán en esta estrecha relación fundacional entre pedagogía, procesos de escolarización e infantilización, a saber: (a) Toda la producción discursiva de la pedagogía se pondrá como meta el intentar demarcar tanto los límites entre la infancia y la adultez como los deberes y derechos que les atañen a cada uno de estos sectores en que ahora la población queda dividida.

Concepciones psicosociales de la infancia.

Así, la infancia puede entenderse como esa imagen colectivamente compartida que se tiene de ella: es aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos. Cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente qué es infancia, cuáles son sus características y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye.

Los psicólogos sociales denominan a este tipo de imágenes representación social. Las representaciones sociales que acerca de la infancia tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de saberes implícitos o cotidianos resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad psicosocial ya que no sólo existen en las mentes sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones e interinfluencias sociales)

que se imponen y condicionan la vida de los niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o las perspectivas de análisis fuera de esta lógica (Casas, 1998). Chombart de Lauwe (1971) indica cómo las representaciones sociales de la infancia podrían constituir un excelente test proyectivo del sistema de valores y de aspiraciones de una sociedad.

Las representaciones caracterizan a quienes las expresan pero, sobre todo, a aquéllos que son designados. En el caso de la representación social de la infancia, ésta tiene que ver directamente con el pasado de cada uno de nosotros, con nuestra descendencia, y con el porvenir de cada grupo humano; interesa por tanto a los individuos y a las sociedades sin excepción.

El análisis de las representaciones sociales del niño permite concluir que la representación de infancia adopta similares características a las del pensamiento mítico. Las representaciones mezclan lo real con lo imaginario, convirtiéndose a menudo en el signo de realidades escondidas, formando una de las partes del símbolo.

El personaje simbolizado es ya un lenguaje a partir del niño. Cuando un relato se organiza a partir de un personaje de niño idealizado, se evoca, repetimos, el pensamiento mítico. La representación del niño como un personaje desplazado a menudo hasta su mitificación muestra, de un lado, la complejidad de los mecanismos de representación, del pensamiento mítico y de sus relaciones con los modelos ofrecidos a los niños y, de otra parte, enfrenta al propio niño a estos modelos ideales con los que comparar la imagen de sí mismo.

El estudio de las representaciones sociales de la infancia pretende indagar las interrelaciones que mantienen los adultos y la infancia, en el seno de los contextos sociodemográficos, socioculturales y sociopolíticos más habituales de la sociedad contemporánea. Desde un enfoque

psicosocial que se interesa por las manifestaciones de las interacciones e influencias mutuas de los sujetos, Casas (1998) ofrece una aproximación psicosociológica a la infancia.

Se tiende a pensar las interrelaciones entre adultos y niños en términos micro-sociales: los padres con los hijos, los maestros con los alumnos, el pediatra con el paciente infantil, etc., en detrimento de las interrelaciones entre la población adulta y la infancia a niveles micro-sociales.

El estudio de las relaciones macrosociales de la población adulta y la infancia, permiten pensar, de una parte, que el concepto de infancia dista mucho de ser objetivo y universal, y de otra parte, que la infancia es una categoría social: “Por una parte porque cada sociedad, cada cultura define explícita o implícitamente que es infancia, cuáles son sus características, y, en consecuencia, qué períodos de la vida incluye. (...) sin que ello signifique que es menos importante, la infancia no es sólo un período de vida, sino que se refiere también a un conjunto de población de un territorio, que reúne la característica de estar en tal período.

A tal conjunto de población, en todas las culturas, se le representa como un subconjunto de miembros de la colectividad distinto, es decir, que configura un gran grupo social diferenciado, o expresándolo en otras palabras, que forma parte de una categoría social, denominada la infancia de aquel territorio o país. El concepto de infancia se refiere más a un consenso social sobre una realidad, que a una realidad social objetiva y universal” (Casas, 1998: 16).

En el complejo entramado de relaciones sociales que establecen los adultos con la población infantil, intervienen las maneras como los representan con características determinadas, con necesidades y problemas determinados, y en consecuencia, los adultos actúan sobre la infancia según sus percepciones, aspiraciones y conocimientos. La infancia como concepto y realidad.

La palabra infancia encierra una rica y singular historia conceptual. En castellano hace referencia a más de un concepto, es decir, es referente de realidades distintas, de diferentes niveles de abstracción.

Así la infancia, puede entenderse como un período determinado de la vida de un niño o una niña, medible por un intervalo de edad. Dicho intervalo es totalmente convencional. A menudo se acepta como infancia el período de vida que va del nacimiento a los 14 años, pero hay quienes reservan tal denominación al período que finaliza a los 7 años, o a los 10, a los 12 y otros que lo alargan hasta los 16. En síntesis, según el autor, los intervalos de edad que comprenden la infancia indican pautas, normas o hábitos socioculturales con los que se relacionan un concepto y dicho intervalo.

Desde una perspectiva demográfica, la infancia es el conjunto de la población de un territorio dado, que tiene la edad comprendida en el intervalo aludido anteriormente. Ahora bien, algunas perspectivas de investigación en el campo psicológico, médico y psicosocial, en búsqueda de mediciones indicativas del desarrollo infantil, entienden como infancia el conjunto de características psicosociobiológicas de unos sujetos en estado de desarrollo, hasta que no alcanzan las características consideradas como propias de otra etapa posterior de desarrollo.

Aquí, la edad cronológica es considerada un referente, pero no un indicador preciso del desarrollo por etapas. También la infancia puede ser la imagen colectivamente compartida que se tiene de ella. Es decir, la infancia también es aquello que la gente dice o considera que es la infancia en diversos momentos históricos. Como es sabido, los psicólogos sociales denominan a este tipo de imágenes representación social. “Las representaciones sociales que acerca de la infancia tiene una comunidad dada constituyen un conjunto de implícitos o de saberes cotidianos

resistentes al cambio (sean verdaderos o falsos desde cualquier disciplina científica), y tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que no sólo existen en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones e interinfluencias sociales) que se imponen a la infancia y condicionan a niños y niñas, limitando la posibilidad de experiencias o perspectivas de análisis fuera de esta lógica “ (Casas, 1998: 24)

Desde la perspectiva de la psicología social, en las sociedades contemporáneas hay tres grandes espacios para construir una visión globalizada, dinámica del fenómeno que denominamos infancia:

(a) las relaciones y dinámicas intrafamiliares (comunicación padres-hijos en distintas configuraciones familiares, estilos de crianza, expectativas y aspiraciones, sistemas de valores educativos -incluidas formas de estimular, motivar y premiar o de coaccionar, amenazar y castigar-,etc);

(b) las interrelaciones generales de la población hacia la infancia (percepciones, actitudes y representaciones sociales de los 120 adultos hacia la población infantil en general, hacia la etapa de la vida considerada niñez, hacia los problemas de los niños y las niñas, y hacia las formas de afrontar socialmente dichos problemas);

(c) las imágenes que se privilegian y las pautas de relación que se modelan por parte de los medios de comunicación social (imágenes que privilegian del niño o la niña, imágenes que privilegian para el público infantil, actitudes que mantienen hacia el niño como consumidor, valores que transmiten al niño y a la niña, etc.).

Otro criterio temático para el estudio de las representaciones de la infancia es el de estudiarla cuando dos grupos sociales se relacionan entre sí, considerándose pertenecientes a categorías

distintas. Se trata de Las atribuciones y categorizaciones en las relaciones interpersonales e intergrupales: menores versus adultos. Este doble proceso de atribución y categorización apunta a responder a la pregunta de si existen interrelaciones globales y genéricas entre adultos y niños como grandes conjuntos de población diferenciados. La respuesta es sí, pero estas interrelaciones están fundadas en representaciones sociales sobre la infancia por parte de los grupos adultos.

Ahora bien, estas representaciones sociales son imágenes mentales compartidas por un colectivo determinado, que están generalmente relacionadas con una amplia diversidad de creencias, actitudes y estereotipos, etc., sobre el objeto social referido que permiten un conocimiento cotidiano compartido y facilitan la comunicación entre miembros de un mismo entorno sociocultural acerca de dicho objeto.

También las representaciones sociales que tiene los grupos sociales de la infancia han contribuido a la reflexión y al debate sobre la infancia es el proceso silencioso y decisivo de reconocimiento de los derechos de la infancia en las sociedades occidentales y el desarrollo de políticas sociales.

Las políticas y los derechos de la infancia² “configuran en sí mismas, en última instancia, formas de interrelación entre la infancia y los adultos como grupos o categorías sociales” (Casas, 1998:29)

Concepciones De La Infancia Como Sujeto De Derechos

Los estudios históricos- jurídicos sobre la infancia que datan de 1988, nos muestran como esta se concibió como un sujeto objeto caracterizado por ser “menor-edad” en las primeras legislaciones que se pueden ubicar en la década del 20 del siglo XX.

En este contexto, la hipótesis confirmada por estos estudios, se vincula al trabajo pionero, y hoy clásico de Philippe Ariès, *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*, que afirma que la infancia no constituye una categoría de carácter ontológico, siendo por el contrario el resultado de un complejo proceso de construcción social que la “descubre” en la conciencia colectiva alrededor del siglo XVI.

La perspectiva novedosa por su parte, puede condensarse en la afirmación de que la historia de la infancia es la historia de su control. En otras palabras, esto significa que es posible reconstruir la historia de la infancia latinoamericana concentrándose en el estudio de los mecanismos “punitivo- asistenciales” que la inventan, moldean y reproducen.

Las concepciones de la infancia como sujeto de derechos en los países latinoamericanos remiten sin dudas a la persistencia en este continente de la llamada “doctrina de la situación irregular”. Esta “doctrina” de la situación irregular confunde (activa e intencionalmente) la protección de una categoría de sujetos débiles con la legitimación de formas irrestrictas de intervención coactiva sobre los mismos.

La protección de un supuesto “menor delincuente-abandonado”, constituye la materia prima sobre la cual se apoya una endeble pero persistente construcción que sirvió y todavía hoy sirve de base al (no) Derecho de Menores latinoamericano. Un no Derecho que corresponde perfectamente a una “no infancia”.

Una vez “descubierta” la infancia en la conciencia social, la familia y fundamentalmente la escuela cumplen un papel central en la consolidación y reproducción ampliada de esta categoría.

Sin embargo, es sabido, que no todos los sujetos de esta categoría tienen acceso a la institución escolar o no todos lo que acceden poseen los recursos. Por este motivo, las diferencias que se

establecen en el interior de la categoría infancia, entre aquellos que tienen acceso a la escuela y los “otros”, son tan enormes, que un concepto único no podrá abarcarlos.

Los niños y niñas excluidos se transforman en “menores” y para ellos será necesario la construcción de una instancia de control y socialización: los tribunales de menores, que funcionan con base en los principios de la doctrina de la situación irregular. En otras palabras, las diferencias que se establecen al interior del universo infancia, entre los sectores incluidos en la cobertura de las políticas sociales básicas (educación y salud) y los sectores excluidos son tan enormes, que un concepto único no podrá abarcarlos. Los incluidos se transformarían en niños y adolescentes, los excluidos se transformarían en “menores”.

La profundización de la crisis, provocaría un aumento del número de los “menores” y una disminución de números de niños adolescentes. La inexistencia de recursos para revertir los procesos de exclusión que en la mayoría de los países con las potencialidades de la región latinoamericana, resulta un claro ejemplo de falta de voluntad política, se sustituirá con la judicialización del problema, “disponiendo” coactivamente de aquellos casos más problemáticos dentro del grupo de los excluidos. Resulta casi obvio afirmar, que la intervención judicial solo puede suplir selectiva y simbólicamente, las deficiencias estructurales de la política social básica.

Antes de la Convención de los derechos del niño, todas las legislaciones latinoamericanas de menores se inspiraban sin excepción en los principios de la doctrina de la situación irregular.

Una doctrina, que aunque vagamente formulada, marcó decisivamente las legislaciones de «menores» de nuestro continente, otorgándoles los rasgos que a continuación se enumeran: (a).

Estas leyes presuponen la existencia de una profunda división al interior de la categoría infancia:

niños adolescentes y 188 menores (entendiéndose por estos últimos el universo de los excluidos de la escuela, la familia, la salud, etc.).

En consecuencia, estas leyes que son exclusivamente de y para los menores tienden objetivamente a consolidar las divisiones aludidas dentro del universo infancia.

Centralización del poder de decisión en la figura del juez de menores con competencia omnímoda y discrecional.

Judicialización de los problemas vinculados a la infancia en situación de riesgo, con la clara tendencia a patologizar situaciones de origen estructural.

Impunidad (con base en una arbitrariedad normativamente reconocida) para el tratamiento de los conflictos de naturaleza penal. Esta impunidad se traduce en la posibilidad de declarar jurídicamente irrelevante los delitos graves cometidos por adolescentes pertenecientes a los sectores sociales medio y alto.

Criminalización de la pobreza, disponiendo internaciones que constituyen verdaderas privaciones de libertad, por motivos vinculados a la mera falta o carencia de recursos materiales.

Consideración de la infancia, en la mejor de las hipótesis, como objeto de la protección.

Negación explícita y sistemática de los principios básicos y elementales del Derecho, incluso de aquellos contemplados en la propia Constitución Nacional como derecho de todos los habitantes. Estos rasgos sumariamente descritos, constituyen la esencia de la llamada doctrina de la situación irregular. Por medio de esta doctrina jurídica, los jueces pueden declarar en situación irregular (y por ende objeto explícito de cualquier tipo de disposición estatal) al niño o al adolescente que enfrente dificultades-nunca definidas taxativamente-independientemente que las mismas puedan

adolescente infractor) o no (Ej. Niño víctima de abusos o malos tratos) ser atribuidas a su voluntad.

