



Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Sello Editorial

REPRESENTACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INFANTIL: INFANCIAS EN CONTINGENCIA

Grupo de Investigación
Infancias, Educación y Diversidad



REPRESENTACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INFANTIL: INFANCIAS EN CONTINGENCIA

Autores

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez

Sandra Milena Morales Mantilla

Pilar Tatiana Gómez Bohórquez

Yolanda Rodríguez Bernal

Joyce Mildred Pérez Ospina

Nini Johana Villamizar Parada

Grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA – UNAD

Jaime Alberto Leal Afanador

Rector

Constanza Abadía García

Vicerrectora Académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza

Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres

Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales

Julialba Ángel Osorio

Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Myriam Leonor Torres

Decana Escuela de Ciencias de la Salud

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Alba Luz Serrano Rubiano

Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas

Martha Viviana Vargas Galindo

Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Claudio Camilo González Clavijo

Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería

Jordano Salamanca Bastidas

Decano Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

Sandra Rocío Mondragón

Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios

Representaciones sobre la educación infantil: infancias en contingencia

Autores:

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez - Sandra Milena Morales Mantilla - Pilar Tatiana Gómez Bohórquez - Yolanda Rodríguez Bernal - Joyce Mildred Pérez Ospina - Nini Johana Villamizar Parada.

Colaboradores:

Gerardo Ramírez Bonilla- Camila Andrea Rodríguez Perdomo - Yineth Lizeth Dueñez Mahecha - Paula Andrea Cardona Barbosa - Daniela Reyes Gonzales

Grupo de Investigación: Infancias, Educación y Diversidad

372.2
P371

Pedraza Ramírez, Carmen Eugenia
Representaciones sobre la educación infantil: infancias en contingencia/
Carmen Eugenia Pedraza Ramírez, Sandra Milena Morales Mantilla, Pilar Tatiana
Gómez Bohórquez ... [et al.] -- [1.a. ed.]. --. Bogotá: Sello Editorial UNAD /2022.
(Grupo de Investigación: Infancias, Educación y Diversidad)

ISBN: 978-958-651-867-3

e-ISBN: 978-958-651-871-0

1. Educación infantil 2. Modelos educativos 3. Corrientes pedagógicas 4. Infancia en América Latina 5. Representaciones infantiles I. Pedraza Ramírez, Carmen Eugenia II. Morales Mantilla, Sandra Milena III. Gómez Bohórquez, Pilar Tatiana IV. Rodríguez Bernal, Yolanda V. Pérez Ospina, Joyce Mildred VI. Villamizar Parada, Nini Johana.

ISBN: 978-958-651-867-3

e-ISBN: 978-958-651-871-0

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14-23

Bogotá, D.C.

Noviembre de 2022

Corrección de textos: Johana Patricia Mariño Quimbayo

Diagramación: Angélica García

Edición integral: Hipertexto SAS

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional.

https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



CONTENIDO

| | |
|--------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Reseña del libro | 8 |
| Reseña de los autores | 9 |
| Presentación | 11 |
| Prólogo | 13 |
| Capítulo 1 | |
| Representaciones sociales: infancias y contextos | 18 |
| Introducción | 18 |
| Desarrollo | 20 |
| Representaciones sociales de la infancia | 25 |
| Imaginario de la infancia | 28 |
| Otras representaciones | 33 |
| Las infancias | 36 |
| Representaciones sociales de la infancia en América Latina | 39 |
| Representaciones sociales de la infancia en Colombia | 43 |
| Discusiones y conclusiones | 48 |
| Bibliografía | 49 |
| Capítulo 2 | |
| Representaciones sobre la educación infantil: análisis documental | 53 |
| Introducción | 55 |
| Desarrollo | 56 |
| Conclusiones | 74 |
| Bibliografía | 76 |

Capítulo 3

| | |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| La participación infantil: expresión contemporánea de las infancias | 79 |
| Introducción | 81 |
| Desarrollo | 81 |
| Discusiones y conclusiones | 92 |
| Bibliografía | 93 |

Capítulo 4

| | |
|---------------------------------------------------|-----------|
| Maestros en contingencia: voces y sentires | 97 |
| Introducción | 99 |
| Desarrollo | 101 |
| Discusiones y conclusiones | 118 |
| Bibliografía | 120 |

Capítulo 5

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Representaciones, educación infantil y COVID-19: aproximaciones a partir del análisis bibliométrico correlacional de publicaciones académicas | 122 |
| Introducción | 124 |
| Desarrollo | 127 |
| Discusiones y conclusiones | 149 |
| Bibliografía | 153 |

| | |
|----------------|------------|
| Epílogo | 158 |
|----------------|------------|

ÍNDICE DE IMÁGENES

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Imagen 1. Figuras. | 22 |
| Imagen 2. Payaso. | 23 |
| Imagen 3. La gran asimetría adultocéntrica. | 31 |
| Imagen 1. La escalera de participación infantil. La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. | 86 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 1. Antecedentes primera década de procesos de investigación | 57 |
| Tabla 2. Antecedentes II década de procesos de investigación | 60 |
| Tabla 3. Políticas públicas nacionales | 69 |
| Tabla 1. Materias correlacionadas del clúster de aprendizaje del IEC según Scopus, WoS y Lens | 129 |
| Tabla 2. Temas con mayor ocurrencia clúster aprendizaje | 130 |
| Tabla 3. Campos temáticos publicaciones IEC en Latinoamérica | 133 |
| Tabla 4. Campos temáticos IEC en Colombia | 136 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1. Perspectivas en la investigación con niños. | 87 |
| Gráfico 1. Conceptos desarrollados en el capítulo. | 102 |
| Gráfico 2. Saberes del docente según Tardif (2004). | 102 |
| Gráfico 3. Resignificación de saberes sociales. | 104 |
| Gráfico 4. Elementos que inciden en el saber disciplinar. | 106 |
| Gráfico 5. Construcción de saberes curriculares. | 107 |
| Gráfico 6. Reconstrucción de saberes experienciales. | 110 |
| Gráfico 7. Principios de la acción pedagógica según Flórez y Vivas (2007). | 111 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1. Diagrama de flujo revisión bibliográfica internacional. | 126 |
| Figura 2. Diagrama de flujo revisión bibliográfica nacional. | 126 |
| Figura 3. Secuencia metodológica análisis bibliométrico correlacional. | 127 |
| Figura 4. Mapa de correlación de descriptores. | 128 |
| Figura 5. Porcentaje de documentos IEC en Scopus, WoS y Lens. | 128 |
| Figura 6. Clúster aprendizaje. | 130 |
| Figura 7. IEC en Latinoamérica. | 132 |
| Figura 8. IEC en Colombia. | 135 |

RESEÑA DEL LIBRO

“Representaciones sobre la educación infantil: infancias en contingencia”, es el primer producto académico derivado del proyecto de investigación interinstitucional *“Representaciones sobre la educación infantil: develaciones en los sentires en tiempos de pandemia”*, en el que participan investigadoras de cuatro universidades colombianas (Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, Universidad Autónoma de Bucaramanga y la Institución Universitaria Iberoamericana).

El proyecto surge del interés de cuatro universidades con programas de formación de educadores infantiles animadas por las reflexiones permanentes que como miembros de la Junta Directiva de la Asociación Colombiana de Educación Preescolar ACDEP filial de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) realizan para contribuir al fortalecimiento de la educación infantil como campo de conocimiento, profesión en la intención de coadyuvar a las instituciones educativas, jardines infantiles y otros agentes educativos de la primera infancia para la promoción de prácticas educativas pertinentes y de calidad.

El presente libro divulga reflexiones y resultados del proyecto, realizando un recorrido por las representaciones sobre la educación infantil en el intento de develar cómo la contingencia vivida por la pandemia del COVID-19 ha incidido en ellas, en la vida de los niños, en su proceso educativo, su familia, sus maestros, su institución, especialmente en unos tiempos en que se ha hablado mucho de los niños, pero no con ellos.

RESEÑA DE LOS AUTORES

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez

Candidata a doctora en Educación y magíster en Innovación e Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Licenciada en Educación Preescolar, especialista en Educación y Desarrollo Social, magíster en Lingüística y Español. Líder del grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Sandra Milena Morales Mantilla

Doctora en Acciones Pedagógicas y Desarrollo Comunitario por la Universidad de Valencia – España. Licenciada en Ciencias de la Educación, orientadora familiar, especialista en Orientación Escolar y Desarrollo Humano. Investigadora grupo Infancias, Educación y Diversidad. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Pilar Tatiana Gómez Bohórquez

Magíster en Docencia de la Universidad de la Salle y Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación Universitaria Monserrate. Docente investigadora del grupo de investigación Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía (TAEPE) de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá. Docente de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia.

Yolanda Rodríguez Bernal

Magíster en Educación Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Educación Preescolar. Investigadora del Grupo de Investigación Institucional GIEEP Grupo Institucional Educación y Escenarios de Construcción Pedagógica. Docente de carrera Corporación Universitaria Iberoamericana, Colombia.

Joyce Mildred Pérez Ospina

Magíster en Educación y Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Antioquia de Medellín. Investigadora del grupo Educación y Lenguaje y coordinadora de la línea de Infancia, Cultura y Diversidad de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Docente de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Colombia.

Nini Johana Villamizar Parada

Estudiante de cuarto año del doctorado en Psicología de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Magíster en Educación de la Universidad de Los Andes. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Fundación Universitaria Los Libertadores. Investigadora del grupo Educación y Lenguaje de la Universidad Autónoma de Bucaramanga. Docente de la Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB), Colombia.

PRESENTACIÓN

Sandra Milena Morales Mantilla.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

El año 2020 sorprende a la humanidad con la noticia que rondaba desde el 17 de noviembre de 2019 en la ciudad de Wuhan donde un hombre de 55 años se convierte en el primero del mundo en contraer una enfermedad, en este momento conocida como coronavirus, sin mayores precisiones. Para finales de diciembre del mismo año, el Gobierno chino reportaba 266 contagiados. En adelante, aumentan los contagios, la Organización Mundial de la Salud (OMS), los Estados, la academia y cada uno de los ciudadanos aunamos esfuerzos, entre la incredulidad y el miedo, en la lucha contra la crisis sanitaria, social, económica que nos une.

En el terreno educativo, se hace necesario tomar decisiones y asumir retos impensados. De acuerdo con el informe CEPAL-UNESCO de agosto de 2020, más de 190 países suspendieron clases presenciales como medida de propagación del virus y para mitigar su impacto; a mediados de mayo de 2020 más de 1 200 millones de estudiantes dejaron de tener clases presenciales en la escuela, de ellos, más de 160 millones corresponden a estudiantes de América Latina y el Caribe, en la actualidad se inicia en el contexto colombiano el retorno a la presencialidad.

En su momento, la respuesta de las instituciones educativas en todos los niveles de formación se enfocó en el despliegue de diversas modalidades de aprendizaje a distancia, mediante la utilización de múltiples formatos y plataformas con o sin uso de tecnología. Como era predecible, dichas medidas necesarias, pero abruptas, impactan de diversas maneras en las dimensiones humanas; a modo de ejemplo, se anuncian impactos en la salud física y mental de los niños y las niñas ocasionados por las medidas de confinamiento, de aislamiento obligatorio, selectivo, de autocuidado.

Los niños y las niñas se han visto obligados a asumir otras formas de estudiar, jugar, de hacer uso del tiempo, de compartir con la familia, de interactuar con los otros de su edad, de disfrutar del aire y de las zonas de juego libre. De la misma manera, dedican más tiempo a las pantallas, al autoaprendizaje o aprendizaje guiado por los adultos cercanos.

En la investigación que anima el presente libro, interesa escuchar para comprender desde los sentires de los niños y las niñas las revelaciones sobre sus representaciones de la educación infantil a propósito de la experiencia vivida; esto es: sus concepciones y expectativas sobre la institución educativa, el encuentro con sus pares, la vida escolar en general. Consideramos que ellos y ellas son los más autorizados desde sus voces a aportar elementos para comprender los verdaderos impactos de estos tiempos, al igual que las familias, maestros e instituciones que los han acompañado; el fin último, documentar los sentires, identificar las transformaciones en las representaciones de la educación infantil y generar rutas de acción que la fortalezcan. En síntesis, aprender con y de la experiencia vivida.

