TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS DE LAS INFANCIAS: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

OLGA MATILDE CARO SARMIENTO

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

VICERRECTORÍA DE LA UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

TUNJA

2017

TENDENCIAS CONTEMPORÁNEAS DE LAS INFANCIAS: UNA REVISIÓN DOCUMENTAL

OLGA MATILDE CARO SARMIENTO

PRESENTADO A:

MARÍA SOLAIDA CONTRERAS BARRAGÁN

UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS

VICERRECTORÍA DE LA UNIVERSIDAD ABIERTA Y A DISTANCIA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR

TUNJA

2017

Nota de aceptación

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Firma del presidente del jurado

_____

Firma del jurado

_____

Firma del jurado

Advertencia

La Universidad Santo Tomás, informa que el (los) autor (es) ha (n) autorizado a usuarios internos y externos de la institución a consultar el contenido de este documento a través del Catálogo en línea de la Biblioteca y el Repositorio Institucional en la página Web de la Biblioteca, así como en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad.

Se permite la consulta a los usuarios interesados en el contenido de este documento, para todos los usos que tengan finalidad académica, nunca para usos comerciales, siempre y cuando mediante la correspondiente cita bibliográfica se le dé crédito al trabajo de grado y a su autor.

De conformidad con lo establecido en el Artículo 30 de la Ley 23 de 1982 y el artículo 11 de la Decisión Andina 351 de 1993, la Universidad Santo Tomás informa que "los derechos morales sobre documento son propiedad de los autores, los cuales son irrenunciables, imprescriptibles, inembargables e inalienables."

Tabla de contenido

Introducción 1

Planteamiento del problema 3

Justificación 6

Objetivos 8

Objetivo General 8

Objetivos específicos 8

1. Concepciones actuales de las infancias 12

1.1. Evolución del concepto de infancia a través de la historia 16

1.1.1. Edad Antigua. 17

1.1.2. Edad media. 22

1.1.3. Edad Moderna. 26

1.2. Edad contemporánea 28

1.2.1. Concepciones de infancia en los lineamientos de política de Colombia 36

1.3. Siglo XXI. Últimos avances en la concepción de infancias. 42

2. Realidades educativas, pedagógicas, sociales, culturales, políticas, económicas entre otras, que rodean las infancias 52

2.1. Educativas. 53

2.1.1. Educación escolar. 55

2.1.2. Educación en los medios de comunicación masiva. 58

2.1.3. Educación en la familia. 58

2.2. Pedagógicas 59

2.3. Económicas 62

2.4. Políticas 64

2.5. Sociales 65

2.6. Culturales 67

2.7. Realidades de las infancias, implicaciones para los educadores. 69

3. Pedagogos representativos actuales que abordan las infancias 71

3.1. Modelo tradicional 82

3.2. Modelos activos o de escuela nueva 83

3.3. Modelos pedagógicos actuales 98

3.3.1. Corriente cognoscitiva o constructivista 105

3.4. Pedagogía contemporánea: una construcción colectiva de conocimiento. 111

4. Tendencias actuales de la educación de las infancias 114

4.1. Orígenes de la educación para la primera infancia en Colombia. 115

4.1.1. Discusiones alrededor de la Educación para la primera infancia. 120

4.2. Características y fundamentos de la Educación Infantil 122

4.2.1. Pilares de la educación del siglo XXI 125

4.2.2. Actividades rectoras de la educación de la primera infancia 126

4.2.3. Ambientes de aprendizaje y espacios educativos significativos. 129

4.2.4. Proceso de enseñanza - pedagogía 135

4.2.5. Cultura diferencias sociales y educación inicial 138

4.3. La educación inicial es solo el principio. 138

Conclusiones 140

Referencias bibliográficas 144

Lista de figuras y gráficas

Figura 1. Evolución de las seis psicoclases en las naciones más avanzadas 13

Figura 2. Línea de tiempo del concepto de infancia 19

Figura 3. Resumen de la evolución de las políticas de primera infancia a nivel internacional y nacional 33

Figura 4. Importancia de la atención integral a la primera infancia 40

Figura 5. Línea de tiempo de los pedagogos contemporáneos. Escuelas, corrientes e influencias teóricas 72

Gráfica 6. Periodos sensibles del niño(a) según Montessori. 92

Figura 7. Andamiaje que acompaña la transición de las niñas y los niños(as) 124

Figura 8: Componentes de un espacio educativo significativo. 134

Lista de tablas

Tabla 1. Resumen de los pedagogos más representativos de la edad contemporánea..... 73

Tabla 2. Hechos importantes que en Colombia han direccionado la educación de la primera... 116

Tabla 3. Diferencias entre Educación Inicial y otras atenciones a la infancia..... 123

Introducción

Desde tiempos antiguos existe la interdependencia entre la concepción de infancia y la educación, retroalimentándose y evolucionando entre sí. El sistema educativo público actual surgió en el siglo XIX en una época marcada por la necesidad imperiosa de formar mano de obra para la naciente época industrial. Esto fue alimentado mediante la concepción de que los infantes son individuos que necesitan aprender cosas que una sociedad considera necesarias. Diversos autores, en especial el educador, conferencista y escritor británico Ken Robinson (2009), se han dado cuenta que el sistema educativo actual moldea a todos los niños, niñas, de una misma forma y desarrolla sólo la inteligencia académica, matando la creatividad y las capacidades propias e individuales que posee cada uno. Detrás de este descubrimiento se encuentran nuevas concepciones de infancia, totalmente diferentes a las percibidas hace dos siglos.

El objetivo del presente trabajo es determinar las concepciones, realidades, pedagogos y propuestas educativas que caracterizan las tendencias contemporáneas de las infancias, de modo que contribuya al ejercicio profesional del Licenciado en Educación Prescolar; el cual se logra mediante cuatro capítulos que apuntan a: 1) exponer las concepciones actuales de las infancias y el origen que ha llevado a formularlas; 2) documentar las realidades que rodean las infancias en los ámbitos educativo, social, cultural, político, económico, entre otros; 3) exponer los pedagogos representativos que han abordado el tema de las infancias en los últimos años; y 4) establecer tendencias actuales que existen en materia de educación para la primera infancia en Colombia.

Este documento se basa en la metodología y técnicas de investigación documental de diversas fuentes del Ministerio de Educación Nacional, artículos y estudios representativos. Se encuentra

que los niños, niñas están inmersos en un mundo que reconoce su importancia, que reconoce su potencial de desarrollo, que plantea estrategias pedagógicas construidas durante algo más de 200 años y establece sistemas educativos acorde a sus necesidades específicas, pero contrasta con realidades que le afectan su integridad como la presencia de abusos, abandono y violencia. Reconocer estos aspectos es de vital importancia para el ejercicio profesional del Licenciado en Educación Preescolar.

Planteamiento del problema

La educación que se imparte hoy en día en la etapa preescolar ha sido resultado de múltiples modificaciones de las concepciones de infancias, las cuales, a su vez, son consecuencia de diferentes fuerzas sociales de la época y los nuevos entendimientos sobre los procesos de aprendizaje de los niños, niñas. Los Licenciados en Educación Preescolar conocen este hecho gracias a lo impartido en su carrera, sin embargo, la comunidad en general no entiende completamente dichos procesos y relaciones.

De acuerdo con la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS), el 38% de las niñas y niños menores de 6 años asistía a un programa de educación inicial; 8% asistió, pero se retiró, y 54% nunca lo ha hecho. En cuanto a condiciones culturales y de cuidado, cuando la madre sale de casa el 25% de los niños, niñas va con ella; 39% queda al cuidado de los abuelos; 11% es cuidado por el cónyuge; 5% por la niña mayor de la familia; 10% con otro pariente, y el resto con amigos, vecinos o la empleada doméstica (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013). Como se puede observar, la mayoría de cuidadores de los niños, niñas poseen conocimientos básicos sobre los cuidados que ellos deben llevar; el desconocimiento de los principios, corrientes pedagógicas y estrategias educativas por parte de estas personas puede ocasionar retrasos en el desarrollo del potencial de los infantes.

Por otro lado, la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (2013), encuentra preocupante la correlación entre madres de zonas rurales y de menores niveles de educación, con menores porcentajes de juego y lectura; siendo de vital importancia brindar al niño, niña oportunidades para explorar y relacionarse significativamente con el entorno, disfrutar el juego, la actividad fisica, la recreación, el arte, la literatura, el diálogo, etc., lo cual contribuye

a formar seres humanos creativos, sensibles y solidarios. Este mismo documento encuentra que es un reto para el país construir espacios que promuevan la recreación, así como información que muestre las diferentes prácticas recreativas y sus beneficios en el desarrollo.

La Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI (2006) enuncia diversos problemas que posee actualmente la educación preescolar: muchos programas educativos de la primera infancia carecen de la suficiente calidad curricular y evidencia experimental de sus posibilidades; existe un criterio errado de que lo importante en la atención de la primera infancia es cobijar la cobertura requerida, relegando en segundo plano lo referente a la calidad de su contenido; hay un divorcio entre la educación realizada por vía institucional y la no institucional o no escolarizada; insuficiente calificación y formación del personal educador, situación que es más dramática en países del tercer mundo donde existe proliferación de técnicos, tecnólogos, técnica laboral y diplomados sobre didácticas y educación infantil; habitual improvisación para trabajar con niños niñas), ocasionado por el hecho de no considerar a esta educación con el grado de significación que la misma tiene para el desarrollo; y una concepción de asistencia, de realización y de prestación de un servicio social, y no de educación.

Todos estos problemas son el resultado de desconocer los fundamentos conceptuales y teóricos que rodean las infancias. Aunque existe la información, son pocos los estudios que logran hacer un compendio de los aspectos que rodean las infancias. Por lo tanto, se hace necesario realizar una revisión documental de las tendencias actuales de las infancias que considere las concepciones, las realidades, los pedagogos y los estilos educativos que hay en la contemporaneidad. De no ser así, el desconocimiento general de los procesos de las infancias seguirá vigente para la sociedad, provocando que los esfuerzos que realizan las familias por

brindar una educación a sus hijos se vean afectados por baja calidad de la formación en una etapa del desarrollo tan importante.

Se plantea entonces la siguiente pregunta de investigación:

¿Cuáles son las concepciones, realidades, pedagogías y modelos educativos que han caracterizado la infancia contemporánea?

Justificación

Es sorprendente cómo hace algunos cientos de años un niño, niña podía ser totalmente indeterminado y abandonado, y en la actualidad, el mismo niño, niña es el centro de la familia, la economía y la sociedad. Este hecho tiene en su causa más profunda el cambio de paradigmas acerca de lo que es un infante y de lo que es capaz de aprender y hacer. Entender estos fenómenos, sobre todo el impacto actual que tienen las concepciones de infancia en diversos ámbitos y en el quehacer del Licenciado en Educación Preescolar, es una de las razones principales por las cuales hay motivo y justificación para realizar una revisión documental al respecto.

Así mismo, en los últimos años el país ha venido haciendo cambios profundos y transiciones que han ido formando la estructura de lo que hoy se conoce como educación inicial, la cual tiene propósitos definidos, se enfoca en el desarrollo del niño, niña y se diferencia en sobremanera de otros tipos de acciones educativas como la estimulación temprana, la educación preescolar o la educación maternal. El desarrollo del documento encaja dentro de este entorno debido a que es importante entender todos los elementos, históricos, teóricos y conceptuales que fundamentan estos cambios, y que finalmente, son avances que le van a permitir mejores desarrollos a los niños, niñas de nuestro país.

El desarrollo de la revisión documental se efectúa también debido al interés de la autora por comprender la concepción de infancia como aspecto fundamental de las visiones educativas y pedagógicas, tanto actuales, como las que han existido históricamente. Este hecho impacta en gran medida el ejercicio profesional del Licenciado en Educación Preescolar.

A nivel técnico y metodológico, conviene desarrollar el trabajo pues existe literatura suficiente para obtener conclusiones y relaciones relevantes, involucrando diversos aspectos: concepciones, realidades, pedagogos y educación; en un solo documento.

De acuerdo con los problemas enunciados por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI (2006), los niños, niñas serán los principales beneficiados, pues significa poner a disposición de los educadores el avance de conocimientos pedagógicos y la comprensión de los procesos cognitivos cada vez se acercan más a su realidad, en donde sus capacidades y potencial de desarrollo son ahora bien considerados. Bajo una visión prospectiva, lo que busca un trabajo así es brindar un granito de arena a la formación de mejores seres humanos, lo cual es la verdadera herencia que esta generación dejará al mundo.

La documentación y análisis de concepciones y realidades de los niños, niñas representa un pequeño avance para cambiar la mentalidad que tiene la sociedad o las entidades gubernamentales de que los jardines infantiles son “guarderías”, o lugares para dejar los niños, niñas para que sean cuidados y se entretengan mientras cumplen sus actividades laborales. En lugar de ello, el trabajo le permitirá entender a la sociedad que lo que se le enseñe al niño, niña y le permita desarrollarse antes de los 7 años, influirá toda su vida de forma positiva, negativa, limitante o empoderante.

Así mismo, la Universidad Santo Tomás tendrá un documento de estudio que sirve para complementar las labores académicas y de formación de nuevos profesionales en Licenciatura en Educación Preescolar. En un futuro, el trabajo puede ser un aporte para los grupos de investigación que existen en la universidad, un tema para ponencias en congresos para representar la institución, un artículo para revistas del área pedagógica y educativa, o materia prima para que futuros investigadores adelanten indagaciones más profundas al respecto.

Objetivos

Objetivo General

Determinar las concepciones, realidades, pedagogos y propuestas educativas que caracterizan las tendencias contemporáneas de las infancias, de modo que contribuya al ejercicio profesional del Licenciado en Educación Prescolar.

Objetivos específicos

- Exponer las concepciones actuales de la infancia y el origen que ha llevado a formularlas.

- Documentar las realidades que rodean las infancias en los ámbitos educativo, social, cultural, político y económico.

- Mostrar los pedagogos representativos que han abordado el tema de la infancia en los últimos años.

- Establecer tendencias actuales que existen en materia de educación para la primera infancia en Colombia.

Metodología

El tipo de investigación que se utiliza en este documento es documental. De acuerdo con Bernal (2010) la investigación documental consiste en un análisis de información escrita sobre un determinado tema, con el propósito de establecer relaciones, diferencias, etapas, posturas o estado actual del conocimiento respecto al tema objeto de estudio. Así mismo, para Casares, Christen, Jaramillo, Villaseñor, & Zamudio (1995) la investigación documental depende fundamentalmente de la información que se obtiene o se consulta en documentos, entendiendo por éstos todo el material al que se puede acudir como referencia y que aportan información o testimonio de una realidad o acontecimiento, en este caso la infancia contemporánea.

Para estos autores, las principales fuentes de información documental son: escritas (libros, periódicos, revistas, actas notariales, tratados, conferencias escritas, etc.), documentos fílmicos (películas, diapositivas, etc.) y documentos grabados (discos, cintas, casetes, disquetes, etc.).

Las fuentes de información utilizadas para el desarrollo del tema fueron libros, artículos, documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional, la UNICEF, entre otras; y bases de datos y estadísticas. El tratamiento que se le dio a estas fuentes documentales se estructuró a través de instrumentos de análisis como el Resumen Analítico Especializado RAE, tablas comparativas y gráficas de relación.

De acuerdo con Ávila (2006) la investigación documental posee cuatro etapas, las cuales fueron desarrolladas dentro de este trabajo:

1. Planeación: Se especifica de manera clara los objetivos, Problemas Oportunidades y Necesidades (PON), la metodología, la revisión de literatura, fuentes preliminares de información, cronograma de actividades y estructura propuesta sobre el trabajo que pretende desarrollar. En este trabajo se reconoció inicialmente la importancia de entender

las concepciones y dinámicas de infancia y la necesidad de hacer una revisión del tema. De acuerdo con ello, se trazaron los objetivos y consecuentemente se concertó un cronograma de avance de actividades, el tipo de información necesaria y las temáticas a desarrollarse. Estas temáticas cada una requirió de un objetivo específico y su propio capitulo a saber: concepciones, realidades, pedagogos representativos y propuestas educativas.

2. Colección de información: Requiere diseñar sistemas de registro de datos e información, por lo general se utilizan fichas de trabajo de acuerdo con el tema o capítulo en que se habrán de utilizar. La recolección de información se realizó en bases de datos como Dialnet, Scopus, entre otras, donde se encontraron artículos que manejaran el tema de infancia, según el capítulo a tratarse. Los documentos que tuvieron mayor relevancia fueron guardados según el tema al que aporta y procesados mediante fichas RAE.
3. Organización, análisis e interpretación: Las fichas de trabajo servirán como precedente para desarrollar el contenido del documento, los datos registrados en ellas tendrán que ser sometidos a análisis en torno a los objetivos planteados en la planeación de la investigación y al problema específico que se investiga. Una vez recogida la información se procedió a organizarla mediante cuadros resumen, mapas conceptuales y redacción de texto, relacionando aspectos relevantes con la teoría, hallando hilos conductores que permitieran entender las dinámicas de las concepciones actuales de infancia.
4. Presentación de resultados: Es el documento final donde se consolidan los resultados encontrados mediante el desarrollo de temas y subtemas. Finalmente, y en concordancia con los objetivos planteados se estructuraron cuatro capítulos organizados así: el primer capítulo describe la evolución histórica de las concepciones actuales de infancia, el

segundo capítulo expone cifras y situaciones concernientes a las realidades de las infancias a nivel económico, social, político, cultural y educacional; el tercer capítulo, hace un recuento de los principales pedagogos que han influido en los principios de enseñanza que operan hoy en día; y un cuarto capítulo, describe los principios, estrategias y entornos construidos para la educación de la infancia.

El documento final termina con un capítulo de conclusiones en donde se da respuesta al objetivo general y específicos.

1. Concepciones actuales de las infancias

Aunque en este momento ver un niño o una niña inspira ternura e inocencia, históricamente no ha sido así. Las imágenes de niños, niñas como los conocemos actualmente no aparecen sino hasta el siglo VIII, antes de eso los niños, niñas eran representados y vistos como adultos en miniatura con ropa grande y con facciones serias; solo hasta el siglo XVIII se empezó a usar el término "bebé" y no se estabiliza el uso actual del término hasta el siglo XIX. El presente capítulo realiza un recuento de la evolución histórica de las concepciones de infancia y las implicaciones educativas, hasta llegar a las últimas tendencias contemporáneas de las mismas. Para ello, en primer lugar, se citan algunos autores que ya han caracterizado o desarrollado de alguna manera la evolución del concepto de infancia. En segundo lugar, se construye y explica una línea de tiempo obtenida del análisis de diversos documentos, desde la época antigua hasta la contemporánea. Finalmente, se expone cómo la infancia acortada (salto temprano a la vida adulta), el abandono y el abuso de los niños, niñas son fenómenos transversales a las épocas descritas, es decir, que, tanto en la época antigua como en la actual, estos aspectos se encuentran presentes sólo que con connotaciones distintas.

La concepción de las infancias es el conjunto de percepciones personales y sociales interpretadas e interiorizadas que han tenido los actores sociales sobre lo que un niño o una niña son a esa edad, lo que representan y de lo que están en capacidad de hacer. Esto también significa que es una concepción que no está establecida y definida, sino que es dinámica y no estática, cambia con el tiempo, lugar y cultura en que se forma. En efecto, en unos años las concepciones van a evolucionar.

De Mause (1974) establece seis grandes periodos en las formas de relación paterno - filiales que han ido apareciendo a lo largo de la historia y que han estado muy relacionadas con las concepciones de infancia. Una caracteristica a resaltar, y es visible en la figura 1, es que el infanticidio y el abandono siempre han existido y se mantienen en la sociedad actual, solo que con connotaciones algo diferentes que son acordes a la sociedad "civilizada"; mientras que, la ambivalencia, la intrusión, la socialización y el apoyo son fenómenos más recientes.

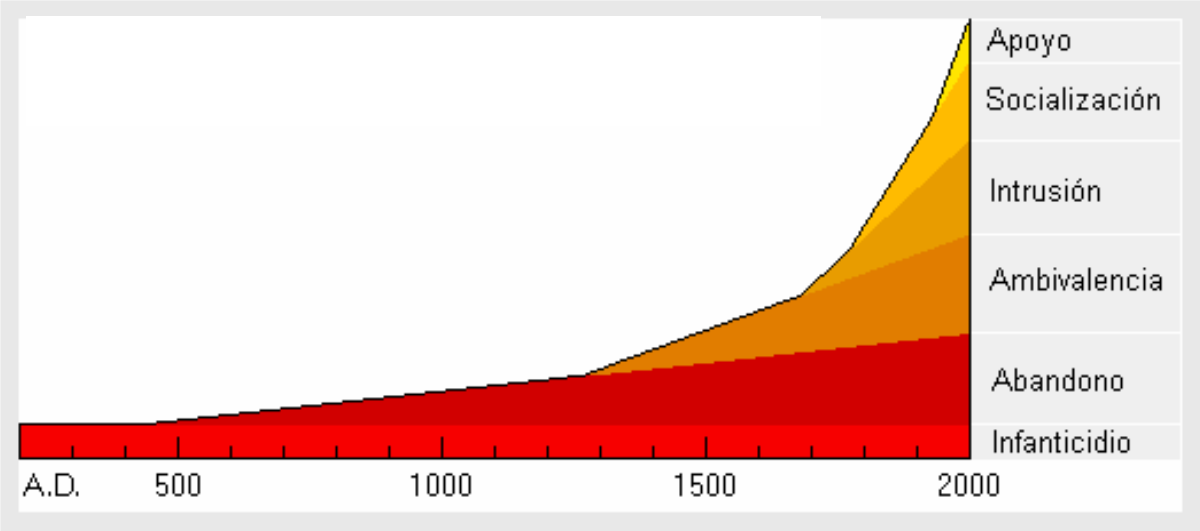


Figura 1. Evolución de las seis psicoclases en las naciones más avanzadas. Inicio y prevalencia de cada una de las etapas: infanticidio, abandono, ambivalencia, intrusión, socialización y apoyo. De Mause(1974) p. 7.

A continuacion, siguiendo a De Mause (1974), se realiza un análisis corto de cada una de estas etapas:

Infanticidio*:* Surge y se presenta desde la antigüedad hasta el siglo IV, donde los niños, niñas no tenían valor o importancia dentro de la familia y la sociedad, razón por la cual, era muy común la indiferencia a sus afecciones de salud o motivaciones emocionales y el abandono o el

sacrificio de los mismos. La vida de los niños, niñas era total disposición de los padres y estas prácticas eran bien vistas en la sociedad.

Abandono: Sucede entre el siglo IV y siglo XIII el niño, niña sigue siendo desprotegido, aunque al menos ya se le consideraba un ser que poseía alma, el trato que se le daba conducía, en la mayoría de casos, a su muerte. Aun se castigaba con azotes y se daba el abandono en monasterios, como criado o en su mismo hogar bajo abandono afectivo.

Ambivalencia: Entre los siglos XIV y XVIII se empieza a evidenciar una aparente preocupación por la educación de los niños, niñas, sin embargo, en el fondo, el adiestramiento se da bajo la concepción de que el niño, niña es impuro y necesita ser amoldado antes de que aparezcan actitudes peligrosas. Por ello era muy común el castigo físico como medio de adiestramiento y como forma de los padres descargar sus emociones. Otra ambivalencia evidente es que había una aparente preocupación por el niño, niña, pero a su vez, no se le daba un espacio propio y participaban en la vida de los adultos sin ninguna diferenciación.

Intrusión: Es una etapa que surge en el siglo XVIII y se consolida en el siglo XIX y XX. La mortalidad infantil disminuye gracias a que el niño, niña ahora es considerado como un ser neutral e indefenso (no peligroso), pero aun adiestrable. Por ello se da el surgimiento de ciencias como la pediatría e investigaciones científicas alrededor de las infancias. El cuidado del niño, niña se realiza desde un punto de vista caritativo y benéfico. Se le denomina intrusión a este periodo, porque el trato de los padres hacia los hijos es de control y dominio sobre su interior, sus rabietas y su voluntad; no existía el juego entre padres e hijos.

Socialización: Ya entrado el siglo XIX hasta mediados del siglo XX se empieza a dar un proceso de mayor producción investigativa sobre cómo educar a los niños, niñas. Los padres ya no les interesan dominar la voluntad del niño, niña sino en cuidar, formar y guiar.

La preocupación pedagógica ahora es por la protección y no de forma caritativa o benéfica. La educación es más generalizada en toda la sociedad, pero el niño, niña es visto en relación con lo que le falta para ser adulto, no en su esencia propia. Los padres se preocupan de forma más consistente por el niño, niña y no solo ocasionalmente. Esta etapa se denomina socialización porque la educación se enfoca en "socializar" o adaptar al niño, niña a la sociedad y porque se da el proceso de divulgación y debate sobre cómo debe ser el cuidado y formación de los niños, niñas.

Ayuda: después de la mitad del siglo XX, comienza a invertirse la concepción de infancia, de un mundo donde el adulto desconoce parcial o totalmente las necesidades del niño, niña, a un escenario donde se entiende que el niño, niña es el que mejor sabe sus necesidades. Los padres ahora se esfuerzan por empatizar con él y satisfacer sus necesidades, por lo tanto, el interés es desarrollar las características propias del niño, niña, en medio de una actitud paciente, sin golpes, represiones, incluso, en medio de una actitud de disculpa cuando se les dan gritos. Es todo lo contrario a las etapas anteriores: se juega con el niño, niña, se toleran sus atrasos o limitaciones y se está a su servicio. Al respecto, al final de este capítulo se van a detallar más autores contemporáneos que refuerzan toda esta idea de la mayor importancia de los niños, niñas hasta el punto de convertirse en el centro de todas las decisiones del hogar y la escuela.

Otros autores reconocen también estas características y tienen a clasificar la evolución del concepto de infancias por categorías reconocibles que enmarcan este entorno inicial desfavorable para las infancias hacia un escenario actual en el que se les trata como reyes. Puerto Santos (citado por Jaramillo, 2007), realiza la siguiente clasificación corta sobre la evolución de los conceptos de infancia:

> En los años 354 - 430 hasta el siglo IV se concibe al niño, niña como dependiente e indefenso ("los niños, niñas son un estorbo", "los niños, niñas son un yugo"). Durante el siglo XV en la concepción de

> infancia se observa cómo "los niños, as son malos de nacimiento". Luego, en el siglo XV, el niño se concibe como algo indefenso y es por ello que se debe tener al cuidado de alguien y se define el niño "como propiedad". Para el siglo XVI ya la concepción de niño, niña es de un ser humano pero inacabado: "el niño como adulto pequeño". En los siglos XVI y XVII se le reconoce con una condición innata de bondad e inocencia y se le reconoce infante "como un ángel", el niño, niña como "bondad innata". Y en el siglo XVIII se le da la categoría de infante, pero con la condición de que aún le falta para ser alguien; es el infante "como ser primitivo". A partir del siglo XX hasta la fecha, gracias a todos los movimientos a favor de la infancia y las investigaciones realizadas, se reconoce una nueva categoría: "el niño como sujeto social de derecho" (p. 111).

Puerto Santos llega entonces a conclusiones similares que De Mause respecto a la evolución del concepto de infancia: indiferencia, asesinato, abandono y sacrificio por parte de los adultos antigüedad hasta el siglo IV, entendimiento parcial de los niños, niñas y la necesidad de amoldarlos a la sociedad en la edad media, edad moderna y parte de la edad contemporánea hasta mitad del siglo XX y total comprensión y adaptación de los adultos a las necesidades de los niños, niñas después de la mitad del siglo XX hasta hoy.

1.1.Evolución del concepto de infancia a través de la historia

Esta clasificación de tiempos y concepciones hechas por De Mause y por Puerto permiten ver cómo aspectos como el abandono, el infanticidio, el marginamiento, la educación, la pedagogía, la legislación, e incluso el acortamiento de la infancia[1], han estado presentes en todas las épocas,

[1] Consiste en el fenómeno en el que los niños(as) tienen que ver interrumpido el buen desarrollo de su etapa y saltar a la vida adulta. En la época de la esclavitud tuvieron que empezar trabajando y sin poder acceder al ejercicio de ninguno de sus derechos, en la época antigua la sociedad aceleraba su infancia para convertirlos lo más rápido posible en adultos, en épocas más recientes han debido vincularse al trabajo como única posibilidad de subsistencia propia y de sus familias, algunos han sido llevados a la guerra asumiendo luchas que ni siquiera entienden, y actualmente, los medios masivos de comunicación, el acceso a tecnología y al consumo han hecho que los niños(as) cada vez más se parezcan a los adultos y que características tradicionalmente atribuidas a la infancia como la inocencia han ido desapareciendo desde hace años (Guzmán, 2010).

solo que han tomado connotaciones distintas acorde a las nuevas concepciones. Mientras que aspectos como el estudio científico de la infancia y la clasificación de los niños, niñas son más recientes. La Figura 2 expone una línea de tiempo que simplifica y resume conceptos acerca de cómo la concepción de infancia y la educación impartida a los niños y niñas ha ido cambiando a través de la historia. Estas etapas de la historia serán explicadas y analizadas en los subsiguientes acápites. Se hace especial mención al siglo XXI, que, siendo parte de la época contemporánea, trae cambios sustanciales que son importantes mencionar. Las características y conceptos que se hallan en la línea de tiempo se analizan a continuación teniendo en cuenta aspectos referentes a "concepciones" y aspectos referentes a "educación", con el fin de demostrar que estos dos tópicos han ido cambiando paralelamente.

1.1.1. Edad Antigua.

En Roma, Grecia y Babilonia antes del siglo IV era común en los niños, niñas el infanticidio (para sacrificios, por nacimiento con malformaciones o mal augurio), el abandono, su uso como rehenes políticos o pago de deudas. En el fondo todo este fenómeno sucede por la concepción de que los niños, niñas son propiedad de los adultos y que estos pueden disponer de la vida de los pequeños según lo decidan en las diferentes sociedades.

Gargallo (citado por Guzmán, 2010), indica que, en algunos pueblos nómadas de Norteamérica en condiciones climáticas adversas, los niños, niñas, débiles o con discapacidades eran sacrificados en el desierto y, en épocas de sequía, se practicaba el aborto para no poner en riesgo el equilibrio humano – ambiental. Se denota entonces que los niños, niñas eran percibidos como objetos de alguna manera inútiles, y, en consecuencia, en diversas situaciones, vistos como

una carga de la cual se puede deshacer en cualquier momento si es necesario, sin tener alguna repercusión, psicológica, moral, legal o social.

Figura 2. Línea de tiempo del concepto de infancia y su transformación a desde la edad antigua hasta el siglo XXI, teniendo en cuenta su concepción y la educación impartida. Elaboración propia

La indiferencia hacia la infancia tiene como fundamento la ausencia de un concepto como tal o el desconocimiento en la sociedad de esta etapa como un periodo importante en la vida del ser humano; más bien existía la urgencia de superar cuanto antes este periodo. Sin embargo, es irónico encontrar diversos autores que resaltan que en esta época antigua existen escritos que hacen ver la importancia de estos primeros años en la vida del adulto. Incluso, los escritos de Quintiliano fueron fuente de importante consulta en la edad media y en el renacimiento. Al respecto, se puede evidenciar en Delgado (2000):

> Para Cantón, para Cicerón, para Quintiliano y para el resto de los escritores y pedagogos romanos, la infancia no existió como entidad sustancial. Para ellos era una etapa por la que había que pasar la mayor rapidez posible, apresurándola y sustituyéndola por pautas de conducta adultas. Para la mayoría, por no decir para todos los romanos, la infancia era una etapa sin importancia en la vida, que había que superar cuanto antes. No obstante, algunos intuyeron la trascendencia que para la vida adulta tienen esos primeros años y los hicieron constar en sus escritos (p. 47).

De esta manera, el niño, niña era considerado como un ser carente de diversas cualidades que debía desarrollar para llegar a ser persona o ciudadano completo, se le percibía como un ser con carencia de voluntad y perfectamente moldeable y al que era necesario enseñarle dominio de razón (González, 2011).

Esta percepción le da fundamento a una educación que buscaba amoldar la voluntad, aprendizaje de hábitos y preparación hacia lo que en su momento se consideraba necesitaría el niño, niña para su vida adulta; y como la época lo ameritaba, los niños, niñas eran educados para la guerra.

Por otro lado, en Persia existía educación especial para príncipes, la cual era una formación aristocrática, montar a caballo, disparar el arco y decir siempre la verdad. En Grecia la educación se orientaba a desarrollar la fortaleza y el valor necesarios para vencer la guerra, había que

convertir los niños, niñas en adultos. Aristóteles aconsejó para la infancia una educación dura, pero insistió en una alimentación que abundara de leche, en vez del vino (Guzmán, 2010). Así mismo, la educación espartana estaba caracterizada por un régimen disciplinario y militar que se refleja en modos de relación con los niños, niñas y jóvenes de la época.

> Los niños, niñas aprendían a leer y a escribir lo estrictamente necesario, pues se procuraba más por la buena conducta. Una buena parte de la educación consistía en aprender a obedecer, soportar la fatiga con paciencia y vencer en la lucha. Esta educación controlada por el Estado se basaba en los ejercicios físicos y en su preparación para la guerra. De manera particular, se preparaba a los jóvenes en la música, cantos y coros que armonizarían su preparación militar (Novoa-Vargas, 2011, p. 176).

Así mismo, la educación en Esparta era subordinada al Estado, en Atenas era la familia responsable de la educación de sus hijos (Novoa-Vargas, 2016). De estos escritos se puede evidenciar que la educación en la época antigua enseñaba obediencia y alguna acción contraria conllevaba castigo. Mientras en la época actual la palabra educación es sinónimo de desarrollar, en la época antigua era sinónimo de amoldar. Un aspecto por resaltar es que desde la época antigua se veía la necesidad de manejar la educación como un bien público que debía ser provisto por el Estado.