En pocas palabras, esta doctrina no significa otra cosa que legitimar una potencial acción judicial indiscriminada sobre aquellos niños y adolescentes en situación de dificultad. Definido un «menor» en situación irregular (recuérdese que al incluirse las categorías de material o moralmente abandonado, no existe nadie que potencialmente no pueda ser declarado irregular), se exorcizan las deficiencias de las políticas sociales, optándose por «soluciones» de naturaleza individual que privilegian la institucionalización o la adopción.

Existen en América Latina dos tipos de infancia. Aquella con sus necesidades básicas satisfechas (niños y adolescentes) y aquella con sus necesidades básicas total o parcialmente insatisfechas (los «menores»).

Para los primeros, y salvo circunstancias del todo excepcionales, una ley como aquellas basadas en la doctrina de la situación irregular resultan inútiles o indiferentes. Sus eventuales conflictos con la ley (civil o penal), se dirimen por otras vías normativas y judiciales o, en el caso de constituirse en sujeto activo de la violación de dispositivos penales, la amplitud de las disposiciones jurídicas y el poder discrecional del juez, les evitan, en general, ulteriores complicaciones, pudiendo perfectamente evadir los circuitos judiciales en cuanto autores de una infracción penal. Para estos adolescentes, la impunidad resulta la cara opuesta y complementaria de la arbitrariedad.

Para los segundos, los «menores», esa suerte de producto residual de la categoría infancia, toda ley basada en la doctrina de la situación irregular, posee la capacidad potencial (y real) de decidir concretamente cada uno de los movimientos de su vida cotidiana. Desde su entrada coactiva en

los circuitos de la asistencia social, hasta la facilidad en las declaraciones judiciales del estado de abandono, antesala de un corte decisivo e irrevocable de destrucción de la propia identidad.

Por estos motivos, cada uno de los mundos objetivamente vinculados a la cuestión de la infancia, ha comenzado a percibir claramente la inutilidad y/o ilegalidad de una parte considerable de los esfuerzos realizados en el contexto de leyes que criminalizan la pobreza, a la par que despojan de las más elementales garantías el tratamiento de los conflictos jurídicos de los sectores más vulnerables de la sociedad.

En los últimos años, una inversión radical de paradigma comienza a instalarse en la conciencia jurídica y social. La Convención Internacional de los Derechos del Niño constituye al mismo tiempo la evidencia y el motor de estas transformaciones.

La lucha por ampliar el estatus de ciudadanía al conjunto de la infancia, pone definitivamente en evidencia la claridad e importancia del nexo existente entre su condición jurídica y su condición material.

La Convención Internacional marca un punto de no retorno donde las necesidades se manifiestan como derechos. Las necesidades de nuestra infancia son de vieja data, los derechos “nacieron cuando deben o cuando pueden”. No obstante se pueden destacar algunos rasgos centrales de las nuevas legislaciones latinoamericanas basadas en la doctrina de la protección integral, a saber:

Sin ignorar la existencia de profundas diferencias sociales, las nuevas leyes se proponen como un instrumento para el conjunto de la categoría infancia y no sólo para aquellos en circunstancias particularmente difíciles.

Se jerarquiza la función judicial, devolviéndole su misión específica de dirimir conflictos de naturaleza jurídica. En las legislaciones más avanzadas de este tipo, no sólo se prevé la presencia obligatoria de abogado, sino que además se otorga una función importantísima de control y contrapeso al Ministerio Público.

Se desvinculan las situaciones de mayor riesgo, de patologías de carácter individual, posibilitando que las deficiencias más agudas sean percibidas como omisiones de las políticas sociales básicas. No es más el niño o el adolescente que se encuentra en situación irregular, sino la persona o institución responsable por la acción u omisión.

Se asegura jurídicamente el principio básico de igualdad ante la ley. En el tratamiento de casos de naturaleza penal, se sustituye el binomio impunidad-arbitrariedad por el binomio severidad justicia.

Se eliminan las internaciones no vinculadas a la comisión-debidamente comprobada de delitos o contravenciones.

Consideración de la infancia como sujeto pleno de derechos.

Incorporación explícita de los principios constitucionales relativos a la seguridad de la persona, así como los principios básicos del Derecho contenidos en la Convención Internacional.

Tendencia creciente a la eliminación de eufemismos falsamente tutelares, reconociéndose explícitamente que la «internación» o la «ubicación institucional» (sólo para dar dos ejemplos) según consta en las Reglas de las Naciones Unidas para los jóvenes privados de libertad, constituye una verdadera y formal privación de libertad.

La convención, representa un valioso avance en el reconocimiento del niño, su verdadero valor no puede ser reducido a sus aportes a la normatividad internacional. La confirmación del estatus del niño como sujeto de los derechos fundamentales de la persona humana, por ejemplo tienen consecuencias que trascienden ampliamente el ámbito jurídico. El reconocimiento de esta condición de sujeto de derechos constituye el punto de partida en todo esfuerzo de reflexión y concientización relativos al niño y su lugar en la sociedad, vale decir, su relación con nosotros los adultos.

Concepciones de la infancia como sujeto de políticas sociales

Algunos países industrializados la segunda mitad del siglo XX (en algunos antes) es la toma de conciencia de como conjunto de población. Ello conlleva el planteamiento de la necesidad de dar coherencia global a la diversidad de actuaciones sociales que tienen como destinatarios a todos o a subconjuntos de niños y niñas.

Es decir, empiezan a aparecer verdaderas, entendiendo como tales el conjunto de actuaciones avaladas desde instancias públicas que tiene como propósito el repercutir positivamente en las circunstancias de vida de la población infantil.

Existen en la región, básicamente dos tipos de infancia. Aquella (minoría), con sus necesidades básicas satisfechas (niños y adolescentes) y aquella (mayoría), con sus necesidades básicas total o parcialmente insatisfechas (los menores).

Para la primera categoría, las viejas legislaciones basadas en la doctrina de la "situación irregular" (o su equivalente funcional de adecuación meramente eufemística), resultan como mínimo absolutamente indiferentes.

Sus eventuales conflictos de naturaleza civil (por ejemplo, niña propietario), se resuelven por canales jurídicos y jurisdiccionales totalmente diversos a los previstos por las leyes de menores: los códigos civiles y de familia. Por su parte, sus eventuales conflictos de naturaleza penal, en la medida en que lo que realmente cuenta es la "personalidad" del autor y no las características del hecho, se resuelven asegurando la impunidad incluso de comportamientos que pueden revestir alta gravedad desde un punto de vista jurídico penal.

Para las leyes de menores condicionan en forma concreta y cotidiana su entera existencia. Es obvio que para niños nacidos en "situación irregular", las leyes de menores abren y legitiman totalmente la disposición del estado sobre su destino. Prácticas sistemáticas de "compasión-represión", despojadas de cualquier tipo de garantías, disponen desde las tempranas declaraciones de estado de abandono (práctica que abre las puertas a la adopción, no como respuesta a dramas individuales, sino como política), hasta las institucionalizaciones coactivas (verdaderas privaciones de libertad), antesala de verdaderos procesos de criminalización de la pobreza.

En este contexto jurídico institucional, los jueces de menores son quienes efectivamente diseñan y ejecutan las políticas (y programas) para la infancia pobre de la región.

El esquema compensatorio de las políticas sociales básicas se ha demostrado incapaz de superar las carencias asociadas a la pobreza estructural en que viven amplios sectores de la sociedad latinoamericana. Muchos de los problemas sociales que en este contexto de privaciones presenta la infancia pobre, han sido tergiversados a lo largo del tiempo a través de una ideología punitivo/tutelar que transforma a las víctimas de un orden social injusto, en "niños problema" necesitados de protección y vigilancia. En efecto, a partir de las primeras décadas de este siglo,

se plasma un ordenamiento jurídico especial, el Derecho de Menores, normativa encargada de enfrentar tanto la problemática de los actos antijurídicos realizados por niños, así como la que se deriva del abandono y la desprotección familiar, situaciones calificadas en estas codificaciones como "irregulares". Fuentes: García-Méndez (1991); Maurás (1992, 1999); Pilotti (1991, 1992, 1999, 1999a); Zanzi (1992).

2.2.2. Política Pública para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De cero a Siempre

La estrategia nacional de atención integral a la primera infancia “De Cero a Siempre”, creada en el gobierno del presidente Juan Manuel Santos, tiene como finalidad conformar esfuerzos públicos y privados en favor de la primera infancia; brindándoles un apoyo pedagógico y de bienestar para el ideal desarrollo del infante. Dicha estrategia contempla el formar el conjunto de acciones que sean dirigidas al pleno desarrollo de la primera infancia, aportando por medio de proyectos y programas la atención integral a los infantes de acuerdo a su edad.

La población que es beneficiada con esta estrategia se encuentra en el periodo desde la gestación hasta antes de cumplir los 6 años de edad. Se enfoca en dicha edad debido a que se tiene muy presente que los primeros años de vida son fundamentales para el desarrollo del ser humano y se contempla que lo que se aprende durante esta edad se conserva para toda la vida; así como lo expresa la Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2011).

“Evidencias científicas demuestran que si bien el desarrollo humano es un proceso continuo que se da a lo largo de la vida, las bases sobre las cuales se irán complejizando las capacidades, habilidades y potencialidades humanas se sientan en los primeros años. El mayor número de

conexiones cerebrales, el desarrollo de las habilidades básicas del lenguaje, la motricidad, el pensamiento simbólico, entre otras, así como los cimientos sobre los que se construyen las relaciones consigo mismo, con las demás personas y con el entorno, empiezan a generarse desde el periodo perinatal y tienen su más alto nivel antes de que las niñas y niños ingresen a la educación formal.” (p.10)

De esta manera, de acuerdo a lo que plantea la comisión intersectorial de primera infancia (2011), las enseñanzas durante esta etapa son significativas y toda aquella inversión que se realice en los primeros años de vida dará como resultado un ser humano capaz de afrontar las situaciones futuras con autonomía.

A la luz de lo anterior, la estrategia De Cero a Siempre se plantea los siguientes objetivos: a) Garantizar el cumplimiento de los derechos de los niños en primera infancia, b) Definir una política pública de largo plazo que oriente al país en materia de sostenibilidad técnica y financiera, universalización de la atención y fortalecimiento de los territorios, c) Garantizar la pertinencia y calidad en la atención integral a la primera infancia, articulando acciones desde antes de la concepción, hasta la transición hacia la educación formal, d) Sensibilizar y movilizar a toda la sociedad colombiana con el propósito de transformar las concepciones y formas de relación con los niños más pequeños, e) Hacer visible y fortalecer la familia como actor fundamental en el desarrollo infantil temprano (Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2011, p. 13).

2.2.3. Fundamentos conceptuales de la Política Pública de Primera Infancia

Concepto de Primera infancia

Según el Congreso de la Republica (2006) *“La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad”* (Ley 1098 de 2006, p.7). Teniendo en cuenta esta definición, se puede indicar que la primera infancia es el periodo donde los niños adquieren diversas habilidades, destrezas y potencialidades que les permiten potenciar su desarrollo, como también, estimular las capacidades intelectuales, emocionales, físicas, sociales y psíquicas. En consecuencia, es indispensable asegurarles las condiciones adecuadas para lograr el bienestar integral, (nutrición, salud y educación inicial) así como fortalecer las relaciones familiares y el cuidado de la comunidad con el medio ambiente donde habitan.

Concepción de niño y niña

La protección integral como marco de defensa de los derechos de los niños tiene como objetivo velar para que se conciban a los niños como sujetos de derechos, seres sociales y singulares e inmensamente diversos. De esta manera, todas las decisiones que se tomen frente a los niños deben caracterizarse por priorizarlos, por garantizarles su derecho al interés superior en cada una de las decisiones que se tomen sobre ellos, buscando garantizarles su bienestar y espacios donde se promueva la participación. A la luz del enfoque de derechos a continuación se presentan las concepciones de niño y niña.

Tabla 1. Concepción de Infancia

Concepción de Infancia

Seres que se desenvuelven en la vida social a partir de la interacción con las personas que les rodean y que crecen en busca de una autonomía cada vez mayor,

Ciudadanos	significa que requieren de personas adultas garantes de su desarrollo, por cuanto
Sujetos de	les aseguren condiciones de calidad que son pertinentes al momento vital en el que
Derechos	están y conforme a sus propias características y capacidades.
	Los niños nacen equipados para aprender, participar y explorar de manera activa el mundo físico y social, y para desarrollar progresivamente su autonomía. Desde el momento del nacimiento tienen capacidades físicas, psicológicas y sociales sobre las cuales descansan los procesos de interacción permanente que establecen
Seres	consigo mismos, con las demás personas y con el medio en el que se encuentran,
Sociales	los cuales se influyen mutuamente.
	Los niños son únicos, singulares e irrepetibles. Desde el nacimiento experimentan un proceso de individualización y diferenciación que posibilita reconocer sus características particulares, sus propios ritmos y estilos, sus gustos, sus distintas
Seres	capacidades, cualidades y potencialidades. Cada quien hace su propio recorrido de
Singulares	vida en su camino por el ciclo del desarrollo de acuerdo con sus características, las particularidades que ha tenido su proceso de cuidado, sus interacciones con pares y adultos, las oportunidades que le han ofrecido sus entornos y contextos y sus aprendizajes.
Seres en la	Niños en particularidades de la vida social, así como la variabilidad cultural,
diversidad	permiten aproximarse a la comprensión de las maneras como se manifiestan las propias formas de ser de las niñas y los niños de cero a cinco años.

Fuente: comisión intersectorial de primera infancia (2013) *Estrategia de atención integral a la primera infancia fundamentos políticos, técnicos y de gestión Bogotá*

Ruta integral de atenciones para la primera infancia

La ruta integral de atenciones es un instrumento que sirve de referente para orientar a las autoridades territoriales y a los demás autores responsables de la implementación de la estrategia de atención integral de la primera infancia con respecto al conjunto de atenciones que se deben garantizar en los diferentes entornos en donde transcurre a vida de los niños de acuerdo a su rango de edad con el objetivo de garantizarles su pleno desarrollo. De esta manera, se trata de una herramienta que permite generar un diagnóstico de la situación actual y características del infante, de sus territorios, contextos.