El presente libro nos aproxima a respuestas. En tres capítulos se indaga por el concepto de representaciones sociales, por las representaciones sobre la infancia, la educación infantil, así como expresiones de representaciones contemporáneas sobre el lugar sociohistórico de los niños. Los dos capítulos finales, contextualizan con mayor detenimiento en los sentires y voces de maestros de educación infantil y realiza inferencias sobre las representaciones sobre la educación infantil a partir de la producción académica nacional e internacional en tiempos de pandemia por COVID-19.

Bienvenidos y bienvenidas a una aventura que hoy hacemos desde voces múltiples y que, en publicación posterior, pretendemos confrontar con las voces y sentires mejor autorizados: **las de los niños.**

PRÓLOGO

Sandra Milena Morales Mantilla

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

La investigación que precede a este libro indaga por las representaciones sobre la educación infantil que se develan en los sentires de niños y niñas de tres a cinco años, familias, maestros e instituciones educativas, en razón a las medidas tomadas producto de la pandemia por COVID-19. Desde diversas fuentes, a saber: política educativa, sector salud, académicos, medios de comunicación, organizaciones internacionales, entre otras, se escuchan pronunciamientos sobre los impactos en los niños, de la experiencia vivida; sin embargo, en el marco del proyecto interesa escuchar sus voces, con el fin de documentar para comprender y desde allí, generar rutas de acción que permitan el fortalecimiento de la educación infantil.

Por tal razón, el prólogo y el epílogo de este libro se realiza con voces de niños, de todos ellos, quienes desde sus diversas formas de expresión comunican sus auténticos sentires.

En adelante y a partir de las preguntas fuerza que han dinamizado las conversaciones de las investigadoras con niños de diferentes regiones del país, entre los tres y cinco años, escuchemos:

1. ¿QUÉ ES LA PANDEMIA COVID-19?

“Es un virus muy peligroso que mata a las personas y a los abuelos” (Niña de cinco años).

“Es como un monstruo verde con muchos ojos y por eso no podemos salir de nuestras casas” (Niño de cinco años).

“La pandemia es una enfermedad que puede darnos fiebre y por eso hay que lavarse mucho las manos y ponerse tapabocas e ir al médico” (Niña de cuatro años).

“Yo no sé qué es, pero mis papás dijeron que era más peligroso que un tsunami” (Niña de cuatro años).

“Es verde y malo y se puede acabar el mundo y nos vamos para el cielo todos” (Niña de cuatro años).

“Toca lavarse las manos con agua y jabón e ir al médico” (Niña de tres años).

“Es una bolita con palos, es un virus malo porque no podemos entrar a los parques” (Niño de cuatro años).

“Es una gripa, por eso toca ponerse tapabocas” (Niña de cuatro años).

“La profe Paola porque estaba sin mí” (Niña de cuatro años).

“Es una enfermedad que causa dolor al cuerpo humano” (Niña de seis años).

“Pienso que la pandemia es que no dejan salir a nadie porque están en encierro” (Niña de seis años).

“Para mí el COVID-19, es muy chiquito y uno no lo huele, y si uno no tiene tapabocas, uno puede estornudar y entonces puede entrar por los ojos, por la nariz; entonces puede entrar a los pulmones y después crece en los pulmones y ahí uno no puede respirar, y después uno va al médico y es cuando se muere. Toca estar en casa, y si tiene que salir a hacer compras con tapabocas” (Niño de cinco años).

2. ¿CÓMO TE SENTISTE ESTUDIANDO EN CASA?

“Me pareció chévere porque mi mamá me ayuda” (Niña de cuatro años).

“Toca hacer todas las tareas y ponerle atención al computador” (Niña de cinco años).

“Casi no podía jugar, haga y haga tareas” (Niño de cinco años).

“No estudiaba en casa, vi a la profe en el celular” (Niño de tres años).

“Pintamos, cantamos, oramos y nada más” (Niña de cinco años).

“Mi mamá y mi abuela me ponen muchas tareas” (Niña de cinco años).

“Feliz” (Niña de cuatro años).

“Es chévere, porque me quedo con mis papás y hacemos cosas juntos, porque me ayudan a hacer las tareas” (Niña de seis años).

“Algunas veces no me gusta estudiar, porque quiero estar en vacaciones, no estudiar, tener los días libres” (Niña de seis años).

“Un poco aburrido, un poquito, porque es que me gusta ir al colegio; y también me gusta salir a veces a montar bicicleta, porque si no montó bicicleta, eh, no puedo hacer ejercicio y eso significa que mis piernas me duelen y no puedo hacer nada de ejercicio” (Niño de cinco años).

“Bien, porque me gusta hacer tareas. Feliz” (Niña de cinco años).

3. ¿CÓMO HAS COMPARTIDO AHORA CON TUS AMIGOS DEL COLEGIO?, ¿HAS VUELTO A VER A TUS AMIGOS DEL COLEGIO?, ¿CÓMO?, ¿DÓNDE?

“No conozco a mis amigos del jardín” (Niña de cinco años).

“Yo no he jugado con los niños de mi colegio” (Niña de cinco años).

“Fui al cumpleaños de Juan Camilo y me puse el tapabocas y se me cayó una vez” (Niña de cuatro años).

“Mis amigos para jugar son mis papás” (Niño de cuatro años).

“No puedo compartir porque está la pandemia... yo juego con ellos, pero en distanciamiento... a veces jugamos a las escondidas... uno cuenta y los otros se esconden y si atrapa a alguien lo tiene que tocar, pero esa parte no la hacemos” (Niña de seis años).

“Veo a mis amigos por la tableta” (Niña cuatro años).

“No he compartido, no los veo” (Niña de seis años).

“Veía antes a mis amiguitos. Ahora los veo por el computador” (Niña de seis años).

“Yo tengo juguetes en mi maleta y he compartido esos juguetes con mis amigos, también y uso un gel antes de entrar y me lavo las manos cuando llego” (Niña de cinco años).

4. ¿CUÁLES CLASES TE GUSTAN MÁS, LAS DE CASA O LAS DEL COLEGIO? ¿POR QUÉ?

“Me gustan todas las clases, porque sí” (Niña de cinco años).

“Mi profe no se pone molesta conmigo. Es buena” (Niño de cinco años).

“Las del jardín por los amigos” (Niña de cuatro años).

“En el colegio porque puedo jugar, porque puedo comer verduras y me las como todas y voy a crecer” (Niña de cuatro años).

“Las del colegio, porque puedo estar con mis compañeros, puedo estar con mi profe” (Niña de seis años).

“El cole, porque mi profe no está triste” (Niña de cinco años).

5. ¿QUÉ FUE (O ES) LO QUE MÁS EXTRAÑASTE DE NO IR AL COLEGIO?

“Jugar con mis amigos y aprender muchas cosas” (Niña de cinco años).

“Yo no estudio en el colegio” (Niña de cuatro años).

“Jugar con María en el rodadero grande y pequeño” (Niña de cuatro años).

“Extrañaba mis amigos, porque, yo los amo mucho...y extrañaba a mis profesoras. A mi profe Amandita, a la profe Ángela, a la profe Rochi y a la profe Marly. Sí” (Niña de cuatro años).

“La profe Paola porque estaba sin mí” (Niño de cuatro años).

“Una profe más, se llama Mónica. Ella me da los ejercicios de baloncesto y de golf. Y de atletismo” (Niña de cuatro años).

“Que hace rato no veo a mi profe y mis compañeros” (Niña de seis años).

“Lo que más extraño de mi colegio es hacer ballet, compartir con mis amigos, mi profe Ana” (Niña de seis años).

“Yo extrañé que no pude ir al colegio, no puedo jugar, no puedo hacer ejercicios porque en la casa yo hago en un lugar muy pequeño y no puedo” (Niño de cinco años).

“A mi amiga” (Niña de cinco años).

6. ¿QUÉ LE HARÍAS AL VIRUS, SI PUDIERAS?

“Nada porque no lo puedo ver” (Niña de cuatro años).

“Lo mato con un cuchillo porque me dio y a mi mamá, y nos dio durísimo” (Niña de cinco años).

“Ir al médico para curarme” (Niña de tres años).

7. CUANDO VUELVA A TU COLEGIO, ¿CÓMO TE GUSTARÍA QUE FUERA?

“Bonito y alegre y feliz” (Niño de cuatro años).

“Jugar con mis amigos y las gallinas, y en los juegos y en los árboles” (Niño de cuatro años).

“La mayoría de los salones que he ido siempre están rayados todas las paredes, que el techo fuera blanco y que todo esté bonito tuviera los salones lindos, que las paredes fueran blancas y que no estuvieran rayadas” (Niña de seis años).

“Me gustaría que sería con ballet, mucho ballet porque me encanta ballet y se bailar ballet” (Niña de seis años).

CAPÍTULO 1

REPRESENTACIONES SOCIALES: INFANCIAS Y CONTEXTOS



Yolanda Rodríguez Bernal

Institución Universitaria Iberoamericana



REPRESENTACIONES SOCIALES: INFANCIAS Y CONTEXTOS

SOCIAL REPRESENTATIONS: CHILDREN AND CONTEXTS

Yolanda Rodríguez Bernal¹

Palabras clave: representación social, concepciones, infancia.

Keywords: social representation, conceptions, childhood.

INTRODUCCIÓN

La pandemia del COVID-19, puso a prueba la capacidad de adaptación de las personas, los grupos y las sociedades. A esta situación no han escapado las infancias del país, las que se han ido adaptando a la contingencia por las percepciones de los adultos, las familias y los cuidadores. Esas voces de adultos han allanado las voces de los niños y las niñas. Con la intención de escucharlas un grupo de maestras investigadoras definen un proyecto el que han titulado: “*Representaciones sobre la educación infantil: develaciones en los sentires en tiempos de pandemia*”.

Para aportar a la iniciativa este capítulo ubica al lector de manera documentada con los conceptos asociados a las representaciones sociales y sus posibles relaciones con las infancias. Se estructura de manera secuencial en cuatro momentos: un primer momento precisa sobre el concepto de representaciones sociales. Un segundo momento determina los sucesos en el que las sociedades reconocen a la infancia a través del tiempo y desde qué lugar es posible identificar las implicaciones de las representaciones

¹ Magíster en Educación. Institución Universitaria Iberoamericana, Bogotá
yolanda.bernal@ibero.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-1718-1090>.

sociales de los más pequeños. Un tercer momento profundiza en la mirada latinoamericana y las influencias de la colonia y finaliza con la representación social de la infancia en Colombia. Estas aproximaciones teóricas son las primeras precisiones que se alinearán con los hallazgos de las representaciones de los niños y las niñas del país, los que irán a mostrar los fenómenos y las particularidades durante el distanciamiento social a partir de las voces y sentires.

DESARROLLO

REPRESENTACIONES SOCIALES

“El sujeto epistémico reconoce, construye y reconstruye el conocimiento del sentido común a partir del repertorio cognoscitivo, simbólico y cultural que pone a su disposición”

Serge Moscovici, (2000, p. 249)

Dicho esto, el acto de representar constituye el nivel elemental para abordar la representación social. En palabras de Jodelet (1986), la representación social, es:

El acto de representación... del pensamiento por medio del cual un sujeto se relaciona con un objeto... Mientras que Jodelet (1984) afirma que esa representación social se relaciona con los objetos en la medida en que la realidad y la interpretación está mediada por los valores, religión, necesidades, roles sociales, y otros aspectos socioculturales. (p. 369)

En este orden de ideas, interpretar la realidad, está asociada al lenguaje y a las prácticas sociales de determinado grupo cultural. Lo que subyace con esta afirmación, ya que hay aspectos fundamentales de las representaciones las que no solo están en la subjetividad de los sujetos, sino que están mediados por la cultura, en la sociedad y en el mundo.

En consecuencia, la información de las ideas que circulan entre los sujetos, mediante la comunicación interpersonal y mediante la cultura, son los que van formando y conformando los modos de pensar y actuar. Las posiciones sociales, los valores, creencias y actitudes, y otras categorías sociales actúan como principios organizadores de la representación del objeto social.

Con esta primera aproximación al término de representación social, fue acuñado por la psicología social, pero apropiado por Moscovici (1979), quien retoma los aportes de Durkheim, y la que define como: “las construcciones colectivas que trascienden a los individuos existen independientemente de los sujetos que las utilizan y pertenecen al acumulado cultural de las colectividades” (p. 50).