La educación entonces se vuelve fundamental, pues solo mediante ella es posible el control de la parte irracional del alma del niño, niña (hiperactividad y gritos).De ahí que Platón "…considera que es necesaria la preparación física y psicológica de las madres, la utilización de vendas durante los dos primeros años de vida y una instrucción equilibrada entre mimos y dureza, así como la enseñanza a través del juego" (González, 2011, p. 22).

Según las apreciaciones de Delgado (2000), en un sentido más pedagógico, Platón (427-347 a. C) recomendaba que entre los 3 y los 6 años de edad los niños, niñas deberían practicar el juego libremente bajo la supervisión de una nodriza y a partir de los 6 años sería el pedagogo quien se

encargaría de su educación; Quintiliano (35 d.C. – 96 d. C) se opuso a la creencia difundida en la época de que el niño, niña no podía aprender antes de los 7 años de edad y realizó enormes aportes que aún tienen vigencia y que fueron de obligada consulta en la Edad media y en el Renacimiento[2]; y Cicerón (106 a. C - 43 a. C.) planteó la importancia de que el maestro se acomodara a la naturaleza de cada alumno y criticó a quienes pensaban que se podía enseñar siguiendo una receta. Estos aportes muestran un grado de entendimiento aceptable acerca de la manera de educar y criar a los niños, niñas, que, de alguna manera, son contradictorios con las evidencias del mal trato hacia los infantes. Dureza, indiferencia, abandono, sacrificio y castigo, son palabras que definen el entorno en el cual se desarrolló la infancia en la época antigua.

1.1.2. Edad media.

La edad media representa una época oscura en muchas áreas de la vida humana. En realidad, no se lograron avances significativos en todas las áreas en prácticamente 1.000 años que duró esta era. En los primeros siglos de la edad media, se avanza de una manera superficial en la concepción de infancia desde un punto de vista espiritual al entender que es importante cuidar al niño, niña. Ya en la última parte de la edad media, el niño, niña era importante principalmente para trascender la generación. Sin embargo, en este periodo se atrasa en educación. Los griegos y los romanos de alguna manera ya habían avanzado en conocimientos pedagógicos, pero en esta época no se tuvieron en cuenta y se segmentó la educación a los monasterios.

La transición comienza a darse gracias al cristianismo, el cual fomenta la compasión hacia la infancia y la iglesia católica comienza a asumir una función protectora institucional por medio de

[2] Señala la necesidad de evitar que los niños(as) terminen odiando el estudio tras amargas experiencias iniciales, propuso tener una actitud positiva frente a los recién nacidos y tener sobre ellos las máximas esperanzas, observar a cada niño(a) para poder desarrollar sus potencialidades y educar y enseñar con cariño (Delgado, citado por Guzmán, 2010)

orfanatos y monasterios. La conclusión a la que llega González (2011) acerca del concepto de infancia de esta época es que se consideraba al niño, niña como un ser inocente sólo por la debilidad de sus miembros, nacido con inclinación al mal como consecuencia de la naturaleza del hombre y dominado por los desórdenes y apetitos irracionales.

La percepción del niño, niña va mejorando, se le empieza a reconocer, de una manera muy básica, como individuo, no porque se le reconozca en propia persona o se le vea como ser humano importante, sino porque era espiritualmente grato y bien visto tener un cuidado hacia los niños, niñas. En el fondo el mejoramiento de la atención que percibieron los niños, niñas era una forma "egoísta" en que los adultos cumplían un deber divino y tenían tranquilidad espiritual. La frase en la que Jesús promulga "Dejad que los niños, niñas vengan a mí, no se lo impidáis, porque de los que son como éstos es el Reino de Dios" (Mateo 19:14 Versión Reina Valera) es una muestra de la percepción de infancia que se manejó en la época medieval. Al respecto Delgado (2000) explica que la influencia cristiana dignificó al niño, niña, sobre todo por las frases de Jesús presentando a los niños, niñas como ejemplo de sencillez e inocencia.

En esta época no había distinción de alguna etapa, los niños, niñas aprendían al lado de los adultos, en un ámbito de socialización, por fuera de la familia; igual que la sensibilidad y afecto, se daban de la mano con vecinos, amigos, amos y criados en un ámbito colectivo (Ariès, 1987). Es curioso encontrar, cómo en la edad media existían niños, niñas, pero no había infancia, es decir, eran adultos en miniatura que convivían con los mayores sin ningún trato especial, por lo tanto, el anonimato del niño, niña en este escenario histórico era evidente. La sociedad medieval se caracterizó por el escaso afecto por parte de los padres a los hijos; en algunas ocasiones se daba un sentimiento superficial denominado mimoseo, en tal forma que la gente se divertía con ellos. Ante la muerte de los niños, niñas, la familia aparentemente se afligía; y fácilmente podía

reemplazarlo; sentimiento que muchos años después, se transformaría, hasta el punto de reducir el número de hijos en aras de dedicarles mayor tiempo (Ariès, 1987).

En la Baja Edad Media, se hace más visible la preocupación por la seguridad, y la infancia toma un papel importante para la continuación del linaje y la defensa del territorio. En ese sentido el niño, niña era considerado "vástago del tronco comunitario, parte del gran cuerpo colectivo que, mediante la superposición de las generaciones, excedía el tiempo" (Gélis, citado por González, 2011, p. 26). Esta concepción es muy similar a la que tuvieron algunos de nuestros padres y abuelos en pleno siglo XX en donde la concepción era que "cada hijo trae su pan debajo del brazo", como una forma que tenían los adultos de no solo continuar con el linaje, sino asegurar mano de obra para la familia y una vejez digna por medio de la manutención de sus hijos.

La educación de la Edad Media sufrió algunos cambios, influenciados por las nuevas concepciones de infancia. Al respecto González (2011) argumenta:

> La educación sufre también una transformación por influencia de la cristianización, pues se desplaza de los espacios públicos, a donde eran conducidos los niños, niñas por el pedagogo para recibir instrucción, hacia los monasterios. Muchos eran ofrecidos por los padres a los conventos desde pequeños. En otros casos, la opción entre el estilo de vida secular y el religioso se plantea como una decisión fundamental que debe hacerse al llegar a una edad determinada (p. 25).

El proveedor de la educación en la edad media era el clero quien a su vez mantiene una visión asistencial y benéfica de la infancia. De acuerdo con Delgado (2000), en las primeras generaciones cristianas hubo preocupación por la educación que debían recibir los niños, niñas, si bien ésta se redujo al seno de la familia y de la iglesia, sin que fuera posible producir reflexiones pedagógicas importantes, las cuales fueron muy pocas. Salvo en la primera educación impartida en el seno de las familias cristianas y en la catequesis impartida por las distintas

comunidades a los nuevos cristianos, la educación gramatical y superior continuó en su inercia tradicional. Para este autor, en la alta edad media se evidencia la preocupación por la educación de los niños, niñas y de los jóvenes, especialmente de los que se dedicaban al clero, el resto de la población infantil solo tenían la educación que podían darle sus padres. De ahí que surgieran dos formas de ver la educación de los infantes: en la vida religiosa se intentaba conservar la inocencia y pureza de la infancia, mientras que en la vida secular la educación tenía como objetivo precisamente superar esa debilidad aparente (González, 2011).

Como la educación era para unos pocos, se explica por qué se le llamo a la edad media, la época oscura. El conocimiento quedó guardado para unos pocos y primaba la imposición la religión sobre todas las cosas. Delgado (2000) señala que hacia los siglos XIII y XIV hubo orientaciones para educar a los príncipes y a las princesas, pero se consideraba que no era necesario educar al pueblo.

En cuanto al método pedagógico, el aprendizaje medieval se caracterizó por la rigurosidad y los castigos físicos (incluidos azotes) a los futuros clérigos para que aprendieran bien, los niños, niñas debían ser vigilados permanentemente, tratados con severidad y debían evitar el contacto con adultos en los corredores de los claustros (Guzmán, 2010). Por lo tanto, el método pedagógico no se aleja demasiado al visto en la época antigua. Una de las diferencias es que en el Medioevo se pausó la investigación y producción de escritos sobre la crianza y educación de los niños, niñas que venía originándose en la edad antigua y no se avanzó en cuanto a método didáctico o formativo.

1.1.3. Edad Moderna.

El renacimiento es una época caracterizada por grandes cambios en lo intelectual, detrás de todo ello está el descubrimiento de literatura griega y una nueva visión antropocéntrica. Los cambios se vieron en lo tecnológico, en lo social, en lo económico y en lo político. Estas grandes transformaciones ocurridas en esta transición condujeron a la transformación del concepto de infancia. La concepción de infancia ya comienza a convertirse de la idea de la "familia troncal" a la "familia nuclear" pues en las ciudades hay menos espacio, menos tiempo y, entre otras cosas, se permite a la madre elegir entre criar ella misma a su hijo o encomendar la tarea a una niñera (González, 2011). Esto significa que el niño, niña va perdiendo su ignorada existencia característica en le época medieval, por lo tanto, se abre paso a una educación más consciente hacia la infancia. Al respecto Novoa-Vargas explica que la familia empieza a interesarse por la educación de sus hijos y el anonimato del niño, niña comienza a desaparecer (Novoa-Vargas, 2016).

La nueva concepción del hombre origina la nueva concepción del niño, niña y sitúa la educación en un lugar importante para los primeros años de vida la vida del infante: "vieron el renacer del hombre en el renacer del niño, niña" (Novoa-Vargas, 2016, p. 182). Esta autora argumenta la nueva concepción de infancia a través de Rousseau:

> Se reconoce que el pensamiento de Rousseau transformó al hombre en miniatura, para dar paso al reconocimiento del niño, niña desde su naturaleza, su espontaneidad, su inocencia, y debilidad, pero también, al niño, niña sin razón; concepción de infancia definida por el establecimiento de una relación asimétrica en la que el adulto quien ejercía poder sobre el niño, niña educable a través de la educación daría cuenta del niño, niña como sujeto con capacidad propia de razonamiento (Novoa-Vargas, 2016, p. 183).

El niño, niña, visto antes como un objeto, comienza a perfilarse como un sujeto con potencialidades y necesidades propias. Otro autor que explica la concepción de infancia en esta época es González, quien identifica los rasgos importantes de la concepción que surge en la edad moderna.

> Lo que en mi opinión está claro es que a lo largo de este periodo se va gestando un cambio de actitud respecto del niño niña, se le va valorando y se intenta complacerle, atendiendo sobre todo a su bienestar físico. Se comienza a identificarle como un ser diferenciado del adulto, con problemas de desarrollo específicos; sobre todo, la infancia había conseguido ser ya objeto de atención por parte de los estudiosos (González, 2011, p. 34).

Dado este nuevo reconocimiento de lo que es un niño, niña, se comienza a construir a su alrededor todo un entramado de condiciones que le empiezan a favorecer desde el ámbito, social y educativo. Siguiendo a González (2011), en esta época comienza a surgir una incipiente literatura sobre la infancia en la que moralistas y educadores se pronunciaban acerca de lagunas prácticas de crianza y daban consejos sobre la formación del niño, niña en los primeros años de vida. Todo ello sin algún sustento o estudio sistemático, si no basado en observaciones esporádicas y el sentido común.

En cuanto a la educación, durante el renacimiento se resucita la idea de que cada uno es distinto y posee unas determinadas aptitudes y cualidades, que deben ser desarrolladas por la educación. Se supera la concepción según la cual la educación debería ser distinta según la condición social de cada sujeto y debe ser extendida hacia campesinos, artesanos, soldados, mujeres e incluso personas con deficiencias físicas o psicológicas. Se destacan en esta época los esfuerzos por diseñar un método eficaz y valido para los diferentes alumnos, llevados a cabo por los jansenistas y jesuitas en la enseñanza elemental y por Comenio en la universidad (Gutiérrez, 1999). Comenio se refirió también en esta época a la “escuela materna” refiriéndose con este

término a la educación recibida en la familia, considerándola de vital importancia en la formación de los primeros conceptos metafísicos, geográficos, astronómicos, históricos, etc. (Guzmán, 2010).

Sin embargo, los esfuerzos educativos que empiezan a gestarse demuestran un trasfondo en el que el niño, niña es visto como un cuerpo vacío al cual hay que llenar y cuyos caprichos tienen que ser disciplinados y así insertarse exitosamente dentro de la sociedad. De ahí entonces que el inicio de la escolarización del niño, niña se basó en el interés por su desarrollo y su formación moral. Bajo la concepción de la infancia propuesta por Rousseau la educación es una configuración de prácticas pedagógicas naturalizadas y fundamentadas en la inocencia y ausencia de la razón del niño, niña.

Basados en Delgado (2000) y de Guzmán (2010) hay dos apreciaciones que es importante resaltar en torno a la educación. Por un lado, Rousseau veía al niño, niña como un ser que no es un animal ni un hombrecito, sino simplemente un niño, niña que nace débil y dependiente, pero con modos de ver, pensar y de sentir que le son propios. Mientras que Kant, en contra de lo propuesto por Rousseau, consideraba que el niño, niña es el único ser que necesita disciplina y que por esta razón deben ser enviados a la escuela. Según Kant, por medio de la educación el hombre llega a ser cabal y que la libertad del niño, niña no está al principio sino al final del proceso educativo.

1.2.Edad contemporánea

La revolución francesa marca el inicio de la época contemporánea y trae consigo un sinfín de cambios políticos, sociales, económicos y culturales. En materia de concepción de la infancia es la época en la que mayores desarrollos se obtienen en conocimiento de los niños, niñas. En este

periodo la niñez se convierte en la edad fundante de la vida y el niño, niña se considera una persona (Perrot, citado por González, 2011), en consecuencia, la crianza se enfocó en formar, guiar y enseñar a adaptarse al niño, niña. Por esto, surgen autores que demuestran su interés en el estudio de la infancia y personajes dedicados por completo a estudiar y trabajar con los niños, niñas. De acuerdo a Delgado (citado por González, 2011), en esta época son representativos autores como Pestalozzi (1746-1827), quien se preocupa por los niños, niñas abandonados; Froebel (1782-1852), quien crea los kindergartens (1840) para atender a los hijos de las madres trabajadoras de las fábricas; Dickens (1812-1870), quien describe en sus novelas la realidad en el Reino Unido industrializado; Unamuno (1864-1936), quien defiende los intereses de la infancia, y Carderera (1816-1893), quien realiza su clasificación de las etapas de la vida.

Es en el siglo XIX donde nace el estudio sistemático de la infancia y en el siglo XX aparecen la paidología, la pediatría y la puericultura. En esta época también se consolida el género de obras escritas especialmente para niños, niñas, la literatura infantil y en donde devienen los grandes cambios producidos en el ámbito jurídico de protección a la infancia, proceso que se intensifica en el siglo XX.

El siglo XX es el siglo del niño, niña, se basa en la concepción de que el niño, niña sabe mejor que el padre lo que necesita en cada etapa de su vida e implica la plena participación de ambos padres en el desarrollo de la vida del niño, niña, esforzándose por empatizar con él y satisfacer sus necesidades peculiares y crecientes (De Mause, 1974).

En la sociedad y en la familia, en la época contemporánea, tener hijos es una decisión que se toma de manera más consciente, lo que implica que, si se opta por hacerlo, la llegada del niño, niña entra a ser un acontecimiento que envuelve a la familia y le determina su futuro. Tras el análisis realizado por Becerra, Rincón, & Medina (2011), concluyen al respecto que:

> En este proceso de descubrimiento de la infancia, junto a la concepción de los hijos como acto sagrado y fundamento de la familia, donde el matrimonio asume una dimensión psicológica y moral inexistente en la Roma antigua, el niño, niña alcanza el estatus de producto indispensable en la familia y la sociedad, valorizando la fecundidad (p. 25).

A diferencia de los periodos anteriores en donde no existe gran evidencia de legislación y protección de la infancia, la contemporaneidad trajo consigo una sociedad aún más civilizada que reconoce ahora a los niños, niñas como un sujeto de derechos y compromete paulatinamente a los Estados a su protección vital. La Figura 3 es un resumen de los hechos, convenciones y leyes que marcan la evolución de las políticas acerca de la primera infancia en los informes internacionales y su paralela aplicación en Colombia. Nuestro país se ha adaptado a los acuerdos internacionales y ha ido ajustando su política a la par de las nuevas concepciones mundiales de infancia.

En 1924 la Asamblea General de la Sociedad de Naciones aprobó la Declaración de Ginebra, que fue el primer instrumento de carácter internacional sobre los derechos de los niños, niñas. Esto sucedió bajo la concepción de una infancia necesitada de prácticas de higiene y puericultura (Novoa-Vargas, 2016). Dicha declaración tenía cinco principios fundamentales:

- El niño, niña debería tener la posibilidad de un desarrollo normal, físico y psíquico.
- Un niño, niña hambriento debería ser alimentado
- Un niño, niña maltratado, debería ser atendido
- Un niño, niña enfermo, tenía que ser cuidado
- Si un niño, niña es huérfano o abandonado, ha de ser atendido.

Años después, en 1946, la Organización de Naciones Unidas crea el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) con el objetivo de auxiliar a los niños, niñas víctimas de la guerra, que se convertiría en 1953 en un organismo permanente de atención a la infancia.

En 1959 se aprueba la Declaración sobre los Derechos del Niño, Niña formulada en diez principios con carácter proteccionista que imponían obligaciones a las personas e instituciones:

- El niño, niña disfrutará de todos los derechos enunciados en esta Declaración sin excepción alguna.
- El niño, niña gozará de una protección especial y dispondrá de oportunidades y servicios, dispensado todo ello por la ley y por otros medios, para que pueda desarrollarse física, mental, moral, espiritual y socialmente en forma saludable y normal, así como en condiciones de libertad y dignidad.
- El niño, niña tiene derecho desde su nacimiento a un nombre y a una nacionalidad.
- El niño, niña debe gozar de los beneficios de la seguridad social.
- El niño, niña física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especiales que requiere su caso particular.
- El niño, niña, para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, necesita amor y comprensión.
- El niño, niña tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales.
- El niño, niña debe, en todas las circunstancias, figurar entre los primeros que reciban protección y socorro.
- El niño, niña debe ser protegido contra toda forma de abandono, crueldad y explotación. No será objeto de ningún tipo de trata. No deberá permitirse al niño, niña trabajar antes de una edad mínima adecuada.
- El niño, niña debe ser protegido contra las prácticas que puedan fomentar la discriminación racial, religiosa o de cualquier otra índole.

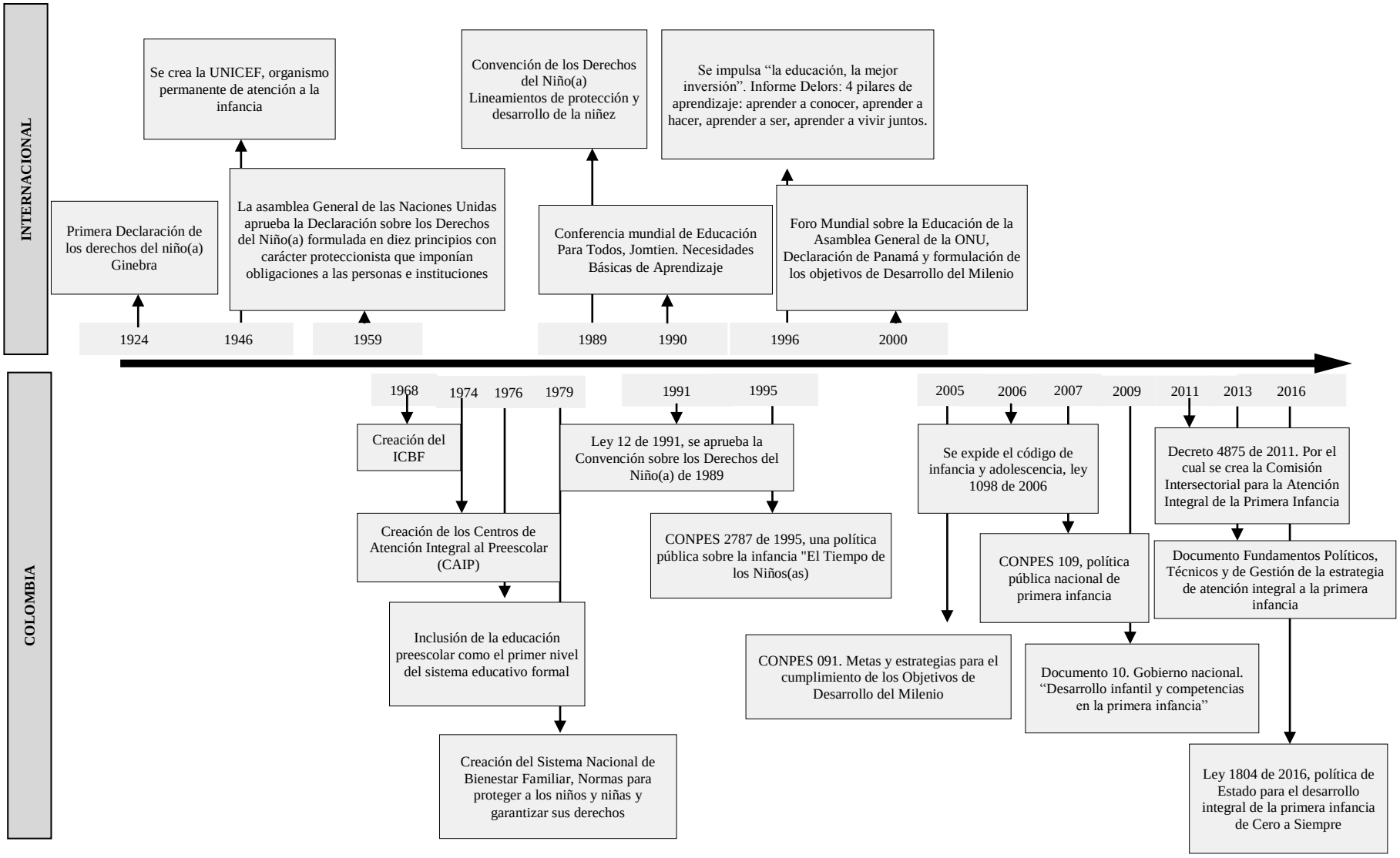


Figura 3. Resumen de la evolución de las políticas y convenciones que enuncian y protegen la primera infancia a nivel internacional y su adaptación al nivel nacional. Elaboración propia

Esta situación se prolongó durante casi todo el siglo XX, hasta que finalmente, en 1989, la comunidad internacional, tras años de discusión, firma la Convención sobre los Derechos del Niño, Niña, en la que se reconoce la dignidad del niño, niña, sus necesidades y le considera sujeto de derechos. Este instrumento establece como consideración primordial para todas las medidas concernientes a la infancia el "interés superior del niño, niña", con lo que sale de la esfera de inmunidad del padre y es sujeto por derecho propio. Sus 54 artículos que profundizan los derechos del niño, niña, reafirmando la necesidad de proporcionarles cuidado y asistencia especiales en razón de su vulnerabilidad, subraya de manera especial la responsabilidad primordial de la familia por lo que respecta a la protección y asistencia; la necesidad de protección jurídica y no jurídica del niño, niña antes y después de su nacimiento; la importancia del respeto de los valores culturales de la comunidad del niño, niña, y el papel crucial de la cooperación internacional para que los derechos del niño, niña se hagan realidad. En comparación con la declaración de los derechos del niño, niña en 1959, esta convención avanza en el aspecto jurídico, al hacer a los Estados firmantes "jurídicamente" responsables de su cumplimiento.

Este es un hito, pues en toda la evolución de la concepción de infancia y los hechos sociales que le han rodeado, antes de esta convención, jamás el padre había perdido su inmunidad frente a los niños, niñas, jamás se le había reconocido su propia dignidad y respeto por su propio pensamiento y jamás había sido considerado sujeto por derecho propio. Se marca entonces un nuevo mundo en donde existe un interés elevado por los niños, niñas, y comienza a entenderse que, si los Estados invierten en educación inicial, tienen más probabilidades de crecer, reducir desigualdades y cerrar la brecha económica frente a países en vías de desarrollo.

El soporte legislativo dado, permite a los países y al sector educativo realizar avances en el cuidado y formación de los niños, niñas. De acuerdo con Novoa-Vargas (2016):

> Las concepciones de infancia derivadas de dicha legislación convocan al cuidado, la salud y además se le confiere al niño, niña, un estatus de ciudadano en el reconocimiento de sus derechos civiles, además un lugar como sujeto autónomo, quien merece respeto a sus opiniones (p.186).

En abril de 2000, la comunidad internacional aprobó el Marco de Acción de Dakar sobre la Educación para Todos e identificó seis metas a cumplir para el año 2015:

- Meta 1: Ampliar el cuidado y la educación de la primera infancia
- Meta 2: Proporcionar educación primaria gratuita y obligatoria para todos
- Meta 3: Promover el aprendizaje y las habilidades para la vida de los jóvenes y adultos
- Meta 4: Aumentar la alfabetización de adultos
- Meta 5: Lograr la igualdad de género
- Meta 6: Mejorar la calidad de la educación

En septiembre de 2000, los Estados adoptaron la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas, que estableció ocho Objetivos de Desarrollo del Milenio para poner fin a la pobreza en el mundo; estos objetivos también se deben cumplir para 2015 y determinaron una obligación de los estados a proteger la niñez y la infancia:

- Objetivo 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre
- Objetivo 2: Lograr la enseñanza primaria universal
- Objetivo 3: Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer
- Objetivo 4: Reducir la mortalidad infantil
- Objetivo 5: Mejorar la salud materna
- Objetivo 6: Combatir el VIH/SIDA, el paludismo y otras enfermedades
- Objetivo 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente

- Objetivo 8: Fomentar una asociación mundial para el desarrollo.

1.2.1. Concepciones de infancia en los lineamientos de política de Colombia.

Las concepciones de infancia que han existido y que prevalecen actualmente son el resultado de las orientaciones de política nacional, y éstas, a su vez, dependen de los convenios y tratados que se han dado a nivel internacional.

El vistazo general que brinda la figura 3 demuestra la continuidad que ha realizado el país con los avances internacionales en materia de infancia. Mientras a nivel internacional se dan las directrices generales y se llegan a los grandes acuerdos, en Colombia se ha ido implementando cada una de estas iniciativas adaptadas a las nuevas concepciones de infancia. Antes de la constitución del 91 ya se habían dado algunos pasos en materia de Educación Preescolar y el Instituto de Bienestar Familiar. Tras la constitución de inicios de los noventa, el país adopta los acuerdos de Jomtien y posteriormente los objetivos del milenio en donde avanza todavía más hacia una mayor cobertura de necesidades de las infancias. Esto demuestra cómo las tendencias mundiales influyen positivamente en el país y cómo las concepciones de infancias se han ido transformando en políticas y acuerdos al interior del mismo. Sin embargo, como se analizará al final de este capítulo, aún hay aspectos en los que la política pública de infancia y adolescencia tienen retos por alcanzar.

En Colombia se empieza a tener cuenta de acciones enfocadas en la infancia alrededor de los años sesenta, con la creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF en 1968, con el objetivo de proveer a la protección del menor y, en general al mejoramiento de la estabilidad y del bienestar de las familias colombianas. Posterior a ello, se da la Creación de los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP) (hoy conocidos como hogares infantiles) cuyo objetivo es

atender a niños y niñas desde los 6 meses hasta los 4 años y 11 meses, hijos de padres y madres trabajadores., buscando garantizar una atención integral de calidad, durante 210 días hábiles del año, en jornada completa (8 horas diarias); y en 1976, se da la inclusión de la Educación Preescolar como el primer nivel del sistema educativo formal en los años setenta. Posterior a la convención internacional de los derechos del niño, niña en 1989 van surgiendo más instrumentos de política y su ajuste a los objetivos del milenio.

El primero de ellos es la ley 12 de 1991, mediante la cual el gobierno colombiano adopta y ratifica la Convención de los Derechos del Niño, Niña de 1989, es decir, se hace jurídicamente responsable de su protección. Con el CONPES 2787 de 1995 se establece una política pública sobre la infancia "El Tiempo de los Niños, Niñas", el cual es aprobado para contribuir al desarrollo integral de los niños, niñas y de las niñas más pobres y vulnerables, vinculándolos a programas de nutrición, salud y educación. Diez años después, en el año 2005, se legisla el CONPES 091con en el que se definen metas y estrategias para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En cuanto a la primera infancia, aparece en los objetivos la erradicación de la pobreza extrema, el acceso a primaria universal, reducir la mortalidad infantil en menores de cinco años y mejorar la salud sexual y reproductiva.

De igual manera, una muestra del avance que ha tenido el concepto de infancia, a comparación con las demás épocas analizadas es que existe una protección legal a los menores. En Colombia la ley 1098 de 2006, reconoce a los niños, niñas como sujetos de derechos y la prevalencia de los mismos. La responsabilidad de los niños, niñas ya no solo es cuestión de la familia o del Estado, sino también de la sociedad, la cual puede volverse cómplice de delitos hacia los niños, niñas si no cumple con las obligaciones que le corresponden.

Por otro lado, el CONPES 109 sostiene que "En todos los aspectos del desarrollo del individuo (fisiológico, social, cultural, económico, entre otros), la primera infancia se convierte en el período de la vida sobre el cual se fundamenta el posterior desarrollo de la persona" (p. 2). Este mismo documento argumenta que atender integralmente a la primera infancia es una oportunidad única para impulsar el desarrollo humano de un país, pues permiten el desarrollo de destrezas motoras y superiores resultados en las pruebas de desarrollo socioemocional. Las intervenciones en la primera infancia ofrecen los mayores retornos sociales, al compararse con intervenciones en etapas posteriores y ayudan a disminuir la desigualdad.

Estos fundamentos expuestos en el marco de la política colombiana acerca de la primera infancia son muy bien representados por la concepción que Jaramillo (citada por Becerra, Rincón, & Medina, 2011) posee acerca de la infancia:

> Hoy en día se reconoce que el niño, niña necesita un ambiente propicio para su desarrollo intelectual y físico, donde exista interacción con niños, niñas de su misma edad, permitiéndole el conocimiento de sí mismo y de la sociedad, alcanzando el desarrollo integral, privilegiando la educación del entorno familiar, adquiriendo competencias y habilidades sociales para su vida futura (p. 27).

El nuevo marco de derechos del niño, niña y la protección jurídica a la infancia que existe a nivel mundial ha influido en las políticas colombianas acerca de la educación preescolar. Dicho marco mundial posee unas características comunes acerca de la importancia de la educación en la primera infancia (Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI, 2006):

- Los primeros años de la vida del niño, niña, desde el nacimiento hasta los seis/siete años, ponen los cimientos para un crecimiento saludable y armonioso del niño, niña.
- Las investigaciones demuestran que el déficit intelectual o físico se convierten en acumulativos.

- El cuidado y educación de los niños, niñas pequeños mediante una acción integrada adecuada, proporciona un medio para remediar el problema evidente de la desigualdad de oportunidades.
- La educación de la primera infancia complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño, niña. Ha de ser punto de formación no sólo del niño, niña, sino de la familia.
- La igualdad de oportunidades para las mujeres que tienen que compaginarse en las necesidades y derechos de los niños, niñas.
- La educación de la primera infancia proporciona una valiosa experiencia y preparación para la transición a la escolarización a nivel primario.
- No hay segunda oportunidad para la infancia.

Así mismo, estos mismos autores exponen las ventajas que reporta la asistencia a un centro de educación de la primera infancia:

- El centro se presenta como el principal elemento de socialización para el niño, niña.
- El centro nos posibilita el seguir paso a paso el proceso de desarrollo y maduración de cada niño, niña.
- La estructura del centro está concebida en función de las necesidades de los niños, niñas.
- El ver, observar y admirar a otros compañeros sirve de gran motivación en determinadas actividades y aprendizajes.
- A través del juego, los educadores facilitarán los medios para favorecer el desarrollo del niño, niña, generando en este sentido de afecto, amistad, compañerismo, ternura y, en general, contribuyendo a una mayor sensibilidad con los otros.

El documento de Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia retoma estas ventajas y ajusta su filosofía, la cual se resume en la Figura 4.

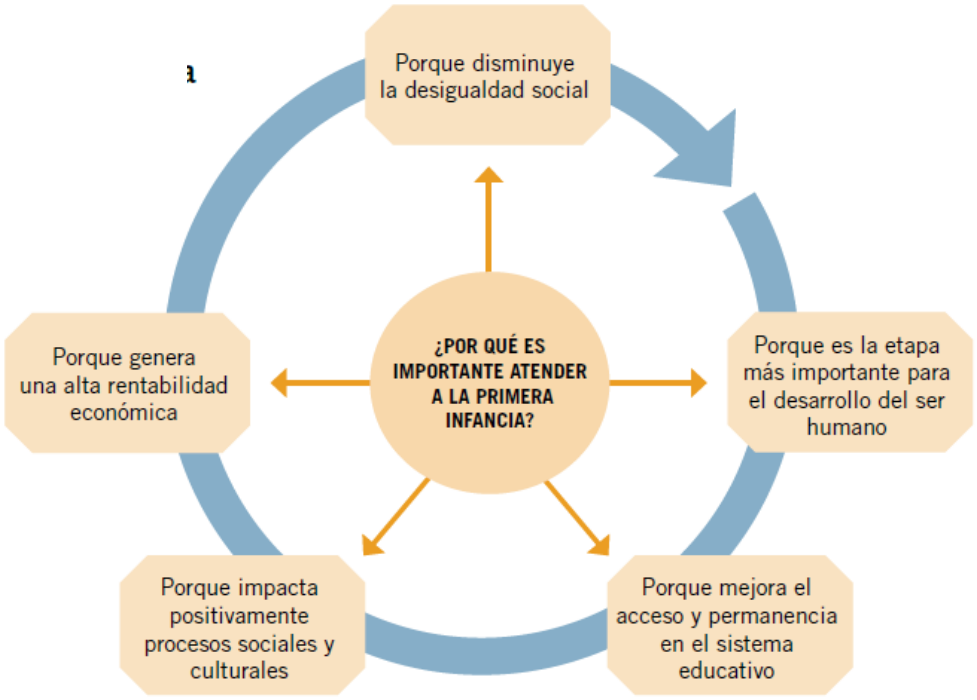


Figura 4. Importancia de la atención integral a la primera infancia en términos económicos, sociales, culturales y de desarrollo humano. Documento 10. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Ministerio de Educación Nacional, Año 2009

El documento de Ministerio de Educación Nacional (2009) expone una nueva concepción de desarrollo, que, a su vez, trae implícita una nueva concepción de infancia:

> …un proceso de transformaciones y reorganizaciones permanentes que convierten a los niños, niñas en sujetos ejecutores, individuos activos en la construcción de su conocimiento, competentes para trenzar complejos entramados de relaciones afectiva y sociales, para expresar y comprender ideas, sentimientos y valores propios y de los otros (p. 118).