En conclusión, la ruta de atención integral a la primera infancia busca asegurar que en cada uno de los entornos en el que transcurre la vida de los niños existan las condiciones humanas, sociales y materiales que garanticen la promoción y potenciación de su desarrollo. Para realizar una adecuada valoración la RIA establece unas realizaciones y estructurantes de la educación inicial que buscan ante todo garantizar la atención integral de la primera infancia.

Lineamientos Técnicos

De acuerdo a la política pública el Ministerio de Educación Nacional es el ente encargado de establecer los criterios conceptuales y operativos que orientan el desarrollo de la educación inicial, tal como lo establece la Ley 1804 de 2016 “ *Artículo 5. Educación inicial. Su orientación política y técnica, así como su reglamentación estarán a cargo del Ministerio de Educación Nacional y se hará de acuerdo con los principios de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*” (Congreso de la Republica, 2016, p.5)

En este orden de ideas, los lineamientos técnicos establecidos para la educación inicial se distribuyen de la siguiente manera: a) Bases conceptuales de la estrategia, b) Formación y acompañamiento a familias, c) Lineamiento pedagógico, d) Alimentación y nutrición, e)

Valoración del desarrollo, f) Atención en salud, g) Participación y construcción de ciudadanía, h) Prevención de vulneración y restablecimiento de los derechos de protección, i) Construcción de ambientes adecuados, seguros e incluyentes, j) Formación del talento humano y, k) Orientaciones diferenciales (Comisión Intersectorial para la Primera Infancia, 2012).

Formación del talento humano

La política pública entiende por cualificación del talento humano todos los procesos de educación no formal o de acompañamiento que permiten el fortalecimiento de las prácticas laborales de las personas que atienden a los niños menores de seis años, en los distintos contextos y sectores, de modo, que a través de estos procesos de formación se logre fortalecer la de calidad de la atención integral y el desarrollo integral de los niños.

La cualificación del talento humano se concibe como un proceso estructurado en el que las personas actualizan y amplían sus conocimientos, re significan y movilizan sus creencias, imaginarios, concepciones y saberes, y perfeccionan o fortalecen sus capacidades y prácticas cotidianas con el propósito de mejorar en un campo de acción determinado. Esto implica entonces una construcción social de conocimiento, que reconozcan los saberes, perspectivas, creencias y experiencias de los distintos actores sociales vinculados a la atención integral de la primera infancia para interactuar con ellos de manera que se dirijan a nuevas y pertinentes adquisiciones teórico-prácticas, que repercutan favorablemente en la promoción del desarrollo infantil. (Documento N° 19) cualificación de talento humano que trabaja con primera infancia 2014.

Referentes Técnicos para la Educación Inicial

El Ministerio de Educación Nacional (2014) a través de la Dirección de Primera Infancia instituye una serie de referentes técnicos que orientan los métodos pedagógicos que se implementan en la educación inicial y buscan beneficiar la calidad del entorno educativo, como también, regir, acompañar y dotar de sentido las prácticas pedagógicas. En este orden de ideas, a continuación, se presenta su descripción.

Orientación para la cualificación del talento humano

Documento N°19: Cualificación del Talento Humano que trabaja con primera infancia

Este instrumento ofrece criterios técnicos, conceptuales, metodológicos y operativos para fortalecer la planeación y cumplimiento de los procesos de actualización del talento humano que trabaja con la primera infancia, además, se establecer los perfiles que debe cumplir el talento humano.

De acuerdo al Documento 19. Cualificación del Talento Humano y el Manual Operativo para la atención integral a la primera infancia en la modalidad institucional, a continuación se presentan los perfiles de las Agentes educativas y Auxiliares Pedagógicas que se desempeñan en la modalidad institucional.

Tabla 2. Perfiles del Talento Humano Modalidad Familiar ICBF

Agentes Educativos	
Perfil 1	Profesionales en Pedagogía Infantil, educación Preescolar, educación inicial, psicopedagogía, educación especial.

Experiencia	Un (1) año de experiencia laboral directa en trabajo pedagógico con niñas y niños en primera infancia
Homologación	Licenciados de artes plásticas escénicas o musicales, con experiencia laboral directa de dos (2) años en trabajo educativo con infancia. Licenciados en las áreas de la lingüística y literatura con experiencia directa de dos (2) años en trabajo educativo con primera infancia. Antropólogos o Sociólogos con experiencia de 2 años de trabajo con primera infancia o familias. Normalista Superior con un (1) año de experiencia laboral directa en trabajo educativo con primera infancia. Tecnólogos o
Perfil 2	Técnicos en áreas de la Pedagogía, Desarrollo Infantil y y/o Atención integral a la Primera Infancia, con dos (2) años de experiencia directa en trabajo educativo con Primera Infancia.
Auxiliar Pedagógica	
Perfil 1	Técnico en ciencias de la educación, técnico en atención integral a la primera Infancia, Técnico laboral en educación, Normalista.
Experiencia	Dos (2) años de experiencia en trabajo educativo y/o comunitario con niños, niñas y adultos o Un (1) año de experiencia en trabajo directo con primera infancia
Perfil 2	Bachiller pedagógico o noveno grado de educación básica y tres (3) años de experiencia en trabajo con primera infancia.

Orientaciones pedagógicas para la educación inicial

Estos instrumentos orientan las prácticas pedagógicas que se realizan en la educación inicial en el marco de la atención integral, se encuentran integrados por seis (6) documentos, de los cuales 4 corresponden a las orientaciones para la implementación de las actividades rectoras de la primera infancia, de esta manera, en los siguientes apartados se profundizará en el concepto de las actividades rectoras y las características de cada una de acuerdo a lo que plantean los instrumentos.

Actividades Rectoras de la Primera Infancia

Según el Ministerio de Educación Nacional (2017), las actividades rectoras como referentes técnicos para la educación inicial le dan identidad a la primera infancia pues a partir de ellas se comprenden cuáles son las formas de relacionarse con los niños, de proponerles experiencias, de hacerles preguntas y sobre todo de escucharlos, observarlos y dejarlos hacer y ser. De este modo, se puede afirmar que se convierten en la posibilidad de dialogar con los niños, de ofrecerles los acervos culturales que ha construido la humanidad para que participen y se reconozcan como miembros activos de su comunidad.

En este orden de ideas, la exploración del medio, el juego, el arte y la literatura fundamentan las bases curriculares para la educación inicial porque guían la elección de las estrategias pedagógicas, las maneras en que se crean los ambientes, las formas en que se distribuyen tiempos y espacios, y sobre todo en cómo se hacen posibles las interacciones con el mundo, con las personas, con sus pares y con ellos mismos. Invitan además a comprender que mientras crean, se expresan, juegan y exploran, aprenden y se desarrollan.

Según el MEN (2014), el arte en la primera infancia le permite a los niños potenciar su creatividad y sentido estético, es una manera de apropiarse de su cultura y de construir su identidad dentro de la misma, como también, un medio a través del cual pueden manifestar sus ideas, emociones, inquietudes y la forma en que ven la vida, de este modo, proponen que al promover el arte en la educación inicial deben generar experiencias pedagógicas que incluyan la expresión dramática, musical, las artes plásticas y visuales, pues a través de ellas los niños podrán explorar y expresarse.

De este modo, las personas que tienen a su cargo las acciones de cuidado y educación de los niños deben evitar algunas estrategias que afectan la intencionalidad del arte, tal como lo menciona el Ministerio de Educación (2014) *“Enseñar canciones para que los niños se queden quietos o callados, proponer guías para aprender a colorear sin salirse de la raya o usar títeres para enseñarles a comer, entre otras, se está desdibujando el sentido del arte”* (p 13). De acuerdo al postulado anterior, el arte debe buscar promover experiencias donde los niños puedan expresar su sentir, sus ideas, deseos, intereses y emociones, y por el contrario evitar experiencias que conviertan el arte en una experiencia mecánica.

El juego en la educación inicial busca promover la autonomía, reconocer la iniciativa y la curiosidad infantil; es un medio para que los niños comprendan el mundo que los rodea, según Winnicott (1982, citado por el MEN, 2014) *“El juego es una experiencia siempre creadora, y es una experiencia en el continuo espacio-tiempo. Una forma básica de vida”* (p. 14).

Si se concibe desde un punto de vista social, se convierte en el reflejo de la cultura, y en él se representan las construcciones y desarrollos de un contexto, tal como lo afirma el MEN (2014) los niños juegan a lo que ven y juegan lo que viven resignificándolo, por esta razón, el

juego es considerado como una forma de elaboración del mundo y de formación cultural, puesto que los inicia en la vida de la sociedad en la cual están inmersos.

De esta manera, el juego les permite a los niños expresar su forma particular de ser, de identificarse, de experimentar y descubrir sus capacidades y sus limitaciones, a través de este, los niños sienten mayor necesidad de expresar al otro sus intenciones, deseos, emociones y sentimientos, es en el juego donde empiezan a establecer y forjar las relaciones interpersonales.

Es así que el MEN (2014), considera que reconocer el juego como parte de la educación inicial, es darles protagonismo a los niños, pues allí pueden tomar decisiones, llegar a acuerdos, mostrar sus capacidades, resolver problemas y participar. Se podría concluir que desde la política de estado para el desarrollo integral a la primera infancia el juego se concibe como un derecho que debe ser garantizado en todos los entornos donde transcurre la vida de los niños, en consecuencia, los agentes educativos desempeñan rol esencial en el acompañamiento que le brindan al niño cuando juegan, porque es en estos espacios donde pueden conocer sus intereses, promover los valores, la participación y la adquisición de habilidades con referencia a los anteriores se encuentran los tipos de juego que hacen posible el desarrollo del niño y niña en diferentes ámbitos: juego con su cuerpo, juego explorando, juego imitando y simbolizando, juego de construcción, juegos tradicionales, juegos de construcción de reglas.

La literatura en la primera infancia abarca no solo las obras literarias escritas, sino también, la tradición oral y los libros ilustrados en los que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de símbolos verbales y pictóricos. Se reconoce la literatura como una de las actividades rectoras de la primera infancia, teniendo en cuenta que los niños son sensibles a los sonidos de las palabras y a sus múltiples sentidos; de esta manera, ellos juegan y

se emocionan con la literatura (MEN, 2014). De esta forma, se establece que los agentes educativos deben incluir la literatura en sus prácticas pedagógicas para introducir a los niños en ese mundo simbólico construido socialmente, por medio del cual los seres humanos se comunican, expresan, conocen y construyen su historia.

Frente a la exploración del medio los niños de primera infancia permanentemente están tocando, probando, experimentando y explorando todo cuanto les rodea, es decir, están en una constante búsqueda de comprender y conocer el mundo, tal como Malaguzzi (2001, citado por el MEN, 2014) lo afirma: *"El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de sus coetáneos"* (p.13). Es decir, los niños exploran con su cuerpo y a medida que adquieren mayor autonomía en sus movimientos, se desplazan por diferentes espacios, ampliando sus posibilidades de exploración, de ahí que el MEN (2014) indique: *"En la interacción con los objetos, comienzan el reconocimiento de sus propiedades: los tocan, los huelen, los prueban, los oyen, los mueven, es decir, actúan sobre estos. Posteriormente, los comparan y encuentran semejanzas y diferencias; los clasifican, los ordenan, los cuentan"* (p.13).

En este orden de ideas, la exploración del medio como actividad rectora de la primera infancia permite que los niños construyan conocimientos al explorar su entorno, creen hipótesis de los objetos manipulados o de los eventos naturales observados y de esta manera se apropien de su cultura; en este proceso los agentes educativos deben acompañar, fortalecer e impulsar la curiosidad de los niños en todos los entornos donde transcurre su vida (MEN, 2014).

2.2.4. Desarrollo Infantil

Según Piaget, Ausubel y Vigotsky, (citados por Brugué, Rostán, Sanchez, & Serrat Serrobana, 2002) el desarrollo infantil comprende la organización de las experiencias con el mundo exterior que son interiorizadas por el niño en el ámbito cognitivo, disfrutadas y vivenciadas motrizmente e integradas en lo emocional. El niño comprende el mundo a través de tres principios; la organización, la adaptación y la asimilación. Con relación a la primera es cuando el niño o niña organiza las ideas que va asimilando, la adaptación hace referencia a la organización mental en respuesta a las demandas del entorno y el equilibrio: es un sistema de regulación entre la asimilación y acomodación, una vez que se han asimilado y acomodado los nuevos esquemas cognitivos para que la coordinación entre ellos sea perfecta (López, 2011).

Desarrollo cognitivo

Según López, (2011) y Shaffer, (2007) el desarrollo cognitivo consiste en aprender mediante la observación y la imitación, es el producto del esfuerzo del niño y niña por comprender y actuar en su mundo. Es el que permite el uso de las capacidades sensoriales, atencionales, espacio-temporales, motoras, lenguaje oral, desarrollo simbólicos y conceptuales, es decir, todos aquellos procesos cognitivos básicos necesarios para procesar significativamente la información facilitando así el avance del pensamiento.

Desarrollo Evolutivo

El desarrollo evolutivo se relaciona con el crecimiento de la talla, el peso y con los cambios que se producen en todo el proceso evolutivo gracias a la maduración del sistema nervioso. Según Shaffer (2007) algunos especialistas en el desarrollo han comprobado que los primeros 12 años constituyen una parte decisiva del ciclo vital que sienta las bases de la

adolescencia y la adultez. De esta manera, el desarrollo humano está sujeto a los cambios que se va dando de acuerdo a su evolución cognitivo, emocional y personal. Las conductas y sus acciones están siempre mediadas por la cultura (Delval, 2008).