Sobre las construcciones colectivas Moscovici (1979) considera importante diferenciar entre el mito y las representaciones sociales, al respecto aclara que los mitos, surgen del comportamiento y las comunicaciones en las sociedades llamadas primitivas, ya que tiene semejanzas con fenómenos propios de cada sociedad, mientras que las representaciones sociales, nacen del comportamiento eminentemente social y está modelado, en particular, por el lenguaje de la sociedad a la cual pertenece. En palabras de Moscovici (1979) las representaciones sociales, “desde el componente psicológico es autónomo de cada sociedad y se reconoce por las improntas cerebrales de los objetos en las personas como huellas del pasado que ocupan la memoria” (p. 27).

En otro orden de ideas Páez (2004) analiza cuatro premisas sobre la teoría de las representaciones sociales, en primer lugar, reconoce en el pensamiento simbólico, la capacidad de representar una cosa mediante otra, o la capacidad de que una cosa represente algo más que a sí misma. En segundo lugar, plantea la génesis del conocimiento como resultado del proceso de comunicación, la que es posible gracias al pensamiento simbólico. En tercer lugar, retoma la idea de la naturaleza social de la elaboración de los conceptos, por último, la hipótesis genuina de la teoría de las representaciones sociales las que simbolizan relaciones sociales con conceptos.

A propósito de la primera premisa Páez (2004) apoyado en la teoría de Durkheim, establece que para que el origen y el funcionamiento del pensamiento de las representaciones colectivas operen en las organizaciones sociales debe estar presente la comunicación, dado que es a través de ella donde el sujeto establece los símbolos con los que representa los objetos. De manera simultánea el sujeto incorpora la actividad inferencial o interpretativa por la que se extrae de esta información o lo comprendido para proyectar otra idea.

Para comprender esta situación, Páez (2004) trae a colación un ejemplo entre la comunicación y el pensamiento simbólico, considera que para que un sujeto recuerde algo debe inventar una señal, (atar un pañuelo a algo, cambiar algo de sitio, hacer una marca), según el autor lo que hace el cerebro es recordar el suceso cuando vuelva a ver esa señal. Esta situación desencadenará en el sujeto un pensamiento simbólico, o sea, un proceso interpretativo de esa señal, la que permite la actividad inferencial por la cual se extraerá la señal de lo que quería recordar.

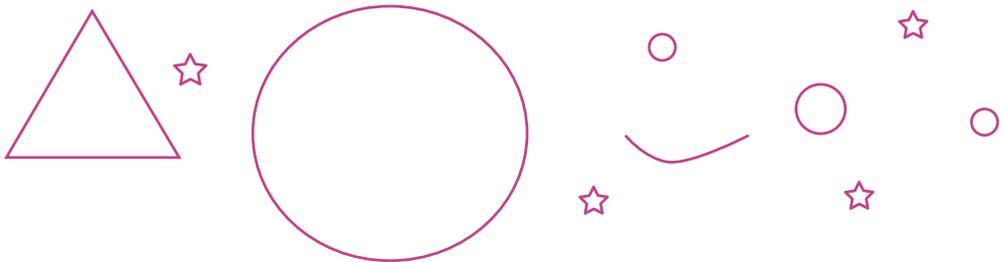
Con este ejemplo, la operación mental que un individuo acumula es hacer funcionar la memoria según la lógica de la comunicación a través de la evocación de un significado por un significante. Lo que finalmente confirma esta premisa, es que los símbolos tienen una naturaleza social y es el individuo el que puede inventar su propio uso de la comunicación a través de su propio “juego personal de significantes y significados (símbolos)” (Páez, 2004, p. 2) reconoce; sin embargo, para comunicarse con otros si el individuo emisor no dice a nadie qué significa el pañuelo que ató a tal cosa, no sabrá porque fue puesto ahí; con la intención de traer a la memoria lo que suscita esa acción, de lo contrario no sabrá qué es lo que tendría que recordar.

En otro orden de ideas, la segunda premisa sobre la génesis del conocimiento entiende que la existencia de los símbolos externos solo existe cuando son reconocidos por otros individuos, lo que significa que estos deben ser de origen social, el significado de los símbolos ha de ser compartido con los demás, de lo contrario no sirven para comunicarse con ellos.

Ahora bien, la tercera premisa sobre la naturaleza social de los conceptos está asociada a las propiedades epistemológicas fundamentales del pensamiento social, las que se configuran en un orden superior que tienen un significado propio e irreductible a cada una de esas partes.

La cuarta y última premisa o la hipótesis genuina de la teoría de las representaciones sociales hace alusión a los esos conceptos que simbolizan relaciones sociales al respecto Herrera (2006) propone el siguiente ejercicio; observe la siguiente imagen:

Imagen 1. Figuras.



Fuente: Herrera (2006).

Un observador puede decir que es un triángulo; un círculo grande, uno mediano y dos pequeños; cuatro estrellas y una curva.

En consecuencia, si se observa la Imagen 2:

Imagen 2. *Payaso.*



Fuente: Herrera (2006).

Lo que el mismo observador puede confirmar frente a la Imagen 2 son que las figuras se han dispuesto de manera espacialmente distinta, y diría: «veo un payaso», alrededor de esta nueva reconfiguración es posible como lo plantea el autor preguntarse: ¿qué es lo que ha permitido que el triángulo se convierta en sombrero? y ¿qué permite que un círculo pequeño se convierta en ojo humano?, en relación con las posibles respuestas es probable entender que el significado depende del conocimiento que tenga el observador, y como lo plantea Herrera (2006) se logra a través de la relación que tienen las figuras entre sí. Las construcciones colectivas que han hecho los hombres sobre los objetos, en este sentido hacer de un círculo un ojo, de una curva una boca y de un sombrero un triángulo. Se convierte de manera similar, en la forma como los sujetos construyen el conocimiento. Para ello se apoyan en la relación del objeto estudiado con otros y no pueden desprenderse, el carácter social de lo conocido. Como lo analiza el autor para poder lograr la comunicación con el mundo externo, los hombres necesitan clasificar los elementos de acuerdo con las propias improntas con características, categorías, jerarquías y uso del lenguaje, que le es familiar dentro de su esencia social. Estos hechos son cosas sobre las cuales diferentes individuos pueden coincidir, por la interacción entre lo objetivo (círculos, triángulos, estrellas, curvas) y lo subjetivo.

Así la propia agrupación social no solo determina la interpretación, sino que tiene en sí un significado. Según Villarroel (2007), la representación tiene dos caras indisolubles: la figurativa y la simbólica. Lo que significa que:

...a toda figura le corresponde un sentido, y a cada sentido le corresponde una imagen ...la imagen como un conjunto figurativo o constelación de rasgos específicos. La segunda, alude al aspecto dinámico de la representación. En cualquier acto de representación se da una actividad constructiva y reconstructiva por parte del sujeto... (p. 9)

Por otro lado, Jodelet (1986) establece que la noción de representación social se sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social. En palabras de la autora, "...cómo somos sujetos sociales, aprehendemos de los acontecimientos de la vida diaria, de las características de nuestro medio ambiente, de las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano" (p. 27). De la misma manera Sotelo (2016) precisa que, "... una representación hace circular experiencias, vocabularios, conceptos, conductas, que provienen de orígenes muy diversos" (p. 14).

A la altura de esta información caben las preguntas de Araya (2002), sobre ¿cómo se forma en las personas la visión de la realidad? y ¿cómo incide esta visión en sus conductas cotidianas?, estas son sin duda, consultas necesarias para comprender las representaciones sociales, por un lado porque la visión de la realidad se forma en la medida en que cada persona hace suya la opinión y elabora una forma particular de visión de la realidad sin que, de modo alguno, esto signifique que dicha elaboración constituya un proceso individual e idiosincrásico.

Mientras que, a la incidencia de la realidad social, las visiones compartidas del contexto permiten interpretaciones similares de los acontecimientos. Entretanto Araya (2002) plantea que, "la realidad de la vida cotidiana es una construcción intersubjetiva de un mundo compartido. Esto presupone una interacción y comunicación mediante los cuales las personas comparten y experimentan a los otros y a las otras" (p. 14).

La posición social de las personas, así como el lenguaje juegan un papel decisivo al posibilitar la acumulación o acopio social del conocimiento que se transmite de generación en generación.

Lo que finalmente es posible inferir de estas preguntas que, es el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario influyen en su forma de ser, su identidad social y la forma en que perciben la realidad social.

Por su parte, Dennis Jodelet (1986 - 1984) hace referencia a las formas o modalidades de conocimiento social mediante las cuales las personas interpretamos y pensamos nuestra realidad cotidiana. Al respecto considera que, en las representaciones socia-

les, se condensan los significados; los sistemas de referencia que permiten interpretar lo que sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INFANCIA

Al verse engañado por los magos, Herodes se enfureció y mandó matar, en Belén y sus alrededores, a todos los niños menores de dos años, de acuerdo con la fecha que los magos le habían indicado. Así se cumplió lo que había sido anunciado por el profeta Jeremías: en Ramá se oyó una voz, hubo lágrimas y gemidos: es Raquel, que llora a sus hijos y no quiere que la consuelen, porque ya no existen. (Mateo, 2: 16-18)

LA PREHISTORIA

Para vislumbrar mejor las representaciones sociales en la infancia es necesario poner en contexto las circunstancias en las que se produce el hecho histórico, el lugar, el tiempo y los acontecimientos relevantes desde donde emergen las posibles representaciones sociales actuales.

Según Stearns (2018) en la historia de la infancia se reconocen dos grandes cambios estructurales en la posición de los niños en la sociedad, el primero ocurrió en la transición de una economía basada en la caza y la recolección, y la segunda la economía basada en la agricultura.

Para el primer cambio, Stearns (2018) plantea las características básicas de la infancia en las sociedades predominantemente basadas desde la mirada de las sociedades de caza y recolección, el autor explica que las tasas de natalidad se limitaban naturalmente, en parte debido a un periodo prolongado de lactancia materna (hasta los 3-4 años). Confirma que los estudios contemporáneos sugieren que las madres que llevaban a sus niños con ellas para recolectar nueces, semillas y uvas eran en realidad menos productivas que las madres que los dejaban atrás. Esta situación implicó diferenciaciones en la formación a través de las ceremonias para demostrar la maduración y en la preparación de los niños para comenzar a asumir algunos papeles de caza. El historiador ratifica que la agricultura generó cambios importantes para los niños y sus roles, aunque la rapidez con lo que esto ocurrió simplemente no se conoce.

La segunda estructura basada en la agricultura recoge el gran proyecto histórico del campo lo que implicó inevitablemente los cambios provocados por las condiciones industriales. Sin lugar a duda la economía agrícola desarrolló una combinación entre la expansión de la población o limitaciones a la caza inducidas por el clima; y el descubrimiento. Esta estructura deja entrever la visión de género la que se infiere como lo plantea el autor, “casi con certeza por las mujeres, que eran las recolectoras de los alimentos y la plantación de los cultivos intencionada” (p. 5).

Lo que establece el autor es que, la infancia en las sociedades agrícolas fue importante por el rol de los niños como fuente de trabajo. Esta dependencia del trabajo infantil revela varios rasgos característicos de la infancia en las sociedades agrícolas, como:

- a. La importancia de la obediencia.
- b. Las diferencias pronunciadas de género, que afectaban a los niños desde muy temprana edad.
- c. Las muertes y la afectación emocional.
- d. La tendencia a devaluar la infancia, en favor de una mayor madurez. (p. 5)

Posterior a la época de la agricultura Stearns (2018) se centra en la conformación de la infancia preindustrial, se detiene en varias culturas. Por un lado, reconoce la cultura china que muestra de manera generalizada a la obediencia, esta revela rasgos basados en dominación del adulto, en los que se enuncian principios como: cuando un padre o una madre enjuicia a un hijo, las autoridades aceptarán sin cuestionamiento o ningún padre en el mundo está equivocado. Por otro lado, retoma la cultura judía en la que se basa la ley y las normas potencialmente aún más duras con los más pequeños. A la par, el cristianismo insistió en la importancia de honrar a padre y madre.