De acuerdo con este documento, esta nueva concepción del desarrollo y la promoción de competencias que plantea, exigen cambios profundos en las nociones tradicionales de

aprendizaje y enseñanza. Consiste en abandonar la idea tan generalizada según la cual los niños, niñas saben poco o nada y reciben pasivamente la información, por modelos que los reconozcan como seres activos y comprometidos con el descubrimiento del mundo que los rodea y la promoción de sus competencias. La nueva concepción del desarrollo es un proceso de reorganizaciones, avances y retrocesos, es decir, tiene un funcionamiento irregular de "ires y venires", no tiene un ciclo definitivo y claro (no inicia desde cero), no tiene una etapa final. Todo esto está fundamentado bajo los descubrimientos de los últimos 20 años que demuestran que un proceso de aprendizaje por etapas secuenciales y acumulativas, con desempeños específicos para todos los niños, niñas, no es la adecuada y, en cambio, se hace necesario un modelo de desarrollo que tenga en cuenta la variabilidad del desempeño de un mismo niño a través del tiempo y los cambios que presentan las producciones de los niños, niñas de la misma edad; que dé cuenta de sus avances y retroceso y de aquellos momentos en que coexisten viejas nuevas concepciones (Ministerio de Educacion Nacional , 2009).

Posteriormente, en el año 2011, con el Decreto 4875 se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia la cual tiene como objetivo coordinar y armonizar las políticas, planes, programas y acciones necesarias para la ejecución de la atención integral a la primera infancia, siendo ésta la instancia de concertación entre los diferentes sectores involucrados.

A partir de este mismo año el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la estrategia de atención a la primera infancia "De Cero a Siempre", la cual busca aunar los esfuerzos de los sectores público y privado, de las organizaciones de la sociedad civil y de la cooperación internacional en favor de la Primera Infancia de Colombia. Bajo este objetivo se desarrolló una serie de estudios e investigaciones que permitieron reconocer y acercarse a las prácticas

pedagógicas de las maestras, maestros y agentes educativos de todo el país, esto con el fin de iniciar el proceso de construcción del Lineamiento de Educación Inicial.

Uno de estos documentos fue realizado en el año 2013. El documento Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la Estrategia de atención integral a la primera infancia, es un acercamiento al marco conceptual de la estrategia De Cero a Siempre, sus objetivos y líneas de acción para lograr la atención integral, con calidad y pertinencia, de la primera infancia. Es un documento de consolidación de la política pública para la primera infancia elaborado por la CIPI, Comisión Intersectorial de Primera Infancia.

Finalmente, lo que inició en el año 2011 como una estrategia "de cero a siempre" de abordaje integral de los temas relacionados a la primera infancia y las necesidades de los niños, niñas y las familias, lo cual supone el esfuerzo coordinado desde múltiples sectores – salud, educación, protección social, cultura, planeación, bienestar familiar, entre otros – y palpable en los distintos niveles de gobierno – nacional, departamental y municipal – con el objeto de movilizar acciones que garanticen la trayectoria de cada niño, niña a lo largo de la ruta integral de atenciones; se convirtió posteriormente en el año 2016 en la ley 1804 de 2016, donde se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre. Con ello busca fortalecer el marco institucional para el reconocimiento, desarrollo integral, la protección y la garantía de los derechos de las mujeres gestantes y de los niños y las niñas de cero a seis años, así como la materialización del Estado Social de Derecho en una doctrina de protección integral.

1.3. Siglo XXI. Últimos avances en la concepción de infancias.

Se hace necesaria la separación del siglo XXI del resto de la Edad Contemporánea debido a que después de 1990 diversos autores han comenzado a reflexionar sobre nuevas formas de ver

la infancia, su concepción y los modelos educativos. Si se quisiera resumir esta etapa en dos palabras seria: “pequeños reyes”. La diferencia de esta época con la contemporaneidad iniciada a finales del siglo XVIII es que en la actualidad los niños, niñas tienen un mayor dominio sobre la vida de los adultos y maestros, mientras que antes de 1990 los niños, niñas solo habían ganado una mayor importancia dentro de la sociedad. La protección de los derechos humanos del niño, niña, sumado a que los niños, niñas en su mayoría vienen al mundo porque fueron planeados (ante la existencia de métodos de planificación sexual), a que los medios de comunicación los han convertido en objetivo comercial, y al escaso tiempo que los padres pueden dedicarles a sus hijos, han hecho que se lleve al extremo su protección, haciendo que se les trate como unos reyes en el hogar y en la sociedad.

Las últimas reflexiones que han surgido acerca de las infancias no solo entienden la independencia del pensamiento del niño, niña o su importancia para la sociedad. Analizan ahora fenómenos como las nuevas tecnologías, el poder que han ganado sobre los adultos (totalmente contrario que en la época antigua) e incluso las limitaciones que los modelos educativos vigentes le traen a la creatividad y el potencial que ya traen los niños, niñas.

Álzate (2001) advierte sobre los cambios que las nuevas tecnologías han traído en la infancia:

> La nueva infancia es mucho más competente que la anterior en muchos ámbitos, especialmente ante algunas nuevas tecnologías, hasta el punto de que sus habilidades ante las mismas superan a menudos a las de sus padres. Las representaciones adultas sobre la infancia deberán cambiar necesariamente para integrar todas estas nuevas evidencias (Álzate, 2001, p. 132).

Históricamente los adultos eran los que poseían la información, y esto les daba poder y dominio sobre los niños, niñas. Sin embargo, en la era digital, la información está a la mano de todos y son los niños, niñas los que se han adelantado ahora en conocimientos que muchos adultos no dominan. Algunos autores escriben y han hecho estudios al respecto. Por ejemplo,

Postman (como se citó en Ochoa & Sabogal, 2012) relaciona la desaparición de la infancia gracias a los medios de comunicación, pues en muchas ocasiones retratan a los niños, niñas como adultos en miniatura, sin diferenciarlos de estos en cuanto a intereses, lenguaje, ropa o sexualidad. Los secretos de la vida adulta son presentados sin reservas a los niños, niñas a través de los medios; por tanto, dada esa condición, no existiría la niñez. Por su parte, Guzman & Guevara (2010) exponen sus reflexiones derivadas de varios procesos de investigación de la Universidad de La Sabana, en la línea de investigación de Pedagogía e Infancia, del Grupo de investigación Educación y Educadores; y encuentran que la infancia actual se ha acortado y que esto ha sucedido debido a la presencia y a la relacion que los niños y las niñas tienen con los medios masivos de comunicación y con las tecnologias, en cuyo manejo y dominio superan a los sujetos adultos. Es decir, teniendo en cuenta la concepcion de infancia como un "estado", ha ido desapareciendo tras la perdida de la inocencia. Estas autoras tambien encuentran que la infancia puede ser acortada por la asuncion de labores y responsabilidades propias de las personas adultas.

Así mismo, Narodowski define dos nuevas concepciones de infancia: infancia hiperreal izada e infancia desrealizada, al respecto de la primera aduce.

> …es una suerte de infancia 3.0. Niños, Niñas conectados 24 horas al día a los diversos dispositivos al que tienen acceso: Smartphone, Tablet, Smart TV, consolas de videojuegos por mencionar solo algunos. Niños, Niñas digitales a los cuales les es imposible imaginarse un mundo en que la información, y el mundo mismo no estén al alcance de su mano a través de Internet. Niños, Niñas que viven en la más absoluta inmediatez, en la realización inmediata del deseo. Niños, Niñas que son maestros de sus padres, de sus maestros. Niños, Niñas que parecerían no necesitar más la protección del adulto o mirando la otra cara de la moneda, no generan demasiada necesidad de protección por parte de los adultos (Narodowski, 2013, p.25).

Al respecto de la segunda, Narodowski (2013) encuentra que:

> La infancia desrealizada; es la infancia de la calle. Es la infancia que desde edades tempranas trabaja, que vive en la calle, que no está al resguardo del adulto que ha encontrado suficientes herramientas para ser independientes, autónomos. Son aquellos chicos que vemos por la noche intentando subsistir, quienes pudieron reconstruir una serie de códigos que les brindan cierta autonomía económica y cultural y les permiten realizarse, mejor dicho, desrealizarse; esa es la palabra correcta, como infancia. Son niños, niñas que nos cuesta definir como tales, ya que no nos despiertan aquellos sentimientos de protección y de ternura que debieran despertarnos (p.30).

Las dos concepciones de infancia expuestas por Narodowski son una muestra de la desaparición de la infancia, ya sea porque dominan la tecnología y la información mejor que los adultos o ya sea porque se independiza más rápido de los adultos. La infancia como tal comienza a desdibujarse.

Un pensamiento divergente acerca de la infancia como una etapa de la vida es el de Kohan. Duran (2015), analiza uno de los autores contemporáneos más actuales que analiza una concepción nueva de infancia. Kohan analiza una infancia que no es una etapa cronológica del desarrollo humano, no está vinculada a edades específicas, ni a niños, niñas exclusivamente. Para este autor, un infante es aquel que altera y transforma la continuidad de un estado de cosas y abre la posibilidad de pensar de otra manera; es aquel que no habla todo, no piensa todo, no sabe todo, no piensa lo que todo el mundo piensa, no sabe lo que todo el mundo sabe, no habla lo que el mundo habla. “Infancia es una apertura constante para pensar y repensar lo nuevo, lo inesperado, lo insólito. Es el mapa y territorio de una posible experiencia del pensamiento que puede transformar nuestra vida” (Durán, 2015, p. 169).

A esta concepción se puede agregar que la infancia es un estado (concebido como una disposición, una condición especial) que no puede ser atrapada en unos límites de edad, la

infancia es un estado porque se le concibe como una condición especial de habitar en el mundo, una disposición que camina de forma heterogénea, desacompasada, variable, mutable, huidiza, inaprensible, disconforme, difícil de encasillar (Cely, Espinosa, & Suárez, 2016). Estas autoras argumentan esta afirmacion teniendo en cuenta que la escuela usualmente se maneja un lenguaje limitado, que en casilla y proyecta acciones comunes de formación pues pretende hacer de la infancia seres elaborados perfectos, sometidos a aprender conceptos con el fin de responder a las demandas sociales instituidas.

Otro aspecto inherente a las nuevas concepciones de infancia corresponde a la desaparicion del castigo físico como método de corrección de los niños, niñas, consecuencia de las nuevas creencias y teorias "modernas" del desarrollo del niño, niña. Al respecto Jurado (2002) indica:

> Desde hace dos o tres décadas, los adultos se encuentran más influenciados por los niños, niñas, se ponen en su lugar al tomar decisiones y al hacer una serie de consideraciones, supuestamente psicológicas y educativas, para decidir sobre ellos y "no hacerles daño", o para no "traumatizarlos", con lo cual han moderado su poder sobre ellos, perdiendo rangos de autoridad y espontaneidad al tratarlos. En el extremo de esta actitud, todo se le quiere facilitar a los niños, niñas y jóvenes, para que supuestamente "no sufran", desconociéndose el valor pedagógico y formativo del esfuerzo y el sacrificio que demanda y caracteriza la condición humana. Algo similar ha ocurrido entre maestros y alumnos (p. 206).

Después de 1990 e inicios del siglo XXI, de acuerdo con Meirieu (2009), todo se ha invertido: la familia no hace al niño, niña, el niño, niña hace a la familia; esto sucede como resultado de que, ante la presencia de métodos anticonceptivos, los niños, niñas hoy son "hijos del deseo", es decir, vienen al mundo porque sus padres lo quisieron así y, por lo tanto, están dispuestos a dar todo de sí para tener hijos perfectos. Tendencia casi imposible de huir, pues la sociedad y la

publicidad ya han creado un entorno del niño, niña como el centro del mundo[3]. En el sector educativo se puede evidenciar esto cuando, ante bajas calificaciones de los alumnos, los padres reclaman a los maestros por las bajas notas y justifican a los hijos, en lugar de disciplinarlos.

En estas nuevas creencias, la concepción de infancia guarda coherencia con la sociedad vigente, en donde los padres poseen menos tiempo para atender y criar a sus hijos.

> El fortalecimiento del Estado da origen a los hijos del estado, niños, niñas que desde muy pequeños pasan de manos de sus padres a las de un personal especializado que se hace cargo de ellos en guarderías y jardines infantiles, como se ve actualmente. Esta misma situación se observa en las instituciones que se encargan de la protección del niño, niña: de instituciones masivas tipo cuartel o convento se pasa a la institución escuela, institución taller o institución hogar (Álzate, 2003, p. 24).

Mientras en la época antigua los niños, niñas eran abandonados a su suerte por diversas razones "legitimas", en la época medieval, moderna y parte de la contemporánea, los niños, niñas van ganando más terreno dentro de la sociedad y podría decirse que el abandono es ya una característica poco común y deslegitimada actualmente. Sin embargo, vemos cómo en los últimos años los niños, niñas han sido abandonados parcialmente en hogares infantiles y jardines. Puede decirse que se ha vuelto al "abandono" parcial moderno, en donde se considera normal que los niños, niñas sean criados gran parte del día por profesores. Esta es una razón por la cual, como se verá en el segundo capítulo, la educación preescolar inicial muchas veces no se ha tomado en serio, sino sólo como una forma benéfica de protección de la infancia.

Las condiciones actuales también han originado la concepción de infancia como producto comercial. "En este contexto la infancia se ha transformado, como cualquier otro colectivo, en una estrategia de mercado. Las grandes empresas comerciales controlan la circulación en los

[3]Un ejemplo de ello sucede cuando una mamá o papá, cansados de una pataleta en un centro comercial, disciplinan con castigo físico a su pequeño y reciben la mirara acusadora de los demás adultos queriendo decir "que mal padre" "pobrecito el niño(a)".

medios de comunicación y esto afecta a los productos destinados al mercado infantil" (Pérez, 2004, p. 162). En la producción de la infancia contemporánea, las empresas comerciales ocupan un lugar destacado en la función educadora.

La educación tradicional aún concibe al niño, niña como un ser "vacío" al cual hay que llenar de información y de lo que la sociedad considera necesario para su vida: "todos parecen asumir tácitamente que la infancia se encuentra aún en un (supuesto) estadio salvaje, natural de minoridad o de inconsciencia sobre sí mismos y sobre el mundo" (Veiga-Neto & Corcini, 2011).

Sin embargo, existen tendencias educativas que dan mayor relevancia a las potencialidades del niño, niña y tiende a eliminar las limitantes de los niños, niñas a teorías, conceptos y evaluaciones intelectuales constantes de la educación tradicional. Robinson defiende el pensamiento de que a medida que crece el ser humano, va perdiendo la confianza en la imaginación.

> Estoy convencido que todos nacemos con grandes talentos naturales, y que a medida que pasamos más tiempo en el mundo perdemos el contacto con muchos de ellos. Irónicamente, la educación es una de las principales razones por las que esto ocurre. El resultado es que hay demasiada gente que nunca conecta con sus verdaderos talentos naturales y, por tanto, no es consciente de lo que en realidad es capaz de hacer (Robinson, 2009, p. 16).

Este autor explica que, si en grado preescolar se les pregunta a los niños, niñas ¿quiénes son creativos? Todos levantan la mano, mientras que hacer la misma pregunta en grado 11 o en la universidad, pocos o ninguno levanta la mano. De ahí que coincida con los nuevos pensamientos educativos en donde se considera que la educación tradicional no solo limita la creatividad, sino que elimina la confianza personal de quienes no poseen inteligencia intelectual, sino otro tipo de inteligencias o habilidades. Las evaluaciones constantes solo miden la habilidad intelectual, la memorización (no el entendimiento), e incluso la capacidad del estudiante de adaptarse al

pensamiento del profesor (y no formar su criterio propio). Por poner un ejemplo, si se pudiera representar a cada uno de los niños, niñas como animales, algunos serian peces, otros elefantes, otros leopardos y otros monos. La educación tradicional enseña y evalúa a todos estos "niños, niñas" por su capacidad para trepar árboles, lo cual es un error, porque solo algunos clasifican dentro de este estándar, creyendo erróneamente que los demás son inservibles o retrasados en la sociedad.

Los nuevos enfoques educativos (por ejemplo, Robinson) entienden que el niño, niña no es un ser vacío, sino que ya viene con deseos, habilidades e intereses desde los cuales se puede partir para desarrollar y formar adultos en distintas áreas y distintas inteligencias. Este tipo de pensamiento ha marcado el nacimiento de escuelas privadas que buscan una educación más liberadora, lo que ha marcado una diferenciación profunda entre la educación pública y la educación privada.

1.4.Aspectos que se mantienen en la evolución de la concepción de infancias.

Toda esta revisión documental acerca de las concepciones de infancia demuestra el avance que tienen las percepciones de la sociedad acerca de los niños, niñas y el grado de importancia que ellos han adquirido en los hogares. Sin embargo, aunque la concepción de infancia ha evolucionado, así como las políticas de protección de derechos de los niños, niñas, fenómenos como el abandono y abuso de infantes se mantiene en toda la historia que se ha revisado en este capítulo, pero con matices diferentes. Mientras en la edad antigua el abandono y sacrificio no era mal visto, en la época actual este hecho es penalizado (el reconocimiento de los derechos del niño, niña a nivel internacional y en Colombia la Ley de Infancia y Adolescencia), sin embargo, seguimos escuchando constantemente noticias de casos de abandono de recién nacidos, secuestro

pedofilia y pederastia. Sucede lo mismo con el trabajo infantil, sobre todo en el sector rural. Aunque la sociedad ha evolucionado, pareciera que la violencia hacia los niños, niñas fuese causa de alguna predisposición genética del ser humano, ya que estos aspectos siguen siendo el pan de cada día.

Por otro lado, el fenómeno de la infancia acortada también es constante en todas las épocas. En la edad antigua el afán era que el niño, niña pasara su etapa para ser un adulto. En la edad media los niños, niñas a los 4 años ya ejercían actividades ganaderas y a los 12 años estaban contrayendo matrimonio. En la edad moderna también había afán de que creciera para ejercer labores en las fábricas, de hecho, lo hacían a temprana edad, de tal manera que eran aun adultos en miniatura, solo que con herramientas más pequeñas. Y en la época actual, se observa cómo los medios de comunicación masiva han robado la inocencia de los niños, niñas, hasta tal punto que están dotados de información y están enterados de más cosas que los adultos. Por lo tanto, a muy temprana edad, aunque no trabajen ya en fábricas, los niños, niñas tienen mayores habilidades que los adultos en los medios tecnológicos y acceden a información que les hace perder una de las cualidades que los define como niños, niñas: la inocencia.

La educación también ha sido un fenómeno trasversal, solo que ha ido cambiando su forma. Inicialmente en la edad antigua se instruían a los niños, niñas para la guerra, para adoptar hábitos, formarse en valores; posteriormente se mantiene la formación en valores y en la aristocracia en la edad media; en la edad moderna se enfoca en la formación moral y técnica estandarizada y generalizada para toda la sociedad; y en la época actual se mantiene la estandarización y generalización de la educación, pero ya se empieza a entender la singularidad de cada niño, niña y la adaptación de la enseñanza a cada uno de ellos.

Para los Licenciados en Educación Preescolar, la comprensión de todos estos aspectos que abordan las infancias es muy importante, principalmente porque permite un abordaje más amplio en la enseñanza y el cuidado de los niños, niñas. El proceso histórico y reciente que han sufrido las infancias, en lo legal y en lo social, explica las razones por las cuales el gobierno nacional en los últimos años ha hecho gran énfasis en la primera infancia a través de su política pública, la cual justifica su establecimiento a las razones que se vieron en la gráfica 4: porque es la etapa más importante para el desarrollo del ser humano, porque mejora el acceso y permanencia en el sistema educativo, porque impacta positivamente los procesos sociales y culturales, porque genera una alta rentabilidad económica y porque disminuye la desigualdad social. Todas estas razones no solo se encuentran enmarcadas dentro de las nuevas concepciones de infancia, sino que describen fielmente gran parte de las realidades a las que se enfrentan los niños, niñas en la actualidad.

Por lo tanto, los avances del gobierno nacional en materia de política pública son buenos, sin embargo, hace falta mucho camino para alcanzar niveles de desarrollo superiores. La política es demasiado nueva y ha logrado avances, pero aún falta garantizar el acceso universal a la Atención Integral y Educación de la Primera Infancia (EIAIPI), asegurar que los niños, niñas alcancen un pleno potencial de aprendizaje y desarrollar una fuerza docente y una gestión escolar más sólidas. Esto implica mayor compromiso presupuestal por parte de la nación.

La labor de nosotros como maestros en la época contemporánea se basa en acompañar, en guiar y en adaptarse hacia el desarrollo del niño, niña entendiendo el potencial propio que ya trae, y no como fueron criados nuestros abuelos y antepasados en la antigüedad: en medio del castigo, el descuido, o el pensamiento de que los niños, niñas son un sujeto vacío al cual hay que calmarle sus impulsos “malos” y llenarles de información.

2. Realidades educativas, pedagógicas, sociales, culturales, políticas, económicas entre otras, que rodean las infancias

Una vez revisada y analizada la evolución histórica del concepto de infancias, a continuación, se analizan las realidades educativas, pedagógicas, económicas, sociales, políticas y culturales que rodean la niñez en el siglo XXI. Dependiendo del aspecto desde el cual se analice, las infancias toman percepciones y contextos diferentes. En la consolidación de estas realidades se consultaron cifras mundiales y de Colombia acerca del estado actual de los niños, niñas y diversos autores contemporáneos que detallan en sus investigaciones aspectos objetivos y subjetivos alrededor de los mismos.

Las cifras se presentan con fin de dar una visión más clara acerca de la realidad de las infancias, debido a que los documentos del gobierno y algunos académicos muchas veces plantean realidades creadas, esperadas o utópicas que muchas veces varían de la realidad.

El argumento principal sobre el cual se construye este capítulo obedece a que, si bien las concepciones de infancias han transitado hacia una mayor importancia (en la teoría y en el papel) de los niños, niñas en la sociedad, la política y la escuela; en realidad, la aplicación práctica en los países es contradictoria a dichos ideales, pues aún persisten fenómenos como la desigualdad, deserción escolar, abuso, violencia y pérdida de la infancia.

A nivel mundial, de acuerdo con la UNICEF (2016), a menos que el mundo aborde hoy en día la inequidad, para el año 2030 existirán 167 millones de niños, niñas en extrema pobreza, 69 millones de niños, niñas menores a 5 años morirán entre 2016 y 2030, 60 millones de niños, niñas en edad de asistir a la escuela primaria seguirán sin escolarizar y 950 millones de mujeres habrán contraído matrimonio aun siendo niñas (en comparación con la cifra actual de 700

millones). Otra realidad es que, en comparación con los más ricos, los niños, niñas más pobres tienen 1.9 veces más probabilidades de morir antes de los 5 años y 1 de cada 4 niños, niñas en edad escolar de todo el mundo viven en países afectados por crisis.

En Colombia, de más de 49 millones de habitantes casi 16 millones son: niñas, niños y adolescentes y 34% de los niños, niñas se encuentran en pobreza multidimensional. Las condiciones de salud para los niños, niñas han mejorado pues las tasas de mortalidad neonatal e infantil x 1000 nacidos vivos han disminuido en promedio en 3 puntos porcentuales en los últimos 5 años y en 13 puntos porcentuales desde 1990 (UNICEF Colombia, 2016 a).

A continuación, se analizan las distintas realidades según las temáticas planteadas:

2.1.Educativas.

La realidad educativa de las infancias es una combinación de avances en el entendimiento del desarrollo cognitivo, emocional y social del niño, niña; desigualdades de niveles de educación según el país, riqueza y género; existencia de deserción y abandono escolar, a pesar de los esfuerzos; y elementos como los medios de comunicación masiva que se han convertido en "educadores" de las infancias.

A nivel mundial, 38% de los niños, niñas salen de la escuela primaria sin aprender a leer, escribir y hacer cálculos aritméticos simples; en América latina esta cifra es del 6% (UNICEF, 2016). Ejemplos de países como Pakistán, Nigeria y otros, demuestran cómo el nivel de educación logrado depende de la riqueza, el lugar y el género de los niños, niñas. Esta es una realidad que es imposible evadir en la época contemporánea, por ello los esfuerzos de las Naciones Unidas se enfoca en reducir estas desigualdades. Incluso dichas desigualdades se evidencian en los resultados de aprendizaje, donde según una investigación del Banco

Interamericano de Desarrollo, sobre las puntuaciones del PISA (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes) de 2012, el desfase medio entre estudiantes de la misma edad más pobres y más ricos era equivalente a dos años de escolarización (UNICEF, 2016).

En Colombia las inequidades siguen siendo profundas y reproducen las condiciones de exclusión de las comunidades rurales, indígenas y afrodescendientes. En el año 2015 y 836.840 niños, niñas no transitaron en el sistema escolar debido a barreras sociales, culturales, económicas y pedagógicas. En este mismo año 237.870 perdieron el año escolar y 87.293 niños, niñas desertaron del sistema escolar (UNICEF Colombia, 2016 a). La tasa de abandono se da más en los niños, niñas que en las niñas, y es mayor en las áreas rurales que en las urbanas, y se acentúa más al final de la primaria y bachillerato.

Según las estimaciones de UNICEF Colombia (2016 b), los niños, niñas que viven en las zonas afectadas por el conflicto en Colombia componen el 40% de la población que no va la escuela entre los estudiantes de primaria y secundaria. En los últimos tres años, por lo menos 10 maestros fueron asesinados y en 65 escuelas se produjeron daños o las partes en conflicto las sembraron de minas o las utilizaron para fines militares.

Estos aspectos expuestos indican que el logro de la cobertura total en educación en la primera infancia depende de otros factores como la violencia o falta de presupuesto público. Sin embargo, existe deserción escolar, lo que implicaría que muchas veces la labor no solo depende del gobierno sino de la actitud de las familias o los niños, niñas respecto al estudio.

En algunos padres aún existe la creencia de que los hijos, sobre todo en el sector rural, son más productivos ayudando en labores domésticas o laborales.

2.1.1. Educación escolar.

La educación contemporánea se caracteriza por el mayor respaldo científico acerca de los niños, niñas y su desarrollo; lo cual ha contribuido a que la función de la enseñanza actualmente sea la de educar, y no la de asistir, como era hace unas décadas. Se ha demostrado que durante los primeros años de la infancia la nutrición, la estimulación cognitiva y la crianza influyen fuertemente en el alcance del niño o la niña para desarrollar todo su potencial en cuanto a salud, capacidades cognitivas y socioemocionales (Young, 2002). Así mismo, durante los primeros años de vida de un niño, niña, la plasticidad[4] del cerebro está en su nivel máximo (Vegas & Santibañez, 2010). Igualmente, investigaciones recientes acerca del desarrollo del cerebro indican que, en los primeros años de vida, el cerebro del niño, niña genera entre 700 y 1.000 nuevas conexiones neuronales por segundo, un ritmo que después decrece (UNICEF, 2016).

Todos estos descubrimientos fundamentan el modelo educativo actual que posee el país y sobre el cual basa su política pública.

> La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos (CONPES, 2007, p. 23).

En contraste con las cifras planteadas, el modelo educativo finlandés ha demostrado ser uno de los más equitativos y que mejores resultados ha tenido en la evaluación PISA. Las razones de su éxito son variadas e incluyen elementos de política que han ido involucrando desde 1970. El aspecto más relevante en cuanto a la educación en general es la atención sistemática a aquellos estudiantes que poseen necesidades educativas especiales; la idea principal consiste en que, con

[4]capacidad del cerebro para cambiar como respuesta a estímulos, mediante la creación y fortalecimiento de conexiones neuronales y el debilitamiento o la eliminación de otras

el reconocimiento temprano de las dificultades de aprendizaje y de los problemas sociales y conductuales, se proporcione un apoyo profesional apropiado para los individuos lo antes posible (Sahlberg, 2015). Muchos establecimientos educativos finlandeses prestan una atención muy particular en aquellos niños, niñas que necesitan más ayuda para convertirse en alumnos sobresalientes.

Este es uno de los ejemplos del modelo de educación que se usaba en la antigüedad de educación personalizada y adaptada al niño, niña.

Es así como la realidad educativa de la infancia contemporánea se enmarca en una abundante literatura sobre lo que debe ser la educación de los niños, niñas, junto con abundante evidencia científica sobre los procesos mentales, cognitivos, nutricionales, médicos, etc. Sin embargo, toda esa información se ha convertido en una utopía frente a la poca aplicación práctica que los países han llevado a cabo de dichos conceptos, principalmente por la baja disponibilidad presupuestal y la poca importancia que se le da a la educación en esta etapa, debido a la creencia de que las acciones con las infancias deben ser de tipo asistencial o de cubrimiento de la necesidad de cuidar los niños, niñas a una población de madres trabajadoras.

Estas situaciones son ampliamente descritas por la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2006), quienes encuentran diversas situaciones que caracterizan la realidad de la educación contemporánea en las infancias:

- Existe un grave desequilibrio entre las afirmaciones teóricas, justificaciones generosas, condiciones pedagógicas oportunas, pero algo utópicas, respecto a la educación, y las realizaciones y puestas en práctica de tales planteamientos.
- Muchos programas educativos de la primera infancia carecen de la suficiente calidad curricular y evidencia experimental de sus posibilidades.

- Criterio errado de que lo importante en la atención de la primera infancia es cubrir la cobertura requerida, relegando en segundo plano lo referente a la calidad de su contenido.
- Divorcio entre la educación realizada por vía institucional y la no institucional o no escolarizada.
- Insuficiente calificación y formación del personal educador. Situación más dramática en países del tercer mundo.
- Habitual improvisación para trabajar con niños, niñas, ocasionado por el hecho de no considerar a esta educación con el grado de significación que la misma tiene para el desarrollo.
- Concepción de asistencia, de realización y de prestación de un servicio social, y no de educación.

Ante todas estas situaciones, han surgido instituciones educativas privadas que intentan brindar una educación diferenciada y de mayor calidad. Esto no se veía en épocas anteriores a la contemporánea. En un gran número de casos, el surgimiento de este tipo de situaciones ha elevado la calidad educativa de los países pues eliminan ineficiencias burocráticas que posee la educación pública. Sin embargo, esta es una de las causantes de las desigualdades educativas y de oportunidades entre ricos y pobres, pues muchas de estas instituciones brindan buena calidad de la educación a elevado costo, lo que expulsa de este mercado los niños, niñas con escasos recursos o dificultades sociales.

Otro aspecto paralelo a la educación de las infancias se refiere a la proliferación de técnicos tecnólogos, técnica laboral y diplomados sobre didácticas y educación infantil. Esto ha creado un desfase en la enseñanza que reciben los niños, niñas, ya que prácticamente cualquier persona con un curso básico, puede hacerse cargo de la enseñanza de los niños, niñas. El gobierno es culpable

en estos aspectos al desconocer o ignorar este tipo de informalidades, que requieren su regulación.

2.1.2. Educación en los medios de comunicación masiva.

Toda fuente de información de una manera u otra educa. La familia, la escuela y, en la época contemporánea, se han vuelto maestros en la infancia. Los niños, niñas contemporáneos aprenden más rápido y acceden con mayor velocidad a la información, de cualquier clase. Si bien esto podría ser una ventaja, pues podrían dominar cualquier disciplina que se propongan solo viendo tutoriales y videos; también puede traer desventajas en su formación y genera perdida de la inocencia al manejar temas que les son propias a los adultos.

En la actualidad los niños, niñas se educan al lado de los adultos con realities, novelas, noticieros, y de forma individual con videos en internet, videojuegos, aplicaciones celulares, etc. Los maestros por lo tanto tienen el reto de entender que ahora no se enfrentan a niños, niñas con pensamientos, creencias y costumbres de su hogar, sino una niñez llena de información global de todo tipo. Toda esta multiplicidad de información obliga a los educadores de primera infancia a adaptar las herramientas tecnológicas e informativas que sean aprovechables y saber maniobrar con los impactos negativos de la información en sus alumnos.

2.1.3. Educación en la familia.

Como se observó en el capítulo anterior, las nuevas concepciones de infancia han creado niños, niñas “reyes” a los cuales se les ponen cada vez menos límites. Dentro de este entorno, la educación familiar actual tiene varias connotaciones. Por un lado, son pocos los padres que disponen el tiempo para educar a sus hijos, por lo que buscan maneras de entretener o educar a

sus hijos delegando esta labor a los maestros escolares o a la televisión o el internet. Por otro lado, en un mundo de inmediatez, los padres no saben educar a sus hijos para aplazar la gratificación y los impulsos, dándoles lo que ellos piden. Esto último es una forma como los padres reemplazan la usencia de tiempo de calidad con sus hijos.

Por lo tanto, la realidad educativa de los niños, niñas está permeada por la información y creencias que poseen los padres de familia en el hogar, así como de las estrategias pedagógicas que usan.

2.2.Pedagógicas

A nivel pedagógico, la realidad de las infancias se enmarca en un entorno más afectivo y compresivo con sus necesidades, en donde el método correctivo físico se ha disminuido notablemente en la escuela y en el hogar.