Desarrollo Socio Emocional

Según Buzeta (2004) el desarrollo emocional es básicamente la habilidad de reconocer y expresar emociones y sentimientos, involucra experiencias afectivas y de socialización que permiten al niño sentirse un individuo único, querido, seguro y comprendido, capaz de relacionarse con otros. Los adultos les servirán de ejemplo o referencias para aprender cómo comportarse frente a otros, cómo relacionarse y compartir instancia de juego o de convivencia familiar, cómo ser persona en una sociedad determinada.

Expresión corporal

La expresión corporal es la disciplina que permite encontrar un lenguaje corporal propio, tiene en común la danza creativa que está relacionada con emociones positivas y negativas, con la creatividad y la flexibilidad (Torrens, Mateu, Planas, & Dinusova, 2011). Según Bacells (2002) define el esquema corporal como la adaptación entre la estructura y los grados de tensión muscular de todos y cada uno de los segmentos del cuerpo. La base de posibilidades expresivas del cuerpo, se centran en los términos de: esquema corporal, imagen corporal, cuerpo propio y conciencia corporal: La imagen corporal son las características físicas del ser humano o persona.

De esta manera la expresión corporal es importante porque permite conocer el entorno que le rodea a un niño o niña comenzando a descubrir su propio cuerpo a través de sus

movimientos. El movimiento es visto como una expresión del pensamiento buscando desarrollar capacidades motrices del individuo dentro de una concepción humanista.

Desarrollo del lenguaje

El lenguaje es la adquisición de habilidades comunicativas de un niño iniciando con el balbuceo y procesando las señales del habla que perciben en su entorno, el lenguaje es complejo ya que actúan habilidades cognitivas, auditivas, visuales, orales, emocionales y sociales (Montero, 1995).

Su desarrollo comprende cinco etapas que son: a) Etapa pre lingüística: Sonidos producidos por el llanto, arrullos el balbuceo. Los bebés no sólo prestan mucha atención a las voces, sino que muy pronto discriminan los sonidos básicos, b) Etapa de palabras aisladas: pedir, negar, mediante gestos, esta ocurre entre los 12 a 18 meses, c) Etapa de dos palabras, ocurre a los 2 años cuando dejan de usar palabras aisladas y empiezan a producir oraciones de 2 y 3 palabras conocidas, d) Adquisición de las reglas de sintaxis, ocurre entre los 3 a 4 años de edad donde el vocabulario aumenta mucho, en este periodo el lenguaje empieza a parecerse mucho más al de los adultos, e) Etapa de los cinco años, en este periodo ya han adquirido el aspecto más importante del lenguaje. Durante el período preescolar el niño adquiere varias habilidades de conversación que le ayuden a comunicarse (Shaffer, 2007).

2.2.5. Practicas Pedagógicas

El docente desempeña un rol importante en el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante, este tiene funciones fundamentales encaminadas a promover el pleno desarrollo del ser humano que se encuentra bajo su orientación; según Shulman (2005) el docente “Es alguien que comprende aquello que se ha de aprender y cómo se lo debe enseñar, luego procede a través de una serie de actividades durante las cuales se imparten los conocimientos específicos y se les ofrecen oportunidades para aprender a los estudiantes”, queda claro que la labor del docente es para formar personas y al mismo tiempo generar ambientes propicios que les permitan construir el conocimiento.

A la luz de la concepción de docente, la práctica pedagógica según Díaz (1988), se relaciona con “Un procedimiento, estrategias y prácticas que regulan la interacción, comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (1988, p.9). Esta definición permite comprender que la función del docente no es improvisada, sino que debe contar con una previa planificación y una estructura llena de calidad y muy enriquecedora para cada estudiante, acorde a las necesidades.

Según Pérez (1995), “la formación del docente, de su pensamiento y de su conducta, supone el desarrollo eficaz, complejo y enriquecedor de los procesos de la interacción teoría-práctica” (p.364), es decir, la teoría y la práctica van de la mano y aún más en el quehacer del docente. Estos elementos enriquecen el proceso llenándolo de herramientas para un fructífero proceso. De este modo, es importante resaltar que en la ley General de Educación, ley 115 de 1994, se enfoca en el proceso de capacitación y de continuo formación que debe tener el docente, con una alta calidad por eso expresa la relevancia de la formación docente “Formar un educador

de la más alta calidad científica y ética, desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador, fortalecer la investigación en el campo pedagógico y el saber específico; y preparar educadores a nivel de pregrado y postgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo” (Art. 109).

Otro punto de vista es el de Navas (2011) quien considera que la práctica pedagógica es un tipo de relaciones pedagógicas que configuran las comunicaciones pedagógicas y sus contextos relevantes, cada una de estas relaciones pone en juego agentes y relaciones que configuran un discurso situado en un contexto que le es relevante; mientras que Zaccagnini (2008) menciona que son aquellas productoras de sujetos a partir de otros sujetos, es decir, se trata de una mediación, el rol de un sujeto mediador, que se relaciona con otro sujeto de ésta relación surgen situaciones educativas complejas las que encuadran y precisan una pedagogía.

Las prácticas educativas como quehacer pedagógico, no solo deben ser referidas a las que se realizan en un espacio institucional llamado escuela, sino que además se deben considerar los saberes y conocimientos culturales que ofrece la sociedad a las nuevas generaciones, debido a que los sujetos son parte de un mundo problematizado que exige cada vez más posturas críticas, reflexivas y transformadoras para que pueda ser partícipe de la construcción de una sociedad que exige prácticas de libertad y responsabilidad (Freire, 1979).

Por otra parte, Chevallard (1998) las practicas pedagógicas son la capacidad que tiene el docente de transformar el saber que posee (científico) al saber posible de ser enseñado, en el cual el docente realiza una despersonalización de su conocimiento de tal forma de que los educandos se apropien de él. Ante la perspectiva de los cambios que presenta la sociedad actual y la

influencia que tienen en la mente, la cultura y la educación de los jóvenes, se hace necesario repensar las prácticas pedagógicas y la elección de éstas, según Bruner (2000).

Todas las elecciones de prácticas pedagógicas implican una concepción del aprendiz y con el tiempo pueden ser adaptadas por él o ella como la forma apropiada de pensar en el proceso de aprendizaje (p. 81). Es decir, la elección de las prácticas pedagógicas y su aplicación en el contexto escolar potencia en los educandos el desarrollo de las habilidades cognitivas, mejora las relaciones entre sus pares y contribuye a la construcción del conocimiento de los estudiantes.

Para culminar el Ministerio de Educación (2005) en el artículo de la revolución educativa plasman “ser maestro hoy”, en pleno siglo XXI el maestro tiene varios desafíos uno de ellos es formar ciudadanos, con capacidades para afrontar los contextos locales y globales que se encuentran a su alrededor, para permitir dominar los desafíos presentes; un facilitador que tiene dominio del tema con lenguaje adecuado para el tipo de población en cuestión, con diferentes metodologías que interesen e inviten a seguir indagando sobre el conocimiento, brindando herramientas adecuadas para los estudiantes que les ayuden a comprender los diferentes fenómenos y sean productivos para la sociedad, aportando soluciones a los problemas sociales.

En relación con lo anterior, las agentes educativas acogen un modelo pedagógico para desarrollar su práctica pedagógica, según Flórez (1995) los modelos pedagógicos son elaboraciones mentales mediante las cuales se reglamenta y normativiza el proceso formativo, precisando qué se debe enseñar, a quiénes, con qué procedimientos, a qué horas, según cuál reglamento disciplinario, a los efectos de moldear ciertas cualidades y virtudes en los estudiantes. Por otro lado Parra (2007) considera que los modelos pedagógicos se piensan como

una serie de componentes que permiten precisar, en cada uno de ellos, eventos formativos fundamentados en una teoría pedagógica, a partir de la cual es posible establecer los propósitos, contenidos, metodologías, recursos y evaluación que serán tenidos en cuenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación se dan a conocer los diferentes modelos pedagógicos:

Tabla 3. Modelos pedagógicos

Modelos pedagógicos		Cognitivo			
Modelos	Tradicional	Conductista	Romántico	(constructivista	Social
Parámetros)	
Metas	-Humanista -Metafísica -Religiosa	Moldeamiento de conducta técnico productiva- Relativismo ético - Acumulación y asociación de aprendizajes	Máxima autenticidad y libertad individual	Acceso a niveles intelectuales superiores	Desarrollo individual y colectivo pleno
Conceptos Desarrollo	Desarrollo de las facultades humanas y del carácter a través de la disciplina y la imitación del	- Conocimiento técnico-inductivo. -Destrezas y competencias observables.	Desarrollo natural, espontáneo y libre	-Progresivo y secuencial -Estructura jerárquicamente diferenciadas. -Cambios conceptuales.	-Progresivo y secuencial. -El desarrollo impulsa el aprendizaje en las ciencias.

	buen ejemplo.				
Contenido curricular	Disciplinas y autores clásicos.	- Intermediario -Ejecutor de la programación	Lo que el alumno solicite	-Experiencias de acceso a estructuras superiores. -Aprendizajes significativos de la ciencia. Facilitador, estimulador del desarrollo	-Científico técnico -Polifacético -Politécnico
Relación maestro-alumno	Autoritaria Maestro Alumno	Programación Alumno	Experiencias libres Alumno Maestro	Maestro Alumno	Horizontal Maestro alumno
Metodología	-Verbalista - Transmisionista -Memorística -Repetitiva	-Fijación a través del refuerzo. -Control de aprendizaje a través de objetivos conductuales.	-Sin interferencia a -Libre expresión	Creación de ambientes y experiencias de desarrollo.	-Variado según el nivel de desarrollo y contenido. -Énfasis en el trabajo productivo. - Confrontación social.
Proceso evaluativo	-Memorístico -Repetitivo -Evaluación producto -Evaluación = calificación	-Conductas esperadas. -Evaluación según criterio. -Evaluación sumativa.	-Sin evaluación -Sin comparación -Sin calificación	-Evaluación cualitativa -De referente personal -Evaluar calificar -Evaluación con criterio	-Evaluación grupal o en relación con parámetros. -Teoría y praxis Confrontación grupal.

Fuente: Flórez, Rafael. Hacia una pedagógica del conocimiento. Bogotá. McGraw. 1995

Plan operativo atención integral (POAI)

Las diferentes modalidades de atención a la primera infancia deben diseñar un plan de atención integral a la primera infancia (POIA) como el instrumento que direccionara todas las atenciones que se oferten a los niños de primera infancia, de este modo según el instituto colombiano de bienestar familiar (ICBF) el POAI se puede definir como “*es un plan diseñado de manera sistemática y participativa con las familias, las niñas y los niños, las comunidades y con los distintos representantes o actores de las modalidades de educación inicial, en el territorio, a partir del diagnóstico situacional.*” (p.9). En ese orden de ideas, es la base de la planificación de los diferentes procesos que se presentan a la educación inicial para garantizarle a los niños atención integral.

De esta manera dentro del POAI se consignan las acciones que direccionan los procesos pedagógicos a través de la consolidación del proyecto pedagógico, el cual debe ser acorde a las necesidades de los niños y responder a la pluralidad cultural, por tal motivo, es fundamental antes de empezar a estructurar el proyecto pedagógico, que se realice una reflexión de la realidad y necesidades de los niños y de las familias por medio del diagnóstico situacional participativo y cuando se inicie la implementación del proyecto pedagógico deben tenerse en cuenta los siguientes aspectos propuestos por ICBF que garantizan el desarrollo adecuado de las practicas pedagógicas:

Intencionalidad pedagógica

Se relaciona con los objetivos que tienen las practicas pedagógicas para potenciar el desarrollo de los niños, en otras palabras según ICBF “*lo que se pretende lograr con los niños y*

niñas” (p.26). De esta manera, a la hora de decidir la intencionalidad pedagógica es fundamental tener en cuenta las concepciones de infancia, las realidades y características de los territorios.

Ambientes educativos

Los ambientes son lugares donde los niños viven sus experiencias, donde se relacionan con sus pares y donde se generan momentos de construcción de identidad y esparcimiento, tal como lo plantea ICBF (2016) *“Apunta a los espacios y tiempos en los cuales llevará a cabo las experiencias de interacción entre los niños, las niñas y sus pares, entre los agentes educativos y los niños y niñas y, entre la UDS, la familia y la comunidad.”*(p.27).

Estrategias pedagógicas

“las acciones pedagógicas intencionales y estructuradas que se utilizarán, que respondan a las necesidades, capacidades, habilidades e intereses de los niños y las niñas y a sus formas particulares de desarrollarse, aprender, interactuar, interpretar el mundo y de reconocer al otro en medio de su diversidad”. (p.27). cada estrategia pedagógica debe centrarse en las necesidades e intereses de los niños y niñas de manera que se desarrollen integralmente.

Planificación pedagógica

Se refiere al *“proceso sistemático, flexible e intencionado, que llevará a cabo para organizar y prever el trabajo pedagógico con los niños y niñas y familias, de forma no repetitiva y según los intereses”.* (p.26) esto permite hablar de un proceso dinámico, con intercambio de ideas, participativo donde se tienen en cuenta las necesidades de los niños y niñas de manera lúdica y con sentido de pertenencia.

2.3.Marco Legal

2.3.1. Convención sobre los derechos del niño, noviembre 1989

Este documento comienza recordando que nuestros niños y niñas tienen varios derechos fundamentales, y tomando como base en su artículo 1 *“se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años de edad”*, así en la Declaración Universal de Derechos Humanos, especificando que la infancia *“tiene derecho a cuidados y asistencias especiales”*, partiendo de que debe tener una familia que se encargue de su bienestar y sea responsable con las necesidades del niño.

Por el lado de la educación, desde el artículo 28 hasta el 31, hacen referencia al proceso de formación y lo que debe brindar. Se parte de que en el artículo 28 se plasma que la educación para los niños debe ser gratuita y obligatoria, teniendo en cuenta que debe *“a) Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos; b) Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad; c) Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados; d) Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas; e) Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar”*.