Estos ejemplos indican que la disciplina familiar, en los sistemas culturales, se enfocan en la obediencia, en particular a los padres y a los adultos de la comunidad en general.

En tal sentido Stearns (2018) pone de manifiesto los procesos discriminatorios propios de los rasgos del género y ratifica que el mayor número de niños, esposas y de madres disminuye sustancialmente durante el recorrido histórico, esto por la contribución a la economía familiar lo que presupone, ya que se interrumpe el equilibrio entre las contribuciones esenciales de los recolectores, los cazadores y los agricultores para dar paso súbito a los hombres que se volvieran responsables por asegurar el suministro básico de los granos.

Lo que sucedió después, el autor lo interpreta como que las familias agrícolas también pueden haber sentido mayor necesidad de controlar la sexualidad femenina con el fin de

garantizar la paternidad, y la razón que se pone de manifiesto es el juego la propiedad y la herencia, esta situación tiene implicaciones por la certeza de que los padres deben garantizar que sus hijos eran realmente suyos. Según el historiador los sistemas de propiedad de la época confieren a los niños derechos de propiedad más que las niñas, las evidencias revelan que a la muerte de los padres; las niñas no tenían los mismos derechos.

A las anteriores afirmaciones se incluye el proceso educativo en el que evidencia los procesos igualmente discriminatorios con respecto a la destinación del tiempo otorgado a los niños más que para las niñas. Sostiene un control estricto de la sexualidad a las niñas más que a los niños, aunque no es generalidad en todas las sociedades pocas mantienen controles masculinos.

Como lo anota Stearns (2018), el contraste de las diferencias de género es de mayor incidencia en las familias de clase alta que en la población general. AtaÑe esta situación a que las familias agrícolas y las relaciones de género, eran en gran medida patriarcales, en sus propias vidas y en esa adultez anticipada que se devela. También, otros historiadores, confirman que, en varias sociedades agrícolas, la infancia era un periodo lleno de miedos y de esfuerzos deliberados por parte de los adultos que intentaron inculcar de manera sistemática. Sin duda a lo que se infiere el miedo, es que podía ser utilizado para reforzar la obediencia.

A lo largo de las descripciones sobre la infancia, Stearns (2018) deja en evidencia la muerte súbita de los niños y las niñas a temprana edad, manifiesta la afectación emocional de estas desapariciones. Es posible inferir que algunas culturas y religiones pueden haber explotado los temores de los niños como parte del control. En este sentido es posible pensar que las expresiones culturales aun heredadas en varios contextos familiares vienen de posibles acciones de control, ya que evocan amenazas como, por ejemplo: “se lo va a llevar el hombre del costal” u otras fuentes de miedo como una forma de inculcar disciplina, y alejar a los niños de interacciones con extraños o de cualquier tendencia de peligro.

Otro aspecto que observa Stearns (2018), es la infancia un periodo de la vida, confirma que es arriesgado desarrollar demasiado apego a los niños, debido a la incertidumbre de su supervivencia. Sin embargo, la inversión emocional en los niños era claramente mayor para las madres que para los padres. Al respecto confirma que, “crean sentimientos maternales naturales”, en especial las sociedades agrícolas que fomentan los apegos particulares” (p. 11).

Con respecto al rol de la religión, el autor reconoce en el cristianismo en principio la insistencia en que los niños estaban manchados por el pecado original, y que si morían

sin haberles realizado una ceremonia de purificación serían enviados a algún tipo de infierno. El islam, por otra parte, instó a la inocencia de los niños, sin dejar de preocuparse por el pecado humano en otros aspectos. Por otra parte, las nuevas religiones no predicaban la igualdad de género, sino que marcan la mirada patriarcal en los ritos y demás acciones propias de las doctrinas.

Desde otro punto de vista el autor rastrea las estructuras familiares, las que también crearon diferencias importantes en la experiencia de la infancia en las sociedades agrícolas. Algunas regiones rurales, incluían una gran cantidad de esclavos. Lo que el autor infiere que la esclavitud limitó la libertad del niño, y lo expuso ante una posible venta fuera de la familia.

Ahora bien, en esta misma dirección Liebel (2017) determina la limitación de la libertad de los niños, registra que en los procesos colonizadores marcan sus propias representaciones sociales de la infancia, esto se configura de manera independiente y autónoma en los pueblos indígenas. Lo que se creería, debido a que no se clasificaban de acuerdo con los conceptos de infancia occidental, sino desde su propia cosmogonía; sin embargo, lo que sí es posible entender confirman los hechos; eran considerados seres irracionales, con escasas capacidades mentales, a los que aún les faltaba evolucionar para convertirse en adultos (supuestamente racionales) y que, hasta entonces, tenían que estar separados y subordinados a los adultos.

Desde otra perspectiva, Liebel (2017) reconoce que muchas de las culturas indígenas no distinguen a sus niños y niñas por edad cronológica, sino por sus fuerzas físicas de modo que, de acuerdo con su tamaño y otras características físicas, los niños asumen ciertas tareas en la comunidad. Sumado a esto es posible entender que los conquistadores intentaron aprovecharse de este concepto de infancia, degradando tanto a los adultos como también a las niñas y niños indígenas a la condición de trabajadores explotados, tomándose como objetos a los que podían tratar de dominar.

IMAGINARIOS DE LA INFANCIA

¿Es que ser niño es algo más que delirar y hacer tonterías?
¿No es justamente la falta de sentido en ellos lo que más nos gusta?
Erasmus de Rotterdam

Además de aportar a las precisiones de la historia de la infancia, esta sección expone las representaciones de los posibles imaginarios que circulan en torno al niño – niña, Casas Ferrán (2010) los define como: “. . .acepción de población infantil de un territorio, la que está ausente de la edad o etapas de la vida, ya que no es posible saber cuándo termina y cuándo empieza un periodo u otro” (p. 40).

De la infancia, es posible entender las características, y, en consecuencia, los periodos de la vida, sin que ello signifique que sea un único periodo, sino que se refiere a un conjunto de población de un territorio, que reúne las características de estar en una fase, periodo o un ciclo.

De la misma manera, Calarco (2006) precisa que los atributos que acompañan el concepto de infancia en la modernidad se resumen por un tiempo lineal, evolutivo y predecible, desde esta perspectiva concibe a la infancia como la etapa en la que se educa para un tiempo futuro. Confirma que la infancia es el tiempo de moratoria social. La asocia a la escolarización de los niños y el establecimiento de cuidados especiales. La creación de un mundo infantil dividido en el mundo adulto. Asegura las fronteras bien establecidas entre ambos mundos. La percepción del niño como incapaz de hacer determinadas cosas. Incorpora el cuidado desde la visión de lo que no puede hacer.

Considera que la libertad del infante está sesgada por la autonomía y productividad en una sociedad que encierra su opinión a los núcleos familiares, lo que implica, como lo llama este autor, privatizar la infancia por los diversos sistemas “educativos” y que conlleva la intervención de la autoridad paterna y la vida regulada por regímenes disciplinarios, ya sea en el seno de la familia o en la escuela.

Aries (como se citó en Alzate, 2003) confirma que “el niño, cuando apenas era capaz de valerse por sí mismo, vive ya como adulto en medio de los adultos” (p. 29). Considera que la libertad del infante está sesgada por la autonomía y productividad en una sociedad que encierra su opinión a los núcleos familiares, lo que implica, como lo llama este autor, privatizar la infancia por los diversos sistemas “educativos” y que conlleva la intervención de la autoridad paterna y la vida regulada por regímenes disciplinarios, ya sea en el seno de la familia o en la escuela.

De la misma manera DeMause (como se citó en Alzate, 2003) plantea los sentimientos de los padres hacia sus hijos, distingue algunas etapas que dan cuenta de un progreso lineal en las prácticas de crianza, sostiene que en la antigüedad, los niños y niñas a temprana edad estaba caracterizada por infanticidio, abandono, ambivalencia, intrusión, mientras que a mediados del siglo XX los adultos muestran a la infancia desde

una respuesta proyectiva, con alguna reacción de inversión, y reacción empática a la sociedad predominante. (p. 124).

Posterior a este siglo, DeMause pone de manifiesto el esfuerzo de una nueva crianza no centrada en la formación de hábitos ni en correctivos, sino en aportar todo lo necesario para el pleno desarrollo del niño. De esta indagación el autor reconoce que la infancia es un hecho iconográfico que aparece en el periodo altomedieval, periodo en el que se representa al niño como un hombre en miniatura, mientras que en el siglo XIX se configura en el centro de la familia europea. La configuración de la infancia comenta el autor, está en un tránsito del olvido a la centralidad de la infancia, en un proceso de “descubrimiento” que va de manera firme y progresiva a una edad infantil feliz. En la actualidad la infancia “...como un periodo distinto de la vida adulta, requiere atenciones y tratos diferenciales ...” Alzate (2003, p. 29).

En lo avanzado de las precisiones sobre las representaciones sociales de la infancia, Casas (2006) reconoce varias posiciones a saber:

POSICIÓN ADULTOCÉNTRICA

Esta postura, pone de manifiesto que los niños y niñas en la infancia son sujetos carentes y privados de capacidad para discernir. Sostiene que la existencia de un saber y pensamiento único, están circunscritos a las personas adultas, y, por tanto, sitúa la responsabilidad y posesión del saber en figuras adultas (padres, madres, profesores y cuidadores) que son, según se dice, quienes deben transmitir los saberes a los niños.

Desde esta posición las visiones adultocéntricas de la niñez son las que manejan los adultos, en función de representaciones sociales basadas en la moratoria social de niños y niñas, como sujetos pasivos e inacabados (Casas, 2006; 2010; Díaz, 2010; Farr, 1986; Lay, 2012; Restrepo y Quiroz, 2011 como se citó en Char 2016).

Coherentemente con esta lógica, se cree que la participación infantil se enmarca en la programación de los adultos, esto en respuesta a querer ocultar los procesos participativos, ya que no son formulados de manera estereotipada, sino que se expresan en un “no saber”.

Casas (2006) confirma que:

Presuponer las necesidades y demandas de la infancia, y no tener en cuenta la opinión de los niños y niñas, significa que el sentir del “mundo adulto” son los mismos de sus infancias... Es posible observar que el

uso de los espacios que ocupan los niños está determinado por el uso que de los mismos hacen las personas adultas. (p. 44)

Esta posición adultocentrista, incorpora el desuso de la no participación de la primera infancia, las que se sitúan por desconocimiento o bien por desinterés.

A manera de resumen como lo muestra la Imagen 3, Bustelo Graffigna, (2012) identifica entre el adulto y la infancia en una asimetría existente.

Imagen 3. *La gran asimetría adultocéntrica.*

| Adulto | Infancia |
|---------------|------------------------|
| Maduro | Inmaduro |
| Racional | Emocional (irracional) |
| Autónomo | Dependiente |
| Mayor | Menor |
| Autoridad | Obediencia |
| Competente | Incompetente |
| Completo | Incompleto |
| Público | Privado |
| Cultura | Naturaleza |
| Independiente | Dependiente |
| Trabaja | Juega |
| Actor | Objeto |
| Visible | Invisible |
| Fuerte | Vulnerable |
| Formado | Maleable |

Fuente: Bustelo (2012).

Por otro lado, Casas (2010) introduce esta posición desde la visión proactiva y propositiva de la infancia. Al respecto confirma que esta posición considera a los niños y niñas como sujetos conscientes, involucrados y capaces de identificar sus intereses y de poder gestionarlos. Al respecto defiende las estrategias que contemplen un rol más activo, crítico y autónomo de la infancia, donde los y las infantes puedan elegir los lugares y formas de encuentro y asimismo expresar lo que les preocupa, interesa y afecta.

El análisis de esta posición reformula el rol clásico de la infancia y la adultez ante la toma de decisiones, es decir se sustituye por la relación tradicional asimétrica ante

ambos grupos sociales por una implicación más simétrica donde se incorporen a ambos. Sin embargo, la ruptura del rol clásico de la infancia entre los adultos genera una fuerte crítica entre los mismos adultos, ya que permitir que los niños y niñas sean protagonistas ensombrecen el rol del adulto.

POSICIÓN CRÍTICA ADULTEZ

Esta posición recae sobre la representación social de la infancia hacia sí mismos – como adultos-, y hacia los demás adultos. En palabras de Casas Ferran (2010) los niños, son tratados desde las propias aspiraciones adultas de control. Esta perspectiva pone de manifiesto que los cuidadores y las instituciones son las que reproducen las pautas y normas que se derivan de esferas superiores del adulto.