En la actualidad se pueden distinguir distintos modelos pedagógicos de acuerdo con su propósito fundamental (Asociacion Madrileña de Educadores infantiles, 2005):

- Modelos tradicionales: que se proponen lograr el aprendizaje mediante la trasmisión de información.
- Modelos activos o de la escuela nueva: que ponen el énfasis del aprendizaje en la acción, la manipulación y el contacto directo con los objetos.
- Los modelos actuales que proponen el desarrollo del pensamiento y la creatividad como finalidad de la educación, transformando con ello los contenidos, la secuencia y los métodos pedagógicos vigentes.

En la realidad actual existe amplia gama de estrategias pedagógicas para las primeras edades de los niños, niñas, lo cual representa para el educador una mayor riqueza de opciones en función

del niño, niña. El único inconveniente que se plantea al respecto es que el educador tenga claro un fundamento teórico o línea de trabajo determinado que le permita tener claridad acerca de lo que está haciendo y las herramientas que escoge. Así mismo, el reto para los educadores contemporáneos es construir currículos activos que formen capacidades en los niños, niñas para saber manejar el gran volumen de información que se maneja cada día.

De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional (2014), las maestras, los maestros y los agentes educativos requieren ser afectuosos, tener buena escucha, ser observadores sensibles, sostén y acompañamiento de niñas y niños a través de la creación de escenarios, contextos, experiencias y prácticas cotidianas que permitan el goce y disfrute de las actividades rectoras de la primera infancia.

Esta sensibilidad también fundamenta los métodos pedagógicos utilizados actualmente. De acuerdo con la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (2013), el juego, el arte y la exploración del entorno se han convertido en herramientas pedagógicas útiles en el desarrollo de los niños, niñas, pues les permite construir y representar su realidad, así como relacionarse con el mundo, con sus pares y con las personas adultas.

Un aspecto que es importante resaltar en este ámbito es que países del tercer mundo, dentro de los cuales se encuentra Colombia, ha ido adaptando la pedagogía en primera infancia de acuerdo a modelos que han sido exitosos internacionalmente. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que no todos los modelos pedagógicos funcionan en todos los contextos sociales (Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI, 2006).

El avance tecnológico de la contemporaneidad permite la construcción de herramientas pedagógicas como tutoriales, juegos, simulaciones, que favorecen la trasmisión y apropiación del conocimiento por parte de los infantes.

Finalmente, la pedagogía contemporánea ha ido adaptándose a nuevos modelos educativos o teorías de las infancias. Una de ellas, que ha tenido gran influencia actualmente es la teoría de inteligencias múltiples de Howard Gardner (1990), quien explica que inteligencia no es saber cifras y datos, sino la capacidad de resolver problemas o la capacidad para comprender el entorno y utilizar este conocimiento para determinar la mejor manera de comprender el entorno y utilizar ese conocimiento para determinar la mejor manera de conseguir unos objetivos concretos. Estas inteligencias son:

- La inteligencia lingüística, o capacidad de emplear de manera eficaz las palabras, manipulando la estructura o sintaxis del lenguaje, la fonética, la semántica, y sus dimensiones prácticas.
- La inteligencia lógica y matemática, o capacidad de manejar números, relaciones y patrones lógicos de manera eficaz, así como otras funciones y abstracciones de este tipo.
- La inteligencia espacial, o habilidad de apreciar con certeza la imagen visual y espacial, de representarse gráficamente las ideas, y de sensibilizar el color, la línea, la forma, la figura, el espacio y sus interrelaciones.
- La inteligencia física y cenestésica, o habilidad para usar el propio cuerpo para expresar ideas y sentimientos, y sus particularidades de coordinación, equilibrio, destreza, fuerza, flexibilidad y velocidad, así como propioceptivas, táctiles y hápticas.
- La inteligencia musical, o capacidad de percibir, distinguir, transformar y expresar el ritmo, timbre y tono de los sonidos musicales.
- La inteligencia interpersonal, o posibilidad de distinguir y percibir los estados emocionales y signos interpersonales de los demás, y responder de manera efectiva a dichas acciones de forma práctica.

- La inteligencia intrapersonal, o habilidad de la auto-introspección, y de actuar consecuentemente sobre la base de este conocimiento, de tener una autoimagen acertada, y capacidad de autodisciplina, comprensión y amor propio.

El conocimiento de estas inteligencias y su coexistencia en el niño, niña ha traído estrategias pedagógicas adaptadas y dirigidas para su desarrollo. El aspecto realmente importante es reconocer que un niño, niña no es menos inteligente que otro si saca menos nota, ya no se entiende como en la era industrial donde las calificaciones académicas eran medidas de inteligencia, y donde los genios en otras áreas podrían haber sido tachados de analfabetas o indisciplinados.

2.3.Económicas

En la época actual la realidad de la infancia es que sufre una revalorización económica en dos sentidos: por un lado, el sector público de los países entiende que invertir en la infancia es rentable en términos de productividad social y económica y, por otro lado, las empresas ven en los niños, niñas un nicho de mercado influenciable de donde pueden sacar excedentes.

En la economía contemporánea, las infancias toman un rol de inversión – resultado y aislamiento como actor generador de riqueza dentro de las empresas. Se analiza la infancia como objeto de estudio al cual debe atenderse bajo criterios de eficiencia y eficacia pública y en criterios de beneficios sociales y económicos medibles.

Se halla un entorno nunca visto en otras épocas en el que se considera que invertir en la infancia provee al país posibilidades grandes de generación de riqueza y disminución de desigualdades. De ahí que Galeano (2005) indique que tener niños, niñas desnutridos o delincuentes potenciales no es rentable para ninguna economía.

Diversas teorías económicas de capital humano demuestran cómo, por ejemplo, en países asiáticos la inversión en la educación trae rendimientos grandes en productividad, mejora de salarios y crecimiento económico de los países (The RISE Insitute, 2009). Por ejemplo, la UNICEF (2016) indica que, como promedio, cada año adicional de educación que recibe un niño, niña aumenta sus ganancias en aproximadamente un 10%cuando se convierte en adulto. Y por cada año adicional de escolarización de los jóvenes de un país, su tasa de pobreza se reduce en una media de un 9%. Los beneficios de la educación son más altos en los países de bajos ingresos y de ingresos bajos y medianos.

Esta revaluación de la importancia social y económica de los niños, niñas y su conversión en "tesoro de la patria" ha causado su aislamiento del mundo laboral y su protección a la explotación laboral (Rámirez & Marín, 2007). Esto no implica, por supuesto, que no exista el trabajo infantil, el cual se encuentra mal visto por la sociedad. Sin embargo, para las estadísticas que obtiene el Departamento Administrativo Nacional de Estadística DANE, para la obtención de los indicadores del mercado laboral se considera "adulto" a una persona mayor de 12 años.

Un último aspecto por tenerse en cuenta es la mercantilización de la infancia, es decir, la conversión de los niños, niñas en sujetos demandantes de productos y servicios. Si bien las estrategias de mercadeo hace varias décadas se enfocaban a venderle al padre las cosas que se consideraban necesarias para los niños, niñas y que les facilitaban la vida: pañales, cargadores, caminadores, coches, etc.; actualmente las estrategias de mercadeo se enfocan en venderle al niño, niña y que exija a sus padres las cosas que necesita, e incluso las que no sabía que necesitaba: celulares, juguetes, aparatos electrónicos para el hogar, libros, alimentos, etc.

2.4.Políticas

Desde el ámbito político la realidad de las infancias se encuentra enmarcada por la elevación del niño, niña como sujeto de derechos y la consecuente protección por parte de los Estados, frente a las dificultades que tienen los gobiernos para coordinar diversos sectores y recursos para una adecuada protección y provisión de servicios públicos.

El escenario político es uno de los más marcados en la contemporaneidad de las infancias. Los niños, niñas son considerados ahora sujetos de derechos con requerimientos de atención específicas y el Estado ahora tiene un compromiso más elevado de atención a las infancias y no solo de caridad y exclusión, como se manejaba anteriormente desde el enfoque de necesidades (Save The Children, 2002).

La importancia declarada de las infancias no concuerda con algunos países que parecen carecer de ella en sus acciones: bajos presupuestos, baja reglamentación técnica y control, desarticulación, etc., lo demuestran. Parte de los derechos de los niños, niñas conciernen al acceso al medio ambiente y los recursos naturales, paradójicamente el Estado muchas veces bajo intereses económicos negocia estos recursos básicos y va en contra de los derechos ambientales de los niños, niñas (García, 2015).

La Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2006) encuentran diversos aspectos que evidencian realidades políticas de las infancias:

- Falta de recursos en muchos países para el mantenimiento de programas educativos en pro de la mejora de la cobertura y calidad.
- Falta de vinculación política y económica del nivel educativo en las estructuras que determinan las decisiones presupuestarias.

- Deficiente fundamentación técnica de programas educativos por parte del gobierno, que en ocasiones no son vistos como una forma de educación, sino simplemente como un medio de cuidado y atención.
- Falta de articulación entre los diferentes sectores que desarrollan programas de atención a la primera infancia: duplicación de esfuerzos, líneas divergentes y descoordinación.
- Falta del necesario control de las autoridades estatales de la educación que se imparte en las instituciones privadas. Esto conlleva a multiplicidad de currículos y a que los centros se encuentren en manos de personas no calificadas.

Por otro lado, las infancias adquieren especial interés en el escenario de la militancia política de diversos grupos de interés: cristianos, feministas, entre otros. Cuya importancia muchas veces no pasa del discurso político.

Finalmente, es evidente el conflicto que existe entre la elevada importancia legal que se les ha dado a los niños, niñas, frente al descuido de los deberes que ellos mismos deben tener. En algunos casos tienden a ser exagerados los derechos adjudicados a los niños, niñas, pues dan atribuciones de adultos a seres que aún no lo son.

2.5.Sociales

A nivel social existen distintas dimensiones a tenerse en cuenta. Principalmente la realidad social de la infancia se ha visto inmersa en temas de desigualdad, violencia y abusos; así mismo, y de forma casi irónica, los niños, niñas se han convertido en el centro de la sociedad.

De acuerdo con UNICEF Colombia (2016b), de los 7,6 millones de personas registradas en Colombia como víctimas del conflicto, 2,5 millones (1 de cada 3) son niños, niñas. Cerca de 45.000 niños, niñas han muerto, casi 2,3millones han quedado desplazados y 8.000 han

desaparecido desde que se iniciara la recopilación de datos en 1985. Este mismo informe brinda otros datos acerca de las infancias:

- Los niños y niñas menores de 5 años representaron el 10%delnúmero total de los asesinados, secuestrados, desaparecidos y torturados y 20% los desplazados.
- Los niños y niñas indígenas y afro colombianos han sido especialmente vulnerables a lo largo del conflicto. Representan el 12% de los desplazados, el 15% de los sobrevivientes de violencia sexual y el 17% de los torturados.
- Desde que las conversaciones de paz comenzaron a finales de 2012, por lo menos 75 niños, niñas han sido asesinados, más de 180 han resultado heridos y más de 1.000 han sido reclutados por grupos armados. Como estos son sólo los datos registrados, el número real podría ser mucho más alto.
- La edad de reclutamiento de las niñas es de 13.4 años de edad y de los niños, niñas de 14.1 años.
- La violencia contra niños y niñas está generalizada en todo el país, aunque sigue sin informarse de ella en toda su amplitud. Según datos forenses, en 2013 se produjeron casi 18.000 casos de violencia sexual contra niños, niñas y adolescentes, lo que representa más del 80% de todos los casos divulgados. En cerca de 70% de los casos se trataba de niñas menores de 14 años.
- En los últimos tres años, las minas terrestres y las municiones sin estallar mataron a 21 niños, niñas e hirieron otros 108.
- Según el Instituto Nacional de Medicina Legal y Ciencias Forenses, 2015: a diario hay 21abusos sexuales a niñas entre 10 y 14 años (UNICEF Colombia, 2016 a).

Como se puede observar, y como en todas las épocas de la humanidad, aún existe la violencia y abusos que afectan a los niños, niñas. Los datos para el mundo pueden ser todavía más alarmantes pues los conflictos en países como Siria han afectado gravemente a los niños, niñas. Así mismo, como se verá en la dimensión cultural, es en países africanos donde los niños y niñas sufren mayores abusos. Las niñas son llevadas al matrimonio teniendo apenas 14 años de edad, tal cual como era en la edad media.

Por otro lado, desde el punto de vista sociológico los niños y niñas no eran tenidos en cuenta, solo era una etapa que había que superar para entrar a la sociedad y valer como agente social. Paves (2012) explica al respecto que dentro de lo que se conoce como "sociología de la infancia" los niños, niñas toman un lugar como categoría permanente en la sociedad, cuyos miembros se remueven constantemente, cuya estructura difiere dependiendo de la dimensión cultural de las sociedades, que entiende las relaciones generacionales de poder y negociación, similares al orden de género, en los que participan los niños y niñas y que no puede ser entendida separadamente de otras variables como el género, la clase o la etnia, por lo tanto, no es un fenómeno único y universal. Los enfoques contemporáneos entienden que en realidad los niños, niñas no solo son sujetos de derechos, sino que tienen capacidad de agencia y participación en la sociedad, y que pueden ser estudiados como una categoría social por la cual se modifican sus miembros.

Así mismo, los organismos internacionales se han propuesto eliminar la inequidad como una de sus metas sociales alrededor de las infancias.

2.6.Culturales

Desde el punto de vista cultural, la realidad de las infancias se caracteriza por una mayor valoración de los niños, niñas dentro del hogar y la sociedad, lo que ha traído consigo "niños,

niñas reyes" y pérdida de la inocencia. Así mismo, se encuentran fenómenos que culturalmente son mal vistos, pero aun así siguen prevaleciendo: abuso, pedofilia, violaciones, etc. Y fenómenos que culturalmente son bien aceptados, como la crianza de los hijos en guarderías.

Algunos patrones culturales característicos en Colombia alrededor de las infancias, de acuerdo con UNICEF Colombia (2016a) son:

- Por lo menos el 26% de las mujeres y el 15.8%de los hombres han reportado que golpean sus hijos como una forma de castigo.
- El 48.6% de las mujeres y el 38% de los hombres han disciplinado sus hijos con alguna forma de abuso verbal.
- Diariamente se presentan en Colombia 18 partos entre 10 y 14 años.
- Las niñas y mujeres adolescentes, en particular, quienes se encuentran en situación de pobreza y habitan en áreas rurales, ejercen en mayor proporción que los varones, trabajo doméstico y de cuidados no remunerado.
- El matrimonio en Colombia está permitido desde los 14 años con el consentimiento de los padres. Sin embargo, en ese rango de edad predominan las uniones de hecho.

Es evidente la persistencia de fenómenos sociales como el abandono, sacrificio y acortamiento de la infancia. El abandono y el sacrificio son repudiados y penalizados, sin embargo, persisten en la sociedad este tipo de males: pederastia, pedofilia, abandono, homicidio. La infancia acortada se produce por el acceso a medios de comunicación masiva que permiten la perdida de la inocencia (característica principal de "ser niño, niña"). La infancia contemporánea se hace evidente un aumento de la inteligencia, experticia y viveza, nunca valorados en la historia de la infancia.

Los cambios culturales han sido tan fuertes que, de una época antigua cuando los niños, niñas carecían de cualquier tipo de importancia, se ha pasado a una época actual en donde los niños, niñas han pasado a ser los reyes y a dominar a los adultos. Esto sucede porque los niños, niñas son “hijos del deseo “que vienen al mundo porque los padres así lo quisieron (Meirieu, 2010). Alrededor del niño, niña gira la vida de la familia y las decisiones a largo plazo que allí se toman.

Por otro lado, la sociedad contemporánea ha pasado de caracterizarse por criar niños, niñas con mucha mamá y poco papá en el núcleo familiar, en gran parte del siglo XX, a niños, niñas criados con poca mamá y poco papá, entrado el siglo XXI. Esto sucede como consecuencia de los cambios económicos y culturales en donde los padres tienen que producir un ingreso y deben delegar el cuidado de los infantes hacia otras personas (Jurado, 2002). De ahí que surja el fenómeno cultural aceptado de la guardería, en donde se considera normal que los niños, niñas los críe el Estado o las escuelas privadas.

2.7.Realidades de las infancias, implicaciones para los educadores.

En los diversos aspectos encontrados y expuestos, se evidencia que lo que se espera de la infancia o las intenciones gubernamentales plasmadas en los informes y escritos, dista en algunos casos de la realidad. Por ejemplo, en materia educativa, el niño, niña se ha visto beneficiado por el mayor entendimiento de sus procesos cognitivos, sin embargo, contrasta con ello el hecho de que por situaciones económicas o de actitud, exista deserción escolar; o, en materia política y sociocultural, se resalta la importancia de los niños, niñas, pero se siguen viendo casos de violencia y abuso, o bajos presupuestos de los gobiernos para la implementación de políticas.

Concepciones y realidades son dos fenómenos interrelacionados que caracterizan las infancias, cuyo contraste y trabajo experimental son la semilla para avances en la educación infantil. Esto significa que, cuando el maestro confronta su concepción de los niños, niñas con las realidades que ellos viven, tiene un campo abierto de posibilidades para desarrollar teorías, métodos y estrategias que se ajusten a lo que viven y experimentan los infantes. Como se verá en el capítulo 3, así han surgido los modelos pedagógicos actuales.

Esto conlleva a discernir que, concepciones y realidades, son un reto para los educadores, pues en su propio salón de clases pueden converger distintas situaciones que van a evidenciarle los aspectos aquí mencionados de las realidades educativas, pedagógicas, culturales, sociales, económicas y culturales. Así mismo, la época contemporánea se caracteriza por tener mucha información acerca de estrategias educativas y pedagógicas, lo cual implica para el educador en infancia estar actualizándose constantemente y, sobre todo, actuar en consonancia con las teorías y modelos de educación aprendidos, contrastar con la realidad que vive día a día y adoptar las mejores posturas en pro de lograr una mejor educación en sus alumnos.

Estos mismos desafíos se encuentran para los gobiernos, cuyos asesores y expertos establecen marcos conceptuales y lineamientos para el sistema educativo colombiano y el bienestar de la población infantil.

La ventaja en este contexto es que la realidad económica de los niños, niñas indica claramente una mayor conciencia de la retribución en calidad de vida y productividad que pueden obtener los Estados a largo plazo si invierten en la infancia. El compromiso jurídico que han adquirido varias naciones, incluida Colombia, permite tener disponibilidades presupuestales para el cuidado y desarrollo de la niñez.

3. Pedagogos representativos actuales que abordan las infancias

La comprensión histórica que tiene el concepto de infancia y la mayor importancia que reciben los niños, niñas en la época contemporánea, ha traído consigo autores y pedagogos que han implantado modelos de enseñanza que han marcado el avance educativo en la contemporaneidad. De acuerdo con los objetivos o propósitos fundamentales se pueden distinguir tres tipos de modelos pedagógicos: el modelo tradicional, que propone lograr el aprendizaje mediante la trasmisión de información; los modelos activos o de escuela nueva, que ponen énfasis del aprendizaje en la acción, la manipulación y el contacto directo con los objetos; y los modelos actuales, que proponen el desarrollo el pensamiento y la creatividad como finalidad de la educación.

Como forma de tener un panorama general de la cronología de autores, su influencia teórica y la corriente de pensamiento, inicialmente se plantea la figura 5, la cual expone los pedagogos más representativos de la escuela tradicional, la escuela nueva y la escuela actual. El punto de partida es el final de la edad media, cuando nace la escuela tradicional y se llega hasta la actualidad. Cada uno de los autores posee relacionada su fecha de nacimiento y muerte, las influencias que ha recibido de otros pedagogos a través de flechas indicativas y se encuentran enmarcados en algunas corrientes de pensamiento dentro de la escuela actual.

En los siguientes acápites se describirán cada uno de estos pedagogos, teniendo en cuenta la concepción del niño, niña, teoría, objetivos, características y principios pedagógicos que cada uno ha propuesto. Un resumen analítico de estos aspectos puede visualizarse en la tabla 1.

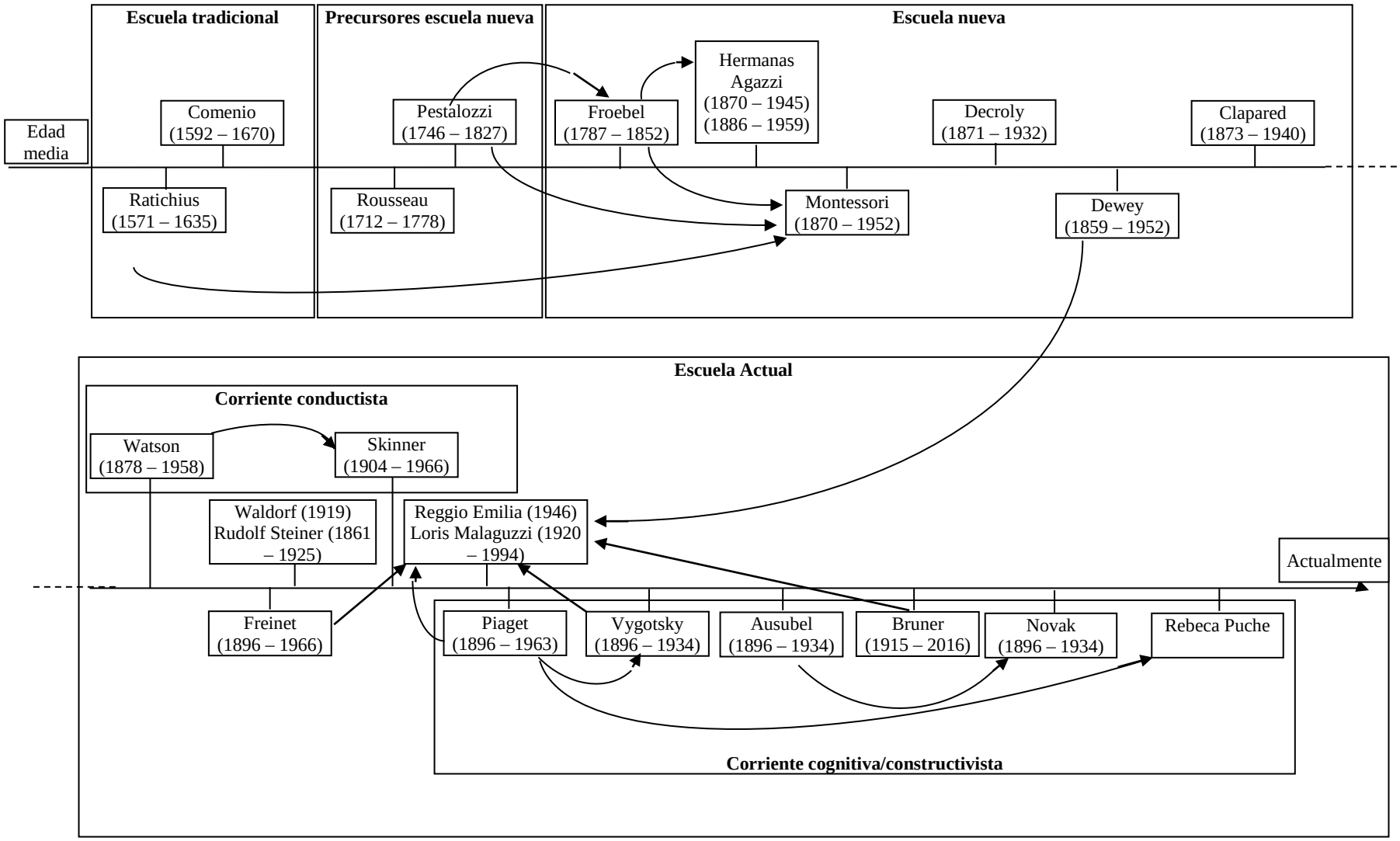


Figura 5. Línea de tiempo de los pedagogos contemporáneos. Escuelas, corrientes e influencias teóricas.

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1. Resumen de los pedagogos más representativos de la edad contemporánea.

Pedagogo	Comprensión del niño(a)	Teoría	Objetivos	Características	Método y principios pedagógicos
Modelo tradicional					
Ratichius (1571 – 1635) Comenius (1592 – 1670	Ven al niño(a) como un adulto en miniatura y una etapa por la cual debe pasar un ser humano para llegar a la plenitud. Esta concepción implica que el niño(a) es visto como un hombre incompleto.	Didáctica Magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos	- Acumular y reproducir información (enciclopedismo) - Transmitir información - Formar el intelecto (instrucción = formación intelectual)	- Logo céntrica. - Magistrocéntrica. - Enciclopedismo. - Verbalismo y pasividad. - Eficacia basada en la competencia, rivalidad y sistemas de castigos y recompensas - Preocupada apenas por los aspectos cognitivos.	- No enseñar más de una cosa a la vez, se tiene que dar cosa tras cosa con orden, hay que dominar bien una antes de pasar a la siguiente. - La enseñanza debe ser valorada en términos de importancia, cada asignatura se aplica en un lugar diferente, así como el tiempo que se le dedica tiene que ser el requerido para una evaluación semanal. - Para que el niño(a) aprenda a leer, se tiene que juntar la palabra con una imagen. - El papel del maestro debe presentar la utilidad, el valor y el interés de lo que enseña, el maestro debe provocar el deseo de saber y de aprender. - Pasar de las cosas a los nombres, de lo particular a lo general y de la lengua materna a las lenguas extranjeras.
Precursores escuela nueva					
Rousseau (1712 – 1778)	Reclama la necesidad de comprender al niño(a) y no verlo como un hombre en miniatura o un estado transitorio o provisional de la vida. El niño(a) es el centro y fin de la educación y basa su método formativo bajo los principios de enseñar por el interés natural del infante	La teoría naturalista	Describir la naturaleza del niño(a) y la forma de permitir que se desarrolle de acuerdo a sus propias leyes interna	Se basa en escuchar al niño(a), el cual debe aprender desde su propia experiencia. La obra pedagógica de Rousseau está impregnada de un verdadero humanismo, un sincero amor hacia los niños(as) y de una profunda comprensión del papel de la educación durante los primeros años y para todo el desarrollo posterior del hombre. En su obra culmen, el Emilio, clasifica cinco etapas de desarrollo: - Infancia (0-2 años): - Niñez (2-12 años). - Primera adolescencia (12 – 15 años). - Adolescencia (15 – 20 años). - Matrimonio de Emilio con Sofía.	- Enseñar por el interés natural del niño(a) y no por el esfuerzo artificial. - Educación activa, o mejor dicho, auto-activa. - Enseñanza intuitiva. - Que en el aprendizaje se vayan relacionando las diversas representaciones que activamente surgen en la conciencia del educando. - La educación se centra en el niño(a) y sus características. El profesor debe permitir que las potencialidades del niño(a) se desarrollen atendiendo a sus propias leyes, sin imponer ningún patrón externo. - El profesor como una guía, sin interferencias porque la idea de la naturaleza del niño(a) es buena, la sociedad y el profesor distorsionan esa naturaleza. - Educación individualizada, ésta protegerá el niño(a) de los efectos dañinos de la

					sociedad corrupta y permitirá que su bondad innata se desarrolle como debe ser. - La educación debe de estar en función del desarrollo de cada una de las etapas del niño(a).
Pestalozzi (1746 – 1827)	Veía en el niño(a) a un ser activo, en proceso continuo de desarrollo.	Educación popular moderna Experiencia directa	Conseguir que el hombre llegue a la perfección (desarrollo de las capacidades humanas),	- La humanización del hombre es el fin de la educación. - Educar al pueblo para regenerar la sociedad. - El niño(a) no se desarrolla por sí mismo, espontáneamente, sino que requiere una educación adecuada y un ambiente motivador. - No busca para el niño(a) el escuchar y repetir, sino el observar y pensar. - Es esencial evitar que el juego del niño(a) cayera en la excesiva uniformidad, para no caer en la monotonía. - Busca un correcto desarrollo de las capacidades físicas, intelectuales y morales. - Brindó gran atención a la elaboración de tareas, del contenido y métodos de educación del niño(a) en la familia.	- La actividad es una ley de la niñez; - Cultivar las facultades en su orden natural, desarrollar la mente y luego proveerla. - Principiar por los sentidos; no decir jamás al niño(a) lo que él pueda descubrir por sí mismo. - Dividir cada asunto en sus elementos; una dificultad es bastante para el niño(a). - Proceder paso a paso y acabadamente. La medida de la instrucción no es la que el maestro puede dar, sino la que el alumno puede recibir. - Que cada lección tenga un objeto mediato y otro inmediato. - Desarrollar la idea, dar la palabra que la representa y cultivar el lenguaje. - Pasar de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto. - Primero la síntesis y después el análisis, no seguir el orden del asunto, sino el de la naturaleza.
Escuela Nueva					
Froebel (1787 – 1852)	Ve al niño(a) como un agente activo y un sujeto de bondad innata que necesita desarrollarse en la naturaleza.	iniciador de la educación de los párvulos y de las bases de la moderna concepción de infancia	Despertar y extraer los aspectos y facultades que el niño(a) trae consigo.	- La mayor influencia pedagógica la recibió de Pestalozzi. - Concebía el Jardín Infantil como un centro eminentemente formativo que debía favorecer básicamente un actúa coherente entre la naturaleza del niño(a). - Uso de una serie de actividades y recursos denominados done, los cuales son herramientas didácticas para distinguir colores, figuras, formas, etc. - Desarrolló cantos alusivos, es decir, canciones cuyas letras van relacionadas con actividades que paralelamente va realizando el niño(a). Estos cantos los creó con relación a sus dones, sin	- Individualidad: cada niño(a) es singular, por lo tanto, corresponde a la educación considerar esas particularidades. - Libertad: el ambiente educativo debe ofrecer diferentes alternativas a fin de preservar la libertad del niño(a). - Auto-actividad: es fundamental que el niño(a) realice su propia experiencia mediante la acción, pues favorece su desarrollo. - Relación: es necesario que el niño(a) actúe, cree y produzca junto a los demás. - Unidad o unificación: se busca hacer conciencia de la interrelación que hay entre todo lo que existe, dado justamente por el

				embargo, hoy en día se usan para distintas finalidades.	espíritu divino (Dios). - importancia de la educación temprana. - valor educativo del juego.
Hermanas Agazzi (1870 – 1945) (1886 – 1959)	El niño(a) es una totalidad y constituye el centro del proceso educativo. Conciben al niño(a) como un germen vital que aspira a su entero desarrollo, por lo que se pretende que crezca sano, robusto, ordenado, inteligente, civilizado y bueno.	Educación integral en el jardín infantil	Estimular, promover y orientar la potencialidad del sujeto	- Tiene bases froebelianas y, a diferencia de Montessori, el material empleado en el aula no era costoso, sino que provenía del medio proletario y rural, siendo los propios niños(as) los encargados de las instalaciones y de recoger el material que se necesitaría para las actividades al aire libre. - El centro infantil ha de concebirse del niño(a), para el niño(a) y según el niño(a), enfatizando el carácter individual de la enseñanza. - Se caracteriza por un profundo respeto a la naturaleza del niño. - Busca la educación integral, por lo tanto, contempla la educación religiosa y moral como un aspecto importante dentro de este paradigma. - Estas autoras establecen diferentes directrices para el funcionamiento de un jardín infantil: subgrupos por edades, numero de adultos por niño(a), condiciones higiénicas básicas, etc.	- Auto-actividad: enfatiza en el carácter dinámico que tiene la vida del niño(a). - Libertad: es importante para su libre desarrollo. - de relación o de comunidad: entiende que el niño(a) se desarrolla en un contexto determinado, en esta etapa, su familia. - De juego y orden: el juego es la actividad por excelencia para el niño(a), sin embargo, pero requiere cierta ordenación que responda a la propia necesidad del niño(a).
Montessori (1870 – 1952)	Cree en el potencial innato del niño(a) y su capacidad de desarrollarse en el medio.	Teoría montessoriana. Periodos sensibles y mente absorbente	Ayudar a que cada niño(a) a alcance su máximo potencial en todos los ámbitos de la vida.	- Se basa en planteamientos de Rousseau, Pestalozzi y Froebel - Dos planteamientos importantes en su teoría: los periodos sensibles, que son definidos como la etapa del desarrollo del niño(a) donde absorbe una característica del ambiente y se excluye a las demás. Por ello, se hace necesario atender el interés que el niño(a) demuestra, si no, se pierde el logro; y la mente absorbente, como característica innata de los niños(as) a captar fácilmente cualquier cosa que tiene en su entorno. - un ambiente preparado puede corregir cualquier defecto aparente de los niños(as).	Los principios pedagógicos en los que se basa Montessori son: el de la libertad, el de actividad, el de independencia y el de la individualidad. Los componentes básicos de este modelo son la libertad, la estructura y el orden, la realidad y la naturaleza, la belleza, la atmósfera, el desarrollo de la vida en comunidad. Metodológicamente los niños(as) trabajan individualmente, sobre tapetes en el suelo o mesas, el mobiliario está ajustado a la talla de los niños(as), sin muebles que jerarquicen al educador. No hay un programa final que divida la jornada en períodos. El horario es elegido por el niño(a) y es requisito indispensable el orden y la disciplina.