En el artículo 29, se considera lo que debe brindar la educación *“a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus*

posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales y de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.”.

En el artículo 30 habla del derecho a los niños pertenecientes a las minorías ellos tienen *“derecho de los niños que pertenecen a minorías o a poblaciones indígenas tener su propia vida cultural, practicar su propia religión y emplear su propio idioma.”* Y en el artículo 31 se basa en la importancia de las actividades recreativas para la formación así, *“El niño tiene derecho al esparcimiento, al juego y a participar en las actividades artísticas y culturales.”*. De esta manera. El documento busca las estrategias más adecuadas para que todo niño este en las mejores condiciones en la educación.

2.3.2. Declaración mundial sobre educación para todos “satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” Jomtiem, Tailandia 1990

En este documento nos hablan específicamente de cómo se deben desarrollar las necesidades básicas de aprendizaje y las pautas que deben tener, por ello se establece en su artículo 1 *“Cada persona — niño, joven o adulto—deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades*

básicas de aprendizaje.” También deja claro que la educación inicial es un momento importante para crear bases para un buen desarrollo humano, establecido en el artículo 5 “El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga”.

2.3.3. Constitución política de Colombia 1991

En este documento consta que los niños tienen derechos de gran relevancia como lo hace constar el artículo 44 *“Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. Cualquier persona puede exigir de la autoridad competente su cumplimiento y la sanción de los infractores. Los derechos de los niños prevalecen sobre los derechos de los demás.”*, de esta manera también deja muy claro que el bienestar de estos niños son responsabilidad de la familia, comunidad y el estado.

Por otra parte en el artículo 67 se considera *“La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a*

la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. ” Y que la responsabilidad está a cargo de *“El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica.”*

2.3.4. Ley 115 de 1994, ley de educación

Dentro de esta ley encontramos que en cuanto a la educación inicial se establece los grados de preescolar y el ultimo como grado obligatorio artículo 17 *“El nivel de educación preescolar comprende, como mínimo, un (1) grado obligatorio en los establecimientos educativos estatales para niños menores de seis (6) años de edad.”*, así mismo en el artículo 15 establecen la definición de educación preescolar *“corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.”* Y en el artículo 16 se consideran los objetivos de la misma *“a) El conocimiento del propio cuerpo y de sus posibilidades de acción, así como la adquisición de su identidad y autonomía; b) El crecimiento armónico y equilibrado del niño, de tal manera que facilite la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura y para las soluciones de problemas que impliquen relaciones y operaciones matemáticas; c) El desarrollo de la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad, como también de su capacidad de aprendizaje; d) La ubicación espacio-temporal y el ejercicio de la memoria; e) El desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación y para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia; f) La participación en actividades lúdicas con otros niños y adultos; g) El estímulo a la curiosidad para observar y*

explorar el medio natural, familiar y social; h) El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento; i) La vinculación de la familia y la comunidad al proceso educativo para mejorar la calidad de vida de los niños en su medio, y j) La formación de hábitos de alimentación, higiene personal, aseo y orden que generen conciencia sobre el valor y la necesidad de la salud.”

2.3.5. Ley 1098 de 2006. Código de infancia y adolescencia

En esta ley se establece que los niños deben tener las condiciones necesarias para el pleno desarrollo integral, por eso en su artículo 7 *“Protección integral. Se entiende por protección integral de los niños, niñas y adolescentes el reconocimiento como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, la prevención de su amenaza o vulneración y la seguridad de su restablecimiento inmediato en desarrollo del principio del interés superior. La protección integral se materializa en el conjunto de políticas, planes, programas y acciones que se ejecuten en los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal con la correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos.”*

Y en el artículo 10 se deja claro de quien es la corresponsabilidad *“Para los efectos de este código, se entiende por corresponsabilidad, la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección. La corresponsabilidad y la concurrencia aplican en la relación que se establece entre todos los sectores e instituciones del Estado. No obstante lo anterior, instituciones públicas o privadas obligadas a la prestación de servicios sociales, no podrán invocar el principio de la corresponsabilidad para negar la atención que demande la satisfacción de derechos fundamentales de niños, niñas y adolescente”*

2.3.6. Política pública nacional de primera infancia, “Colombia por la primera infancia”, CONPES 109 de 2007

Este documento se basa en las diversas oportunidades efectivas para el pleno desarrollo de la primera infancia específicamente en Colombia. Parte desde la percepción *“la primera infancia, son el primer paso para el logro de la educación primaria universal y para la reducción de la pobreza.”*, enfocándose en la *“perspectiva de derechos y de atención integral a la infancia ubica a los niños y a las niñas como sujetos titulares de derechos y pone sus derechos por encima de los del resto de la sociedad. Además, este enfoque orienta la formulación, implementación y evaluación de lineamientos nacionales para la primera infancia, al igual que la asignación de recursos para buscar el cumplimiento completo e integral de los postulados de la Convención sobre los Derechos de los Niños y de las Niñas y la Constitución Política de 1991. Así, la política social se establece desde la garantía de derechos, lo que implica corresponsabilidad solidaria, diferenciada y complementaria de familia, sociedad y Estado.*

Dentro de esta perspectiva se consideran derechos impostergables de la primera infancia la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos, la educación inicial y el registro civil.”, teniendo en cuenta esto se planteó el objetivo general *“Promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia.”* Y creando las líneas estratégicas, las cuales son: 1. Ofrecer atención integral a la primera infancia, 2. Mejorar los procesos de identificación en la primera infancia, 3. Promover el desarrollo integral de la primera infancia, 4. Garantizar la protección y restitución de los derechos, 5. Mejorar la calidad de la atención integral, 6. Fomentar la participación, 7. Realizar seguimiento y

evaluación, 8. Promover la comunicación y movilización por la primera infancia 9. Promover la formación del talento humano y la investigación.

2.3.7. Ley 1804 de 2016. Política pública de primera infancia

Dicha ley establece como la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia, conocido como de Cero a Siempre. Deja claro el propósito de esta ley en su artículo 1 *“establecer la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, la cual sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral, en el marco de la Doctrina de la Protección Integral. Con ello busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años de edad, así como la materialización del Estado Social de Derecho”*.

Partiendo en el artículo 4 de la definición de desarrollo integral como *“el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía.”* Y la atención integral como *“el conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y niñas, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Estas acciones son planificadas, continuas y permanentes. Involucran aspectos de carácter técnico, político, programático, financiero y social, y deben darse en los ámbitos nacional y territorial.”*

En el artículo 5 se habla un poco sobre la educación inicial *“es un derecho de los niños y niñas menores de seis (6) años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso. Su orientación política y técnica, así como su reglamentación estarán a cargo del Ministerio de Educación Nacional y se hará de acuerdo con los principios de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. La reglamentación será de obligatorio cumplimiento para toda la oferta oficial y privada, nacional y territorial y definirá los aspectos relativos a la prestación, inspección, vigilancia y control de este derecho y proceso”*.

Para continuar con el artículo 6 donde se habla del ámbito de aplicación *“La Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, adoptada por medio de la presente ley, deberá ser implementada en todo el territorio nacional por cada uno de los actores oficiales y privados, tanto del orden nacional como local, que tienen incidencia en el proceso de desarrollo integral entre los cero (0) y los seis (6) años de edad, durante su etapa de primera infancia, de acuerdo con el rol que les corresponde, con un enfoque diferencial y poblacional.”*

En UNICEF COLOMBIA trabajamos para generar cambios positivos en la vida de niños, niñas y adolescentes. El plan de trabajo actual va desde 2015 hasta final de 2019 y tiene como objetivo garantizar que niños, niñas y adolescentes gocen de sus derechos mediante un acceso equitativo de los servicios sociales, mejoren su aprendizaje y vivan protegidos de todo tipo de violencia. Trabajamos en toda Colombia, con especial enfoque en los departamentos donde

menos oportunidades tiene la infancia: Chocó, Cauca, Nariño, Antioquia, Córdoba, Amazonas, Putumayo, La Guajira y Caquetá.

Actúan desde cuatro áreas programáticas:

Protección de la niñez: se trabaja para que los 16 millones de niños, niñas y adolescentes en Colombia tengan acceso a sistemas de protección que les permitan vivir alejados de la violencia, el abuso y la explotación, con especial enfoque hacia la violencia basada en género. Fortalecemos a las instituciones con conocimientos e información en favor de la protección de la niñez. En conjunto con el gobierno, apoyamos a la niñez y adolescencia afectadas por pobreza, desigualdad y violencias.

Educación inclusiva: Damos apoyo para que los niños, niñas y adolescentes colombianos tengan acceso y permanezcan en un sistema de educación equitativo, inclusivo y de calidad. Apoyamos que las entidades educativas, están mejor preparadas para dar el servicio de educación, se reduzca la deserción escolar y se promuevan iniciativas para la construcción de paz.

Supervivencia y desarrollo infantil Implementamos estrategias y políticas enfocadas en el desarrollo infantil temprano, dirigidas a menores de cinco años en áreas rurales dispersas, comunidades indígenas y afro. Procuramos la prevención y atención de la desnutrición, mortalidad y morbilidad materna e infantil. Robustecemos el compromiso de papa y mama en el cuidado de la primera infancia que garanticen buen trato, igualdad de género y la no discriminación. Apoyamos a Organizaciones indígenas y afro para que mejoren su conocimiento y capacidad para dar servicios de calidad, culturalmente apropiados, en nutrición, agua, saneamiento, higiene, salud y desarrollo infantil temprano.

Inclusión Social y monitoreo de los derechos de la niñez : De la mano de nuestros aliados del Gobierno, sociedad civil y sector privado generamos herramientas de monitoreo de la situación de la infancia y fortalecemos capacidades para reducir la pobreza infantil y la exclusión social. Fortalecen capacidades para garantizar la participación efectiva de niños y niñas en la formulación de la política del país. Y ayudamos a coordinar presupuestos que favorezcan a la infancia

Además, UNICEF Colombia desarrolla estrategias de comunicación para que se divulguen los derechos de la infancia y estrategias de recaudación y movilización de fondos con corporaciones y con personas que se convierten en donantes mensuales, lo que permite cumplir los resultados propuestos.

En UNICEF Colombia trabaja de la mano con todos los sectores de la sociedad para generar un cambio favorable en el entorno de los niños, niñas y adolescentes, buscando dar prioridad a que sus derechos estén siempre garantizados

2.4.Marco Contextual

Mutiscua es un Municipio Colombiano del Departamento de Norte de Santander. Su casco urbano yace en medio de la Cordillera Oriental, es bañado por el río La Plata, uno de los principales afluentes del Río Zulia. Limita al norte con Cucutilla y Pamplona, al sur con Silos, al oriente con Cácuta y Pamplona y al occidente con el departamento de Santander. La población de Mutiscua es aproximadamente de 5.000 habitantes, ubicados en el casco urbano y las veredas.

Sus veredas son: San Isidro, Sucre, Ospina, Balegrá, Tapaguá, Las Mercedes, San Agustín, La Aradita, La Caldera, Concepción, La Colorada, El Aventino, La Plata y el Corregimiento La Laguna.

Cuenta con instituciones educativas y centros educativos rurales como son: Institución Educativa Colegio Nuestra Señora de La Merced, Centro Educativo Rural Sucre, Centro Educativo Rural La Caldera, Centro Educativo Rural San José del Pino y el Hogar Juvenil Campesino (HJC).

En esta investigación está inscrita en la línea de Infancia y Educación la cual se centrara en los agentes educativos en las cuales se cuenta con un apoyo nutricional y un apoyo sicosocial y un total de 3 docentes las cuales articulan y operan la Estrategia De Cero a Siempre en el Municipio por medio de un operador denominado Iglesia Centro Cristiano , este equipo interdisciplinario manejan una población de niños y niñas de 150 niños distribuidos en 3 unidades de atención atendiendo edades desde la gestación de la madre hasta los 5 años del infante.

Además el Municipio de Mutiscua, se encuentra beneficiada por entidades reconocidas a nivel nación que velan por el bienestar de nuestros niños, por lo que traemos al Instituto colombiano de bienestar familiar- ICBF, es la entidad del estado colombiano que trabaja por la prevención y protección integral de la primera infancia, la niñez, la adolescencia y el bienestar de las familias en Colombia, brindando atención especialmente a aquellos en condiciones de amenaza, inobservancia o vulneración de sus derechos, llegando a más de 8 millones de colombianos con sus programas, estrategias y servicios de atención con 33 sedes regionales y 211 centros zonales en todo el país.

En Mutiscua se cuenta con una red de apoyo coordinada desde el centro zonal Pamplona con alcance a nueve municipios de los alrededores incluyendo población indígena, El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF es un establecimiento público descentralizado, con personería jurídica, autonomía administrativa y patrimonio propio, creado por la Ley 75 de 1968 y reorganizado conforme a lo dispuesto por la Ley 7 de 1979 y su Decreto Reglamentario No. 2388 de 1979, que mediante Decreto No. 4156 de 2011 fue adscrito al Departamento Administrativo para la Prosperidad Social.

Dentro de los programas de primera infancia que ofrece el ICBF encontramos la Estrategia De Cero A Siempre, son políticas y líneas de acción para la atención integral a los niños y niñas de cero a cinco años.

En Mutiscua contamos con un centro de desarrollo infantil, hogares comunitarios de bienestar, y desarrollo infantil en medio familiar, donde a través de operadores trabajando de la mano con ICBF brindan servicios a niños de 0 a 6 años, población gestante y lactante, en nuestro municipio se encuentra el operador Centro Cristiano, que presta sus servicios en modalidad familiar e institucional.