Sostiene que las necesidades y demandas de la infancia se proyectan desde la perspectiva y dirección del mundo adulto, encaminadas a la participación no auténtica, con intentos de lograr captar el interés de la niñez. La posición, concibe una oferta programática predominante en el ámbito de la participación infantil, la cual, según se dice, está centrada esencialmente en desarrollar acciones y estrategias que respondan a las concepciones del personal técnico y profesional en la infancia. Los protagonistas son los adultos y no la infancia.

POSICIÓN PATERNO/MATERNAL

Ahora se trata la paterno /maternal, esta posición según Casas Ferrán (2010) es similar a la adultocentrista, ya que los adultos son los socializadores de esta posición se procura dotar a la infancia de protección, cuidados, formación y que se la ha de socializar de acuerdo con los valores del mundo adulto. Considerando a la infancia como lo afirma Casas, los “a ún no”. Estas representaciones sociales, se centran en la necesidad de defender el tiempo de la infancia, hasta que esté preparada y madura. Los adultos se mantienen en la espera hasta que la infancia alcance la conciencia y el conocimiento suficiente para darse cuenta, y ver la realidad del mundo adulto.

La posición paterna/materna considera la infancia inmadura y carente de formación necesaria para tomar decisiones respecto a las cuestiones relacionadas con la participación. Se alude a que la infancia está conformada por aquellas personas que no saben, no conocen, y, por tanto, dependen de sus cuidadores.

Frente al rol institucional de la infancia Casas (2010) afirma que esta posición, considera a la familia protagonista en la socialización de la infancia, ya que al adulto se le asigna la responsabilidad de proteger y velar por los intereses de los niños y niñas. Esta

excesiva protección y cuidado opaca los puntos de vista, perspectivas y formulaciones de la infancia. En consecuencia, la posición paterna/materno en la infancia responde a las necesidades de padres y madres más que a las de los propios niños y niñas.

OTRAS REPRESENTACIONES

Amad la patria de vuestros hijos; que este amor sea vuestra nueva nobleza: ¡tierra inexplorada en lejanos mares! ¡Quiero que en su busca despleguemos nuestras velas! Debéis dar a vuestros hijos una reparación por haberlos engendrado. ¡Que sea esta la redención de vuestro pasado, la bandera de vuestra vida!

(Así hablaba Zarathustra)

LA INFANCIA COMO FUTURO SOCIAL

Con el interés de seguir ahondando en las apuestas conceptuales de las representaciones sociales de la infancia que se han tejido, este apartado sigue agregando nuevas perspectivas. Al respecto Casas (2006) asocia la infancia como futuro a la interacción social, donde se reproducen una serie de características guiados por ideas proteccionistas, paternalistas y las relaciones transformadoras asistencialistas, heredados del paradigma etnocéntrico y adultocéntrico de los niños y niñas.

Como lo plantea este autor “los aún no”, los “sujetos por (venir)”, los “disminuidos, los no-adultos, los carentes de su razón”, son representaciones de sujetos incompletos, proyectados hacia un futuro, en lo que la niñez “será” en un futuro, más que lo que la infancia “es” en tiempo presente.

Casas (2010) establece que no hay documentación suficiente que explique la visión psicosocial de la infancia; sin embargo, analiza tres aspectos que se deben considerar:

- a. La capacidad discursiva y cognitiva.
- b. Una relación asimétrica entre infancia y el adulto en cuanto la relación adultez/niñez se produzca en ella.
- c. La infancia tutelada por personas adultas, necesita la autorización de estas, lo que le resta autonomía a niños y niñas. (p. 328)

A esta perspectiva Casas (2010) acuñó la famosa frase “los niños son los ciudadanos del futuro” (p. 22).

Señala igualmente que, las nuevas sociologías de la infancia solo podrán darse mediante la deconstrucción del modelo clásico de la niñez

INFANCIA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

La infancia como categoría social según Ferré (1999) es resultado de un complejo proceso de construcción social que se “descubrió” en relación con la conciencia colectiva, en palabras del autor:

Es el producto de un complejo proceso de construcción social, que la “descubre” hacia los siglos XVII y XVIII. De ahí la necesidad de analizar la evolución histórica de la concepción de infancia, ya que se considera que es a partir de su reapropiación histórica es como se puede comprender su proceso de construcción social. (p. 10)

Siguiendo con Ferré (1999), “la concepción antigua de la infancia y la contemporánea son producto de una organización social específica en donde los individuos actúan definiendo nuevas alternativas a un orden preestablecido” (p. 4).

Por otro lado, Calarco (2006) ayuda a fortalecer la representación social de la infancia al principio del cuidado y protección de los niños. Atribuye al recién nacido la necesidad de la presencia de otro que lo provea de lo necesario, de lo contrario su vida correría peligro. Esta situación de indefensión estructural del recién nacido hace que la presencia de otro sea la única forma de sobrevivir dada la obligación de cubrir las necesidades de hambre y abrigo, imprescindibles para la sobrevivencia. Estos cuidados se realizan a partir de pautas culturales e históricas por las que atraviesa la infancia. (p. 2).

Ferré (1999), confirma que la perspectiva social exige diferenciar la infancia pobre y la infancia rica, la primera, fomenta la libertad vigilada y la segunda la libertad protegida. “A los niños ricos, se los vigilará discretamente y se estimulará el desarrollo de su cuerpo y de su alma a través de diversas técnicas psicopedagógicas e higienistas” (p.28), mientras que a los niños pobres se les coarta la libertad para parar los excesos y la vagancia, se los aísla hacia espacios de mayor vigilancia como el hogar y la escuela.

El punto de inflexión según Sepúlveda (2021) señala la infancia como fenómeno social tiene implicaciones para futuras políticas sociales.

Al respecto, el Programa de la Infancia del Centro Europeo para el Bienestar Social de Viena, en 1987 (como se citó en Sepúlveda 2021), reconoce que la infancia no es una etapa del ciclo vital, sino una categoría social y parte permanente de la estructura de cualquier sociedad, no obstante, su contenido (es decir, las formas de ser niño o niña como construcciones sociales) cambia en el tiempo. (p.3)

Para aclarar esta posición del tiempo, (Qvortrup 1993, como se citó en Sepúlveda 2021) establece que, aunque sus miembros se renueven constantemente, la categoría permanece a través de los años. Así, la mirada se reorienta desde la lectura clásica en sentido diacrónico (hacia el pasado del adulto o el futuro del niño) a una lectura sincrónica (la infancia se interpreta en su tiempo presente y en relación con otras generaciones y categorías del mismo periodo). (p. 3).

De este modo, es posible entender que la relación de las categorías como la clase, el género y las identidades culturales, y con los ámbitos económico, político, laboral, cultural, etc., determinen que la vida de los niños y las niñas son afectadas por las mismas fuerzas sociales que afectan a los adultos.

Al respecto (Qvortrup 2001 como se citó en Bustelo 2012), analiza la categoría estructural de la infancia en nueve tesis propias de la sociología, así: 1. Instancia particular y específica dentro de la estructura general de una sociedad, 2. No es una transición, una fase, un periodo, sino una instancia permanente, 3. Es una categoría histórica e intercultural, 4. Esta atravesada por la división del trabajo y las relaciones de dominación predominantes, 5. Los niños son constructores de la infancia, 6. Las mismas relaciones macroestructurales que conforman la adultez afectan a la infancia de un modo particular.

De otro lado, en su orden la tesis 7, 8 y 9, establecen:

“Los niños dependen de los adultos tiene como consecuencia directa su invisibilidad en los análisis históricos y sociales y su visualización como beneficiarios de un Estado “benefactor-protector. La ideología “familista” (no las relaciones de parentesco) constituye un obstáculo para los intereses y el bienestar de los niños”. La infancia es una categoría “minorizada”, achicada, “pequeñizada” y, por lo tanto, sujeta a análisis que la marginalizan o son de naturaleza paternalista. (p.290)

A manera de cierre de esta posición Sepúlveda (2021) prueba que los niños son constructores de la infancia y de la sociedad, o actores sociales. Pero se desconfigura

dentro de las tendencias que genera marginalización y la paternalización mediante los tratos diferenciados y desiguales asignados a los más pequeños.

LAS INFANCIAS

El singular de la “infancia” nunca se dio cuenta de la diversidad de modos de transcurrir un tiempo cronológico... No encontramos ningún correlato entre la pretensión de universalidad y el universo de los que se intenta nombrar.

Graciela Frigerio

Una de las más recientes discusiones en torno a la perspectiva de la infancia es el salto que ha dado la infancia en singular por las infancias en plural, al respecto los autores han llamado infancias, en el texto ¿Qué hay de nuevo en la infancia?, la autora se cuestiona por:

¿solo se trata de una cuestión de edad?, ¿es suficiente la definición jurídica de menor para delimitar el universo de la infancia?, ¿qué tienen en común un alumno de cuarto grado de primaria de clase media urbana y un niño de la misma edad que participa en una banda delictiva?, ¿qué tienen en común una niña de 12 años que ya es madre y una que no?, ¿y los niños que trabajan o cuidan a sus familias con otros que utilizan su tiempo libre en instituciones de recreación o de complementación de su educación escolar? (Diker, 2008, p. 10)

Estas preguntas suscitan dos generalidades por un lado según la autora, todos son niños y por otra no todos los niños transitan por la misma infancia. Entonces en efecto, son infancias en plural porque parten de lo nuevo de la infancia que llega, pero son distintos en los escenarios en donde se encuentran por lo tanto se reconocen en plural, las infancias.

Diker (2008) considera importante superar las dificultades y los riesgos de crear una definición en el sentido estricto asociado a la infancia cuando hay una única realidad, dado que, para convertirse en la plural de las infancias en el contexto, las indagaciones ponen de manifiesto otro tipo de análisis que deben tenerse en cuenta.

Al respecto, los trabajos realizados por la fundación Centro de Estudios Multidisciplinarios, encuentran algunos hallazgos de las infancias (en plural), entre las que se encuentran las infancias hiperrealizadas, las infancias desrealizadas, los ciberniños, niños-adultos, niños vulnerables, niños en riesgo, niños consumidores, son solo algunas de las nuevas configuraciones.

Dado que el cambio del paradigma del fin de lo que queda de la infancia en lo nuevo que aparece de las infancias, Diker (2008) postula que:

Con cada nacimiento algo singularmente nuevo entra al mundo, entonces la pluralidad de lo que nace es el nacimiento como acontecimiento biográfico de la acción humana, que al mismo tiempo asegura la continuidad del mundo y marca el advenimiento de algo radicalmente nuevo, irreductible a lo ya existente. (p. 12)

Coherentemente con esta apuesta Larrosa (2000) plantea que:

La infancia...no es el objeto (o el objetivo) del saber sino lo que escapa a cualquier objetualización y lo que desvía de todo objetivo; no es el punto de anclaje del poder, sino lo que marca su línea de derrumbe, su límite exterior, su absoluta impotencia; no es lo que está presente en nuestras instituciones, sino lo que permanece ausente e inabarcable, brillando siempre fuera de sus límites. (p. 5)

Por lo tanto, Larrosa, (2000), plantea la otredad de la infancia por la heterogeneidad respecto a los adultos y al mundo, lo que significa una absoluta diferencia. Esto significa la existencia inexplicable de la infancia por algo fundamental e irreductible en cuestión de los escenarios que se han construido para ella. Entonces la otredad de la infancia lleva a pensar en espacios que no se rigen por las exigencias del saber y del poder de otros.

Esta afirmación hace pensar que no es posible anticipar del todo qué serán, cómo serán nuestros niños ni qué harán en el mundo con lo que les ha sido dado. En contexto es posible afirmar que la representación social desde el nacimiento despliega un sinnúmero de configuraciones y de gestos de alteridad radical que trae consigo cada nueva vida.

Para convertir a los recién llegados en uno de los nuestros; Larrosa (como se citó en Diker, 2008) aduce que:

Los gestos —de recepción, de inscripción de los nuevos en una cadena generacional, y también, por cierto, los gestos de rechazo— están hechos de saberes anticipatorios, de expectativas, de deseos, de mandatos familiares y sociales. (p. 21)

Desde allí lo que plantea es no poder anticipar los modos singulares en que se combinarán esos gestos y cómo impactarán o cómo contribuirán a hacer de nuestros niños lo que son.