				Ante este entendimiento y los periodos sensibles, la autora realiza un gran aporte a la pedagogía al diseñar distintos tipos de materiales: - Sensoriales: abarcan lo visual, táctil, auditivo, olfativo y gustativo, lo térmico, lo básico, lo estero gnóstico y lo cromático. - Académicos: referidos al lenguaje, la escritura, la lectura, matemáticas, geografía y ciencias. - Artísticos y culturales: relacionados con la autoexpresión, comunicación, música, dibujo, pintura, modelado, etc.	
Decroly (1871 – 1932)	Los niños(as) son el centro de toda actividad escolar, los valora como centro de desarrollo y aprendizaje	Globalización, centros de interés, observación metódica.	Preparar al niño(a) para la vida, en un concepto de modelo global para la educación	- Elaboró una pedagogía diseñada inicialmente para niños(as) con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y luego aplica dichas ideas con niños(as) normales. - Decroly aportó a la Educación Infantil un método basado en la observación metódica, así como el rigor en los datos psicológicos y pedagógicos. - La función de la globalización sería presentarle al niño(a) la vida tal y como es y no fragmentada, pues el pensamiento de los niños(as) es sintético y no analítico. - Propone los centros de interés bajo la idea de centrar los temas de estudio de acuerdo con los intereses de los niños(as) en cada edad, es decir, engloba tanto el respeto a las aspiraciones propias del niño(a) como las presiones de la formación intelectual. - Los materiales diseñados por este autor abarcan la percepción de formas y colores combinados, así como la percepción de formas y direcciones.	- Principio de realidad: enfatiza la escuela para la vida y por la vida. - Principio de unidad, globalización o concentración: recalca la tendencia natural del niño(a) de referirlo todo a sí mismo. - Principio de individualidad: consiste en la diferenciación del trabajo educativo, el cual surge de su experiencia con niños(as) con Necesidades Educativas Especiales (NEE). - Principio de relación: se visualiza como esencial la asociación con los demás.
Dewey (1859 – 1952)	Sostiene que el niño(a) tiene potencial de crecimiento, pero debe ser formado	Pragmatismo, empirismo lógico. Pensamiento en acción.	Formar al niño(a) para la vida y la realidad social	- Promueve el pensamiento en acción, donde se ve la importancia del papel activo del niño(a) y su papel investigador. - Se aleja de la pedagogía como disciplina científica, a favor de una	Los principios pedagógicos en los que se basa Dewey son: - La enseñanza se funda en intereses reales. - La educación se deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie.

	por medio de la interacción con las fuerzas ambientales.			escuela-laboratorio. - Criticaba las actividades monótonas y sedentarias, a favor de periodos largos de juego libre y con materiales de gran tamaño.	- La escuela debe organizarse de acuerdo con las necesidades productivas de la sociedad. - La educación es el método fundamental del progreso y de la acción social. - La teoría pedagógica pragmática se funda en el principio de la democracia: individualidad, espontaneidad e intereses.
Clapared (1873 – 1940)	El niño(a) es un ser que tiene su propia vida, sus propios intereses. Por lo tanto, el niño(a) es el centro de la actividad escolar.	Pedagogía funcional Paidotecnia	Educar al niño(a) para la vida y según sus intereses	- Sus teorías se construyeron a partir de la psicología y la pedagogía. - Clapared recomienda que se dejen un cierto número de materias a elección, que los alumnos profundicen en su elección. - Formuló leyes de la conducta y etapas de los niños(as). - Respecto a la Paidotecnia propuso que el niño(a) tiene una necesidad biológica e interés psicológico para actuar, acercándose a la realidad mediante ensayo error. Propuso que los maestros aprendieran a observar a sus alumnos y trabajaran e investigaran a partir de sus observaciones.	- El fin último de la escuela es preparar para la vida individual y social. - Desarrollar una escuela a la medida del niño(a), es decir, atendiendo a su individualidad. - Como uno de los intereses esenciales del niño(a) es el juego, el cual excita el esfuerzo del niño(a), estimula al máximo su actividad. Para ello diseñó juegos sensoriales, juegos intelectuales, juegos afectivos y de ejercitación de la voluntad y juegos de funciones especiales: comprenden a los juegos de persecución, de lucha, de imitación, de actividades familiares y sociales.
Escuela Actual					
Freinet (1896-1966)	Tiene una confianza plena en la naturaleza del niño(a) y en sus posibilidades; él la concibe como un torrente cuya fuerza es preciso encauzar, pero a la que la educación no debe oponerse. Toma la vida en su movimiento y considera al niño(a) en su plena mutabilidad.	Pedagogía popular	Crear espacios que favorezcan la capacidad creadora, lo cual es el fundamento de la educación popular. potenciar y enriquecer la vida	- Fundamentado en la cooperativa educativa, el uso de los textos libres, de la imprenta escolar, del trabajo de talleres y fundamentalmente de la pedagogía basada en el juego trabajo. - Las técnicas de Freinet que comúnmente se aplican al jardín preescolar, se basan en la práctica del método natural, rechazando la creación de un medio artificial dentro de la clase, argumentando que son los niños(as) quienes hacen penetrar la verdadera vida aportando a la clase sus intereses, preguntas y experiencias, mientras que el maestro tiene la tarea de convertir todo esto en materia de clase.	- Ponerse en el lugar del niño(a), conocerlo y comprenderlo mejor. - Eliminar la posición de autoridad del adulto, permitiendo reducir la distancia entre el educador y los educandos, permitiendo una convivencia más adecuada. - Relacionar el comportamiento del niño(a) hasta llegar a sus verdaderas causas que pueden ser estado de salud, la ruptura del equilibrio nacional o por dificultades ambientales. - Las reacciones del niño(a) corresponden a las leyes de relaciones humanas, por lo tanto, cualquier mandato autoritario no genera las reacciones adecuadas. Por el contrario, es mejor dar múltiples opciones de actividades y que el niño(a) pueda

					escoger la dirección a seguir. - sus métodos no incluyen juegos preparados especialmente, porque todo se hace a partir de la vida.
Waldorf (1919) Rudolf Steiner (1861 – 1925)	Los niños(as) son seres que flotan a medio camino entre el mundo espiritual y el material; en ellos el espíritu no estaría debidamente integrado al cuerpo. Para facilitar que el espíritu encarne debidamente, durante los primeros 7 años, el niño(a) no debe ser distraído con enseñanzas como la lectura. Así, el profesor tendría la misión de enfatizar el individualismo y la fantasía propia de cada alumno	Pedagogía Waldorf	Tiene como objetivo no solo el crecimiento intelectual sino además una saludable evolución física, psíquica y emocional de las generaciones futuras.	- Bajo esta filosofía de trabajo, los niños(as) no aprenden lecto-escritura y matemáticas hasta los 6 años de edad. - Enfoca a los alumnos hacia la libertad dentro de una renovación social continua. - Defiende la multicultural y no da cabida a los exámenes ni a la competición. - Tiene como ideal que una persona tenga conocimientos sobre el mundo, la historia humana y la cultura, que tenga habilidades prácticas y artísticas, las personas podrán actuar con iniciativas y libertad en la vida cotidiana. - Considera tres etapas evolutivas en los niños(as) segmentadas por septenios: Primera infancia (0-7 años/jardín, Infancia media (7-14 años/primaria) y Adolescencia (14-21 años/secundaria). - Un eje fundamental de este tipo de enseñanza es el seguimiento personalizado que hace el docente de cada niño(a), captando así sus aptitudes e intereses y estimulándolo en sus potencialidades.	- El juego es el motor del conocimiento. - se educa la totalidad del niño(a) se trabaja por septenios (ciclos de siete años) - No hay libros de texto en los primeros años de escolaridad, son los propios aprendices quienes producen sus libros, recopilando experiencias y aprendizajes de la vida cotidiana. - Se valora el trabajo en equipo y desde el primer curso se imparten dos lenguas extranjeras. - Se trabajan todas las facultades del niño(a): intelecto, sensibilidad artística y voluntad como complemento de un conjunto espiritual. - La imitación es la capacidad de identificarse con el entorno.
Reggio Emilia (1946) Loris Malaguzzi (1920 – 1994)	Ve al niño(a) como un ser lleno de potencialidades, capaz de crear y construir su aprendizaje, solo hay que brindarle el ambiente propicio para que éstas se desarrollen. (Correa &	Enfoque Reggio Emilia	Crear una escuela agradable, activa, inventiva, habitable, documentada y asequible, un lugar de investigación, aprendizaje, conocimiento y reflexión.	- Ha recibido influencias de diversos autores y pedagogos, entre los cuales se encuentran: Dewey, Freinet, Piaget, Vygotsky, Bruner, entre otros. Loris Malaguizzi es el generador y creador de esta visión educativa. - Su pedagogía se basa en la escucha, entendida no solo como recibir estímulos auditivos, sino la habilidad de entender al niño(a) en sus cien lenguajes. - Tiene una gran importancia el espacio y el ambiente como un tercer maestro que motiva e invita a crear y descubrir.	- Importancia de las relaciones humanas - La teoría de los cien lenguajes de los niños(as). - La práctica de la escucha - La valoración de la diversidad y de la complejidad: - La participación de las familias y la sociedad: - Escuela colaborativa y comunitaria. - Formación de los educadores: - Talleres y el atelierista: - la documentación del desarrollo del niño(a): - Redescubrimiento de la creatividad, hasta

	Estrella, 2011)			- Otro aspecto importante es la observación y la documentación, las cuales son herramientas que registran todo el proceso a través de diferentes medios, los proyectos son importantes como método de aprendizaje. - El taller y el atelierista son los encargados de impulsar las artes como formas de expresión. - El maestro es la persona que acompaña, guía y descubre con el niño(a), el maestro es un co-aprendiz.	para las ciencias exactas. - La calidad del espacio y del ambiente: se amobla el espacio no porque se vea bonito, sino porque es útil la ubicación de espacio y objetos.
Corriente conductista					
Watson (1878 – 1958) Skinner (1904 – 1966)	El niño(a) es totalmente moldeable por el maestro, quien puede modificar las conductas de sus alumnos en el sentido deseado, proporcionándoles los estímulos adecuados en el momento oportuno.	Conductismo	Control y manipulación de la conducta de los individuos	- En el campo educativo el termino estímulo-respuesta se conoce como aprendizaje por condicionamiento instrumental, donde el aprender ya no es conocimiento que se obtiene de transformar el mundo, el cual se expresa en conceptos e ideas, que son un reflejo de este mundo, sino que éstas se reducen a la emisión de una u otra respuesta, ya sea verbal o motriz. - El conductismo le asigna un papel secundario a la conciencia, al pensamiento y la subjetividad.	- En los procesos de enseñanza, contestar correctamente es un reforzamiento para los seres humanos - La conducta se aprende solo cuando ha sido producida y reforzada. - Se debe hacer una progresión gradual para aprender conductas complejas. - Se debe suprimir el apoyo a través del desvanecimiento. - Inicialmente se debe hacer un entrenamiento en discriminación. Es decir, si está aprendiendo un idioma, hay que primero enseñar a identificar sonidos.
Corriente constructivista					
Piaget (1896 – 1963)	El niño(a) no es un ser que se limita a repetir lo que escucha, tampoco que era un adulto en miniatura, sino un ser con estructuras mentales diferentes a los adultos	Teoría cognoscitiva	Comprender cómo aprenden los niños(as) y forman sus conocimientos.	Las estructuras mentales del niño(a) pasan por diversas etapas: - Edad del lactante: Desde el nacimiento hasta 1.5 y 2 años. Sensorio motor. - Desde los 2 a los 7 años, o segunda parte de la "primera infancia". Pre operacional. - De los 7 años a los 12 años. operaciones concretas - Adolescencia. Operaciones formales	El conocimiento en los niños(as) no solo se adquiere escuchando instrucciones de los adultos, sino de la interacción entre el sujeto y el objeto. Así mismo, Piaget reconoce a un alumno activo que es capaz de generar conocimiento por sí mismo, y el profesor puede ayudar a este proceso generando ambientes de aprendizaje acorde a cada una de estas etapas.
Vygotsky (1896 – 1934)	El niño(a) es resultado del medio social que lo enmarca.	Concepción sociocultural del desarrollo	Explorar cómo la sociedad proporciona los instrumentos para potenciar la mente del individuo	Expone el concepto de Zona de desarrollo próximo, la cual en términos formales corresponde a aquellas funciones intelectuales que aún no se han formado y que están en proceso de	- El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas - El lenguaje es un instrumento imprescindible para el desarrollo cognitivo del niño(a), posteriormente la conciencia

				formación bajo la orientación de un adulto; coloquialmente se puede definir como la distancia entre lo que los niños(as) ya son capaces de hacer y lo que aún no logran realizar de manera independiente	progresiva que va adquiriendo el niño(a) le proporciona un control comunicativo, además el desarrollo lingüístico es independiente del desarrollo del pensamiento. - También defendió la combinación de la neurología y fisiología en los estudios experimentales de los procesos de pensamiento
Ausubel (1896 – 1934)	Considera al alumno (niño(a)) como un procesador activo de la información.	Teoria de aprendizaje significativo	Explicar el aprendizaje y/o enseñanza de los conceptos científicos, a partir de los conceptos naturales, es decir, aquellos que los niños(as) forman en su vida cotidiana.	- Las construcciones previas inciden de manera significativa en los aprendizajes nuevos - El aprendizaje significativo no consiste cuando el maestro piensa que dicho conocimiento es importante, sino cuando el estudiante considera y se evidencia que resultó ser relevante para su estructura cognitiva	Las recomendaciones del autor son las siguientes: - El material a aprender tiene que poseer significado en sí mismo y además esta reestructurado lógicamente. - El sujeto del aprendizaje debe poseer una estructura cognitiva en condiciones de dar significado al nuevo material. En términos del autor, debe contar con ideas inclusoras relacionadas con el nuevo material, que serán los puentes entre la estructura cognitiva preexistente del sujeto y las ideas nuevas. - Debe tener también una predisposición para el aprendizaje significativo. En otras palabras, el factor motivacional es imprescindible para poner en marcha un proceso que, en términos generales requerirá más esfuerzo que un aprendizaje repetitivo.
Novak (1896 – 1934)				- Se apoya en la teoría de Ausubel para explicar cómo los estudiantes, por medio de mapas conceptuales, pueden ser conscientes de su propia estructura cognitiva y construcción de significados. - Este autor argumenta que la diferenciación de la estructura cognitiva determina el tipo de pensamiento que los niños(as) pueden hacer, y esto tiende a ser independiente de la edad. En este aspecto de muestra deficiencias en la teoría de Piaget	- no requiere un aprendizaje memorístico. - utiliza los mapas conceptuales - tiene un papel importante la memoria. - incorpora contenidos no arbitrarios, sustantivos y lineales. - da importancia a la habilidad para resolver problemas y la habilidad analítica.
Bruner (1915 – 2016)	El niño(a) revisa, modifica,	Aprendizaje por	Que los alumnos lleguen a descubrir	El alumno aprende cuando descubre por sí mismo. Es decir, todo el conocimiento	- El cerebro del ser humano según Bruner tiene una capacidad limitada para procesar

	enriquece y reconstruye conocimientos, reelabora constantemente sus representaciones y utiliza y transfiere lo aprendido a otras situaciones. el niño(a) no es un recipiente vacío	descubrimiento	cómo funcionan las cosas de un modo activo y constructivo. De hecho, el material proporcionado por el profesor constituye lo que Bruner denomina andamiaje.	real es aprendido por uno mismo. Bruner distingue 3 sistemas de procesamiento de la información con los cuales el alumno transforma la información que le llega y construye modelos de realidad: - la acción - imágenes mentales - el lenguaje De igual manera, estos tres sistemas derivan 3 modalidades: - Representación inactiva - Representación icónica ▪ Representación simbólica	toda la información que le llega del medio. Por esto necesita ir desarrollando, con ayuda, una serie de estrategias que permitan manejar la información. - Se necesitan estrategias para disminuir la complejidad y la confusión, las cuales surgen en gran parte con la ayuda del adulto y ésta es la esencia de la educación para Bruner. De ahí saca la conclusión de que lo fundamental es hacer aprender las destrezas básicas que permiten alcanzar las más complejas. - Para Bruner la educación debe hacer el esfuerzo de adaptarse a las características evolutivas de los niños(as). -La educación no es imposición sino negociación, una interacción basada en el dialogo.
Rebeca Puche	Ve al niño(a) como un ser con capacidades científicas	método micro genético	Recoger esos aspectos particulares que caracterizan a un niño(a), con miras a dilucidar las formas concretas de su saber hacer.	- Una de las riquezas de las situaciones de resolución de problemas es que propician un espacio de observación y análisis de los desempeños del sujeto y la manera como comprende los problemas que se le plantean. - Más allá de ocuparse de esas reglas “universales” que podrían generalizar a todos los sujetos en su proceso de conocimiento del mundo, el análisis micro genético está en la perspectiva de recoger esos particulares que caracterizan a una persona específica, con miras a dilucidar las formas concretas de su saber hacer -El análisis micro genético es concebido como un método que posibilita desplegar la mente del niño(a) en momentos concretos para develar los procesos de micro desarrollo que se van gestando en periodos cortos de tiempo	- Para conocer esas estrategias de solución de problemas es necesario recurrir a un método riguroso que brinde la posibilidad de observar de forma minuciosa y sistemática los cambios ocurridos durante los momentos de solución - La implementación de situaciones prediseñadas permite identificar distintos niveles de apertura y, por consiguiente, de visualización del funcionamiento cognitivo

Pedagogos representativos de la escuela tradicional y la contemporaneidad (escuela nueva, conductismo, constructivismo) y su comprensión del niño(a), teoría, objetivos, características, y método y principios pedagógicos. Elaboración propia

3.1.Modelo tradicional

La escuela tradicional de la pedagogía surge en el siglo XVII con Comenius (1592 – 1670) y Ratichius (1571 – 1635), estos autores ven al niño, niña como un adulto en miniatura y una etapa por la cual debe pasar un ser humano para llegar a la plenitud. Esta concepción implica que el niño, niña es visto como un hombre incompleto al cual la formación busca completar. Por lo tanto, el objetivo de esta teoría es acumular y reproducir información (enciclopedismo), transmitir información y formar el intelecto (instrucción = formación intelectual).

Englobando las ideas centrales que Ceballos (2004) y García M. (2016) realizan sobre la escuela tradicional, se encuentran las siguientes características:

- Logo céntrica: basada en los contenidos, el formalismo y la memorización.
- Magistrocéntrica: caracterizada por la autoridad del maestro, quien impone sus normas, y ausencia de libertad por parte de los alumnos.
- Enciclopedismo: la clase y la vida colectiva son organizadas, ordenadas y programadas, de tal manera que este manual escolar contiene lo que el niño, niña debe aprender, por lo tanto, nada debe buscarse fuera de él.
- Verbalismo y pasividad: El método de enseñanza es el mismo para todos los niños, niñas y en todas las ocasiones y el repaso o repetición de lo que el maestro acaba de decir, tiene un papel fundamental.
- Eficacia basada en la competencia, rivalidad y sistemas de castigos y recompensas
- Preocupada apenas por los aspectos cognitivos.

Para Comenius el niño, niña debía ser formado en el hogar hasta los 6 años y posteriormente por el maestro. En la escuela sus propuestas de estructuración de currículo, infraestructura física, enseñanza por edades, calendario único, entre otras directrices han sido un aporte importante que

aún se mantiene. El aporte grande de la escuela tradicional radica en el hecho de generalizar la educación para los niños, niñas y la ratificación de la importancia de educar al niño, niña en sus primeros seis años de vida, hecho que no sucedía en la época medieval.

Estos autores proponen como principio pedagógico esencial no enseñar más de una cosa a la vez, se tiene que dar cosa tras cosa con orden, hay que dominar bien una antes de pasar a la siguiente. La enseñanza debe ser valorada en términos de importancia, cada asignatura se aplica en un lugar diferente, así como el tiempo que se le dedica tiene que ser el requerido para una evaluación semanal. También es innovador el método que presentan en el que para que el niño, niña aprenda a leer, se tiene que juntar la palabra con una imagen, sin duda relevante y que sigue brindando grandes aportes hoy en día.

El papel del maestro debe presentar la utilidad, el valor y el interés de lo que enseña, Comenius se indigna contra quienes obligan por la fuerza a estudiar a los alumnos que no tiene el menor deseo de hacerlo, el maestro debe provocar el deseo de saber y de aprender. Así mismo, se tiene como principio el de pasar de las cosas a los nombres, de lo particular a lo general y de la lengua materna a las lenguas extranjeras.

3.2.Modelos activos o de escuela nueva

La escuela nueva es un movimiento de diversos autores que promueven estrategias educativas y concepciones de los niños, niñas más abiertas y libres que el modelo tradicional. De acuerdo a Palacios (1984) son ideas que entran en oposición a una pedagogía basada en el formalismo y la memorización, en el didactismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina, hacia una pedagogía que reivindica la significación, el valor y la dignidad de la infancia, se centra en los intereses espontáneos del niño, niña y aspira a fortalecer su actividad, libertad y autonomía.

Los autores que generan un cambio de perspectiva acerca del niño, niña, su educación y el método pedagógico se pueden dividir en dos grupos (ver figura 5): los precursores y los autores propiamente de la escuela nueva. Este movimiento no fue uniforme, incluso algunos autores se criticaban entre sí, pero tienen en común la necesidad de transformar la escuela, la búsqueda de nuevos métodos y formas de educación y la consecuente crítica a la escuela tradicional.

Dentro de los pedagogos precursores se encuentran Rousseau y Pestalozzi. Rousseau (1712-1778) fue uno de los primeros autores en reclamar la necesidad de comprender al niño, niña)y no verlo como un hombre en miniatura o un estado transitorio o provisional de la vida. Este autor comienza a ver al niño, niña como centro y fin de la educación y basa su método formativo bajo los principios de enseñar por el interés natural del infante. Sus ideas aún se mantienen: la importancia de la educación física y la educación sensorial, la necesidad de familiarizar al niño, niña con la naturaleza y el trabajo de las personas, la limitación a la reglamentación excesiva de la conducta de los niños, niñas y el reconocimiento del papel principal que tiene la actividad practica y cognoscitiva.

La teoría naturalista de Rousseau tiene como objetivo describir la naturaleza del niño, niña y la forma de permitir que se desarrolle de acuerdo con sus propias leyes internas. Se basa en escuchar al niño, niña, el cual debe aprender desde su propia experiencia.

La obra pedagógica de Rousseau está impregnada de un verdadero humanismo, un sincero amor hacia los niños, niñas y de una profunda comprensión del papel de la educación durante los primeros años y para todo el desarrollo posterior del hombre. En su obra culmen, el Emilio, clasifica cinco etapas de desarrollo:

- Infancia (0-2 años). En esta etapa el niño, niña debe ser criado por su madre, solo necesita amor y cuidados para que no se haga daño alguno.

- Niñez (2-12 años). Se plantea en esta etapa enseñarle a hablar, expresarse, perder el miedo, entender que todo tiene consecuencias y aprender más cosas de los adultos.
- Primera adolescencia (12 – 15 años). Es la edad para descubrir, sentir curiosidad, pensar, organizar su propio espacio y resolver problemas. Se aprende por observación y experiencia. El niño, niña debe ser independiente y descubrir solo.
- Adolescencia (15 – 20 años). El niño, niña está preparado para asumir estudios y actividades sociales. Se empieza a introducir a la sociedad y a relacionarse con los mayores. Entra en contacto con el teatro, la poesía y elige su propia religión.
- Matrimonio de Emilio con Sofía. Rousseau considera la educación de la mujer describiendo a la mujer ideal y compañera agradable. Se concluye con el nacimiento de un hijo al que Emilio se propone educar.

En consonancia a lo anterior, los principios pedagógicos de este autor son:

- Enseñar por el interés natural del niño, niña y no por el esfuerzo artificial.
- Educación activa, o mejor dicho, auto-activa.
- Enseñanza intuitiva.
- Que en el aprendizaje se vayan relacionando las diversas representaciones que activamente surgen en la conciencia del educando.
- La educación se centra en el niño, niña y sus características. El profesor debe permitir que las potencialidades del niño, niña se desarrollen atendiendo a sus propias leyes, sin imponer ningún patrón externo.
- El profesor como una guía, sin interferencias porque la idea de la naturaleza del niño, niña es buena, la sociedad y el profesor distorsionan esa naturaleza.

- Educación individualizada, ésta protegerá la niña de los efectos dañinos de la sociedad corrupta y permitirá que su bondad innata se desarrolle como debe ser.
- La educación debe de estar en función del desarrollo de cada una de las etapas del niño, niña.

Pestalozzi (1746 – 1827) veía en el niño(a) a un ser activo, en proceso continuo de desarrollo. Se considera el fundador de la educación popular moderna, por lo tanto, su método tenía como objetivo conseguir que el hombre llegue a la perfección (desarrollo de las capacidades humanas). De ahí que la humanización del hombre sea el fin de la educación y educar al pueblo sea una herramienta para regenerar la sociedad.

Dentro de las características del pensamiento de Pestalozzi se halla que, a diferencia de Rousseau, para el niño, niña no se desarrolla por sí mismo, espontáneamente, sino que requiere de un ambiente motivador y una educación adecuada que "hace del hombre un hombre". Es un método que no busca el escuchar y repetir, sino el observar y pensar. Para él era esencial enseñar al niño, niña a pensar para que actuase en su educación buscando el hábito de la reflexión, mediante la conversación sobre los objetos y haciendo preguntas al educando.

Pestalozzi buscó desarrollar las capacidades físicas, intelectuales y morales de los niños, niñas. Bajo este modelo, la experiencia directa del niño, niña con el entorno es importante, por lo tanto, el juego es una herramienta útil. Sin embargo, el juego del niño, niña no debe caer en la excesiva uniformidad, siendo necesario incluir variaciones para, de esta manera, no caer en la monotonía.

Igualmente, para este pedagogo la educación del niño, niña en el hogar juega un papel importante, por lo tanto, brindó gran atención a la elaboración de tareas, del contenido y métodos de educación del niño, niña en la familia.

A nivel de principios pedagógicos este autor argumenta los siguientes:

- La actividad es una ley de la niñez; acostumbrar al niño, niña a obrar, educar la mano.
- Cultivar las facultades en su orden natural, desarrollar la mente y luego proveerla.
- principiar por los sentidos; no decir jamás al niño, niña lo que él pueda descubrir por sí mismo.
- Dividir cada asunto en sus elementos; una dificultad es bastante para el niño, niña.
- Proceder paso a paso y acabadamente. La medida de la instrucción no es la que el maestro puede dar, sino la que el alumno puede recibir.
- Que cada lección tenga un objeto mediato y otro inmediato.
- Desarrollar la idea, dar la palabra que la representa y cultivar el lenguaje.
- Pasar de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto.
- Primero la síntesis y después el análisis, no seguir el orden del asunto, sino el de la naturaleza.

De acuerdo a Madrid & Mayorga (2012), al leer la obra de Pestalozzi se hallan las claves que dan paso a la Escuela Nueva: búsqueda del interés por el aprendizaje, la reflexión, la relevancia de la naturaleza, el papel de la familia, el desarrollo autónomo integral, el papel del maestro, el aprendizaje activo, la búsqueda de la felicidad a través de la educación. Por esto es que es una figura clave para los maestros y pedagogos del siglo XIX y XX.

Dentro de los modelos de Escuela nueva, el autor que se le atribuye ser el fundador de la pedagogía de la primera infancia y que promovió la creación de los primeros jardines de niños, niñas o Kindergartens fue Federico Froebel (1787 – 1852). Este pedagogo ve al niño, niña como un agente activo y un sujeto de bondad innata que necesita desarrollarse en la naturaleza, siendo

destacable la importancia que da al juego y al papel de la madre en el desarrollo del mismo. Froebel (1787 – 1852) es el iniciador de la educación en jardines infantiles y de las bases de la concepción de infancia moderna. Su teoría tiene como objetivo despertar y extraer los aspectos y facultades que el niño, niña trae consigo.

La mayor influencia pedagógica la recibió de Pestalozzi, con quien trabajó durante un tiempo, de forma que puede afirmarse que la obra de Froebel (1787 – 1852) fue la aplicación de las ideas de este pedagogo. Concebía el Jardín Infantil como un centro eminentemente formativo que debía favorecer básicamente un actuar coherente de la naturaleza del niño, niña.

Su método se caracterizaba por el uso de una serie de actividades y recursos, que fueron creados por él mismo, y que son denominados “dones”. Estos son herramientas didácticas para distinguir colores, figuras, formas, etc. De igual manera, Froebel (1787 – 1852) desarrolló cantos alusivos, es decir, canciones cuyas letras van relacionadas con actividades que paralelamente va realizando el niño, niña. Estos cantos los creó con relación a sus dones, sin embargo, hoy en día se usan para distintas finalidades.

Los principios pedagógicos que propone el autor son:

- Individualidad: Cada niño, niña es singular, por lo tanto, corresponde a la educación considerar esas particularidades.
- Libertad: El ambiente educativo debe ofrecer diferentes alternativas a fin de preservar la libertad del niño, niña.
- Auto-actividad: Es fundamental que el niño, niña realice su propia experiencia mediante la acción, pues favorece su desarrollo.
- Relación: Es necesario que el niño, niña actúe, cree y produzca junto a los demás.

- Unidad o unificación: Se busca hacer conciencia de la interrelación que hay entre todo lo que existe, dado justamente por el espíritu divino (Dios).
- Importancia de la educación temprana.
- Valor educativo del juego.

Por su parte, las hermanas Agazzi (1870 – 1945) y (1886 – 1959) fueron unas educadoras italianas, cuyo trabajo inicialmente fue en un jardín infantil de estilo froebeliano, para luego construir sus propias ideas. Ellas buscaban un nuevo modelo de escuela infantil que respetase la vida y la personalidad del niño, niña, todo ello en un clima de libertad y de acogimiento afectivo e inteligente. De acuerdo con Madrid & Mayorga (2012), al contrario de Montessori (1870 – 1952), el material empleado en el aula no era costoso, sino que provenía del medio proletario y rural, siendo los propios niños, niñas los encargados de las instalaciones y de recoger el material que se necesitaría para las actividades al aire libre.

Ellas ven al niño, niña como una totalidad y constituye el centro del proceso educativo. Conciben al niño, niña como un germen vital que aspira a su entero desarrollo, por lo que se pretende que crezca sano, robusto, ordenado, inteligente, civilizado y bueno. Por ello, el objetivo de su teoría es estimular, promover y orientar la potencialidad del sujeto.

Dentro de las características de su modelo se encuentra que el centro infantil ha de concebirse del niño, niña, para el niño, niña y según el niño, niña, enfatizando el carácter individual de la enseñanza. También se enfatiza en un profundo respeto a la naturaleza del niño, niña, y ratifica una vez más la presencia de los planteamientos de todo el movimiento de educación activa, más que la inclusión de nuevos postulados. De igual manera, buscaron la educación integral, por lo tanto, contemplan la educación religiosa y moral como un aspecto importante dentro de este paradigma.

Estas autoras establecen directrices para el funcionamiento de un jardín infantil: subgrupos por edades, número de adultos por niño, niña (un avance para la época), condiciones higiénicas básicas, metros cuadrados de superficie por niño, niña, organización del tiempo entre cuentos, recreación y diferentes actividades, planificación de tareas, distintivos para la ubicación de objetos, etc.

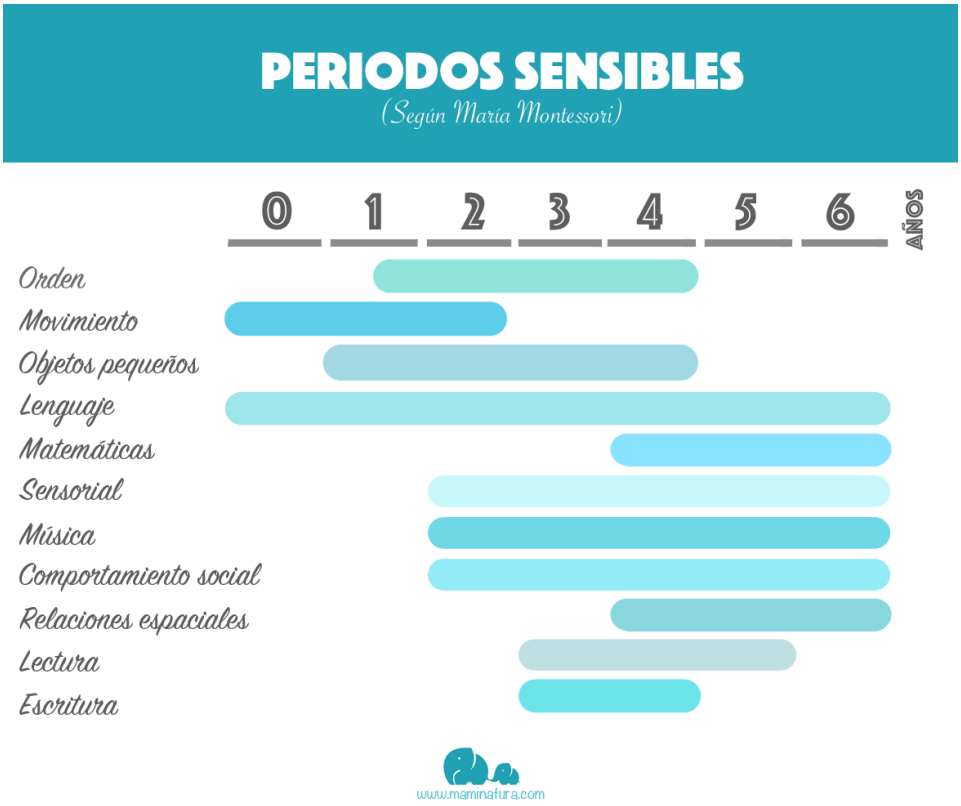
Los principios pedagógicos establecido por las hermanas Agazzi son:

- Auto-actividad: enfatiza en el carácter dinámico que tiene la vida del niño, niña.
- Libertad: es importante para su libre desarrollo.
- De relación o de comunidad: entiende que el niño, niña se desarrolla en un contexto determinado, en esta etapa, su familia.
- De juego y orden: el juego es la actividad por excelencia para el niño, niña, sin embargo, pero requiere cierta ordenación que responda a la propia necesidad del niño, niña.

Posteriormente, María Montessori (1870-1952), basada en su experiencia y estudio de los niños, niñas y sus planteamientos ven al niño, niña con potencial innato y capacidad para desarrollarse en el medio. Basada en los planteamientos de Rousseau, Pestalozzi y Froebel (1787 – 1852), inició su trabajo interesada en las necesidades de niños, niñas especiales y perturbados mentalmente, creyendo firmemente que no eran problemas médicos sino pedagógicos, desarrollando así distintos materiales didácticos. Por ello su teoría tiene como objetivo ayudar a que cada niño, niña a alcance su máximo potencial en todos los ámbitos de la vida. En su marco teórico hay dos planteamientos importantes: los periodos sensibles y la mente absorbente. Los primeros consisten etapa del desarrollo del niño, niña donde absorbe una característica del ambiente y se excluye a las demás. Por ello, se hace necesario atender el interés que el niño, niña

demuestra, si no, se pierde el logro. Estos periodos se pueden visualizar en la figura 6, con su respectiva edad.