2.5.Marco Conceptual

2.5.1.1.Término de referencia: Educación

La educación puede definirse como el proceso de socialización de los individuos. Al educarse, una persona asimila y aprende conocimientos. La educación también implica una

concienciación cultural y conductual, donde las nuevas generaciones adquieren los modos de ser de generaciones anteriores. El proceso educativo se materializa en una serie de habilidades y valores, que producen cambios intelectuales, emocionales y sociales en el individuo. De acuerdo con el grado de concienciación alcanzado, estos valores pueden durar toda la vida o sólo un cierto periodo de tiempo. En el caso de los niños, la educación busca fomentar el proceso de estructuración del pensamiento y de las formas de expresión. Ayuda en el proceso madurativo sensorio-motor y estimula la integración y la convivencia grupal.

2.5.2. Término de referencia: Infancia

Con origen en la palabra latina infancia, la infancia es la etapa de la existencia de un ser humano que se inicia en el nacimiento y se extiende hasta la pubertad. El concepto también se emplea para nombrar a la totalidad de los niños que se encuentran dentro de dicho grupo etario.

Una etapa que marca de forma directa en la capacidad del individuo, teniendo una incidencia física y mental, durante la cual el niño absorbe conocimientos como en ningún otro momento de su vida.

Se denomina infancia al período de tiempo en los que las personas se encuentran en fases tempranas de su desarrollo, en su camino biológico para convertirse en un adulto. En la actualidad, la niñez se encuentra ampliamente protegida por las sociedades, considerándose con razón que una persona debe salvaguardarse de cualquier conflicto en este período.

2.5.3. Término de referencia: Aprendizaje

Se denomina aprendizaje al proceso de adquisición de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, posibilitado mediante el estudio, la enseñanza o la experiencia. Dicho proceso puede ser entendido a partir de diversas posturas, lo que implica que existen diferentes

teorías vinculadas al hecho de aprender. La psicología conductista, por ejemplo, describe el aprendizaje de acuerdo con los cambios que pueden observarse en la conducta de un sujeto.

2.5.4. Término de referencia: Política Pública

Las Políticas Públicas son las acciones de gobierno, es la acción emitida por éste, que busca cómo dar respuestas a las diversas demandas de la sociedad, como señala Chandler y Plano, se pueden entender como uso estratégico de recursos para aliviar los problemas nacionales.

El estudio de las Políticas Públicas como bien plantea Pallares (la cual es una visión anticuada para otros autores), debe realizarse, plantearse bajo tres cuestiones: “*Qué políticas desarrolla el Estado en los diferentes ámbitos de su actividad, cómo se elaboran y desarrollan y cómo se evalúan y cambian*”. “Analizar *Qué* hacen los gobiernos, *Cómo* y *Por qué* lo hacen y *Qué Efecto* produce.” Estas sencillas preguntas nos pueden servir como una sencilla guía para ir analizando una Política Pública, sin aún entrar en terminología económica o política compleja.

2.5.5. Término de referencia: Desarrollo infantil

El desarrollo infantil son etapas o fases que les dan varios cambios físicos y psicológicos lo que va a terminar ampliando el crecimiento del niño. Un proceso que va siendo continuo, son una secuencia predecible y que es única para cada niño, progresando a una su propio ritmo cada una de las etapas se ve afectada por la forma de desarrollo ocurrida los primeros años. Debido a que este es un desarrollo que tiene fuerte influencia por los factores genéticos y eventos que sucedan durante toda su vida prenatal, el cual también va incluido en el estudio del desarrollo infantil.

Todos los cambios que se puede producir, es por los procesos genéticos controlados conocidos como la maduración o es el resultado de los factores ambientales y de aprendizaje, pero casi siempre tiene que haber una interacción entre estos dos factores. Por otro lado esto también puede ser el resultado de la naturaleza humana y la habilidad que esta tiene de llegar a aprender en su entorno.

2.5.6. Término de referencia: Juego

Es todas aquella actividad de recreación que es llevada a cabo por los seres humanos con la finalidad de divertirse y disfrutar, además de esto, en los últimos tiempos los juegos han sido utilizados como herramientas de enseñanza en los colegios, ya que de esta forma se incentiva a los alumno a participar del aprendizaje al mismo tiempo que se divierten.

Los juegos representan una parte importante en la vida de cada persona, ya que sin importar la religión, raza o cultura seguramente, ha sido participe de alguna de estas actividades, ayudando a incentivar las diferentes áreas del desarrollo del niño o niña que actúa dentro del juego, físicamente ayuda a la correcta coordinación de las distintas partes del cuerpo, también ayuda a ampliar las capacidades motoras y a descubrir nuevas sensaciones, a nivel intelectual se estimula la capacidad de razonamiento, se incentiva a la imaginación y la creatividad, también se puede desarrollar en gran manera el lenguaje, en el ámbito social enseña al niño a regirse por una serie de normas ya impuestas, desarrolla la responsabilidad y el autocontrol además de fomentar la participación y la cooperación con los demás, por último lo ayuda a expresarse de manera libre y liberar tensiones, también puede aumentar el autoestima y al desarrollo de la personalidad.

2.5.7. Término de referencia: Referentes Técnicos

Orientaciones pedagógicas y para la cualificación del talento humano para la educación inicial y preescolar. Referente para orientar la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, permitiendo a los docentes identificar el qué, el por qué y cómo son los procesos educativos durante la primera infancia.

2.5.8. Término de referencia: Arte

El arte es toda forma de expresión de carácter creativo que puede tener un ser humano. Se trata de expresar lo que una persona siente a través de una infinidad de formas y técnicas. Es decir, es la capacidad que tiene un hombre para representar sus sentimientos, emociones y percepciones acerca de sus vivencias y su creatividad.

2.5.9. Término de referencia: Literatura

La exploración es la acción de explorar. Este término significa observar y reconocer de forma minuciosa, un tema, aspecto, un lugar, etc. Se trata de una actividad considerablemente utilizada en distintos contextos como la medicina, la geografía, la tecnología, el turismo, la geología y la ciencia. Cabe destacar, que muchos de los descubrimientos hechos a lo largo de la historia de la humanidad, han sido gracias a la exploración.

Capítulo III

3. Diseño Metodológico.

3.1. Tipo de Investigación

La metodología que se utilizó en la presente investigación es de tipo cualitativo, dentro de sus principales características según lo que propone Hernández, Fernández y Baptista (2014), se pueden destacar que el investigador plantea un problema, pero no sigue un proceso claramente definido, durante la investigación, éste examina el mundo social y va desarrollando una teoría coherente con lo que observa; es decir, explora, describe y luego genera perspectivas teóricas, además, en este enfoque no se prueban hipótesis, estas se generan durante el proceso o son un resultado del estudio.

Otra de sus características es que al ser un enfoque naturalista los métodos de recolección de datos no son estandarizados, puesto que buscan obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes, por lo tanto, las técnicas de recolección de datos utilizadas son la observación no participante, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, evaluación de experiencias personales y registro de historias de vida, de esta manera, se puede concluir que el propósito de este enfoque consiste en reconstruir la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido.

A la luz de lo anterior, se seleccionó esta metodología hermenéutico dialéctica porque permite observar a los agentes educativos en su ambiente natural, es decir, observa la concepción de la infancia en sus prácticas pedagógicas, para de esta manera describir la forma en como las

están desarrollando, y posteriormente analizar si se ajustan a los planteamientos establecidos para la educación inicial en los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF.

3.2.Diseño de investigación

El diseño que se utilizó en la presente investigación es el fenomenológico, que según Hernández, Fernández y Baptista (2014), busca indagar sobre un fenómeno en determinado tiempo, con el propósito de conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, es decir, es un estudio de la experiencia vital, de la cotidianidad.

Según Martínez (1996, citado por Hernández, Fernández y Baptista, 2014) la finalidad de este método es lograr pasar de las cosas singulares a lo universal, a la esencia.

En consecuencia, se seleccionó este diseño porque permite percibir y categorizar las concepciones de infancia a través de la observación de su cotidianidad y de acuerdo al conocimiento que ellas tienen desde su propia experiencia.

En este orden de ideas un método de investigación fenomenológico, busca indagar sobre un fenómeno en determinado tiempo. Este busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia, este es un estudio de la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Según Husserl para realizar este tipo de método se debe realizar un trabajo pensar filosófico sobre el objeto de estudio.

Según Martínez (1996), Husserl afirma que la finalidad del método fenomenológico es lograr pasar de las cosas singulares al ser universal, a la esencia. Esto se alcanza mediante la intuición eidética, es decir, la visión intelectual del "eidos" (esencia), lo cual hace que ese objeto, fenómeno o realidad, sea lo que es y no otra cosa.

3.3. Población y muestra

La población objeto de estudio estuvo constituida por las personas que tienen a su cargo el cuidado de los 100 niños adscritos a la Modalidad Familiar del Municipio de Mutiscua - Norte de Santander, representado en los estamentos directivos y agentes educativos.

Tabla 4. Población Universal del Estudio

Población	Total
Coordinador pedagógico	1
Apoyo Psicosocial	1
Apoyo Nutricional	1
Agentes educativas	3
Auxiliares Pedagógicas	3
Total	9

Fuente: elaboración propia.

3.3.1. Muestra

La muestra estuvo constituida por las agentes educativas que tienen a su cargo 100 niños entre los 0 y 5 años de edad.

Tabla 5. Muestra - Las Agentes educativas -Informantes.

EDAD	NIVEL DE ESCOLARIDAD	CARGO	AÑOS DE EXPERIENCIA
AE 1	Esp.Educación formación primera infancia.	Agente educativa.	6 años
AE 2	Técnica en primera infancia.	Agente educativa.	12 años

Fuente: elaboración propia.

3.4. Técnicas e Instrumentos de recolección de información

Para Arias (1999) las técnicas de recolección de datos son “las distintas formas de obtener información”; asimismo, para nuestro estudio utilizamos la observación directa no participante. Según Hernández, Fernández y Baptista (1998) la observación consiste en “el registro sistemático, cálido y confiable de comportamientos o conductas manifiestas”. La observación se basa en la percepción que el investigador tiene de la realidad y la conducta de sus participantes.

A continuación, se presentan los instrumentos utilizados para la recolección de la información y la técnica de registro:

Tabla 6. Técnicas de recolección y registro de la información

Técnica de Recolección	Instrumento de Registro	Aplicado a
Entrevista Semiestructurada	Cuestionario	Agentes educativas

Fuente: elaboración propia.

3.4.1. Técnicas e instrumentos de recolección de información

Entrevista

La entrevista según Sandoval (1996) “es un intercambio conversacional entre dos o más personas con la finalidad de obtener información, datos o hechos sobre el problema”. Nos permitirá conocer a fondo las diferentes perspectivas de la docente acerca de las actividades rectoras de la primera infancia.

3.4.1.1. Instrumentos de recolección de información

Cuestionario

El cuestionario es un instrumento para recolectar datos con la finalidad de utilizarlos en una investigación. Este permite obtener información necesaria con el objetivo de conocer la magnitud de un fenómeno social, su relación con otro fenómeno, como o por qué ocurre, especialmente en el caso de que sea necesario conocer la opinión de una gran cantidad de personas, Para la elaboración de un cuestionario es conveniente determinar con claridad qué tipo de información se necesita y de qué personas queremos su opinión. Esto debe permitir tomar

decisiones sobre qué preguntas son necesarias y cuáles no, y sobre el estilo de redacción de las preguntas (Martínez, 2002).

3.5.Procedimiento de los instrumentos

La aplicación y análisis de los instrumentos se realizó teniendo en cuenta las siguientes fases:

Fase I: Construcción de unidades de análisis

En esta fase se consolidaron las categorías y unidades de análisis previas, de acuerdo a las características del tema de estudio y el marco teórico; de este modo, se construyeron los instrumentos para la recolección de información.

Fase: II Aplicación de la entrevista semiestructurada

En primera medida se realizó el diligenciamiento de un consentimiento informado por parte del representante legal y demás participantes, en el cual se especificaron los fines académicos de la investigación, el anonimato de la información y los participantes autorizaron por escrito el uso de grabadora durante la entrevista semiestructurada. Seguidamente se aplicó la entrevista de acuerdo al cuestionario previamente construido (Apéndice 1. Cuestionario para la aplicación de la entrevista semiestructurada), esta se aplicó a 2 participantes el cual son agentes educativas.

Fase III: Análisis de resultados

Terminada la fase de recolección de datos se inició la fase de transcripción de los resultados para iniciar la fase de análisis teniendo en cuenta los postulados del enfoque cualitativo, seleccionando el tipo de análisis categorial.

Capítulo IV

4. Resultados Y Análisis

4.1. Proceso de Análisis e Interpretación de los Instrumentos o Técnicas de Recolección de Información

Cuadro 1. Unidad temática –Categorías y Subcategorías.