Siguiendo con Larrosa (2000), “la infancia no es lo que ya sabemos, pero tampoco es lo que aún no sabemos, si no es lo desconocido lo que se deja medir y anunciar por lo que sabemos, ya que si lo sabemos se da como meta, como tarea y como recorrido” (p. 5). Esa arrogancia de la que habla el autor de saber el tamaño de sus proyectos y de sus ambiciones, es considerar que la infancia termina predecible cuando aún le falta todo por conquistar, pero que ya ha sido señalado y determinado como territorio de conquista posible.

Paradójicamente, Diker (2008) plantea una historia de encierro o la cuarentena del cólera en el siglo XIX, este antecedente histórico se hace pertinente en relación con la pandemia del COVID-19, ya que coloca a la infancia en la situación actual “bajo la órbita de la vigilancia y control del Estado (a través de la escuela, las políticas sanitarias y la justicia), (p. 21), igualmente lo sitúa en el ámbito privado de la familia, resguardado de la mirada pública. Estas dos caras son inseparables ya que pertenecen al mismo proceso, produciendo una profunda reorganización de las formas sociales.

Siguiendo a Diker (2008), el caso de la infancia del siglo XIX se constituye en un objeto científico que da continuidad a las prácticas públicas y a las privadas tanto de formación como de protección de los niños, lo que asegura una articulación y alineación en torno al conocimiento (pedagógico, psicológico, médico) de la naturaleza infantil y a la vez un sentido que delimita la captura y las condiciones sociales y culturales especiales. Estas situaciones peculiares permiten fijar unos parámetros de desarrollo físico, psicológico, moral y cultural válidos para todos los niños, lo que contribuye a establecer no solo “cómo los sujetos son”, sino también “cómo deben ser”.

En correspondencia la representación social del encierro, Diker (2008) sugiere:

Afirmar el desarrollo físico, psicológico, moral y cultural válidos para todos los que contribuyan a establecer “cómo los sujetos son”, sino también (y quizá principalmente) “cómo deben ser” (cómo debe ser su desa-

rollo físico y psicológico, qué puede aprender un niño en qué periodos de tiempo, etc.).

En este sentido, afirma la autora se trata del sujeto con un conocimiento normalizador, “no solo porque prescribe el ajuste a una norma, o el desarrollo “normal” si no porque es el punto de referencia para la formación de los niños y el restablecimiento del ámbito público como del privado” (pp. 20-21).

El encierro, revela Diker (2008), produce un triple efecto: establece una visión monolítica y universal de la infancia... plagada de contenidos culturales y sociales particulares; 2) sobre esa visión, permite distinguir la infancia “normal” de la que no lo es; 3) orienta las pautas de educación y crianza dirigidas a la infancia normal y la diferencia de las estrategias institucionales. (p.22)

Al respecto, Diker (2008) comenta que, tanto la familia como la escuela parecen cada vez menos capaces de asegurar la producción normalizada de los cuerpos infantiles y se encuentran cada vez con mayores dificultades para sostener con la eficacia de antaño el encierro de los niños, que, tanto en la calle como en las pantallas, se encuentran hoy con el mundo sin intermediación adulta.

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INFANCIA EN AMÉRICA LATINA

Los niños no recuerdan lo que tratas de enseñarles. Recuerdan lo que eres.

Jin Henson

Ahora bien, sobre la infancia en Latinoamérica y las representaciones sociales que emergen en este contexto, Sepúlveda (2021) se aproxima a estas pretensiones dado que, liga el reflejo de las relaciones coloniales que se establecieron con el subcontinente a partir de su conquista bajo el sometimiento de los conquistadores y la configuración mundial de las relaciones de poder, ya que se mantienen hasta la actualidad. Vista así, la infancia en Latinoamérica está relacionada con el ámbito sociológico o las

relaciones entre personas y grupos sociales, la dinámica y estructura de las sociedades, los procesos que suscitan cambio en la vida cotidiana.

Según los testimonios de los cronistas españoles, compilados en la Biblioteca Nacional de Chile, las prácticas sociales que se recopilan sobre la infancia en el periodo colonial, determinan algunos indicios directos sobre los métodos de crianza entre los indígenas desde la mirada de los conquistadores.

Al respecto Gerónimo de Vivar en su crónica de 1558, menciona que los indígenas que habitaban entre “el Itata y el Toltén acostumbraban a colocar distintos nombres a lo largo de la vida: uno al nacer, otro cuando “son de edad de doce y quince años”, y nuevamente a los 30 o 31” (Vivar, 1558).

De otra parte, el relato del padre Luis de Valdivia, corrobora esta situación en de texto del siglo XVII, en el que distingue seis cambios de nombre:

“El “niño que mama”; para el “muchacho o muchacha que comienza a servir para algo”; un tercero a partir de los doce años hasta que se casa; una nueva denominación para el hombre o la mujer casada; otro para el hombre o la mujer de 30 o 40 años; y finalmente otro para el anciano o la anciana. (Zapater, 1920, p. 67.).

Lo que es posible inferir comentan los cronistas, es que estas prácticas de denominación tenían su origen en el sentido mágico que se le atribuía al nombre.

En otro escenario los relatos coloniales y la época republicana hablan de la libertad que tenían los niños en la sociedad mapuche. Comentan que tempranamente comenzaban a integrarse a las labores de las comunidades, lo que incluía su participación en labores domésticas, agrícolas y de pastoreo.

Por otro lado, la Red Cultural del Banco de la República, Banredcultural, en la edición “Las edades de la vida en la colonia” de Pablo Rodríguez, confirma que, hasta comienzos del siglo XX, la vida era demasiado frágil, confirma que “nacer era un milagro”, establece que superar los primeros años de infancia es una excepción y cumplir los 50 años, era algo inusual”. Las precarias condiciones higiénicas y sanitarias de la infancia produjeron muchos fallecimientos al nacer o en las primeras semanas de vida.

Comenta que en España y en América Latina, fue muy socorrida a la devoción a la Virgen del Buen Parto y a San Ramón Nonato, ya que el parto mismo constituía un momento crítico. Establece que la muerte de las parturientas era tal que “rezaban y

encendían cirios y hacían promesas”, corrobora que esta situación estaba presente en las familias adineradas, ya que acostumbraban a pagar un sacerdote para que diera una misa en casa, mientras ocurría el parto de un hijo. Confirma que en Latinoamérica la sociedad cristiana adquiere devoción a los santos.

Por otro lado, Rodríguez plantea ritos que se heredaron de los españoles y que se perpetuaron como el de la fertilización, el descubrimiento del sexo de los bebés próximos a nacer entre otros. A todas estas situaciones paradójicamente, el historiador relata que los niños se vinculan al mundo de los adultos y a sus trabajos muy rápidamente.

Liebel (como se citó en Fonseca, 1998) retoma las indagaciones sobre los patrones de la época colonial que aún sobreviven en las prácticas de las adopciones internacionales. La autora confirma que si bien, desde los años 1990, la mayoría de los países latinoamericanos han ido dotado de leyes de la familia y de la niñez y adolescencia, también garantizan la igualdad legal de hijos nacidos dentro y fuera del matrimonio, se rompe de alguna forma con la discriminación y, en ocasiones, el trato especial que se brinda a estos niños, que durante mucho tiempo se consideraban ilegítimos, culturalmente aún están profundamente arraigados en las sociedades de toda América Latina.

En otro orden de ideas, Key (2021) reconoce en el libro “El siglo de los niños” que aborda de (1500 a 1900) el concepto de la existencia de infancia allí deja entrever que no es posible analizar la infancia bajo los criterios actuales, ya que si bien, las evidencias ven a los niños de forma diferente a la actual, eso no significa que no fueran vistos como niños

Además, relaciona el aspecto materno confirma que el amor y el cuidado materno constituyen un instrumento indispensable para realizar los objetivos futuros del niño. Considera importante establecer las implicaciones sociales en el nuevo decenio de 1890 y sus problemáticas. Exige que se cambie la sociedad y que la legislación proteja a las madres y a los niños frente a determinados tipos de trabajo, especialmente en la industria.

Confía en que una vida hogareña agradable se considere la base del desarrollo personal. Key da por sentado al “principio femenino”, una función especial en los objetivos futuros de la sociedad. Sobre la educación expresa: “dejad que la naturaleza, callada y lentamente, se ayude a sí misma, procurando únicamente que las condiciones circundantes la ayuden en esa labor: esto es educación” (p. 5).

Retomando, Liebel (2017) reafirma que entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX, América Latina, sufre una transición de las políticas protectoras dirigidas a los niños y las niñas, las que lograron armonizar un discurso médico, por las muertes del siglo XIX y los altos índices de mortalidad infantil y las condiciones de pobreza en las que vivían muchas familias. Por esta razón, “la construcción del concepto moderno del menor está basada en el derecho y en las distintas formas de intervención del Estado...” (Liebel, 2017, p. 53).

Este concepto de derecho se percibe como la representación de la infancia bajo el perfil, de que los niños deben ser protegidos de las situaciones vulnerables, atendiendo sus necesidades básicas, tanto físicas como morales. Los tres derechos en los que se fundamenta la protección de los niños se fundamentan en:

1. El derecho a la educación.
2. Al principio de no discriminación.
3. Al presupuesto moral relativo a los “niños primero”, a ellos se vincula el controvertido concepto de “interés superior del niño” (Liebel, 2017, p. 28).

Naya (2015) asevera que la representación social desde el ámbito del derecho retoma aspectos institucionalmente extendidos a la puericultura como disciplina formativa de la infancia “normal” hasta el reconocimiento del nuevo papel de una maternidad responsable o la atención a una infancia en peligro o peligrosa.

Por otro lado, el Comité de los Derechos del Niño (2013) analizó la representación de la infancia desde tres componentes básicos:

- a. Derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes (Artículo 31).
- b. Obligaciones del Estado en relación con el impacto del sector empresarial en los derechos del niño.
- c. Derecho del niño al disfrute del más alto nivel posible de salud (Artículo 24).
- d. Derecho del niño a que su interés superior sea una consideración primordial (Artículo 3, párrafo 1, p. 63).

Como lo anticipó Key, durante el siglo XX se desarrolló un gran interés por la infancia, que se evidenció en el desarrollo de numerosas instituciones, formas de socialización y patrones culturales que tuvieron a los niños, como su centro de atención. El desarrollo teórico alrededor de los niños popularizó el imaginario social y modificó las pautas de cuidado y crianza. Estos hechos dejaron profundas huellas en el pro-

ceso de subjetivación de los niños. A partir de las características contemporáneas, se expandieron otras que ya existían y se generan nuevas problemáticas alrededor de la figura del niño.

Otra de las apuestas de Naya (2015) es mostrar la perspectiva historiográfica de la infancia, la que pretende reconocer desde las voces y los objetos; la memoria de las experiencias infantiles, sus propios relatos, sus dibujos, su participación en tantas actividades de la vida cotidiana, como la de explicar la presencia de los niños y niñas en la historia.

Esta postura analítica considera a los niños y niñas como sujetos históricos del enfoque de los derechos de los niños, intenta descubrir la infancia en el mundo de los relatos que explican no solo los procesos históricos favorecedores, sino también las situaciones traumáticas de la cotidianidad de los niños y niñas en la escuela, sin exclusiones, pero con derechos. Igualmente, “trata de asumir, con críticas, el discurso hegemónico para comprender su construcción y el uso actual e histórico que puede hacerse” (Naya, 2015, p. 50).

REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA INFANCIA EN COLOMBIA

Los castigos dolorosos proscritos de la educación eminentemente filosófica preconizada en los pueblos más avanzados en civilización se han continuado aplicando en la mayor parte de nuestras Escuelas, por lo mismo que aquel sistema no se observa sino en muy pocos... (“Informe del director”, Instrucción Pública del Magdalena 1878).

Las tendencias mundiales de la educación infantil según Simonstein (2007) tienen una creciente trascendencia en el desarrollo de la educación y cuidado de la primera infancia como una etapa educativa con entidad propia, y no solo como una etapa de preparación y transición a la educación primaria u obligatoria ya sea en el ámbito público o privado.