El segundo planteamiento, la mente absorbente, consiste en que la mente del niño, niña capta sin cesar un sin fin de conocimientos, costumbres, y maneras sociales, aprendiendo lo esencial del mundo que lo rodea, sin cansancio, sin esfuerzo, de una forma completamente natural. La autora entiende que el niño, niña tiene una alta motivación para aprender pues su genética y patrón psíquico lo permite, sin embargo, no posee modelos establecidos de comportamiento que garanticen su éxito. Por ello la función del educador, desde este punto de vista, la función del educador es organizar el ambiente de aprendizaje, y presentar ejercicios diseñados para el autoeducación del niño, niña. Recomienda usar materiales para el autoeducación de los niños, niñas fueron diseñado para ser sensoriales, académicos, artísticos y culturales. Dentro de los principios fundamentales del modelo montesoriano se encuentra la educación activa, el papel de la familia como base del desarrollo del niño, niña y el enfoque ecologista del método de contacto con la naturaleza.



Gráfica 6. Periodos sensibles del niño, niña según Montessori.

Fuente: Mami Natura en http://www.maminatura.com/blog/es/montessori-y-los-periodos-sensibles/ Consultado 25 julio 9:35 am

Para esta autora, un ambiente preparado puede hacer que el niño, niña se concentre en un determinado centro de interés y se le permite trabajar en él, los defectos desaparecen. Un niño, niña alborotado se ordena, el pasivo se vuelve activo y el inadaptado, solidario. Por lo tanto, lo que antes se veían como defectos en los niños, niñas, en realidad son características adquiridas debido al mal manejo y mala orientación, pues a los niños, niñas hay que motivarlos y ayudarles a buscar una ocupación interesante y no interrumpirles.

Ante este entendimiento y los periodos sensibles, la autora realiza un gran aporte a la pedagogía al diseñar distintos tipos de materiales:

- Sensoriales: abarcan lo visual, táctil, auditivo, olfativo y gustativo, lo térmico, lo básico, lo estero gnóstico y lo cromático.

- Académicos: referidos al lenguaje, la escritura, la lectura, matemáticas, geografía y ciencias.
- Artísticos y culturales: relacionados con la autoexpresión, comunicación, música, dibujo, pintura, modelado, etc.

Los principios pedagógicos en los que se basa Montessori (1870 – 1952) son: el de la libertad, el de actividad, el de independencia y el de la individualidad. Los componentes básicos de este modelo son la libertad, la estructura y el orden, la realidad y la naturaleza, la belleza, la atmósfera, el desarrollo de la vida en comunidad.

Metodológicamente los niños, niñas trabajan individualmente, sobre tapetes en el suelo o mesas, el mobiliario está ajustado a la talla de los niños, niñas, sin muebles que jerarquicen al educador. No hay un programa final que divida la jornada en períodos. El horario es elegido por el niño, niña y es requisito indispensable el orden y la disciplina.

Decroly (1871 – 1932) y su esposa crearon una "escuela para la vida y por la vida", bajo la convicción de ver la educación como un proceso de vida y no como una preparación para años posteriores. Elaboró una pedagogía diseñada inicialmente para niños, niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE), y luego aplica dichas ideas con niños, niñas normales. Comprende que los niños, niñas son el centro de toda actividad escolar, los valora como centro de desarrollo y aprendizaje. Este autor es reconocido por sus aportes con la teoría de la globalización, los centros de interés y los métodos basados en la observación metódica. El objetivo de su compendio teórico es preparar al niño, nioña para la vida, en un concepto de modelo global para la educación.

Decroly aportó a la Educación Infantil un método basado en la observación metódica, así como el rigor en los datos psicológicos y pedagógicos. Para él era necesario tener en cuenta la psicología del niño, niña y las necesidades sociales.

La función de la globalización se basa en la idea de que los niños, niñas perciben el mundo como un todo y no dividido por partes. Afirma que el pensamiento de los niños, niñas es sintético y no analítico. Así pues, el aprendizaje de los alumnos se basa en la comprensión y percepción de un todo y, partiendo de él, van descubriendo los segmentos que lo componen a través del interés generado. Por lo tanto, el método pedagógico sería presentarle al niño, niña la vida tal y como es y no fragmentada, ni yendo de elementos fáciles a complejos, una realidad con sus complejidades, que percibiera y a la que se aproximara globalmente.

Otro aporte fundamental de este autor es la introducción dentro de la acción pedagógica de los centros de interés, que son contenidos en los que debe desenvolverse la actividad del niño, niña. Los centros de interés consisten en agrupar los temas de estudio de acuerdo con los intereses de los niños, niñas en cada edad, es decir, engloba tanto el respeto a las aspiraciones propias del niño, niña como las presiones de la formación intelectual. Por ello, estos centros de interés deben construirse preguntando o investigando abiertamente los intereses propios de los alumnos, sean cuales sean. A partir de ahí se establecen las unidades didácticas en torno a ese tema, complementándolo.

En consonancia con estos conceptos y de forma similar a Montessori (1870 – 1952), Decroly (1871 – 1932) diseña materiales que actualmente influyen en la práctica pedagógica:

- Para la percepción de formas y colores combinados: Se destacan los jarros, envases de perfil recto y de tipo curvo, de seis colores diferentes, y de los cuales el niño, niña debe identificar el que es igual al que se le presenta como patrón.

- Para percepción de formas y direcciones: La mesa y la pelota, en la que el niño, niña debe identificar la posición que es igual a la del modelo.

Los principios pedagógicos en los que se basa este autor son:

- Principio de realidad: enfatiza la escuela para la vida y por la vida.
- Principio de unidad, globalización o concentración: recalca la tendencia natural del niño, niña de referirlo todo a sí mismo.
- Principio de individualidad: consiste en la diferenciación del trabajo educativo, el cual surge de su experiencia con niños, niñas con Necesidades Educativas Especiales (NEE).
- Principio de relación: se visualiza como esencial la asociación con los demás.

Un autor que tiene un pensamiento diferente a los anteriores autores es Dewey (1859 – 1952), para quien la educación no debe tener otro fin que la educación misma, es decir, debe estar en constante desarrollo y formar para la vida, por ello, el currículo y la vida, según este autor, deben ser sinónimos. De acuerdo a Cerda (2003) sus métodos se alejan de la pedagogía como disciplina científica, debido a que su concepto de formación es una escuela-laboratorio y de construcciones que involucren la experiencia. Contrario a posiciones más idealistas como las de Froebel (1787 – 1852) y Montessori (1870 – 1952), tenía una postura más pragmática y funcional. El objetivo de sus métodos es formar al niño(a) para la vida y la realidad social.

Uno de los términos más utilizados de este autor es el pensamiento en acción, donde se ve la importancia del papel activo del niño, niña, lo que hace que la iniciación en los procesos adecuados de investigación sea más importante que la obtención de cualquier resultado inmediato. Por eso este autor criticaba la tendencia a someter al niño, niña a tareas sedentarias y mecánicas que producen fatiga y nerviosismo, en lugar de ejercitar los grandes músculos, con periodos largos de juego libre y con materiales de gran tamaño.

Los principios pedagógicos en los que se basa Dewey son:

- La enseñanza se funda en intereses reales.
- La educación se deriva de la participación del individuo en la conciencia social de la especie.
- La escuela debe organizarse de acuerdo con las necesidades productivas de la sociedad.
- La educación es el método fundamental del progreso y de la acción social.
- La teoría pedagógica pragmática se funda en el principio de la democracia: individualidad, espontaneidad e intereses.

Clapared (1873-1940) va un poco más allá de la escuela activa y propone la educación funcional, la cual es la que toma la necesidad del niño, niña su interés por alcanzar un fin, como palanca de la actividad que se desea despertar en él. Esta es una de las bases de la educación individualizada. El objetivo de sus métodos es educar el niño, niña para la vida. Este autor ve al niño, niña como un ser que tiene su propia vida, sus propios intereses. Por lo tanto, el niño, niña es el centro de la actividad escolar.

Las teorías de Clapared (1873 – 1940) se construyeron a partir de la psicología y la pedagogía. Así mismo, es un exponente de la Paidotecnia, en la cual propuso que el niño, niña tiene una necesidad biológica e interés psicológico para actuar, acercándose a la realidad mediante ensayo error. Propuso que los maestros aprendieran a observar a sus alumnos y trabajaran e investigaran a partir de sus observaciones. Por lo tanto, recomienda que se dejen un cierto número de materias y que los alumnos profundicen en su elección.

Formuló leyes de la conducta:

- La ley de la necesidad: la actividad siempre es fruto de una necesidad.

- Ley de interés: toda conducta la provoca un interés, es decir, que toda acción consiste en alcanzar el objetivo en un momento dado.
- Ley del interés momentáneo: el organismo actúa siempre en función de su interés más acuciante, de forma que cuando dos intereses están presentes, el más fuerte se impone al otro.
- Ley de repetición de lo semejante: el organismo tiende a repetir la conducta que previamente ha tenido éxito en una circunstancia parecida.
- Ley del tanteo: cuando una situación es tan nueva que no evoca asociación alguna de semejanza, la necesidad desencadena un conjunto de reacciones de búsqueda de ensayos sucesivos y tanteos.
- Ley de autonomía funcional: las capacidades de reacción están ajustadas a sus necesidades.

Así mismo, clasificó al niño, niña en las siguientes etapas:

- Etapa anterior al nacimiento.
- Primera infancia: desde nacimiento hasta dos años.
- Segunda infancia: de dos a seis años.
- Tercera infancia: edad escolar.
- Cuarta infancia o nexo con la pubertad: entre los once y trece años.
- La pubertad.
- La adolescencia: desde la pubertad hasta los diecinueve años.

Finalmente, sus principios pedagógicos están basados en preparar para la vida individual y social, preparando una escuela a la medida del niño, niña que atienda su individualidad. El juego es la herramienta principal en el que el niño, niña encausa su interés, excita el esfuerzo del niño,

niña y estimula al máximo su actividad. Los juegos experimentales desarrollados Clapared (1873 – 1940) abarcan:

- Los juegos sensoriales: Como, por ejemplo, auditivos, visuales, táctiles, silbidos, etc. los juegos motores: carreras, saltos, canicas, etc.
- Los juegos intelectuales: de imaginación, de resolución de problemas, de curiosidad, etc.
- los juegos afectivos y de ejercitación de la voluntad: contener la respiración el mayor tiempo posible, adoptar posiciones difíciles, etc.
- Los juegos de funciones especiales: comprenden a los juegos de persecución, de lucha, de imitación, de actividades familiares y sociales.

3.3.Modelos pedagógicos actuales

Los modelos pedagógicos actuales hacen mayor énfasis en el desarrollo el pensamiento y la creatividad como finalidad de la educación. Dentro de este grupo se encuentra la corriente conductista, la corriente cognoscitiva o constructivista y movimientos pedagógicos influenciados por estas corrientes y autores de escuela nueva. Sin embargo, la corriente conductista, aunque se enmarca en los modelos actuales por tener una vigencia reciente, categoriza en un segundo plano la creatividad, la conciencia y el pensamiento del niño, niña, acercándose incluso a la filosofía de la escuela tradicional.

De acuerdo con Cerda (2003), Watson (1878 – 1958) y Skinner (1904 – 1966) encabezan la corriente de pensamiento conductista. Esta teoría tiene la concepción de que el niño, niña es totalmente moldeable por el maestro, quien puede modificar las conductas de sus alumnos en el

sentido deseado, proporcionándoles los estímulos adecuados en el momento oportuno. Por lo tanto, el objetivo de este modelo es el control y manipulación de la conducta de los individuos.

En el campo educativo el termino estímulo-respuesta se conoce como aprendizaje por condicionamiento instrumental, donde el aprender ya no es conocimiento que se obtiene de transformar el mundo, el cual se expresa en conceptos e ideas, que son un reflejo de este mundo, sino que éstas se reducen a la emisión de una u otra respuesta, ya sea verbal o motriz. El conductismo le asigna un papel secundario a la conciencia, al pensamiento y la subjetividad.

Los principios pedagógicos, de acuerdo con este modelo son:

- En los procesos de enseñanza, contestar correctamente es un reforzamiento para los seres humanos
- La conducta se aprende solo cuando ha sido producida y reforzada.
- Se debe hacer una progresión gradual para aprender conductas complejas.
- Se debe suprimir el apoyo a través del desvanecimiento.
- Inicialmente se debe hacer un entrenamiento en discriminación. Es decir, si está aprendiendo un idioma, hay que primero enseñar a identificar sonidos.

Uno de los primeros autores que encabezan los modelos pedagógicos actuales que se fundamentan en la creatividad es Freinet (1896-1966), quien desarrolla un modelo pedagógico basado principalmente en el juego-trabajo (Cerda, 2003). Este pedagogo se preocupó por centrar la educación en el niño, niña, en contra de las viejas prácticas centradas en el adulto. De esta manera, se busca es crear espacios que favorezcan la capacidad creadora, lo cual es el fundamento de la educación popular. Para Freinet (1896-1966), una clase debe preparar para la vida, por lo tanto, los juegos y materiales que utilizaba este francés no estaban preparados

especialmente, huyendo de cualquier medio creado artificialmente, acercando a los niños, niñas a la realidad que les interesa.

Este autor, de acuerdo con Chourio y Melán (2008) tiene una confianza plena en la naturaleza del niño, niña y en sus posibilidades; él la concibe como un torrente cuya fuerza es preciso encauzar, pero a la que la educación no debe oponerse. Toma la vida en su movimiento y considera al niño, niña en su plena mutabilidad. Su teoría tiene como objetivo crear espacios que favorezcan la capacidad creadora, lo cual es el fundamento de la educación popular, y potenciar y enriquecer la vida.

Su pensamiento está fundamentado en la cooperativa educativa, el uso de los textos libres, de la imprenta escolar, del trabajo de talleres y fundamentalmente de la pedagogía basada en el juego trabajo. Sus técnicas, que comúnmente se aplican al jardín preescolar, se basan en la práctica del método natural, rechazando la creación de un medio artificial dentro de la clase, argumentando que son los niños, niñas quienes hacen penetrar la verdadera vida aportando a la clase sus intereses, preguntas y experiencias, mientras que el maestro tiene la tarea de convertir todo esto en materia de clase.

Freinet (1896-1966) establece algunos principios pedagógicos de sus reflexiones:

- La naturaleza del niño, niña es diferente al adulto, es dinámica y con necesidades espirituales y materiales muy particulares, esto implica:
- Ponerse en el lugar del niño, niña, conocerlo y comprenderlo mejor.
- Eliminar la posición de autoridad del adulto, permitiendo reducir la distancia entre el educador y los educandos, permitiendo una convivencia más adecuada.

- Relacionar el comportamiento del niño, niña hasta llegar a sus verdaderas causas que pueden ser estado de salud, la ruptura del equilibrio nacional o por dificultades ambientales.
- Las reacciones del niño, niña corresponden a las leyes de relaciones humanas, por lo tanto, cualquier mandato autoritario no genera las reacciones adecuadas. Por el contrario, es mejor dar múltiples opciones de actividades y que el niño, niña pueda escoger la dirección a seguir.

Para este pedagogo, toda actividad debe tener un objetivo racional, positivo y con meta creadora. Mientras la escuela tradicional anula la personalidad, este método propende por desarrollar una motivación creadora, el cual es un camino más seguro al éxito. Sus métodos no incluyen juegos preparados especialmente, porque todo se hace a partir de la vida.

Por otro lado, existen modelos pedagógicos que aún perduran a nivel mundial tras casi 100 años de funcionamiento en el caso de la pedagogía Waldorf y más de 70 años en el caso del movimiento Reggio Emilia. Cada uno de estos modelos fue impulsado por pedagogos quienes fundaron su primera escuela hasta llegar a la cifra de, en el caso del enfoque Waldorf, 1026 escuelas, 2000 jardines de infancia y 646 centros de educación especial, en 60 países, o en el caso de Reggio Emilia en ubicarse entre los 10 mejores centros educativos del mundo.

La pedagogía Waldorf surge gracias a Rudolf Steiner (1861 – 1925) quien promueve y funda escuelas bajo a visión de que los niños, niñas son seres que flotan a medio camino entre el mundo espiritual y el material; en ellos el espíritu no estaría debidamente integrado al cuerpo. Para facilitar que el espíritu encarne debidamente, durante los primeros 7 años, el niño, niña no debe ser distraído con enseñanzas como la lectura. Así, el profesor tendría la misión de enfatizar el individualismo y la fantasía propios de cada alumno. Entendiendo esto, la pedagogía Waldorf

tiene como objetivo no solo el crecimiento intelectual sino además una saludable evolución física, psíquica y emocional de las generaciones futuras.

Dentro de las características más destacables del modelo se encuentra que en la filosofía de trabajo los niños, niñas no aprenden lecto-escritura y matemáticas hasta los 6 años de edad; enfoca a los alumnos hacia la libertad dentro de una renovación social continua; defiende la multicultural y no da cabida a los exámenes ni a la competición; tiene como ideal que una persona tenga conocimientos sobre el mundo la historia humana y la cultura, que tenga habilidades prácticas y artísticas, las personas podrán actuar con iniciativas y libertad en la vida cotidiana.

El modelo considera tres etapas evolutivas en los niños, niñas:

- Primera infancia (0-7 años/jardín): en esta etapa la actividad central es el desarrollo del organismo físico. El método primordial de conocimiento es la imitación, teniendo en cuenta la voluntad activa del niño, niña.
- Infancia media (7-14 años/primaria): en este estadio el conocimiento del mundo se realiza a través de la imaginación, la cual despierta y activa los sentimientos. Por lo cual el arte y la imaginación son herramientas fundamentales de aprendizaje en el segundo septenio.
- Adolescencia (14-21 años/secundaria): en este período se produce la maduración de la personalidad y se termina de desarrollar la capacidad intelectual. Aquí la búsqueda de lo real y la verdad son los ejes en el camino hacia el conocimiento.

Un eje fundamental de este tipo de enseñanza es el seguimiento personalizado que hace el docente de cada niño, niña, captando así sus aptitudes e intereses y estimulándolo en sus

potencialidades. Para ello, los grupos tienden a ser pequeños y en cada septenio el docente es el mismo, lo que permite un alto grado de conocimiento de los alumnos.

Los principios educativos en los que se fundamenta son:

- El juego es el motor del conocimiento.
- Se educa la totalidad del niño, niña se trabaja por septenios (ciclos de siete años)
- No hay libros de texto en los primeros años de escolaridad, son los propios aprendices quienes producen sus libros, recopilando experiencias y aprendizajes de la vida cotidiana.
- Se valora el trabajo en equipo y desde el primer curso se imparten dos lenguas extranjeras.
- Se trabajan todas las facultades del niño, niña: intelecto, sensibilidad artística y voluntad como complemento de un conjunto espiritual.
- La imitación es la capacidad de identificarse con el entorno.

Por otro lado, el movimiento Reggio Emilia surge en 1945 con el educador Loris Malaguzzi quien es el generador del movimiento. Ha recibido influencias de diversos autores y pedagogos, entre los cuales se encuentran: Dewey (1859 – 1952), Freinet (1896-1966), y posteriormente de Piaget (1896 – 1963), Vygotsky (1896 – 1934), Bruner (1915 – 2016), entre otros (ver figura 5). En este modelo, el niño, niña se ve como un ser lleno de potencialidades, capaz de crear y construir su aprendizaje, solo hay que brindarle el ambiente propicio para que éstas se desarrollen (Correa & Estrella, 2011). El objetivo es crear una escuela agradable, activa, inventiva, habitable, documentada y asequible, un lugar de investigación, aprendizaje, conocimiento y reflexión.

Dentro de las características principales del modelo se encuentra que su pedagogía se basa en la escucha, entendida no solo como recibir estímulos auditivos, sino la habilidad de entender al niño, niña en sus cien lenguajes. Tiene una gran importancia el espacio y el ambiente como un tercer maestro que motiva e invita a crear y descubrir. El taller y el atelierista son los encargados de impulsar las artes como formas de expresión. Otro aspecto importante es la observación y la documentación, las cuales son herramientas que registran todo el proceso a través de diferentes medios, los proyectos son importantes como método de aprendizaje. El maestro es la persona que acompaña, guía y descubre con el niño, niña, el maestro es un co-aprendiz.

Los principios pedagógicos que fundamentan el movimiento son:

- Importancia de las relaciones humanas: el punto está en el sentido social en términos de comunidad y cooperación.
- La teoría de los cien lenguajes de los niños, niñas. El niño, niña tiene muchas formas de comunicar.
- La práctica de la escucha: el adulto baja de su torre, no como el rey que quiere escuchar al pueblo, sino como quien quiere aprender de otros.
- La valoración de la diversidad y de la complejidad: se entiende que cada persona es un mundo diferente y por lo tanto la educación no puede ser homogénea.
- La participación de las familias y la sociedad: la familia y los demás miembros de la sociedad también son responsables de la educación de los niños, niñas.
- Escuela colaborativa y comunitaria.
- Formación de los educadores: los educadores entienden su papel en el desarrollo humano de los niños, niñas.

- Talleres y el atelierista: no solo es educación artística, sino una persona con conocimientos que facilita la comunicación y expresión artística entre maestros y alumnos.
- La documentación del desarrollo del niño, niña: si se llega a medir el niño, niña de forma cuantitativa es para su comprensión, no para una nota. Se compara su progreso con su punto inicial y no con otros niños, niñas.
- Redescubrimiento de la creatividad, hasta para las ciencias exactas.
- La calidad del espacio y del ambiente: se amobla el espacio no porque se vea bonito, sino porque es útil la ubicación de espacio y objetos.

3.3.1. Corriente cognoscitiva o constructivista

Como se puede observar en la figura 5, algunos los autores más representativos de la teoría cognoscitiva están interrelacionados entre si y otros han influenciado movimientos y modelos pedagógicos. La característica común de estos modelos es que se preocupan por la forma como el niño, niña aprende. Se evidencia cómo cada autor entiende el aprendizaje, para Piaget(1896 – 1963), el aprendizaje se efectúa cuanto el sujeto interactúa con el objeto del conocimiento; para Vygotsky(1896 – 1934), cuando el sujeto lo realiza en interacción con otros; para Ausubel y Novak (1896 – 1934), cuando es significativo para el sujeto y para Bruner (1915 – 2016), cuando el conocimiento es aprendido por uno mismo y Rebeca Puche (2006) ahonda la teoría piagetiana preocupándose por los aspectos particulares que se visualizan en la resolución de problemas entre el sujeto y el objeto. A continuación, se ahonda un poco más en cada uno de ellos.

Uno de los autores más representativos es Piaget (1896-1963), cuyos aportes teóricos en el campo psicológico, sirvieron de base para el surgimiento de vertientes pedagógicas que se basan

en sus aportes. La teoría de Piaget, aunque no toca profundamente el proceso de enseñanza, sus ideas son muy útiles como sustento a la práctica pedagógica de la actualidad. De ahí han surgido diversas teorías de aprendizaje desarrolladas por varios autores posteriores.

Siguiendo los escritos de Jorge & Arencibia (2003), Vielma & Salas (2000) y Saldarriaga, Bravo, & Loor (2016), se analiza que Piaget marca un nuevo rumbo en el conocimiento de la forma como el hombre aprende, gracias a los conocimientos biológicos que ya tenía este autor. La gran diferencia que tuvo Piaget para la concepción de infancia y la pedagogía fue hacerle entender a la sociedad que el niño, niña no es un ser que se limita a repetir lo que escucha, tampoco que era un adulto en miniatura, sino un ser con estructuras mentales diferentes a los adultos y que en la edad en la que todos pensaban que el niño, niña entraba en razón (alrededor de los 6 años) e iniciaba su proceso de enseñanza, ya había inteligencia y pensamiento lógico en su mente desde que nace.

Piaget entiende el aprendizaje como una reorganización de las estructuras cognoscitivas existentes en cada momento, es decir, cambios y recombinaciones en los patrones mentales. El mismo ser humano por sí solo puede procesar la información externa que recibe, e interpretarla (muchas veces creando conflicto) y creando nuevo conocimiento sobre el cual construye más interpretaciones del mundo. De ahí que las formas externas de interpretar el objeto sean a través de los sentidos, los cuales captan imágenes, sonidos, formas, sabores y texturas. Según explica Saldarriaga (2016), las influencias exteriores que influyen en el sujeto, (en este caso el niño, niña, causa perturbación y desequilibrio en la mente. La actividad mental del sujeto, cuando adapta y reconstruye según su experiencia permite compensar y lograr nuevamente el equilibrio.

Piaget diferencia claramente unas etapas por las cuales pasa el niño, niña en su desarrollo cognitivo. De acuerdo a Piaget (1991) entre el recién nacido y el adolescente hay estructuras mentales que van cambiando y construyéndose sucesivamente:

Edad del lactante: Desde el nacimiento hasta 1.5 y 2 años.

- La etapa de los reflejos o ajustes hereditarios, así como las primeras tendencias instintivas (nutriciones) y las primeras emociones.
- La etapa de las primeras costumbres motrices y de las primeras percepciones organizadas, así como los primeros sentimientos diferenciados.
- La etapa de la inteligencia sensorio motriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad

Desde los 2 a los 7 años, o segunda parte de la "primera infancia".

- La etapa de la inteligencia intuitiva de los sentimientos interindividuales espontáneos y las relaciones sociales de sumisión al adulto.

De los 7 años a los 12 años.

- La etapa de las operaciones intelectuales concretas (inicio de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación.

Adolescencia.

- La etapa de las operaciones intelectuales abstractas de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos.

En cada una de estas etapas Piaget (1991), como en varios de sus libros, amplia y subdivide procesos cognitivos y de apropiación de la realidad, que, si bien no hace parte de estrategias o explicaciones de procesos pedagógicos, son un fundamento teórico muy importante para construir un arsenal pedagógico que atienda las características cognitivas del niño, niña.

El aporte piagetiano a la pedagogía entonces es comenzar a entender que el conocimiento en los niños, niñas no solo se adquiere escuchando instrucciones de los adultos, sino de la interacción entre el sujeto y el objeto. Así mismo, Piaget (1896 – 1963) reconoce a un alumno activo que es capaz de generar conocimiento por sí mismo, y el profesor puede ayudar a este proceso generando ambientes de aprendizaje acorde a cada una de estas etapas.

La adaptación de la inteligencia en el niño, niña es un equilibrio entre acomodación y asimilación, los cuales están presentes en todos los estadios del desarrollo de la inteligencia.

Vygotsky (1896 – 1934), a diferencia de Piaget (1896 – 1963), considera que el aprendizaje viene por el entono cultural y social en el cual se encuentra el niño, niña. Esto significa que el niño, niña aprende al interactuar con otras personas. Como explica Vielma & Salas(2000), el desarrollo es un proceso social para Vygotsky el cual inicia desde el nacimiento y que es asistido por adultos u otros agentes considerados más competentes en cuanto al manejo del lenguaje, habilidades y tecnologías disponibles en dicho entorno cultural.

De ahí es que surge el concepto de zona de desarrollo próximo, la cual en términos formales corresponde a aquellas funciones intelectuales que aún no se han formado y que están en proceso de formación bajo la orientación de un adulto; coloquialmente se puede definir como la distancia entre lo que los niños, niñas ya son capaces de hacer y lo que aún no logran realizar de manera independiente. Una vez el niño, niña alcanza dichas habilidades, la zona de desarrollo se convierte en “actual”, y surge en consecuencia una nueva zona de desarrollo próximo. Esta es una de las diferencias con el pensamiento piagetiano: el niño, niña por sí solo no puede auto gestionar su aprendizaje, siempre requiere de un adulto más capacitado.

Para Vygotsky (1896 – 1934) el lenguaje y los símbolos es la forma como principalmente se aprende y son creaciones humanas pertenecen al devenir histórico. De acuerdo con Rodríguez

(1999), por medio de las interacciones verbales espontaneas en la crianza el niño, niña, este se apropia de los conceptos cotidianos y por medio de las interacciones en la escuela, los niños, niñas se apropian conceptos científicos.

Bajo la misma línea constructivista, Ausubel (1896 – 1934) expone su teoría de aprendizaje significativo, en donde las construcciones previas inciden de manera significativa en los aprendizajes nuevos. De acuerdo con Berrocal (2013), bajo esta teoría un aprendizaje es significativo cuando los conocimientos se vinculen de una manera clara y estable con los conocimientos previos de los cuales disponía el individuo. Esto se evidencia cuando el estudiante tiene claros los conceptos utilizados anteriormente y manifiesta una actitud positiva hacia el aprendizaje significativo. De ahí que el aprendizaje significativo no consiste cuando el maestro piensa que dicho conocimiento es importante, sino cuando el estudiante considera y se evidencia que resultó ser relevante para su estructura cognitiva.

El aporte fundamental de Novak (1896 – 1934) también se enmarca en el constructivismo y da continuidad a lo expuesto por Ausubel. Este autor desarrolla los mapas conceptuales como una forma de ilustrar las estructuras cognitivas de los estudiantes y tomar conciencia de su propia construcción de significados; además son considerados instrumentos no solo de diagnóstico sino de evaluación y análisis curricular (Pérez, 2004). Esta es una de las herramientas que permite evaluar si el aprendizaje si ha sido significativo o no en el estudiante. Este autor argumenta que la diferenciación de la estructura cognitiva determina el tipo de pensamiento que los niños, niñas pueden hacer, y esto tiende a ser independiente de la edad. En este aspecto de muestra deficiencias en la teoría de Piaget (1896 – 1963).

Bruner (1915 – 2016), por su parte, entiende que el niño, niña no es un sujeto vacío y que revisa, modifica, enriquece y reconstruye conocimientos, reelabora constantemente sus

representaciones y utiliza y transfiere lo aprendido a otras situaciones. Es pionero del aprendizaje por descubrimiento donde el objetivo es que los alumnos lleguen a descubrir cómo funcionan las cosas de un modo activo y constructivo. Esto significa que el alumno aprende cuando descubre por sí mismo. Es decir, todo el conocimiento real es aprendido por uno mismo. De hecho, el material proporcionado por el profesor constituye lo que Bruner denomina andamiaje.

Bruner (1915 – 2016) distingue 3 sistemas de procesamiento de la información con los cuales el alumno transforma la información que le llega y construye modelos de realidad:

- la acción
- imágenes mentales
- el lenguaje

De igual manera, estos tres sistemas derivan 3 modalidades:

- Representación inactiva: representación de cosas mediante la reacción inmediata de la persona (presentación por acción).
- Representación icónica: representación de cosas mediante una imagen, independiente de la acción (representación por imágenes)
- Representación simbólica: representa objetos y acontecimientos por medio de características formales o simbólicas, como el lenguaje.

En materia pedagógica, Bruner (1915 – 2016) encuentra que el cerebro del ser humano tiene una capacidad limitada para procesar toda la información que le llega del medio. Por esto necesita ir desarrollando, con ayuda, una serie de estrategias que permitan manejar la información, las cuales deber ser provistas por un adulto. Para Bruner (1915 – 2016) la educación debe hacer el esfuerzo de adaptarse a las características evolutivas de los niños, niñas.

Finalmente, Rebeca Puche, identifica el niño(a) con capacidades científicas, inscribiéndose dentro del método micro genético donde tiene el objetivo de recoger esos aspectos particulares que caracterizan a un niño, niña, con miras a dilucidar las formas concretas de su saber. De acuerdo a Puche, Ossa, & Guevara (2006) y Jaramillo & Osorio (2015) esta autora encuentra que las situaciones de resolución de problemas es que propician un espacio de observación y análisis de los desempeños del sujeto y la manera como comprende los problemas que se le plantean. El análisis micro genético es concebido como un método que posibilita desplegar la mente del niño(a) en momentos concretos para develar los procesos de micro desarrollo que se van gestando en periodos cortos de tiempo.

3.4.Pedagogía contemporánea: una construcción colectiva de conocimiento.

Lo expuesto en el presente capitulo es resultado de la construcción de conocimiento que han hecho diversos autores (algunos pedagogos, otros no), acerca de un tema tan importante como lo son las infancias. Cada uno de ellos se ha caracterizado por realizar algún aporte importante, que luego fue aprovechado por otro pedagogo en la construcción del conocimiento (ver figura 5). Aunque la escuela nueva critique la escuela antigua, esta no existiría si Comenius o Ratichius no hubiesen sentado las bases de una educación inclusiva para todos los niños y niñas y por supuesto sin los aportes iniciales de Rousseau y Pestalozzi. Estos dos últimos autores entendían que el niño, niña debía educarse en libertad y bajo un ambiente adecuado. Pestalozzi trató de llevar a cabo algunas anotaciones de Rousseau, sin embargo, creía que el niño, niña por sí mismo no se desarrollaría y necesita un papel más activo.

Así mismo, Froebel (1787 – 1852), a quien se le atribuye ser el creador del jardín infantil tuvo su influencia en las ideas de Pestalozzi. Froebel a su vez influyó en las ideas de las hermanas

Agazzi (1870 – 1945) y (1886 – 1959) y Montessori (1870 – 1952), estas autoras avanzan en la organización de los jardines infantiles y en la construcción de herramientas didácticas adecuadas a cada etapa de desarrollo. Montessori (1870 – 1952) tiene gran importancia en la pedagogía debido al reconocimiento de los periodos sensibles de los niños, niñas, la mente absorbente y sobre todo la acomodación del jardín infantil y las herramientas didácticas al caso particular de cada niño, niña corrigiendo sus aparentes defectos. Esta pedagoga tuvo además influencias de Pestalozzi y Rousseau. Otros autores contemporáneos a estas pedagogas son Decroly, Dewey (1859 – 1952) y Clapared (1873 – 1940). Estos dos últimos autores tienden a ser menos metódicos y más pragmáticos y funcionales, bajo el concepto de que el niño, niña busque su propio conocimiento con total libertad.