Unidad temática	Categorías	Subcategoría
Concepciones de Infancia	Conocimiento de primera infancia (C.P.I)	Proceso de formación (C.P.I-P.F)
	Conocimiento frente a política pública de primera infancia (P.P)	Conocimiento sobre referentes técnicos de atención integral (P.P-R.T)
		Experiencia laboral (P.A-E.L)
	Perfil académico (P.A)	Estrategias pedagógicas (P.PED- E.P)
	Prácticas pedagógicas (P.PED)	Proceso de enseñanza aprendizaje (P.PED-P.E.Z)
		Proceso de formación (P.PED-P.F)

Cuadro 2. . Matriz de análisis

Unidad temática	Pregunta de investigación	Categoría	Subcategoría	Muestra	Instrumento
Concepciones de Infancia	¿Cómo influyen las concepciones de los agentes educativos dentro de los procesos formativos de los niños y niñas de la Estrategia De Cero a Siempre dentro de la Modalidad Familiar del municipio de Mutiscua Norte de Santander?	Conocimiento de primera infancia	Proceso de formación	Docentes	Entrevista Semiestructurada
		Conocimiento frente a política pública de primera infancia	Conocimiento o sobre referentes técnicos de atención integral		
		Perfil académico	Experiencia laboral		
		Prácticas pedagógicas	Estrategias pedagógicas		
			Proceso de enseñanza aprendizaje		

Matriz de análisis de resultados

Categoría: Conocimientos de Primera Infancia - Subcategoría: Proceso de Formación

Según la variable agentes educativas, se analizaron las categorías por medio de la aplicación del instrumento el cuestionario, donde se acotejó el ámbito temático de los referentes técnicos y concepciones de infancia, por tanto, este análisis e interpretación lo describimos de la siguiente manera:

Tabla 7. Análisis e interpretación categoría: Conocimientos de Primera Infancia

N o	PREGUNTA	RESPUESTA AE	ANALISIS
1	¿Qué es la primera infancia?	<p>AE1: <i>“La primera infancia es la primera etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano, se da desde el momento de la gestación hasta los seis años.”</i></p> <p>AE2: <i>“La etapa desde que el niño nace hasta aproximadamente cinco o seis años de vida es donde ellos aprenden todos los conocimientos y los recepcionan para ponerlos en práctica durante todo su desarrollo ”</i></p>	<p>Se observa que las agentes educativas tienen ideas en lo que refiere al tiempo que comprende la primera infancia, sus momentos y vivencias, más no es suficientemente clara la conceptualización básica de la pregunta en cuestión.</p>
2	¿Qué recuerdas de tu infancia?	<p>AE1: <i>“los juegos con carros y muñecas en compañía de mis amigos y familia”.</i></p> <p>AE2: <i>“la infancia de nosotros fue una infancia muy bonita y la hemos vivido todo el tiempo, o la viví todo el tiempo acá en la Caldera , donde las costumbres y las tradiciones son o eran muy</i></p>	<p>Las agentes educativas dan conocer recuerdos significativos de su infancia entornos, contextos, tiempos en los cuales se desarrollaron las experiencias de cada una, recordaron los aspectos que marcaron sus vidas una con momentos felices y otra con momentos emotivos y conmovedores de su infancia; esto permite entender que las vivencias</p>

valiosas podemos destacar que la familia es muy unida y responsables ,formaron su hogar con valores teniendo en cuenta las costumbres en la religión, nos infundieron mucho la creencia en Dios el respeto por los demás ,rescataron muchísimo lo que es la honradez ,valores que la familia a infundido son los que nos han ayudado a soportar ,por ejemplo cuando hemos enfrentando duelos o diferentes cosas estos valores nos han ayudado a soportar por medio de lo que hemos adquirido en nuestra infancia y fue una etapa muy bonita , inocente donde se pudieron compartir en esa época y donde nos pudimos disfrutar con mucha paz , unión y todo fue una infancia vivida en familia ”

- ¿Por qué crees **AE1:** “por qué es la etapa *comprendida entre los 0 y 6 años de edad y es necesario atender a los niños y niñas en la primera* Las agentes educativas tienen muchos desatinos fuertes en este sentido, pues no hay una percepción clara de la importancia
-

infancia? *de manera armónica* de la atención de los niños, se les *teniendo en cuenta los* dificulta expresar el por qué una *componentes de salud* atención integral, por tal razón se *,nutrición y educación inicial* puede ver afectado el proceso de *en diversos contextos ,como* desarrollo de los beneficiarios del *la familia, comunidad e* programa, toda vez, que es *institucional de tal manera* fundamental la claridad de la *que se le brinde apoyo para* misión y visión de la estrategia en *su crecimiento, desarrollo y* las agentes educativas. *aprendizajes”*

AE2 :“*por el mismo* motivo los niños necesitan *ahorita en esta época que* haya atención especial del *gobierno y todas las* entidades y que todos estén *prestándoles la atención* para que ellos se desarrollen *mejor ,muchas veces cuando* nos descuidamos en una de *las áreas o cualquier cosa* que el niño este pequeño y se *está formando entonces en* ese momento es donde él se *puede desviar ,necesitamos* la *atención integral* ,necesitamos la atención *psicosocial, nutricional, la* pedagógica, *también* tenemos que meter aquí las

creencias y culturas que dependan de la familia porque esa ayuda mucho a la formación de valores ”

AE1: *“una atención integral es proporcionar la salud la nutrición y los ambientes sanos desde la gestación hasta los seis años entre las familias ,comunidad y centros infantiles asi como a la prevención y atención a las enfermedades y el uso de prácticas saludables en condiciones de saneamiento básico ambiental”*

4 ¿Qué significa
atención integral?

AE2 : *“es lo que estamos ahorita compartiendo con los niños y niñas donde se les está llevando todos los ayudas como son : nutricionales ,psicosociales, las pedagógicas para que ellos aprendan a desarrollar ,o aprendan no, sino para que ellos tengan una vida adecuada ya que ahorita en nuestra época pues tenemos*

El concepto dado por las agentes educativas nos es lo suficientemente claro y conciso, lo que podemos observar, son vacíos muy grandes en lo que respecta a las estrategia de cero a siempre, no dimensiona la importancia de la atención integral y el conjunto de acciones que se realizan con el fin de satisfacer las necesidades esenciales de los niños acorde con sus características, necesidades e intereses.

*muchos cambios en la
formación de los niños
,entonces por eso es
necesario tener una
formación integral donde
tenga todas las atenciones a
los niños ”*

Fuente: elaboración propia

4.2.Análisis

Se parte s de la conceptualización según el Congreso de la República (2006) “La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad” (Ley 1098 de 2006, p.7). El desarrollo emocional, social y físico de un niño tiene un impacto directo en su desarrollo general y en el adulto en el que se convertirán.

Por esto es muy importante comprender la necesidad de brindar a los niños y niñas una atención especial en sus primeros años de vida, ya que así se maximiza su bienestar en el futuro. La política pública de Cero a Siempre nos habla que dicha estrategia contempla el formar el conjunto de acciones que sean dirigidas al pleno desarrollo de la primera infancia, aportando por medio de proyectos y programas la atención integral a los infantes de acuerdo con su edad. Estudiando las respuestas de cada una de las agentes educativas, se observa que el tema de primera infancia no es suficientemente claro a modo de conceptualización, tienen ideas básicas sobre el tema, en el momento de recordar su infancia y su historia nos encontramos con dos

mundos diferentes, expresiones de alegría, nostalgia esto es importante resaltar ya que las vivencias en los primeros años de vida de los niños los marcaran para siempre en su edad adulta.

En cuanto a la importancia de la atención de los niños en la primera infancia no hay una percepción clara de la importancia de la atención de los niños, se les dificulta expresar el por qué una atención integral, por tal razón se puede ver afectado el proceso de desarrollo de los beneficiarios del programa, es esencial la claridad de estos conceptos de la estrategia en las agentes educativas, de acuerdo a sus respuestas se observan vacíos muy grandes en lo que respecta a las estrategia de cero a siempre, no dimensiona la importancia de la atención integral y el conjunto de acciones que se realizan con el fin de satisfacer las necesidades esenciales de los niños acorde con sus características, necesidades e intereses.

Tabla 8. Análisis e interpretación Categoría. Conocimiento frente a la política publica

N o	PREGUNTA	RESPUESTA AE	ANALISIS
1	¿Que conoce sobre la política pública de primera infancia?	AE1: <i>“Es una política pública creada el 2 de agosto del 2016 con la ley 1804 con la cual se establece la política de estado para el desarrollo integral de la primera infancia de cero a siempre y se manejan otras disposiciones esta política tiene como objetivo ,promover el desarrollo integral de los niños hasta los seis años de edad a través del aumento de la</i>	Entendemos por política pública de primera infancia que es una estrategia clave para la atención de los niños en los primeros años de vida, con el fin de desarrollar potencialidades en ellos y buscar el bienestar de cada niño. En este caso las agentes educativas no tienen conocimientos claros sobre el tema, lo cual puede desorientar

atención integral la formación integral de los niños y niñas pertenecientes al centro de desarrollo. *,fortalecimiento de la salud y familias y cuidadores primarios para la crianza de los niños pequeños ”*

AE2: “son todas las entidades del gobierno que están a cargo de la educación y formación de los niños para brindarle una mejor atención en las políticas publicas que se realizan , ya sean por ejemplo las alcaldías, o gobernación, todo eso que se tienen en cuenta la población a la niñez , es donde nosotros miramos que hacen como la atención que ellos necesitan en diferentes situaciones entonces lo llevan a una reunión para plantearlo al congreso para que sea aprobado y ponerlos en práctica , creo que es así, yo no sé”

2. ¿Qué importancia tienen los planteamientos de la política pública en las prácticas pedagógicas y en la implementación de las actividades rectoras de la primera

AE1: “*El juego, el arte la literatura y la exploración del medio son las actividades rectoras de la primera infancia lejos de ser una herramienta esta estrategia pedagógicas que se usan como medio para lograr otros aprendizajes”.*

Es básico e importante el conocimiento firme de las agentes educativas sobre los planteamientos de la política publica en su quehacer como maestras, en este caso, se observa duda y confusión en el momento de registrar su

infancia?

AE2: “se debe tener en respuesta, tienen cuenta la planeación de la conocimientos imprecisos política pública da como una sobre la importancia que base para que se fomente en el conlleva la aplicación de la niño la formación , por ejemplo política pública en la en las practicas pedagógicas implementación de las donde nosotros trabajamos practicas pedagógicas y en la ,nosotros miramos que tenemos implementación de las que implementar todo lo que el actividades rectoras de la niño tiene que aprender en esta primera infancia.

época de la primera infancia , si porque no nos vamos a enfocar a hacer cosas que el niño , lo tiene que hacer en la escuela , entonces que vamos a hacer, implementar lo que ellos imponen en esa política pública, que , pues para mí que son las temáticas y las necesidades que tiene el niño en ese momento de aprender y así enseñarlas para que el , en el futuro las ponga en práctica, en valores , en los niños nosotros la implementamos en esta primera infancia , ellos los van a reflejar en el futuro, entonces que todas las actividades que se realizan en primera infancia tengan una meta de alcanzarse para cuando ellos ya sean un

adulto ”

3. ¿Cuáles son los objetivos de la política Pública de Primera Infancia?
- AE1:** “*considero que son el juego, la restitución con calidad la restitución de los derechos humanos, la participación equitativa, la educación con calidad, el aprendizaje potencial, el potenciar el desarrollo físico e intelectual de los niños y pues las personas encargadas de hacer que esto se cumpla son el estado , la familia y la sociedad*”
- AE2:** “*para mi están todos en la ley de infancia de adolescencia , los cuales se tienen que poner en practica con toda la niñez, pues la ley especifica los derechos y deberes de los niños , sea como implementar y el objetivo sería implementarlos y hacer el valer la política de infancia* ”
- La política pública nos orienta mediante sus objetivos a reconocer la importancia de garantizar el ejercicio de los derechos de los niños menores de 6 años y establecer la garantía de los mismos y entender que es relevante para el desarrollo de la primera infancia e indispensable para elevar y mejorar su calidad de vida, en la lectura de sus respuestas se observan vacíos y fallas en conceptualización en este proceso, se limitan a seguir el paso a paso de una planeación sin dimensionar y comprender el trasfondo del trabajo con los niños y niñas.

Fuente: elaboración propia

ANÁLISIS

Entendemos por política pública de primera infancia que es una estrategia clave para la atención de los niños en los primeros años de vida, con el fin de desarrollar potencialidades en ellos y buscar el bienestar de cada niño. En este caso las agentes educativas no tienen

conocimientos claros sobre el tema, lo cual puede desorientar la formación integral de los niños y niñas pertenecientes al centro de desarrollo. A su vez no tienen la percepción clara sobre los planteamientos de la política pública en relación con las prácticas pedagógicas, es importante resaltar, como lo muestra la literatura que *el docente desempeña un rol importante en el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante, este tiene funciones fundamentales encaminadas a promover el pleno desarrollo del ser humano que se encuentra bajo su orientación; según Shulman (2005)*, por otra parte, en el momento de evaluar conocimientos acerca de los objetivos de la política pública, encontramos en la lectura de sus respuestas se observan vacíos y fallas en conceptualización en este proceso, se limitan a seguir el paso a paso de una planeación sin dimensionar y comprender el trasfondo del trabajo con los niños y niñas.

4.3. Articulación de los análisis obtenidos en los instrumentos de recolección

El propósito de este proyecto es lograr identificar y categorizar los factores sociales y educativos que inciden en el inadecuado uso de las concepciones de infancia de las agentes educativas de la Modalidad Familiar en el marco de la Estrategia De Cero a Siempre del Municipio de Mutiscua y a su vez, observar su labor diaria en su trabajo con los niños, dando cumplimiento a lo que indica la guía orientadora del ICBF en la conformación de proyecto pedagógico y a partir de este la construcción de la planeación pedagógica la cual es una herramienta clave para el trabajo con los niños, este es el medio para lograr aplicar de manera correcta con el fin de garantizar un sano desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de una forma atractiva y eficaz.

Por esta razón se analizaron las prácticas pedagógicas de las agentes educativas de la modalidad Familiar (UDS la paradita y UDS sucre) a través de un instrumento de evaluación,

por lo cual fue posible identificar y categorizar las concepciones de infancia, y se identificó que el modelo pedagógico que utilizan es el constructivista ya que se enfoca en la construcción del conocimiento a través de actividades basadas en experiencias ricas en contexto, de este modo es importante recordar que dichas concepciones son dadas a partir de experiencias propias de las docentes desde procesos iniciales de infancia.