Los marcos conceptuales de la indagación de esta investigadora fijan la mirada en las funciones y finalidades de la educación infantil, cuyo sentido se encuentra dentro del

conjunto del sistema educativo, las modalidades educativas, como los enfoques curricular y metodológico que orientan la práctica, del papel de la familia y los recursos necesarios, etc.

La representación social de la infancia en Colombia se enmarca en los procesos educativos dado que es allí donde se fijan dos momentos cruciales para la atención a las edades tempranas. Un primer momento parte de la Colonia hasta fines de los ochenta, la que se caracterizó por el tránsito de los hospicios, asilos y el surgimiento de instituciones educativas y el segundo momento el del tratamiento de la atención infantil centrada en el cuidado durante los primeros seis años.

Al respecto Cerda (como se citó en Nossa et al., 2007) confirman que hacia 1844, se habló por primera vez de la educación preescolar en Colombia, a través de las salas de asilo para la atención de niños y niñas abandonados en condiciones de pobreza. Posteriormente en 1870, se define la función del preescolar, el cual se enmarca en tres aspectos: proteger, cuidar y educar. (p. 198)

A comienzos del siglo XX, comentan Nossa et al. (2007) aparecen los primeros jardines infantiles bajo la influencia de los pedagogos europeos de Friedrich Froebel y María Montessori y la llegada de la comisión de pedagogos alemanes a Colombia, estos dos hechos dieron apertura a la renovación y organización de la educación en el país, pese a que en sus inicios fueron instituciones de carácter privado, dirigidas a las clases sociales altas la que se extendió a otros niveles. Estos hechos ayudan a entender el lugar del niño y la niña como miembros importantes de la sociedad.

Las investigaciones de Nossa et al. (1997), reconocen los aportes de Sáenz et al., durante el periodo 1903–1946, dado que este periodo es importante por la complejidad de la mirada sobre la infancia, debido a nuevos saberes que la aprecian como objeto de intervención social e investigación científica, “la cual se convirtió en la etapa de mayor importancia en la vida del ser humano” (p. 199).

Por su parte Alzate Piedrahita (2003), en el marco del proyecto de investigación Concepciones de la infancia en los textos escolares de la educación básica primaria colombiana (grados 1º, 2º, 3º) entre 1960-1999, retoma las categorías desde la perspectiva social la que deja entrever a la infancia como: “invisible/visible”; por las pautas o formas de crianza; genealógica que define esta figura social; de la infancia colombiana caracterizada por una dinámica de transformación de conceptos y prácticas.

En el mismo texto Muñoz y Pachón (como se citó en Alzate, 2003) afirman:

Que la infancia son sujetos, maleables e imperfectos, irreflexivos y frágiles que deben ser guiados por el camino de la vida racional y cristiana, la fuerte disputa por entender a los niños desde el ámbito religioso, militar y científico, vistos como ángeles o demonios, hijos de Dios o del diablo, con virtudes, como una planta que hay que regarla y como ser biológico. (p. 60)

En este sentido las autoras se preguntan por ¿cómo vivía y cómo era el niño pueblerino de comienzos del siglo en comparación con el niño actual de la gran urbe?, ¿qué han hecho los distintos sectores sociales en beneficio o en detrimento del niño?, ¿cómo ha disminuido la mortalidad infantil a lo largo del siglo?, ¿cómo se ha educado al niño en la ciudad?, ¿cómo se pasó de las grandes epidemias a la vacunación masiva?, ¿cómo se educaba al niño en las escuelas y cómo en las privadas?, ¿con qué y a qué jugaban los niños?, ¿dónde se recreaban y donde se recrean ahora?, ¿cómo era el infanticidio, el abandono y el maltrato a comienzos del siglo y cómo es actualmente?, ¿qué se ha hecho a lo largo de las décadas para proteger a la niñez?

En este marco es posible inferir que el interés por conocer la realidad de los niños y de las niñas desde el marco histórico “natural” y la institucionalización de las prácticas de cuidado en la infancia en contextos culturales propios es una necesidad sentida por los investigadores del país.

Desde la perspectiva histórica de la infancia en el país, Pineda y Báez (2015) destacan el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), bajo la modalidad Familia, Mujer e Infancia con los hogares comunitarios (FAMI). Este PPEC se centra en el desarrollo infantil y comunitario en los ejes del desarrollo humano y de la educación de niñas y niños; enfatiza en la interacción (consigo mismo, con los otros y con el entorno) como motor del desarrollo infantil y en la construcción de ciudadanía; reconoce las experiencias locales y regionales de atención a la primera infancia para retroalimentar el proyecto; la que promueve el trabajo colaborativo y cooperativo de las familias y la comunidad, y organiza la atención a través de seis momentos, definidos así: bienvenida, vamos a explorar, vamos a crear, vamos a jugar, vamos a comer y vamos a casa.

Con base en lo expuesto, la investigación señala cinco supuestos esenciales a la representación social del PPEC, el primero que el niño y la niña son seres humanos inacabados, se constituye de manera permanente en el marco de sus condiciones cotidianas de vida, y por tanto en interacción con su cultura; un segundo supuesto señala el desarrollo de una humanidad ideal y una sociedad a su medida, el tercero considera a los niños y niñas seres capaces, sensibles, activos, con un lugar social propio; el cuarto

constituyen al desarrollo infantil y el desarrollo humano una relación indisoluble; y, el quinto confirma que la relación de la familia y la comunidad son escenarios privilegiados y ricos en recursos culturales y materiales, para la práctica pedagógica.

Mientras las transformaciones de las concepciones y las prácticas se inclinan por la mirada de la niña y el niño desde la perspectiva de derechos para finales del siglo XX, la educación de la primera infancia cobra un carácter obligatorio, desde los grados de educación preescolar, transición y la básica primaria. De igual manera, mientras algunas niñas y niños cuentan con tres años de educación preescolar privada (jardín infantil), un gran número asiste solo al grado de transición o al grado cero obligatorio.

A manera de reflexión es posible inferir que hay dos funciones para la atención a la primera infancia en el país, por un lado, se ubica en los contextos educativos con una especificidad pedagógica para los menores de seis años y por otra la función educativa que proponen estructurar y otorgar particularidades a la educación preescolar.

PERSPECTIVA LEGAL DE LAS INFANCIAS

Esta perspectiva parte de la movilización social internacional la que retoma y da un nuevo significado a la primera infancia y otorga las oportunidades efectivas a la infancia en Colombia, bajo los acuerdos internacionales, relacionados con las adecuaciones legislativas y jurídicas necesarias para el cumplimiento de los derechos de los niños y niñas, desde la gestación hasta los seis años, las organizaciones gubernamentales y no gubernamentales, universidades, centros de investigación y el Sistema de Naciones Unidas, entre otros, entraron en conciencia sobre la importancia de la población menor de seis años.

La despreocupación por la infancia en el país ha puesto de manifiesto las deudas históricas que garanticen la atención integral a los menores de cinco años, especialmente a aquellos más pobres y en condiciones de vulnerabilidad.

Al respecto Nossa (2007) considera que la perspectiva jurídica sobre las infancias parte de la declaración de los derechos sociales, económicos y culturales, en cuya manifestación se evidencian las primeras sobre la familia como núcleo fundamental de la sociedad, y los postulados que apuntan hacia la libre conformación, la protección integral al patrimonio, la honra, la dignidad, la intimidad, la igualdad de derechos y deberes de la pareja y el respeto mutuo, entre otros. En este sentido “las parejas contarán con el derecho a decidir el número de hijos y tendrán el deber de sostenerlos y educarlos” (Nossa, 2007, p. 200).

Igualmente, el Artículo 44 de la Constitución Política de Colombia, traza los derechos fundamentales de los niños y niñas: “la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separado de ella, el cuidado y el amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión” (p. 200).

En este orden de ideas, el derecho a la educación es una responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia, para lo cual establece su obligatoriedad “entre los cinco y los 15 años, y comprenderá como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica” (Artículo 67, p. 201). Esto hace innegable la precaria presencia de lo educativo en el momento de la formación inicial de todo ser humano, como lo es la primera infancia, de los cero meses a los cinco años.

La Ley General de Educación 115 (1994), en el título dos define la educación preescolar como aquella que “corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas” (Artículo 15).

Por su parte, el Artículo 29 del Código de Infancia y Adolescencia (2006) estableció el “derecho al desarrollo integral de la primera infancia”, en el mismo año el Ministerio de Educación Nacional (MEN), en conjunto con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y en alianza con otras entidades públicas y privadas del orden nacional y local, lideran la implementación de la Política Educativa para la Primera Infancia.

Más tarde el documento N.º 10 del Ministerio de Educación Nacional (2009) consolida cuatro alternativas de servicio, la primera mediante instituciones especializadas orientadas por equipos interdisciplinarios de profesionales, la segunda a través del apoyo profesional, la cualificación del trabajo de las madres comunitarias, la tercera por medio del trabajo con las madres y padres de familia, y la última mediante el trabajo con ludotecas.

Equialentemente el Plan Nacional de Desarrollo Prosperidad para Todos, MEN (2012) define la estrategia de 0 a Siempre o Ley 1804, esto significa que en este momento de la vida es preciso “invertir” en el desarrollo con miras a la erradicación de la pobreza y que garanticen la igualdad y la generación de condiciones de equidad desde antes del nacimiento.

La serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral, documento N.º 20, Sentido de la Educación Inicial, MEN (2013) empieza a pensar desde su heterogeneidad, necesidades e intereses propios, el que responde a

la concepción de los niños y niñas, permitiéndoles acceder a un nuevo estatus social y a un conjunto de valores y saberes desde diferentes perspectiva de inclusión y equidad que promueve el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y social, y de las características geográficas y socioeconómicas de los contextos en los que viven las niñas, los niños y sus familias.

Por otro lado, el Lineamiento Técnico para la Atención a la Primera Infancia del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (2020) vincula a los procesos pedagógicos en dos ámbitos: uno como garante de derechos de la primera infancia y otro como mediador en las conexiones de la vida cotidiana de las niñas y los niños y las representaciones de sus entornos; por ello es fundamental que el talento humano genere espacios de interlocución con la comunidad para enriquecer las experiencias pedagógicas. De igual manera, la comunidad se vincula a los procesos pedagógicos en dos ámbitos por un lado como garante de derechos de la primera infancia y por otro como mediador en las conexiones de la vida cotidiana de las niñas y los niños, y las representaciones de sus entornos.

Hasta aquí es posible concluir que los documentos y la normatividad se convierten en herramientas fundamentales para promover el mejoramiento de la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral y están a disposición para ser apropiados de acuerdo con las condiciones y particularidades de los distintos contextos que caracterizan la diversidad del país, de manera que se despliegue, en consonancia con estos, una movilización que fortalezca la educación que brindamos a nuestras niñas y niños en primera infancia, desde una perspectiva inclusiva, equitativa y solidaria.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

En este recorrido se analizó el concepto de representaciones sociales como: posiciones, valores, creencias y actitudes que actúan como principios organizadores de la representación del objeto social. Se registran mediante indicadores las dos caras indisolubles: la figurativa y la simbólica. A cada figura de representación le compete un sentido, y a cada sentido le corresponde una imagen.

Sobre la infancia es posible inferir que está transversalizada por inferencias de adultos los que la definen desde varios paradigmas. Consecuentemente con esta postura los

autores las denominan como: los aún no, sujetos por (venir), disminuidos, no-adultos, carentes de su razón.

Se deducen modelos muy fuertes de representaciones sociales de la infancia, encaminados al cuidado y protección de los niños.

Los autores apelan a una nueva significación de la infancia en dos sentidos: diacrónico donde se reconoce el pasado del adulto o el futuro del niño y el sincrónico en relación con otras generaciones o las categorías que emergen del mismo periodo.

Se develan nuevas posturas que intentan representar la infancia como estructura general de una sociedad, no en transición, ni fase, ni periodo, sino instancia permanente. A la par, la infancia se confirma como una categoría histórica e intercultural atravesada por la división del trabajo y las relaciones de dominación predominantes.

Otros autores configuran al concepto de infancia como instancia invisible, ya que son dominadas por adultos mientras que el Estado la visibiliza mediante la relación benefactor-protector.