Corrientes psicológicas poco a poco van influyendo en la pedagogía, como es el caso de Watson y Skinner (1904 – 1966) quienes dejan en segundo plano la conciencia y pensamiento del niño, niña, entendiendo que el maestro puede moldear a su acomodo la conducta de los niños, niñas. En este sentido tiende a parecerse a la filosofía de la escuela tradicional. Así mismo, la teoría cognoscitiva aplicada al aprendizaje ha evidenciado a autores como Piaget (1896 – 1963), Vygotsky (1896 – 1934), Ausubel, Bruner (1915 – 2016), Novak (1896 – 1934) y Rebeca Puche.

Los movimientos pedagógicos como Waldorf y Reggio Emilia son la muestra de lo que la construcción de conocimiento y la adaptación de teorías pedagógicas a la escuela pueden hacer. En especial Reggio Emilia recibe influencia de autores como Dewey (1859 – 1952) y Freinet (1896-1966), y posteriormente de Piaget (1896 – 1963), Vygotsky (1896 – 1934) y Bruner (1915 – 2016).

Si esta construcción hasta la actualidad ha logrado desarrollos teóricos de esta magnitud, es muy probable que nosotros como Licenciados en Educación Preescolar tengamos la posibilidad

de entender claramente todos estos aspectos y aplicar empíricamente en la labor diaria. Si todo este repertorio teórico conceptual se ha construido en algo más de cien años, vale la pena imaginar los desarrollos que están por venir.

La política de primera infancia “de cero a siempre” es el resultado todas estas influencias teóricas. No solo eso, en los jardines preescolares actuales se observa actualmente cómo reciben nombres de cada uno de estos pedagogos o movimientos. De acuerdo a Cerda (2003) el sistema educativo colombiano posee influencia de cada uno de estos autores; algunos sectores de la educación preescolar poseen algunos aspectos clásicos del modelo montesoriano, aunque con algunas transformaciones; el uso de términos como globalización, centros de interés o escuela nueva hacen parte del lenguaje de la pedagogía actual gracias a Decroly (1871 – 1932); el instrumentalismo de Dewey (1859 – 1952)ha influido en sectores donde gustan de la experiencia y la práctica pedagógica; ni que decir de Piaget (1896 – 1963), a quien se le deben conceptos usados hoy en día como asimilación, acomodación, reversibilidad, egocentrismo, sistema de evaluación de concepción piagetiana, etc.; o la influencia del juego-trabajo de Freinet (1896-1966)en la pedagogía colombiana; o el sustento conductista que dio Skinner (1904 – 1966) en la incorporación de la tecnología que se abogaba en los años sesenta en Colombia. En fin, y como se podrá observar en el capítulo 4, todos estos autores de una u otra manera han condicionado y construido el sistema educativo actual.

4. Tendencias actuales de la educación de las infancias

El sistema educativo actual para la primera infancia en Colombia es el resultado del proceso histórico de transformación que ha sufrido la concepción de infancia y los avances teórico-pedagógicos de la época contemporánea. Como se pudo observar en el capítulo 1, Colombia ha estado en sintonía con la importancia que comunidad internacional le ha dado a la educación de los niños, niñas, al considerar los primeros seis años de vida del niño, niña como fundamentales para la construcción de conocimiento y su desarrollo cognitivo. Esto último se encuentra fundamentado en los distintos pedagogos y psicólogos contemporáneos que han entendido los procesos de aprendizaje de los infantes. El mismo concepto de Educación inicial lleva implícito la mayoría de los aspectos ya expuestos de la contemporaneidad.

> La educación inicial es un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad, pertinentes y oportunas, que posibilitan a los niños, niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias en función de un desarrollo pleno como seres humanos y sujetos de derechos. Como tal, requiere un cuidado y acompañamiento apropiado del adulto que favorezca su crecimiento y desarrollo en ambientes de socialización sanos y seguros (Ministerio de Educacion Nacional , 2009, p. 8).

Si descomponemos el concepto se pueden hallar matices de las nuevas concepciones de infancia y los avances de los pedagogos recientes. Cuando se habla de “un proceso permanente y continuo de interacciones y relaciones sociales de calidad” está haciendo alusión a la teoría cognitiva de Vygotsky (1896 – 1934), cuando habla de “pertinentes y oportunas”, nos recuerda a Piaget (1896 – 1963) o a Montessori (1870 – 1952) cuando clasifican por etapas a los niños, niñas y, en consecuencia, las estrategias e instrumentos de enseñanza apropiados para cada una de ellas. Así mismo, cuando se habla de “desarrollo pleno como seres humanos” está haciendo alusión a toda la columna vertebral y filosofía de pensamiento de la escuela nueva y la escuela

actual de la pedagogía (ver tabla 1), pues cada uno de estos autores se diferenció de la escuela tradicional por su creencia del potencial de los niños, niñas como seres con identidad propia; y cuando se menciona "sujetos de derechos" no es nada más ni nada menos que el marco legal que adquieren los niños, niñas después de la década de los 90, los posteriores desarrollos que ha realizado el país hasta llegar a la reciente política de primera infancia, como herramienta y elemento que contribuye a garantizar estos derechos promulgados.

Así mismo, el concepto de educación inicial reconoce la necesidad del acompañamiento apropiado del adulto, hecho ya comprobado por diversos pedagogos en sus teorías y, por supuesto, el "desarrollo de ambientes sanos y seguros" representa muchos de los principios pedagógicos de autores de la escuela nueva, especialmente Froebel (1787 – 1852), las hermanas Agazzi (1870 – 1945) y (1886 – 1959), Montessori (1870 – 1952), Reggio Emilia, entre otros, quienes le dan una especial importancia al ambiente como factor educativo y moldeante para el desarrollo integral de los niños, niñas.

4.1.Orígenes de la educación para la primera infancia en Colombia.

Los desarrollos logrados por el país en materia de educación de la primera infancia se encuentran resumidos en la tabla 2, la cual expone los hechos más importantes que han direccionado la educación de la primera infancia en Colombia desde la década de los 60. Las primeras muestras de establecimiento de educación hacia los niños, niñas se dieron con la creación de los jardines infantiles nacionales, y posteriormente, en la década de los 70 con los Centros de Atención Integral al Preescolar. Estos últimos tenían la falencia de poseer un modelo pedagógico sin la intervención de la familia o la comunidad. Tras la experiencia compartida de la UNICEF en Colombia hecha en 1976sobre distintas formas de atención a la niñez a nivel

internacional en las que involucraba la familia y la comunidad, se fueron organizando estudios sobre modalidades de atención. En consecuencia, surgen las Casas Vecinales del Niño, Niña y tras diversos debates surgen los Hogares Infantiles, en donde es fundamental la participación de los padres.

Paralelamente, la educación preescolar se instituye como el primer nivel formal del sistema de educación del país en la década de los 70 y, posteriormente, con la constitución de 1991 se establece que la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y comprenderá como mínimo un año de preescolar.

Tabla 2. Hechos importantes que en Colombia han direccionado la educación de la primera infancia, 1960 a la actualidad.

Década	Hechos destacados
1960	- Creación del ICBF mediante la Ley 75 de 1968. - Creación de los Jardines Infantiles Nacionales. (Ministerio de Educación Nacional, 1962)
1970	- Creación de los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), mediante la Ley 27 de 1974. - Inclusión de la educación preescolar como el primer nivel del sistema educativo formal por parte del Ministerio de Educación Nacional. Decreto No.088 de 1976.
1980	- El Ministerio de Educación implementa el Plan de Estudios para la Educación Preescolar con una concepción de atención integral a la niñez y con la participación de la familia y la comunidad (Decreto No.1002 de 1984. Plan de Desarrollo, "Cambio con Equidad", 1982-1986). - Diseño e implementación del Programa de Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB), mediante los cuales se brindaría cuidado diurno, alimentación, atención básica en salud y educación preescolar a los menores de siete años. (ICBF 1986).
1990	- La Constitución Política de 1991, en su Artículo 67, establece que "la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años y comprenderá como mínimo un año de preescolar". - Creación de los Jardines Comunitarios con los que se brinda atención a los niños y niñas en edad preescolar pertenecientes a poblaciones vulnerables, con la participación de los padres y acudientes (ICBF, Acuerdo No.19 de 1993). - Creación del Programa Grado Cero que busca ampliar la cobertura, elevar la calidad y contribuir al desarrollo integral y armónico de todos los niños y niñas de cinco y seis años de edad, en coordinación con los sectores de salud y el ICBF. (Ministerio de Educación Nacional, Ley General de Educación, Ley 115 de 1994). - Creación del Programa FAMI -Familia, Mujer e Infancia- el cual entrega complemento nutricional a madres gestantes, mujeres lactantes y niños y niñas entre los 6 y los 24 meses, y ofrece sesiones educativas a las madres para que realicen actividades pedagógicas con los niños y niñas menores de dos años. (ICBF, 1996). - Formulación del documento CONPES 2787 de 1995, una política pública sobre la infancia "El Tiempo de los Niños(as)", el cual es aprobado para contribuir al desarrollo integral de los niños(as) y de las niñas más pobres y vulnerables, vinculándolos a programas de nutrición, salud y educación. - Establecimiento de normas relativas a la organización del servicio educativo y orientaciones curriculares del nivel preescolar (Ministerio de Educación Nacional, Decreto No.2247de 1997). En 1999 se publican los lineamientos pedagógicos de este nivel.
2000-2010	- Se promulga la Ley 715 de 2001, que definió las competencias y recursos para la prestación de los servicios sociales (salud y educación) y estableció el Sistema General de Participaciones SGP. Esta ley posibilita la ampliación de cobertura en el grado obligatorio de preescolar y asigna recursos para alimentación escolar, en los

	establecimientos educativos, a niños(as) y a niñas en edad preescolar. - Aprobación del CONPES 091 de 2005, con el que se definen metas y estrategias para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo del Milenio. En cuanto a la primera infancia, aparece en los objetivos la erradicación de la pobreza extrema, el acceso a primaria universal, reducir la mortalidad infantil en menores de cinco años y mejorar la salud sexual y reproductiva. - Construcción participativa de política pública de infancia "Colombia por la Primera Infancia". Política pública por los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años. (ICBF, 2006). - Se promulga la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia que deroga el Código del Menor. Esta ley establece en su Artículo 29 el derecho al desarrollo integral de la primera infancia. - Plan decenal de educación 2006 – 2015. - Aprobación del CONPES 109 de 2007, el cual materializa el documento "Colombia por la Primera Infancia" y fija estrategias, metas y recursos al Ministerio de la Protección Social, Ministerio de Educación y al ICBF, con el fin de garantizar la atención integral a esta población. - Desde el 2007 se consolidan cuatro alternativas de servicio: instituciones especializadas por equipos interdisciplinares de profesionales, apoyo profesional y la cualificación del trabajo de las madres comunitarias, trabajo con las madres y padres de familia y el trabajo con ludotecas. - Marco de referencias definido sobre desarrollo infantil y competencias junto con recomendaciones para agentes educativos. El resultado es el documento No 10: Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia, 2009. En este participó la reconocida pedagoga Rebeca Puche. - Foro mundial de grupos de trabajo por la primera infancia: Sociedad civil y Estado 2009, en el que se desarrollan los avances y sostenibilidad de la política pública de primera infancia, la atención integral con enfoque diverso y el alcance y responsabilidad de la sociedad civil con la primera infancia.
2010 al día de hoy.	- Distribución de los Recursos del Sistema General de Participaciones CONPES Social 152 y Manual de implementación CONPES 152. - Anexo 10 Orientaciones para la formación de talento humano vinculado a los servicios de atención integral a la primera infancia. - Documento complementario al anexo 10, criterios para la elaboración de planes y evaluación de propuestas de capacitación del talento humano. - Recursos Para La Atención Integral De La Primera Infancia CONPES 162 - Decreto por el cual se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia Decreto 4875 de 2011 - Elaboración del Documento Base del Lineamiento de Educación Inicial. 2011 - Discusión de dicho documento en los 32 departamentos. - Se publica el documento Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia 2013. - Documento modificatorio del Anexo 20 Orientaciones para la cualificación de maestros, maestras y agentes vinculados a la educación inicial en el marco de la línea de inversión "Atenciones educativos y culturales" CONPES primera infancia - 2013 - Consolidación de la educación inicial como derecho impostergable de los niños(as) mediante la construcción de doce referentes técnicos en el marco de la atención integral orientados a: orientaciones pedagógicas, calidad de la educación y cualificación del talento humano.

Hechos destacados entorno a la educación de las infancias por década. Elaboración propia a partir del Ministerio de Educación Nacional.

En la década de los ochenta aún se siguieron generando avances en políticas y en modalidades de atención de la infancia, adaptando prácticas de enseñanza según las condiciones de crianza, hábitos alimentarios y las necesidades de los niños, niñas. Sin embargo, cerca de la mitad de la década se hizo evidente que la cobertura no daba respuesta total a la magnitud de población que requería prioritariamente este tipo de programas que buscaban mejorar las condiciones reales de

vida de los niños, niñas. De acuerdo a El Tiempo (1997) los programas de atención integral del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF solo cubrían el 7%, razón por la cual surge en 1986 el proyecto de Hogares Comunitarios de Bienestar, para atender a la población infantil más pobre de los sectores sociales carentes de servicios básicos en zonas urbanas y núcleos rurales.

Uno de los aspectos importantes dentro de la educación para la primera infancia en Colombia fue la ley 115 de 1994 donde se plantea la educación preescolar como parte integral del sistema educativo colombiano, siendo un grado de carácter obligatorio. Sin embargo, esta ley no hace diferenciación alguna sobre los años de escolaridad, ni la importancia de los mismos; siendo los grados anteriores a preescolar, optativos y en algunos casos poco necesarios dentro de los procesos de aprendizaje en la educación básica primaria.

Se empezó a generalizar la importancia de la educación inicial gracias a la Convención sobre los Derechos del niño, niña de noviembre de 1989 y especialmente la Declaración Mundial sobre Educación para Todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje" realizada en Jomtien, Tailandia en marzo de 1990, donde se enfoca en desarrollar las condiciones para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. En su artículo 5 indica: "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*"*.

Ya en el año 2000 se realiza el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, abril de 2000, "La educación para todos: Cumplir con nuestros compromisos colectivos" reconfirmando lo planteado en Jontiem, proponiendo como primer objetivo: "desarrollar y mejorar bajo todos sus aspectos la protección y la educación de la primera infancia, con énfasis en los niños, niñas más vulnerables y más desfavorecidos". Prácticamente todo América Latina comenzó a realizar los

respectivos cambios en sus países para ajustarse a estos nuevos enfoques, sin embargo, en Colombia estos procesos se iniciaron casi finalizando la primera década del milenio.

Este proceso lo marca la construcción del CONPES 109 de 2007 “Colombia por la Primera Infancia” el cual asegura recursos para atender el desarrollo integral de los niños, niñas bajo las premisas de equidad, inclusión y calidad. El objetivo de dicho lineamiento es “promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años; respondiendo a sus necesidades y características específicas, y contribuyendo así al logro de la equidad e inclusión social en Colombia”.

A partir de allí se comienzan a gestar diversos estudios y propuestas sobre cómo debe ser esta educación, basada en principios pedagógicos y bases conceptuales sólidas. Desde el 2007 se consolidan cuatro alternativas de servicio: instituciones especializadas por equipos interdisciplinares de profesionales, apoyo profesional y la cualificación del trabajo de las madres comunitarias, trabajo con las madres y padres de familia y el trabajo con ludotecas. Así mismo, en el año 2009 se desarrolla un marco de referencias definido sobre desarrollo infantil y competencias junto con recomendaciones para agentes educativos. El resultado es el documento No 10: Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia, en el que participó la reconocida pedagoga Rebeca Puche.

En el año 2011 se crea la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia Decreto 4875 de 2011 cuyo objetivo es coordinar y armonizar las políticas, planes, programas y acciones necesarias para la ejecución de la atención integral a la primera infancia, siendo ésta la instancia de concertación entre los diferentes sectores involucrados. De ahí se dio inicio a una serie de estudios e investigaciones que permitieron reconocer los saberes y prácticas pedagógicas de los maestros, maestras y agentes educativos en todo el país, y realizar una

aproximación conceptual sobre el sentido de la inclusión en primera infancia, la valoración del desarrollo en contextos educativos, entre otros. Este trabajo recopilatorio de saberes se consolidó en el Documento Base del Lineamiento de Educación Inicial, el cual fue socializado en mesas de discusión en los 32 departamentos y una mesa con maestras y maestros en la ciudad de Bogotá.

4.1.1. Discusiones alrededor de la Educación para la primera infancia.

Posterior a los foros internacionales de comienzo de milenio y los cambios en Colombia en materia de educación y protección a menores (ley 115 de 1994 y Código de la Infancia y la Adolescencia), el gobierno nacional promovió la construcción colectiva del Plan Decenal de Educación 2006 – 2015, donde finalmente, se priorizó el tema del desarrollo infantil y la educación inicial. A este resultado se llegó mediante unas propuestas realizadas por diversas personalidades y representantes con reconocida trayectoria que abarcaban:

- El desarrollo infantil temprano es un proceso multidimensional, incluye la dimensión física, intelectual, social y emocional, necesarias para mejorar la capacidad de aprender y tener un buen comienzo.
- Enorme potencial educativo de los primeros años de vida. Las nuevas generaciones de padres deben prepararse, asumir reflexivamente los dramáticos cambios de roles y patrones de socialización.
- Actuación intersectorial con múltiples alianzas y enfoques complementarios.
- Reorientación del programa de madres comunitarias y organismos locales afines.
- La educación temprana incide de manera definitiva en todo el proceso educativo.

Con base en estas propuestas se realizaron consultas institucionales donde participaron 1.632 instituciones y consultas democráticas con los colombianos mediante foros virtuales, mesas de

trabajo y propuestas ciudadanas donde participaron y deliberaron acerca de las apuestas de la educación para los diez años siguientes. Se resalta que el resultado de todo este proceso de discusión es reconocer de manera contundente la importancia de comprender la etapa de la primera infancia como un ciclo vital en el que se establecen las bases del desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano.

Unos años después, con la conformación de la Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia y la elaboración del Documento Base del Lineamiento de Educación Inicial, se inicia un proceso de socialización y discusión en mesas de trabajo en cada uno de los departamentos. En el departamento de Boyacá se realizó esta labor en el año 2012 en el mes de septiembre con la participación de 99 personas entre ellas profesionales de entidades privadas como rectoras, docentes, coordinadoras, entidades oficiales como docentes, estudiantes, profesional de cobertura.

Dentro de las conclusiones más importantes a las que se llegó en este proceso en Boyacá se encuentra el reconocimiento de la importancia de los cuatro pilares planteados: juego, arte, literatura y exploración del medio; la importancia de que los niños, niñas asistan a un Centro de Desarrollo Infantil a progresar en su potencial y no a comer, estudiar o aprender a leer y escribir; y que no se disponen a los niños, niñas de los recursos educativos necesarios por temor a que los dañen. Así mismo, realizan algunas recomendaciones de forma al documento base, principalmente en su manejo gráfico para que resulte ameno, sintético y agradable a la lectura de los agentes educativos y la comunidad en general.

A nivel nacional, los procesos de socialización encuentran fortalezas el hecho de presentar unas nuevas concepciones de la infancia y propuestas pedagógicas que pueden ser implementadas; mientras que los puntos críticos hicieron alusión a la no mención en su momento

de grupos étnicos, afrodescendientes o en situación de discapacidad y no haber abordado el tema de la articulación entre la educación inicial y la preescolar y básica.

El resultado de todo este proceso es el Documento "Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia" en el año 2013, y en el año 2014 se consolida la educación inicial como derecho impostergable de los niños, niñas mediante la construcción de doce referentes técnicos en el marco de la atención integral enfocados a: orientaciones pedagógicas, calidad de la educación y cualificación del talento humano.

4.2.Características y fundamentos de la Educación Infantil

Uno de los aspectos importantes que hay que discernir en la concepción actual de educación inicial que se tiene en el país, es su diferenciación de algunas atenciones infantiles que en muchos casos son tomadas como sinónimos (ver tabla 3). Una de las confusiones más comunes sucede entre educación Inicial y Educación Preescolar. La primera se enfoca en el desarrollo y tiene sentido en sí misma, mientras que la segunda, se refiere al aprendizaje y representa un nivel preparatorio para la Educación Básica Primaria.

De igual manera, la Educación Inicial se diferencia también de la Estimulación Temprana y de la crianza. La estimulación temprana se acerca mucho a la corriente conductista expuesta en el capítulo 3, pues plantea una influencia externa sobre los niños, niñas a fin de obtener la respuesta adecuada frente a ese estimulo, es decir, no busca formar a los niños, niñas desde sus particularidades como lo hace la Educación Inicial, sino que busca formar ciertos comportamientos a criterio del adulto. El término de estimulación temprana ha ido variando hacia estimulación oportuna, la cual incluye en su definición el momento y la oportunidad.

Tabla 3. Diferencias entre Educación Inicial y otras atenciones a la infancia.

	Educación inicial	**Educación preescolar**	**Estimulación oportuna (antes temprana)**	**Educación maternal o crianza**
Definición	Más que definirse en función de ser preparatoria para un grado siguiente, tiene sentido en sí misma. Se refiere al desarrollo	Nivel preparatorio para la educación básica primaria. Se refiere al aprendizaje	Introducción de una influencia externa sobre las niñas y los niños(as) para obtener de ellas y ellos una respuesta adecuada a ese estímulo.	Proceso educativo característico de los niños(as) en sus primeros años", a cargo de padres, madres y/o adultos cuidadores que desempeñen, en el seno familiar, las funciones del cuidado, la socialización y la adquisición de la identidad de las niñas y los niños(as), lo que incluye alimentar, nutrir y ayudar a crecer.
Características	- Se aleja del trabajo con conocimientos disciplinares y áreas escolares, pues el desarrollo infantil es el centro de la acción educativa. - Las intencionalidades pedagógicas se fundamentan en el reconocimiento de las características de las niñas y los niños(as), las particularidades de los contextos en que viven, sus ritmos de desarrollo, intereses, gustos, referencias, preguntas e hipótesis, ente otros. - Se propone una educación oportuna y rica de acuerdo con los momentos de desarrollo del niño(a). Es decir, se reconocen las particularidades de todos y cada uno, respetando sus ritmos de desarrollo, la diversidad de experiencias, necesidades e intereses y los estilos o formas de aprendizaje, entre otros. - Si bien la educación inicial potencia los procesos de crianza que se inician en el entorno hogar y que son constitutivos de la educación maternal, su propósito no es, necesariamente, darle continuidad o suplir la función de las familias. Las características, valores y tradiciones culturales son importantes para el desarrollo infantil y son la base para generar acciones que enriquezcan los procesos en el marco del desarrollo integral.	- Las prácticas pedagógicas que allí se realizan se concentran en el aprestamiento o el desarrollo de habilidades y conocimientos básicos que permiten a niñas y niños(as) prepararse, acomodarse y ajustarse a los requerimientos de la educación formal	- El termino inicial fue **Estimulación temprana;** y consiste en dar el estímulo antes de que el niño(a) lo pueda necesitar. - Olvida la participación activa, constructiva y natural de la niña o el niño(a) en su propio desarrollo a través de la interacción con el medio y los que le rodean - La idea de "precoz" o "temprana" alude a hacerlo suceder antes de tiempo o adelantándose al momento en el que suele ocurrir, - Por esta razón se habla ahora de **Estimulación oportuna**, la cual consiste en dar la estimulación en el momento que el niño(a) lo necesite, aprovechando la oportunidad para realizar un estimulo	- Este proceso tiene especial incidencia en el desarrollo infantil por el vínculo afectivo que construye la niña y el niño(a) con quienes lo promueven, de tal manera que entre más oportuna y pertinente sea la comprensión y respuesta a sus necesidades, hay mayores posibilidades de proponer interacciones para propiciar el desarrollo integral. - La labor intencional o no de la familia en el hogar no puede ser sustituida por nadie. Es en este punto donde la crianza se hace diferente a la educación inicial, pues esta sí asume una intención expresa en sus acciones y reconoce, como punto de partida y referente necesario, el desarrollo propiciado en los procesos de crianza.

Definición y características de la educación inicia, la educación preescolar, la estimulación oportuna y la crianza. Elaboración propia a partir de Documento 10. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Ministerio de Educación Nacional, Año 2009

La crianza, por su parte, no es sinónima ni tampoco contraria a la educación inicial, es un complemento necesario para la adquisición de identidad y valores culturales, alimentar, nutrir, crecer. El vínculo afectivo de la familia es fundamental para el logro de un desarrollo integral.

Una vez reconocidas estas distinciones, no es difícil encontrar cómo se encuentran relacionadas estos tipos de atenciones educativas dentro del sistema de educación colombiano. La figura 7 representa lo expuesto anteriormente. La crianza es la fase irremplazable en donde inicia y se complementa el aprendizaje del niño, niña. La educación inicial viene a potenciar este proceso buscando enriquecerlo en el marco del desarrollo integral, alejándose de los conocimientos disciplinarios o áreas escolares, respetando el ritmo de desarrollo particular de cada niño, niña. La educación preescolar es aquella etapa intermedia en la que los niños, niñas se preparan y amoldan a los requerimientos de la educación formal básica primaria.

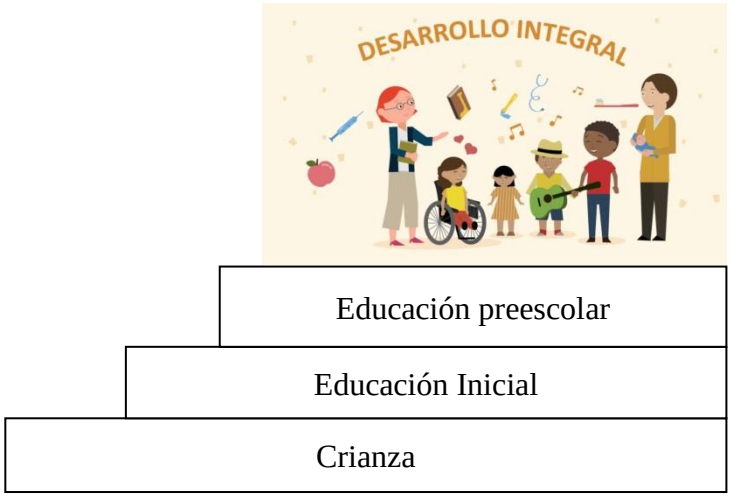


Figura 7. Andamiaje que acompaña la transición de las niñas y los niños(as).
Fuente: Elaboración propia basada en las ideas de Ministerio de Educación Nacional (2014)

Si el concepto de Educación Inicial analizado al principio del capítulo claramente denota la influencia de distintos pedagogos y la concepción del niño, niña de la nueva escuela, la pedagogía propuesta por el Ministerio de Educación Nacional en su documento "El sentido de la Educación Inicial" también basa sus propuestas en pedagogos que han iluminado la educación infantil: "Froebel (1787 – 1852), Montessori (1870 – 1952), Decroly(1871 – 1932), Malaguzzi, entre otros, pueden encontrarse entre los pedagogos más influyentes, y sus ideas continúan siendo pertinentes para el desarrollo de la educación. Gracias a ellos se ha avanzado en la importancia que adquiere la interacción afectiva, cálida, solidaria y confiada del adulto con niñas y niños, niñas" (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 49).

4.2.1. Pilares de la educación del siglo XXI

El informe Delors (1996) fue encargado por la UNESCO sobre la perspectiva de la educación en el mundo de cada al siglo XX. Este informe ha sido de gran influencia en la educación occidental reorientando los objetivos del modelo educativo hacia el desarrollo de nuevas capacidades individuales señaladas como esenciales para el nuevo escenario mundial. Delors (1996) propone 4 pilares de la educación:

- Aprender a conocer: combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. Lo que supone además: aprender a aprender para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer: a fin de adquirir no sólo una calificación profesional sino, más generalmente, una competencia que capacite al individuo para hacer frente a gran

número de situaciones y a trabajar en equipo. Pero, también, aprender a hacer en el marco de las distintas experiencias sociales o de trabajo que se ofrecen a los jóvenes y adolescentes, bien espontáneamente a causa del contexto social o nacional, bien formalmente gracias al desarrollo de la enseñanza por alternancia.

- Aprender a vivir: juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos- respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz.
- Aprender a ser: para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal. Con tal fin, no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud para comunicar.

Estos pilares han marcado también el rumbo de la educación y los lineamientos pedagógicos del país.

4.2.2. Actividades rectoras de la educación de la primera infancia

Debido a que la educación inicial busca potenciar y formar desde las características del niño y la niña, supera el concepto de educación preescolar, pues trabajar con la primera infancia requiere trabajar desde las actividades rectoras de la educación inicial: juego, arte, literatura y exploración del medio. Esto permite superar las insistentes actividades de mesa, papel y lápiz que se venían trabajando tradicionalmente con la educación de la primera infancia, incorporando erróneamente los contenidos, estrategias y evaluación propios de la educación primaria. Estas

actividades rectoras no son más que la representación de todo lo que han argumentado y demostrado los pedagogos de la escuela nueva y escuela actual.

La primera actividad rectora, el arte, en la educación para la primera infancia se propone favorecer este contacto a través de acciones en las que se fomente el juego dramático, el acceso a una gran variedad literaria, el contacto con diversos ritmos y melodías y la expresión visual y plástica, así como a la participación de las niñas y los niños, niñas en los espacios culturales, de forma tal que el arte en la primera infancia se convierta en parte sustancial de la experiencia vital, de la construcción de la identidad y del desarrollo integral.

La función del arte dentro de la educación infantil es potenciar la creatividad, sensibilidad, expresividad, confianza y sentido estético en los niños, niñas. De igual manera el arte permite al niño, niña descubrir sus gustos, definir criterios estéticos específicos para trasmitir su visión propia del mundo, dota de iniciativas y recursos para enfrentar problemas más allá de la información y establecer formas de respeto y apreciación por el trabajo propio y el de otros al construirse como espectador.

El juego, por su parte, tiene connotaciones diversas que coinciden en que el juego es fundamental para el desarrollo cognitivo, el conocimiento de sí mismo, la interacción con los demás y la trasmisión de cultura de generación en generación. De ahí que el juego no es una actividad de relleno o que se realice en los momentos de receso, sino que es una actividad que tiene sentido en sí misma. Varios autores ya han denotado su importancia. Decroly (1871 – 1932) retoma los planteamientos de Froebel (1787 – 1852) y apuestan a la educación de los sentidos, entendiendo que manipular es aprender. Estas ideas también influenciaron en Montessori (1870 – 1952) quien considera el juego como una manera de enseñar a las niñas y a los niños pequeños una mayor gama de habilidades. Freinet (1896-1966) también identifica la

importancia del juego como actividad placentera y el trabajo como actividad establecida para llegar a un fin.

La función el juego dentro de la educación inicial tiene varios aspectos: tiene gran fuerza socializadora en el desarrollo infantil, permite a los niños, niñas expresar su particular forma de ser, experimentar y descubrir sus capacidades y sus limitaciones. Así mismo, el juego brinda la posibilidad de movilizar estructuras de pensamiento al observar, investigar, resignificar los objetos, ambientes y estrategias. El juego es un lenguaje natural ya que el niño, niña en estos momentos lúdicos siente mayor necesidad de expresar a otros sus intenciones y establecer conversaciones, interacciones y el manejo de expresiones propias.

La literatura es la tercera actividad rectora. Esta no se restringe exclusivamente a la lengua escrita, pues involucra las construcciones del lenguaje oral, escrito, pictórico y abarca arrullos, rondas, canciones, coplas, cuentos corporales, juegos de palabras, relatos, cuentos, leyendas. Todas ellas permiten que se trasmita saberes, construcción de dialogo y la propia identidad del niño, niña.

La función de la literatura dentro de la educación inicial, en primera medida, les permite a los niños, niñas operar con símbolos adicionales al leguaje común, los provee de herramientas para la imaginación, la investigación y el pensamiento por sí mismos. En segunda medida, la lengua escrita les permite a los infantes organizar y comunicar y dar sentido e ilación a sus experiencias

La cuarta actividad rectora, la exploración del medio, está fundamentada en autores reconocidos como Montessori (1870 – 1952) y Piaget (1896 – 1963). Sin embargo, como se observó en el tercer capítulo las ideas de la exploración del medio vienen gestándose con los percusores de la escuela nueva o activa: Rousseau y Pestalozzi, quienes junto con Froebel (1787 – 1852) influyeron en las Hermanas Agazzi (1870 – 1945) y (1886 – 1959) y María Montessori

(1870 – 1952). Decroly (1871 – 1932), Dewey (1859 – 1952), Clapared (1873 – 1940) y Freinet (1896-1966)también buscaron la exploración del medio natural y no el artificialmente creado. Algunos modelos actuales como Reggio Emilia y Waldorf basan sus pedagogías en la exploración del medio gracias a estas ideas; mientras que se le dio mayor formalidad a esta actividad rectora gracias a Piaget (1896 – 1963)y la escuela cognoscitiva, quienes le dieron un mayor nivel de formalidad a los principios prácticos que ya habían obtenido estos pedagogos.

La razón de ser de la exploración del medio es la construcción de sentido de cómo funciona el mundo y lo que implica habitar en él. Montessori (1870 – 1952) en su pedagogía proponía dos principios: libertad e independencia. Libertad de moverse y actuar en un entorno que ofrece un ambiente dispuesto para tal fin, e independencia y autonomía para experimentar sin la conducción de un adulto. Piaget (1896 – 1963) racionaliza estas exploraciones bajo los conceptos de asimilación y acomodación, buscando que el niño, niña interactúe con el medio por sí mismo, tome sus propias decisiones, adquiera confianza en sus propias ideas y considere el error como parte de la actividad constructiva.