De acuerdo a los instrumento aplicado se pretende analizar la concepción de infancia de las docentes que a su vez impactan las actividades en el aula y se determina que: En el cuestionario se analizan aspectos importantes como la elaboración y estructuración de la planeación pedagógica con base directamente en la guía orientadora; allí se observa la secuencia en construcción de la planeación pedagógica, así mismo su ejecución, teniendo como base el Plan Operativo Atención Integral (POAI), se logra observar dentro del contenido de las planeaciones la inclusión de las actividades rectoras contempladas en cada uno de los momentos pedagógicos, teniendo en cuenta edades y condiciones de los niños y niñas, precisando una intencionalidad pedagógica, en lo referente a la planeación pedagógica observamos la descripción de espacios organizados y estructurados de tal manera que facilite el acceso al conocimiento de actividades y con motivos de aprendizaje con los niños, el centro de desarrollo cuenta con espacios de esparcimiento permitiendo la exploración en el medio que los rodea fomentando su interés y curiosidad por el entorno.

Ahora bien, en el cuestionario aplicado a las agentes educativas se percibe falencias en cuanto a conceptos básicos de primera infancia, no hay una percepción clara de la importancia de la atención de los niños, se les dificulta expresar el porqué de una atención integral, por tal razón se puede ver afectado el proceso de desarrollo de los beneficiarios del programa, es

esencial la claridad de estos conceptos de la estrategia en las agentes educativas, de acuerdo a sus respuestas ,se observan son vacíos muy grandes en lo que respecta a la Estrategia De Cero a Siempre, no dimensiona la importancia de la atención integral y el conjunto de acciones que se realizan con el fin de satisfacer las necesidades esenciales de los niños acorde con sus características, necesidades e intereses, de igual manera, no tienen la percepción clara sobre los planteamientos de la política pública en relación con las practicas pedagógicas.

CONCLUSIONES

En el proceso de investigación realizado en la modalidad Familiar en el Municipio de Mutiscua, de acuerdo al análisis realizado se logra tener un panorama más claro de cómo aplican y conciben las agentes educativas las concepciones de la primera infancia a través del estudio de la información obtenido en los instrumentos de recolección en la entrevista Semiestructurada, se determinan a las siguientes conclusiones:

Las concepciones de infancia de los agentes educativos en el contexto de la investigación se dieron bajo las diversas nociones de infancia, determinadas así, por el criterio de edad o definidas como ciclo vital especial según el criterio de las mismas arrojando que las agentes educativas tienen un conocimiento básico frente al concepto de primera infancia.

Además en este proceso investigativo se puede concluir que la apuesta conceptual y discursiva en torno al concepto de infancia que plantea el agente educativo en la categoría de infancia está ausente, ya que la mirada de la infancia se presenta en condiciones diversas y en escenarios no formalmente constituidos, aunque con un claro potencial educativo que hacen parte de la cotidianidad de los sujetos, de las familias y de la sociedad.

Por tanto, predomina la relación docente-niño-madre, indicando que la cualificación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la didáctica, el diseño de estrategias y la elaboración de propuestas pedagógicas, invisibilizan la categoría de infancia puesto que se enfoca el trabajo en un asistencialismo y se aíslan las necesidades del niño integral.

Sin embargo, desde las perspectivas pedagógicas se pueden establecer posibles relaciones con las concepciones de infancia identificadas en los agentes educativos, puesto que es predominante el constructivismo y se observa, implícitamente, cómo la concepción de niño se presenta como ser activo, constructor de conocimiento, con posibilidades y dimensiones de desarrollo e inmerso en un contexto sociocultural.

Primero, entonces, las miradas de sujeto como “ser bio-psico-social”, donde prevalece la mirada del desarrollo, la cual, a su vez, predomina en las reflexiones y propuestas pedagógicas para el desarrollo de la infancia.

Se logró identificar que en algunos casos, la influencia de las concepciones de infancia de los agentes educativos desde su práctica pedagógica no visibilizan los intereses de los niños y no se da fuerza a su protagonismo y participación, pues estos dan cuenta de cómo conciben a los niños en relación con las propuestas prácticas y se explora al niño como, sujeto de instrucción, sujeto de aprendizaje, sujeto de desarrollo de competencias y habilidades pues el lugar que se le da en este contexto depende de su relación para el aprendizaje.

En este caso las agentes educativas no tienen conocimientos claros sobre el tema, lo cual puede desorientar la formación integral de los niños y niñas pertenecientes a la modalidad familiar. A su vez no tienen la percepción clara sobre los planteamientos de la política pública en relación con las prácticas pedagógicas.

Se observa que el tema de primera infancia no es suficientemente claro a modo de conceptualización, tienen ideas básicas sobre el tema, en el momento de recordar su infancia y sus historias, es importante resaltar ya que las vivencias en los primeros años de vida de los niños los marcarán para siempre en su edad adulta.

En cuanto a la importancia de la atención de los niños en la primera infancia no hay una percepción clara de la importancia de la atención de los niños, se les dificulta expresar el por qué una atención integral, por tal razón se puede ver afectado el proceso de desarrollo de los beneficiarios del programa, es esencial la claridad de estos conceptos de la estrategia en las agentes educativas, de acuerdo a sus respuestas se observan vacíos muy grandes en lo que respecta a las estrategia de Cero A Siempre, no dimensiona la importancia de la atención integral y el conjunto de acciones que se realizan con el fin de satisfacer las necesidades esenciales de los niños acorde con sus características, necesidades e intereses.

RECOMENDACIONES

De acuerdo a los resultados obtenidos en este proyecto de investigación se sugiere socializar las falencias encontradas en las agentes educativas, socializando un manual sobre concepciones de infancia, con el propósito de fortalecer sus conocimientos mediante este manual de concepciones de infancia.

Orientar a las agentes educativas sobre la importancia de las actividades rectoras en la primera infancia y el valor que desempeñan en la formación integral de los niños.

Continuar investigando este proyecto con el fin de consolidar pautas y estrategias que favorezcan a su fortalecimiento.

El estado y las entidades encargadas de los programas con primera infancia brinden oportunidades a las agentes educativas para que se capaciten de manera permanente en temas que enriquezcan la función que desempeñan.

BIBLIOGRAFÍA

- Ancheta, A. (2009). La educación y atención de la primera infancia en la unión europea.
Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4754523.pdf>
- Arias, F. (1999). El Proyecto de Investigación. Caracas: Episteme.
- Avendaño, W. (junio de 2013). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. Un modelo pedagógico para la educación ambiental desde la perspectiva de la modificabilidad estructural cognitiva, 36. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3217/321728584009.pdf>
- Ávila, L., González, J y Hernández, M. (2017). La planeación pedagógica para la atención integral en la primera infancia. Manizales: Colombia.
- Bacells, M. C. (2002). Expresión corporal y danza. España: Inde.
- Brugué, M. S., Rostán Sanchez, C., & Serrat Serrobana, E. (2002). Desarrollo de los niños, paso a paso. Barcelona: UOC.
- Caraballo, R. (2013). Una mirada evaluativa al programa de hogares comunitarios del ICBF y el desarrollo de su pedagogía infantil, en el sector de cristo rey del municipio de pamplona, norte de Santander. Pamplona, Colombia: Universidad de Pamplona.
- Colombia, Asamblea nacional constituyente (04 de julio de 1991). Constitución política de Colombia. Bogotá. Recuperado de [http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/constitucion 20politica 20de 20colombia.pdf](http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/constitucion%20politica%20de%20colombia.pdf)

Colombia, Congreso de la república de Colombia (08 de febrero de 1994) ley 115 de 1994.

Bogotá. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Colombia. Ministerio de Educación Nacional (3 de diciembre de 2007). Política pública nacional de primera infancia. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Comisión intersectorial de primera infancia (2013) Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. Bogotá.

Congreso de la Republica. (02 de Agosto de 2016). Ley 1804 Por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Bogotá, Colombia. doi:49.953

Flórez, R. (1995). Hacia una pedagógica del conocimiento. Bogotá: McGraw.

Hernández S, R., Fernández C, C., y Baptista L, P. (2014). Metodología de la Investigación. México D.F: Mc Graw Hill Education.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar - ICBF. (2018). Manual Operativo Para la Atención Integral a la Primera Infancia - Modalidad Institucional. Bogotá.

López, L. P. (2011). Desarrollo cognitivo y motor. España: Paraninfo.

Madrid, UNICEF (20 de noviembre 1989). Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento 19. Cualificación del Talento Humano que trabaja con primera infancia. Bogotá D.C: Rey Naranjo Editores.

- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento 21. El arte en la Educación Inicial, Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá D.C: Rey Naranjo Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento 22. El juego en la educación inicial, serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá D.C: Rey Narajo Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento 23. La Literatura en la Educación Inicial, Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá D.C: Rey Naranjo Editores.
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). Documento 24. La Exploración del Medio en la Educación Inicial, Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogota D.C: Rey Naranjo Editores.
- Montero, C. P. (1995). Evaluacion del lenguaje oral en la etapa 0 a 6 años. España: Siglo 21.
- Montoya, J. (2015). Importancia de las actividades rectoras como fundamento del desempeño de las agentes educativas en la estrategia de fortalecimiento de la psicomotricidad en los niños de los hogares comunitarios del ICBF zona sur de Ibagué. Ibagué: Colombia.
- Ortiz, J. (2013) Desarrollando Habilidades Comunicativas en Inglés a través de la Estrategia Nacional de Cero a Siempre. Manizales: Colombia.
- Pineda B, N. Y., Garzón R, J. C., Bejarano N, D. C., & Buitrago R, N. E. (2014). Aportes para la Educación Inicial: Saberes Construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13(1),

- 263 - 278. Recuperado el 16 de agosto de 2018, de
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v13n1/v13n1a16.pdf>
- Quiceno, E. Tamayo, W. y Velásquez, Y. (2016, 01 de septiembre). Construcción de planeaciones pedagógicas para la educación inclusiva. *Actualidades investigativas en educación*, 16 (3), 37. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/447/44746861015.pdf>
- Sandoval. (2013). *Propuesta proyecto pedagógico de educación para la primera infancia con enfoque holístico transformador*. Bogotá: Colombia.
- Sarle P, Ivaldi E y Hernández L, (2014). *Arte, Educación y Primera Infancia Sentidos y Experiencia*. Chile
- Shaffer, D. R. (2007). *Psicología del desarrollo infancia y adolescencia*. México: Thonson.
- Tailandia, UNESCO (5 al 9 de Marzo de 1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- Tamayo, M. (1991). *Metodología, formal de investigación, científica*. México D. F.: Limusa/Noriega.
- Torrens, C., Mateu, M., Planas, A., & Dinusova, M. (2011). Posibilidades de las Tareas de Expresión Corporal para suscitar emociones en el alumnado. *Revista de Psicología del Deporte*, 402-404.
- Vera Villamizar, J. A. (2018). *Análisis de las prácticas pedagógicas implementadas por las Maestras Jardineras con los niños de 4 a 5 años del Hogar Infantil Comunitario Copetín de la Ciudad de Pamplona, NdS de acuerdo a la Política Pública de Primera Infancia*. Pamplona, Colombia: Universidad de Pamplona.

Van Keuren, H y Rodriguez, D. (2013). Pautas para el aprendizaje temprano en América Latina y el Caribe. Recuperado de <http>

Ariès, Ph. *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid: Taurus, 1987. Este autor analiza escritos, documentos, cartas, pinturas, esculturas, para reconstruir cómo era la vida cotidiana en épocas anteriores. El mismo autor dirigió, junto con G. Duby, una colección titulada *Historia de la vida privada* en 5 volúmenes (Taurus, 2001)

Delval, J. y Gómez, J.C. (1988). Dietrich Tiedemann: La psicología del niño hace doscientos años. *Infancia y Aprendizaje*, 41, 9-30 (Excelente artículo sobre la obra de Tiedemann, precursor de la psicología evolutiva)

DeMause, LL. (1974) *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza, 1982. (Interesante compilación de varios trabajos sobre las prácticas de crianza y las ideas sobre la infancia en distintos momentos históricos).

Goody, J. (1983). *La familia y el matrimonio en Europa*. Barcelona: Herder, 1986.(Análisis de los cambios

históricos en las concepciones acerca del matrimonio y la pareja).

Lane, H. (1979) *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza, 1984. (Excelente trabajo sobre la labor de Itard, el médico que trató durante años al niño “salvaje” encontrado en Aveyron, Francia).

Vol. VI de la Enciclopedia Einaudi en 1979. Se publica con autorización de Einaudi y Editions du Seuil.

Alzate Piedrahita, Maria Victoria. La Infancia: Concepciones y Perspectivas / Maria Victoria

Alzate Piedrahita. -- Historia, educación - Portada: Fotografía infantil.-- Pereira: Papiro, 2003

246 p. ils

APÉNDICES

Apéndice 1

CUESTIONARIO PARA LA ENTREVISTA APLICADO A LAS AGENTES EDUCATIVAS

El presente cuestionario está dirigido a docentes de Educación Inicial, con el propósito de indagar a partir del conocimiento, las prácticas y vivencias sobre las concepciones en el desarrollo integral de los niños y niñas de primera infancia a partir de las actividades rectoras. La información es confidencial y será analizada para el proyecto de investigación

A. DATOS BÁSICOS DEL DOCENTE

1. Nombre Completo: _____
2. Nivel Educativo: _____
3. Cargo: _____
4. Experiencia Laboral _____

B. CONOCIMIENTOS PRIMERA INFANCIA

1. ¿Qué es la primera Infancia?
2. ¿Qué recuerdas de tu Infancia?
3. ¿Por qué crees que es importante atender de manera integral a los niños y niñas de Primera Infancia?
4. ¿Qué significa Atención Integral?

C. CONOCIMIENTOS FRENTE A LA POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA.

1. ¿Qué conoces sobre la política Pública de Primera Infancia?
2. ¿Qué importancia tienen los planteamientos de la política pública en las prácticas pedagógicas y en la implementación de las actividades rectoras de la primera infancia?
3. ¿Cuáles son los objetivos de la política Pública de Primera Infancia?

“Muchas gracias por su participación”