La función de la exploración del medio dentro de la educación inicial es darle a los niños y niñas sentido de lo que pasa en el mundo y lo que implica habitar en él. Cuando ellos se encuentran en el medio ambiente, construyen conocimientos, descubren su papel de individuos con capacidades de realizar aportes y desarrollan habilidades científicas. Esto último significa proponer explicaciones y soluciones frente los acontecimientos de la vida.

4.2.3. Ambientes de aprendizaje y espacios educativos significativos.

Diversos pedagogos han reconocido la importancia de la exploración y el contacto con el medio para el aprendizaje y educación de los niños, niñas. En consecuencia, han desarrollado

diversas modalidades de organización de ambientes en los que los niños, niñas pueden desenvolverse, de acuerdo a los objetivos, etapas de desarrollo o estrategia educativa que tenga el adulto. Por ejemplo, por mencionar algunos pedagogos; John Dewey (1859 – 1952) en su momento creó la escuela laboratorio donde ofrecía diversas actividades en espacios distribuidos de tal manera que gran cantidad de alumnos se dividen en las distintas áreas de trabajo que hay instaladas en el aula para llevar a cabo dichas actividades de distintas disciplinas en un mismo espacio de tiempo.

Por su parte, María Montessori (1870 – 1952) abogó por la formación de maestros científicos, estudiar la psicología del niño, niña, crear ambientes estimulantes y materiales estructurados (Sanchidrián & Ruiz, 2010). Por ello su propuesta se basa en la creación de ambientes que procuren el desarrollo del potencial en libertad del niño, niña, es decir, la adaptación del aula al alumno (y no al revés). Los materiales creados por esta pedagoga están preparados para estimular el desarrollo intelectual y sensorial de los alumnos: figuras encajables, torres, tablillas sensoriales o instrumentos de percusión.

Celestin Freinet (1896 – 1966) también abogó por una clase dividida en talleres de distinta temática, provistos de material manipulativo, con intenciones de responder a las necesidades e intereses de los niños, niñas y dentro de espacios dedicados a temáticas variadas.

Lev Vygotsky (1896 – 1934) en su teoría del conocimiento formado en la interacción social, reconoce la importancia de la zona de desarrollo próximo, que es la distancia existente entre lo que un niño, niña puede resolver por su propia cuenta y lo que podría realizar con la ayuda de otra persona más capacitada. Ambientes diseñados para que los niños, niñas puedan interactuar y resolver problemas juntos favorecen la construcción de conocimiento. Dentro de esta línea constructivista, los aportes de Jean Piaget (1896-1980) y Ausubel (1970) adquieren importancia,

pues, en el caso del primer autor, los ambientes diseñados para la manipulación y experimentación son vitales para el desarrollo cognitivo de los niños, niñas, y en el caso del segundo, el ambiente debe provocar aprendizaje significativo, es decir, la información no se da elaborada sino que es construida por los estudiantes en un ambiente que facilite este proceso.

Teniendo en cuenta estos aportes, actualmente se reconocen dos definiciones de los entornos de aprendizaje que tienen los niños, niñas: ambientes de aprendizaje y espacios educativos significativos. A grandes rasgos la diferencia entre estos dos conceptos es que el primero es una noción que engloba no solo la dimensión física sino las relaciones, actitudes, organizaciones curriculares, concepciones, actores de aprendizaje, entre otros; mientras que la segunda noción obedece más a un escenario (no físico) en el que se dan las condiciones para que el aprendizaje sea realmente relevante para el desarrollo del niño, niña. Esta última noción maneja la línea de pensamiento de Ausubel (1970) al reconocer que el niño, niña aprende cuando es relevante para él.

De acuerdo a Otálora (2010) un ambiente de aprendizaje:

> …constituye un escenario de construcción de conocimiento en el que un agente educativo – o institución educativa, organización o grupo cultural – genera intencionalmente un conjunto de actividades y acciones dirigidas a garantizar la consecución de un objetivo de aprendizaje amplio que es pertinente para el desarrollo de competencias en uno o varios dominios de conocimiento de uno o más educandos pertenecientes a una cultura (p- 73-74).

Otros autores referenciados por Monroy, Ladino, &Sánchez(2013) coinciden en sus definiciones que el ambiente de aprendizaje contiene factores físicos e intangibles. Así mismo Colombia Aprende (s.f) define un ambiente de aprendizaje como:

> …un espacio en el que los estudiantes interactúan, bajo condiciones y circunstancias físicas, humanas, sociales y culturales propicias, para generar experiencias de aprendizaje significativo y con sentido.

> Dichas experiencias son el resultado de actividades y dinámicas propuestas, acompañadas y orientadas por un docente (p.1)

De ahí que Iglesias (2008) reconozca la organización de ambientes de aprendizaje en su dimensión física (qué hay en el espacio y cómo se organiza), funcional (para qué se utiliza y en qué condiciones), temporal (cuándo y cómo se utiliza) y relacional (quién y en qué condiciones). Para esta autora, estos componentes de un ambiente de aprendizaje para la primera infancia poseen las siguientes características:

- **Dimensión física:** Hace referencia al aspecto material del ambiente. Es el espacio físico (el centro, el aula y los espacios anexos, etc.) y sus condiciones estructurales (dimensión, tipo de suelo, ventanas, etc.). También comprende los objetos del espacio (materiales, mobiliario, elementos decorativos, etc.) y su organización (distintos modos de distribución del mobiliario y los materiales dentro del espacio).
- **Dimensión funcional:** Está relacionada con el modo de utilización de los espacios, su polivalencia y el tipo de actividad para la que están destinados. En cuanto al modo de utilización, los espacios pueden ser usados por el niño, niña autónomamente o bajo la dirección del docente. La polivalencia hace referencia a las distintas funciones que puede asumir un mismo espacio físico (por ejemplo, la alfombra es el lugar de encuentro y comunicación durante la asamblea y más tarde es el rincón de las construcciones). Por último, atendiendo al tipo de actividades que los niños, niñas pueden realizar en un determinado espacio físico, este adquiere una u otra dimensión funcional. Así, hablamos de rincón de las construcciones, del juego simbólico, de la música, de la biblioteca, etcétera.
- **Dimensión temporal:** Está vinculada a la organización del tiempo y, por lo tanto, a los momentos en que los espacios van a ser utilizados: el tiempo de jugar en los

rincones, de comunicarse con los demás en la asamblea, del cuento, el tiempo del comedor, del recreo, del trabajo individual o en pequeños grupos, etc., o también el tiempo de la actividad libre y autónoma y el tiempo de la actividad planificada y dirigida. En todo caso, se debe tener presente que la organización del espacio debe ser coherente con nuestra organización del tiempo y a la inversa. Pero además, la dimensión temporal hace referencia también al ritmo, vertiginoso o moderado, con que se desenvuelve la clase, al *tempo*. Este tempo, o velocidad con la que se ejecutan las distintas actividades, puede dar lugar a un ambiente estresante o, por el contrario, relajante y sosegado.

- **Dimensión relacional:** Está referida a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula y tienen que ver con aspectos vinculados a los distintos modos de acceder a los espacios (libremente o por orden del maestro, etc.), las normas y el modo en que se establecen (impuestas por el docente o consensuadas en el grupo), los distintos agrupamientos en la realización de las actividades, la participación del maestro en los distintos espacios y en las actividades que realizan los niños, niñas (sugiere, estimula, observa, dirige, impone, no participa, etc.). Todas estas cuestiones, y otras más, son las que configuran una determinada dimensión relacional del ambiente del aula.

Estos ambientes de aprendizaje no son estáticos y rígidos, por el contrario permiten la flexibilidad y el cambio, de tal manera que se adapten a las etapas del desarrollo del niño, niña.

En cuanto a espacios educativos significativos, el Ministerio de Educacion Nacional (2009) los define como:

> Un espacio educativo significativo es un escenario de aprendizaje estructurado, retador y generador de múltiples experiencias para los niños, niñas que participan en él. Se trata de una situación o conjunto de situaciones relacionadas entre sí, que facilitan la construcción de un nuevo conocimiento y permiten

> desarrollar formas de pensamiento más avanzadas y modalidades más complejas de interacción con el mundo (p. 86)

Este mismo documento aclara que un espacio educativo significativo es un "ambiente de aprendizaje" que favorece la adquisición de múltiples saberes y fortalecen las competencias necesarias para enfrentar las demandas crecientes del entorno. Esta definición implica que un ambiente de aprendizaje puede contener espacios educativos significativos. Sin embargo, aclara que la expresión "espacio" de ninguna manera se refiere a un lugar físico.

Estas condiciones implican que es responsabilidad de los agentes educativos garantizar que cualquier actividad que les proponga, cumpla con las condiciones básicas para que sea "relevante" para su desarrollo. Por esta razón, para que este espacio resulte significativo debe contener al mismo tiempo: situaciones estructuradas, contextos de interacción, situaciones de resolución de problemas y situaciones que exijan variadas competencias (ver figura 8).

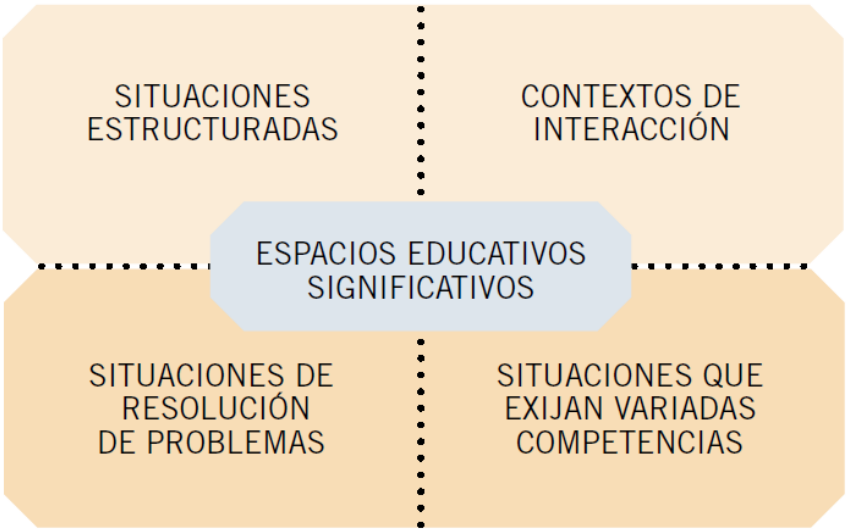


Figura 8: Componentes de un espacio educativo significativo. Documento 10. Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia. Ministerio de Educación Nacional, Año 2009. p.88

Una situación estructurada corresponde a actividades que tienen un propósito claro de aprendizaje, modalidades de participación y de intervención que los agentes educativos establecen con los niños, niñas y los materiales y las herramientas de apoyo que se utilizan para facilitar la comprensión de los niños, niñas: juguetes, dibujos, piedras, plantas, libros, computador, internet, etc.

El contexto de interacción abarca los elementos que favorecen la comunicación o la relación activa de los niños, niñas consigo mismos, con sus compañeros, con los agentes educativos, con los objetos o con eventos.

La situación de resolución de problemas es un escenario específico y privilegiado donde se desenvuelven actividades propuestas planteadas en términos de metas que los niños, niñas deben alcanzar. Este aspecto está fundamentado en la teoría micro genético de Rebeca Puche, en donde mediante ejercicios personalizados de resolución de problemas se posibilita desplegar a la mente del niño, niña en momentos concretos para develar los procesos de micro desarrollo que se van gestando en periodos cortos de tiempo.

Las situaciones que exigen competencias variadas se basan en la idea de planear actividades con significado y sentido para los niños, niñas. No se trata de rellenar de color figuras de números y letras si el niño, niña en el fondo no está comprendiendo que significan esos caracteres que pinta. No se trata de mantener ocupados a los niños, niñas, sino en desarrollar competencias y explicarles el contexto y relaciones entre las cosas que se están haciendo.

4.2.4. Proceso de enseñanza - pedagogía

La pedagogía dentro de la educación para la primera infancia corresponde a un saber teórico-práctico que está en permanente elaboración por parte de los agentes educativos, mediante la

reflexión sobre su práctica educativa con los niños, niñas y con las teorías y pedagogías que se han elaborado hasta el momento, a lo largo de la historia, como lugar de referencia para las opciones que toman para educarlos. Este es un aspecto importante en la medida que se entienda que la pedagogía es un saber que continúa construyéndose en la práctica cotidiana con los aportes y corroboraciones que hacen los maestros y maestras. Esto significa que existe la posibilidad que los pedagogos más importantes de la historia aun no hayan surgido o estén en construcción.

En general, sin entrar en estrategias puntuales, los principios educativos actuales que los Licenciados en Educación Inicial requieren, y que son consonantes a las concepciones actuales de infancia, son: ser afectuosos, poseer buena escucha, ser observadores sensibles, ser sostén y acompañamiento a través de la creación de escenarios, contextos, experiencias y prácticas cotidianas que permitan el adecuado desarrollo y goce de las actividades rectoras de la primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. De igual manera, la labor del maestro es favorecer la trasmisión del acervo cultural de una generación a otra, así como considerar como punto de partida los intereses particulares del niño, niña y establecer cómo lograr experiencias pedagógicas significativas que contribuyan a su construcción como sujetos.

Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional (2014) reconoce tres procesos importantes dentro de la educación para la primera infancia:

- Interacciones significativas y relevantes: corresponde a la interacción de los niños, niñas consigo mismos, con los demás y con sus entornos. Para los niños, niñas es fundamental ser escuchados y que se les tenga en cuenta sus ritmos de desarrollo, intereses, emociones y formas de ser. Esto les permitirá sentirse queridos, reconocidos, acogidos y valorados;

permitiendo que accedan a los significados de la cultura y la manera como se inscriben en la realidad social.

- Ambientes enriquecidos y propicios para el desarrollo infantil: son espacios creados intencionalmente por los agentes educativos para, en un marco de libertad e independencia, los niños, niñas puedan establecerse e interactuar para forjar nuevos desarrollos y enriquecer la práctica educativa y pedagógica.
- Experiencias pedagógicas intencionadas: implica que la labor de los agentes educativos no puede ser al azar, sino que tiene que ser clara la influencia que se quiere ejercer, que estén dispuestos los recursos y medios que se requieren y se organice el espacio de manera que se alcancen los objetivos propuestos.

Estos procesos educativos les permite a niños y niñas aprender a convivir con otros seres humanos, construir vínculos afectivos con otros compañeros u adultos diferentes a la familia, establecer normas, relacionarse con el ambiente, ser más autónomos, desarrollar confianza en sí mismos, ser cuidadosos y cuidar a los demás, a hacer y hacerse preguntas, indagar y hacer sus propias formulaciones sobre el mundo, a ser escuchados, a descubrir diferentes formas de expresión, solucionar problemas, sorprenderse con las posibilidades de movimiento del cuerpo, adquirir hábitos saludables, a enriquecer el lenguaje y la imaginación y construir su propia identidad.

En la educación para la primera infancia no hay contenidos temáticos o disciplinares pues la naturaleza infantil debe dotarse a partir de los intereses, gustos, preferencias y preguntas que surgen en la relación cotidiana entre niñas, niños, niñas y adultos. Esto no quiere decir que no aprendan conceptos o nociones, sino que el quehacer pedagógico no se centra en lo cognitivo sino en la singularidad de la infancia y sus ritmos de aprendizaje e intereses.

4.2.5. Cultura diferencias sociales y educación inicial

Los planteamientos actuales de la educación inicial comprenden la gran influencia que tienen el entorno cultural y social del niño, niña en su desarrollo. El fundamento teórico que se encuentra fuertemente ligado en esta concepción es la de Vygotsky (1896 – 1934), quien considera que el aprendizaje viene por el entorno cultural y social en el cual se encuentra el niño, niña. Este reconocimiento es un aspecto importante que tiene en su trasfondo un cambio de paradigma con la escuela tradicional, en donde se busca imponer una misma cultura a todos los niños, niñas o se ignoran este tipo de diferencias. Todos los niños, niñas poseen valores predeterminados por su cultura, de tal manera que existen diferentes aspectos que les asombran, divierten o crean experiencias de aprendizaje significativo, mientras que en otros niños, niñas tal vez no suceda lo mismo. Por ejemplo, estar en un entorno de granja puede ser más asombroso para un niño, niña del sector urbano que para el niño, niña que vive en el campo. De igual manera sucede con grupos indígenas cuyos valores comunitarios se encuentran arraigados y se debe construir sobre ello a fin de lograr un desarrollo integral.

Una modalidad de intervención de los agentes educativos es el uso de las preferencias culturales en situaciones como la manera de utilizar el jabón y de economizar agua en el baño; de recibir a los visitantes al hogar comunitario, común canto o un saludo.

4.3.La educación inicial es solo el principio.

Es claro el grado de avance de las nociones pedagógicas y directrices educativas que se han dado en la contemporaneidad. El punto en el que se encuentra el país en materia de educación para las infancias se le denomina Educación Inicial. Sin embargo, es solo el principio por dos

aspectos. En primer lugar, el marco legal en Colombia para la primera infancia es reciente y hasta ahora se está empezando a implementar y ejecutar los recursos predispuestos para ello. Por otro lado, es claro que la educación inicial es un proceso flexible y moldeable, por lo tanto, los maestros y maestras de educación inicial tienen todo el potencial de hacer elaboraciones pedagógicas propias basadas en sus prácticas. En este último sentido, la educación inicial hoy en día se plantea como el tipo de intervención en niños, niñas más adecuado y representa el resultado final de todo un proceso histórico de concepciones, realidades y consideraciones pedagógicas acerca de los niños, niñas; sin embargo, si a través de varios siglos estos conceptos han cambiado, los próximos siglos serán testigos de grandes cambios acerca de las interpretaciones y principios pedagógicos de las infancias. No hay última palabra al respecto y puede que grandes pedagogos aun estén por surgir y realizar grandes aportes gracias a lo que durante siglos se ha construido alrededor de las infancias.

Conclusiones

El recorrido realizado a través de la historia, los conceptos, las realidades y las teorías pedagógicas en torno a la infancia permite evidenciar el reconocimiento cada vez más marcado del potencial del niño, niña como ser autónomo e independiente y de la necesidad de realizar intervenciones positivas en sus primeros años de vida. Las conceptualizaciones actuales de infancia, la legislación internacional y nacional que protege a los niños, niñas, el desarrollo de diversas disciplinas que atienden áreas educativas, sociales y de salud de los niños, niñas son claros ejemplos de esta tendencia.

Todos los fenómenos y avances que se observan actualmente alrededor de la infancia tienen su significado y explicación en hechos del pasado y desarrollos teóricos anteriores. Por lo tanto, el licenciado en educación preescolar tiene el reto, no solo de entender todos estos procesos y relaciones contemporáneas alrededor de los niños, niñas, sino de ser el generador de nuevas ideas y fundamentos pedagógicos adaptados a las nuevas realidades y concepciones que en algunos años irán a surgir.

En materia de concepciones de infancia se observa la manera cómo de la edad antigua hasta hoy los niños, niñas se han vuelto el centro de la familia y la sociedad. Mientras hasta la edad media, los niños, niñas tenían relativamente poca importancia en el hogar, en tiempos contemporáneos adquieren una relevancia tan alta, que no solo existen escuelas y desarrollos alrededor de la educación, sino que las familias toman sus decisiones económicas y culturales con base al número de hijos que posea. Las concepciones antiguas de la infancia no veían el potencial de desarrollo que hoy en día se reconoce. Pese a ello, en esta época contemporánea la

infancia comienza a desdibujarse, pues uno de los factores característicos de su niñez, como lo es la inocencia, ha ido desapareciendo en un entorno donde existe aún trabajo infantil, donde las estrategias de marketing visten a los niños, niñas como adultos y donde se llena a los niños, niñas de información y habilidades para adultos por medio a los medios masivos de comunicación y dispositivos móviles.

Las realidades de la infancia, por su parte, algunas veces distan de las conceptualizaciones y teorías frente a la existencia de fenómenos que se creía pertenecían a la edad antigua. Estos fenómenos son la infancia acortada y la violencia y el abuso, los cuales, con connotaciones diferentes, aún siguen presentes en la infancia contemporánea. La época que vivimos está marcada por un entorno positivo de derechos y protección a los niños, niñas o de "inversión" en la infancia como estrategia de desarrollo económico de los países, pero sigue existiendo bajos presupuestos, deserción escolar, casos de maltrato y abandono o el nuevo patrón cultural de los niños(as) como los "reyes" del hogar, y en algunos casos, de la escuela. El entendimiento de este entorno plantea un reto para los educadores en el diseño de sus estrategias pedagógicas.

La revisión de autores, psicólogos y pedagogos permitió obtener una visión general e interconectada de aportes que convergen en el sistema educativo actual. La escuela tradicional sentó las bases de la masificación de la educación a pesar de las limitaciones pedagógicas que implicaba para los niños, niñas. Si no fuese por la escuela tradicional, el movimiento de escuela nueva no hubiese podido entender y proponer los métodos y principios pedagógicos centrados en los intereses de los niños, niñas y en fortalecer su actividad, libertad y autonomía. Cada uno de estos autores llevó a la práctica metodologías en donde entró a jugar un papel importante el ambiente de aprendizaje, las herramientas didácticas, el diseño de espacios, la exploración, el juego, entre otros.

Los lineamientos para la educación para la primera infancia en Colombia han sido construidos como resultado de todas estas concepciones, realidades y lineamientos pedagógicos que han existido en la contemporaneidad. Por esa razón no existe un currículo definido para la formación en la primera infancia; existen las actividades rectoras del juego, la exploración del medio, las artes y la literatura, vistos como elementos flexibles que pueden integrarse en ambientes de aprendizaje compuestos por condiciones físicas, funcionales, temporales y relacionales determinadas y espacios significativos que se plantean situaciones estructuradas, de resolución de problemas, que exijan competencias variadas y en contextos de interacción. El sistema educativo colombiano es el resultado de concepciones modernas de los niños, niñas, la importancia internacional que ha adquirido la infancia y el establecimiento de sus derechos y por supuesto, los fundamentos pedagógicos que han demostrado su funcionalidad teórica y práctica en el desarrollo cognitivo, físico y emocional de los niños, niñas.

A nivel personal, esta revisión documental deja un sin sabor. Por un lado, permite comprender el grado de entendimiento del niño, niña y el grado de avance de la educación y la pedagogía acorde a las nuevas concepciones de infancia; sin embargo, el tema es tan amplio que es muy probable que exista bastante tema que no alcanzó a abordarse y que en algunos años este conocimiento aquí documentado tenga que actualizarse.

En el ejercicio profesional personal como Licenciada en Educación Preescolar, esta labor de revisión documental ha permitido tener la conciencia necesaria de no implementar cualquier estrategia educativa por el solo gusto personal, sino porque obedece a un análisis juicioso de la teoría y modelos educativos históricos y existentes. Así mismo, esta información ha permitido tener claros diversos criterios que permitirán sustentar e implementar con éxito las estrategias educativas adecuadas en pro de una mejor educación de los niños, niñas.

El nivel de avance logrado en este trabajo frente a la temática de las concepciones de infancia se ha limitado a los logros de la investigación documental. Es decir, todo lo expuesto y las conclusiones a las cuales se llegaron se basan en toda la documentación reciente que se ha podido consultar y que estuvo disponible. Es posible que otros tipos de avances puedan darse si se utilizan otros tipos de investigación como estudio de casos o estudios observacionales. Por lo tanto, se recomienda que estas conclusiones puedan corroborarse con estudios particulares que permitan verificar con otros instrumentos las concepciones de infancia en determinadas comunidades educativas o civiles. Hacer esto representaría un aporte adicional en el campo de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Referencias bibliográficas

Alzate, M. V. (2001). Concepciones e imágenes de la infancia. *Revista de Ciencias Humanas, 8* (28), 125 - 133.

Alzate, M. V. (2003). *La infancia: Concepciones y Perspectivas.*Pereira: Editorial papiro.

Ariès, P. (1987). *El niño(a) y la vida familiar en el antiguo régimen.* Madrid: Taurus.

Asociacion Madrileña de Educadores infantiles. (2005). *Los modelos pedagógicos de la educación de la primera infancia.*

Asociación Mundial de Educadores Infantiles AMEI. (2006). *La educación de la primera infancia : reto del siglo XXI.* (Segunda edición ed.). México: Trillas S.A.

Ávila, H. (2006). *Introducción a la metodología e la investigacion (Edicion electrónica).* México: Instituto tecnológico de Cd. Cuauhtémoc.

Becerra, A., Rincón, B., & Medina, Y. (2011). Análisis y comprensíon del surgimiento de la noción de infancia, sus referentes históricos y su influencia en el desarrollo preescolar en colombia. *Revista Investigacion, Desarrollo e Innovacion, 2* (1), 24 - 34.

Bernal, C. (2010). *Metodología de la investigación.* Colombia: Pearson educación.

Berrocal, D. (2013). Análisis crítico de la "Pedagogía constructivista". *Investigación educativa, 17* (2), 97-104.

Casares, L., Christen, M., Jaramillo, E., Villaseñor, L., & Zamudio, R. (1995). *Técnicas actuales de investigación documental.* Mexico: Trillas.

Ceballos, Á. (2004). La escuela tradicional.

Cely, A., Espinosa, I., & Suárez, M. (2016). Filosofía y literatura: una experiencia de encuentro con la infancia. *Quaestiones Disputatae: temas en debate, 9* (19), 28-43.

Cerda, H. (2003). *Educacion preescolar: historia, legislación, curriculo y realidad socioeconómica.* Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio .

Chourio, J., & Melán, R. (Marzo de 2008). Pensamiento e ideas pedagógicas de Célestin Freinet. *Revista electrónica de humanidades, educación y comunicación social.* , 48-55.

Colombia Aprende. (s.f.). *Ambientes de aprendizaje Desarrollo de competencias*. Recuperado el 21 de agosto de 2017, de Sitio Web de Colombia Aprende: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/w3-article-288989.html

Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. (2013). *Estrategia de atencion integral a la primera infancia, fundamentos políticos, técnicos y de gestión.* Bogotá D.C.: MEN.

CONPES. (2007). Conpes 109. Política pública nacional de primera infancia. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.

Correa, O., & Estrella, C. (2011). *Enfoque Reggio Emilia y su aplicación en la unidad educativa Santana de Cuenca.* Facultad de psicología: Universidad de cuenca.

De Mause, L. (1974). *Historia de la infancia.*New York: The Psychohistory Press.

Delgado, B. (2000). *Historia de la Infancia.* Barcelona: Ariel.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* Paris: Ediciones UNESCO.

Durán, M. (2015). El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular. *childhood & philosophy, 11* (21), 163 - 186.

El Tiempo. (24 de enero de 1997). *Ejemplo de Atención a la Niñez*. Recuperado el 27 de julio de 2017, de Sitio web de El Tiempo: http://www.eltiempo.com/archivo/documento/MAM-521794

Galeano, E. (2005). *Patas arriba: la escuela del mundo al revés.* Barcelona: Siglo XXI.

García, D. (2015). Infancia múltiple en Colombia: niñez en contextos de conflicto por recursos naturales. *Infancias Imágenes* , 127 - 136.

García, M. (2016). Aprendizaje al aire libre en educación infantil. Proyecto de intervención educativa. Universidad de Granada.

González, M. (2011). *Derechos humanos de los niños(as): una propuesta de fundamentación.* México : Universidad Nacional Autónoma de México.

Gutiérrez, J. (1999). Historia de la infancia: historia de la infamia. *Peonza: Revista de literatura infantil y juvenil* (50), 7 -14.

Guzmán, R. J. (2010). *Escuela y concepciones de infancia.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Guzmán, R. J. (2010a). *Escuela y concepciones de infancia.* Bogotá: Editorial Magisterio.

Guzmán, R. J., & Bernal, G. (2008). Concepciones de infancia de las educadoras de nivel inicial. Un estudio comparativo. (U. D. niño(a), Ed.) *Infancias Imágenes, 7* (1), 43-49.

Guzman, R. J., & Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud. Monográfico en Pautas de Crianza y Desarrollo Infantil, 8* (2), 861 -872.

Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación infantil: Dimensiones y variables a considerar. *Revista iberoamericana de educación* (47), 49 - 70.

Jaramillo, C., & Osorio, L. (2015). *Estrategias utilizadas por niños y niñas en la solución de una situación problema: el análisis microgenético como herramienta de exploración.*

Proyecto de investigación. Manizalez: Convenio Universidad de Manizales y Fundacion Centro Internacional de Educacion y Desarrollo Humano.

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte* (8), 108 - 123.

Jorge, M., & Arencibia, R. (2003). El pensamiento psicológico y pedagógico de Jean Piaget. *Revista Cubana de Psicología, 20* (1), 87-90.

Jurado, J. C. (2002). Problematicas socioeducativas de la infancia y la juventud contemporanea. *Estudios Pedagógicos* (28), 205 - 216.

Madrid, D., & Mayorga, J. (2012). *La organización del espacio en el aula infantil: De la teoría a las experiencias prácticas.* Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.

Meirieu, P. (2010). *Una llamada de atención: Carta a los mayores sobre los niños(as) de hoy* (1 Ed en español ed.). Barcelona: Ariel.

Ministerio de Educacion Nacional . (2009). *Desarrollo Infantil y competencias en la primera infancia.* Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial. Documento No 20, Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral.* Bogotá: MEN.

Monroy, A., Ladino, E., & Sánchez, C. (Octubre de 2013). Diseño de un ambiente de aprendizaje como herramienta para el área de tecnología e informática. *Memorias Confreso Investigación y Pedagogía.(02)* . Tunja.

Muñoz, C., & Pachón, X. (1996). *La aventura infantil a mediados de siglo.* Santafe de Bogotá: Editorial Planeta.

Narodowski, M. (2013). Hacia un mundo sin adultos. Infancias híper y desrealizadas en la era de los derechos del niño(a). *Actualidades Pedagógicas* (62), 15 - 36.

Novoa-Vargas, L. N. (2016). Concepciones históricas en torno a la infancia: una lectura necesaria para comprender el presente. *Quaest.disput, 9* (18), 172 - 189.

Ochoa, S. I., & Sabogal, M. L. (2012). Una reflexión sobre las concepciones de infancia presentes en los trabajos de grado de las licenciaturas en educación. *Magistro, 6* (12), 71 - 84.

Otálora, Y. (2010). Diseño de espacios educativos significativos para el desarrollo de competencias en la infancia. *Revista CS* (5), 71 - 96.

Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar.* Barcelona: Editorial Laia.

Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños(as) como actores sociales. *Revista de Sociologia* (27), 81 - 102.

Perez, C. (2004). La construccion social de la infancia. Apuntes desde la sociología. *Tempora* (7), 149 - 168.

Pérez, P. (2004). Revisión de las teorías del aprendizaje más sobresalientes del siglo XX. *Tiempo de Educar, 5* (10), 39-76.

Piaget, J. (1991). *Seis estudios de Psicologia.* Barcelona: Editorial Labor S.A.

Postman, N. (2004). Los incunables de la niñez. En M. B. Medina, *Giros y reveses: representaciones de la infancia a lo largo de la historia.* Venezuela: Editorial Arte.

Puche, R., Ossa, J., & Guevara, M. (2006). La resolucion de problemas, ¿Una alternativa integradora? *Educación y Pedagogía* (46), 167 - 189.

Puerto, J. (2002). Apuntes para comprender la evolucion de la atención de la infancia. En *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento* (págs. 17 - 40). Málaga: Ediciones Jaime Aljibe.

Rámirez, C., & Marín, D. (2007). La infancia como problema o el problema de la in-fancia. *Revista Colombiana de Educación* (53), 106 - 126.

Robinson, K. (2009). *El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo.* Barcelona: Grijalbo.

Rodriguez, W. (1999). El legado de Vygotski y de Piaget a la educación. *Revista Latinoamericana de Psicología, 31* (3), 477-489.

Sahlberg, P. (2015). Un sistema escolar modelo. Finlandia demuestra que la equidad y la excelencia pueden coexistir en la educación. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educacional Latinoamericana, 52* (1), 136-145.

Saldarriaga, P., Bravo, G., & Loor, M. (2016). La teoría constructivista de Jean Piaget y su significación para la pedagogía contemporánea. *Revista científica Dominio de las Ciencias, 2*, 127-137.

Sanchidrián, C., & Ruiz, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil.* Barcelona: Graó.

Save The Children. (2002). *Programación de los derechos del niño(a). Cómo aplicar un enfoque de derechos del niño(a) en la programación.* Estocolmo: Save The Children.

The RISE Insitute. (2009). *Implementación a Gran Escala: El Desarrollo de la Primera Infancia en América Latina.* Washington: UNICEF.

UNICEF Colombia. (2016 b). Infancia en tiempos de guerra: ¿Los niños(as) de Colombia concerán por fin la paz? *Infancia en peligro* . Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

UNICEF Colombia. (2016 a). Informe anual 2016. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

UNICEF. (2016). Estado mundial de la infancia 2016: Una oportunidad para cada niño(a). New York: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Vegas, E., & Santibañez, L. (2010). *La promesa del desarrollo en la primera infancia en América Latina y el Caribe.* Washington: Banco Mundial.

Veiga-Neto, A., & Corcini, M. (2011). Límites en la educación infantil: ¿rigidez o flexibilización negociada? *Revista Educación y Pedagogía, 23* (60), 77 - 88.

Vielma, E., & Salas, M. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner. Paralelismo en sus posiciones en relacion con el desarrollo. *Educere, 3* (9), 30 - 37.

Vilar, J. (2015). Historia de la Infancia. *Educació social. Revista d'intervenció sòcioeducativa* (60), 123 - 126.

Young, M. (2002). *From Early Child Development to Human Development.*Washington D.C: Banco Mundial.

Zimmerman, M., & Gerstenhaber, C. (2004). Acerca del enseñar y del aprender. Una aproximacion a las concepciones docentes en el nivel inicial. En N. E. Elichiry, *Aprendizaje de niños(as) y maestros: hacia la construcción del sujeto educativo* (págs. 113 - 126). Buenos Aires: Ediciones manantial.