Las representaciones sociales de la infancia en Colombia se encuadran en la conquista de donde viene el trabajo infantil, el miedo, la esclavitud, aspectos que son reflejo de la influencia colonial, razón por las que es posible entender las relaciones de poder y dominación que aún persisten.

BIBLIOGRAFÍA

Alzate, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Papiro.

Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para la discusión*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO).

Aristizábal, D. M. (2016). Niños deseantes y mercados emergentes. Reflexión histórica sobre la infancia y el consumo en Colombia, primera mitad del siglo XX. *Transhumante Revista Americana de historia Social*, 26.

Bustelo, G. E. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Redalyc*, 13.

Cajiga, J. M. (2004). La teoría de las representaciones sociales: su uso en la investigación educativa en México. *Scielo*.

Calarco, J. (2006). *La representación social de la infancia y el niño como construcción*. Chile: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 16.

Casas, F. (2010). Representaciones sociales que influyen en las políticas sociales de la infancia y la adolescencia en Europa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, 15 - 28.

Castro, A. M. (2015). Representaciones sobre la infancia en el Caribe Colombia un estudio a partir del espacio escolar. *Redalyc*, 22.

Char, A. A. (2016). *Representaciones sociales de la niñez y su participación: una mirada desde los actores adultos de la Fundación Remanso de Amor*. Universidad de Chile.

Código de Infancia y Adolescencia. (2006). En Congreso de la República, Ley 1098 (p. 72).

Demause, L. (1974). La evolución de la infancia. En L. Demouse, *La evolución de la infancia* (p. 68). The evolution of childhood.

Diker, G. (2008). ¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias? Biblioteca Nacional.

Ferré, E. (1999). *La infancia como construcción social: hacia una nueva construcción de niñez y adolescencia* [Tesis de pregrado, Universidad de la República, Uruguay].

Herrera, S. (2006). Sobre las formas de clasificación en Durkheim y Bourdieu. *Iberofórum*, 18.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2020, 31 de enero). *Lineamiento Técnico para la Atención a la Primera Infancia*. ICBF.

Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. Zona próxima *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*.

Jiménez, M. J. (2020). El sistema de protección a la infancia y adolescencia (re)penso desde las epistemologías del Sur. *Revista de Paz y Conflicto*, 27.

Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Paidós.

Key, E. (2021). *Estudio introductorio: Juan Luis Rubio Mayoral y Carmen Sanchidrián Blanco de El siglo de los niños*. Ediciones Morata, S. L.

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana. Estudios sobre lenguaje, subjetividad, formación*. Novedades Educativas.

Liebel, M. (2017). *Infancias latinoamericanas: civilización racista y limpieza social. Ensayo sobre violencias coloniales y postcoloniales*. *Sociedades e Infancias*, 20.

Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Editorial El Colectivo, Buenos Aires, Bajo Tierra Ediciones, México.

Martínez, M. G. (2017). *Discurso sobre la infancia estudios histórico-conceptuales de Philippe Ariés. 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*, 9. Obtenido de La Construcción de la Infancia y del Estado desde la L. A.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012). *Centro Atención Integral a la Primera Infancia*. Presidencia de la República.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2013). *Sentido de la educación inicial*. MEN.

Ministerio de Educación Nacional [MEN], M. D. (2009). *Desarrollo infantil y competencia en la primera infancia*. Taller Creativo de Aleida Sánchez B. Ltda.

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Colección Dumas Básicos.

Naya, P. D. (2015). *La representación de la infancia en América Latina y el Comité de los Derechos del Niño*. *Tempo Argumento*, 38.

Nossa, N. B., Godoy, R., Duarte, R. L., Gutiérrez, P. Á. y Torres, T. D. (2007). *Concepciones de infancia en el Programa de Educación Preescolar*. *Revista Colombiana de Educación*, 28.

Páez, D. F. (2004). *Psicología social por cultura y educación*. En D. F. Páez, *Las representaciones sociales* (p. 56). Pearson/Prentice Hall. Editors.

Pineda-Báez, N., Garzón, R. J., Bejarano, N. D. y Buitrago, R. N. (2015). *Aportes para la educación inicial: saberes construidos por el Proyecto Pedagógico Educativo*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 263-278.

Quapper, C. D. (2012, 22 de julio). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_art-text&pid=S0718-22362012000100005

Rodríguez, J. E. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Redalyc Psicogente*, 19.

Sepúlveda, N. (2021). *Sociología de la infancia y América Latina como su lugar de enunciación*. <https://revistas.flacsoandes.edu.ec/iconos/article/view/4438/3673>

Simonstein, S. (2007). Tendencias mundiales de la educación infantil. *Revistas Colombiana de la Educación Redalyc*, 27.

Sotelo, C. R. (2016). Representaciones sociales infancia educación y su relación con el niño y la niña de la estrategia de 0 a Siempre [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia].

Stearns, P. N. (2018). Historia de la infancia. *Misceláneo*, 35.

Villarroel, G. E. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 22.

Vivar, G. (1558). Niños de los pueblos indígenas. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-printer-96380.html>

Zapater, H. (1920). Aborígenes chilenos a través de cronistas y viajeros. Filosofía y Humanidades Colección Reserva (983 Z35 1998). https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay/alma991003150119703936/56UDC_INST:56UDC_INST

CAPÍTULO 2

REPRESENTACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INFANTIL: ANÁLISIS DOCUMENTAL



Camila Andrea Rodríguez Perdomo
Yineth Lizeth Dueñez Mahecha
Paula Andrea Cardona Barbosa
Daniela Reyes Gonzales
Universidad San Buenaventura, Bogotá



REPRESENTACIONES SOBRE LA EDUCACIÓN INFANTIL: ANÁLISIS DOCUMENTAL

REPRESENTATIONS ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DOCUMENTARY ANALYSIS

Camila Andrea Rodríguez Perdomo²

Yineth Lizeth Dueñez Mahecha³

Paula Andrea Cardona Barbosa⁴

Daniela Reyes Gonzáles⁵

Palabras clave: representaciones sociales, educación infantil, sentires, familia, escuela, niños, COVID-19.

Keywords: social representations, early childhood, family, school, kids, COVID-19.

2 Estudiante Licenciatura en Educación Infantil, Universidad de San Buenaventura, Colombia. carodriguezp@academia.usbbog.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-3964-1000>

3 Estudiante Licenciatura en Educación Infantil, Universidad de San Buenaventura, Colombia. ylduenesm@academia.usbbog.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-9584-5935>

4 Estudiante Licenciatura en Educación Infantil, Universidad de San Buenaventura, Colombia. pcardonab@academia.usbbog.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-8198-1562>

5 Estudiante Licenciatura en Educación Infantil, Universidad de San Buenaventura, Colombia. dreyesg@academia.usbbog.edu.co <https://orcid.org/0000-0001-7926-9042>

INTRODUCCIÓN

El presente capítulo pretende dar a conocer el análisis documental de algunos referentes teóricos internacionales, relacionados con las categorías que emergen de las representaciones sociales sobre la infancia en las dos últimas décadas, en donde están inmersas la familia, la educación infantil y la escuela. La indagación pone especial atención a las políticas públicas educativas en Colombia e indaga por el antes y durante la crisis sanitaria mundial COVID-19.

Es importante establecer que la construcción de este capítulo se enmarca en un análisis documental, logrando de esta manera realizar una interpretación hermenéutica y analítica de los documentos que describen las representaciones sociales de la educación infantil en las dos últimas décadas, así como el rol de la familia y escuela en esta etapa de la escolarización del ser humano. Teniendo lo anterior, se reconoce que la investigación documental tiene la particularidad de utilizar como fuente primaria de insumos documentos escritos relacionados con las categorías mencionadas; por lo cual, este ejercicio implicó no solo realizar el rastreo de información en documentos, sino analizarlos desde diferentes instrumentos, como matrices de análisis y RAES, que permitieran presentar de manera organizada los documentos que se enmarcan en el tema en cuestión para llegar a la comprensión de lo hasta ahora construido alrededor de estas categorías.

Para ello, se compilaron 24 investigaciones internacionales con los rasgos propios del estudio, así: Colombia (8), España (4), Argentina (3), Ecuador (3), Chile (4) y México (3). A partir de la revisión inicial los documentos se agruparon en cinco intenciones académicas: documento de libro (1), trabajos de grado (8), informe de investigación (2), informe PDF (1) y artículos de revista (9). En conjunto la categoría de análisis permite ordenar y conceptualizar los aspectos principales que subyacen a las categorías y de las subcategorías.

Cabe destacar, que, en los documentos revisados se encontraron representaciones sociales en diferentes contextos, es decir, se ven implícitos diferentes actores sociales como maestros, familias, niños de la primera infancia, adolescentes y adicionalmente, instituciones educativas.

DESARROLLO

ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA PRIMERA DÉCADA

La Tabla 1 plantea una organización secuencial de los referentes teóricos seleccionados por tipo de documento, nombre del mismo, año, autor y categoría que aborda, allí se simplifica y evidencia la primera década (2000 a 2010), posteriormente a esta información se analiza y reflexiona sobre la contribución a las posibles discusiones entre las categorías y las subcategorías que contribuyen al reconocimiento y entendimiento de la información relacionada la infancia.

Como se puede ver en la Tabla 1, se identifica una ausencia de información entre los años 2000 al 2004, al respecto es importante conocer el movimiento de la Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos en Jomtien, Tailandia en 1990. Allí, representantes de la comunidad internacional de 155 países se pusieron de acuerdo en universalizar la educación primaria y reducir masivamente el analfabetismo para finales de la década. A partir de esta conferencia, fue aprobada la Declaración Mundial sobre Educación Para Todos, la que buscaba satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, la cual enfatizó en la educación como un derecho humano fundamental e instó a los países a que intensifiquen sus esfuerzos para mejorar la educación.

Para confirmar los compromisos del final de la década de los 90, en el año 2000 la comunidad internacional se reunió de nuevo en el Foro Mundial sobre la Educación en Dakar, Senegal, este foro hizo un balance de las metas propuestas en Jomtien sobre Educación para Todos. Según el informe del Foro Mundial de la Educación de Dakar (2000) dejó en firme que la educación para todos es el indicador de desarrollo mundial, allí se plantean algunas precisiones en torno a la primera infancia, las que se precisan a continuación:

Expansión de la educación de la primera infancia. En Jomtien se procuró a un tiempo aumentar la conciencia mundial de la importancia de la educación y protección durante los primeros años y fomentar la creación de programas que impulsarán dicho desarrollo y aprendizaje. La comprensión de la importancia de la primera infancia se ha afianzado en las prioridades mundiales, y la idea de que la educación comienza en el momento del nacimiento se ha arraigado en numerosas sociedades.

Como consecuencia, el número de niños que reciben una educación preescolar aumentó en 5 % durante el pasado decenio. (p. 11)

Lo importante de este planteamiento es el interés de la comunidad internacional por incorporar a la infancia en las agendas mundiales en el ámbito educativo, y evidencia porqué durante los años 2000 a 2004 la documentación respecto a las representaciones sociales de la educación infantil es limitada, pues como se refleja solo hasta después de estos sucesos mencionados se da una mayor relevancia a las investigaciones en esta línea.

Tabla 1. *Antecedentes primera década de procesos de investigación*

| N.º | Tipo de documento | Nombre del documento | Autor - Año | Categoría | Aporte a la investigación |
|-----|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Libro | Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. | Ofelia Reveco 2004 | Rol de la familia | En el presente documento, se reconoce el rol de la familia como un apoyo fundamental en la educación infantil. Además, se resalta la relación familia y escuela. |
| 2 | Trabajo de grado ciencias exactas | Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. | Liliana Hebe Lacolla 2005 | Representaciones Sociales | Este documento permite reconocer las representaciones sociales como las interpretaciones de las personas sobre el mundo que los rodea y las ideas previstas que cada ser humano tiene. Con estas se puede influenciar las transformaciones sociales, culturales, espirituales, entre otras. |
| 3 | Artículo de revista | Infancia y representaciones sociales | Ferrán Casas 2006 | Representaciones sociales de la familia | Es evidente en este documento, las transformaciones que se dan a través de los años sobre las representaciones sociales de la infancia. Pasando de ver al niño como ser moldeable a pensarlo como un sujeto autónomo y de derechos. |
| 4 | PDF | La representación social de la Infancia y el niño como construcción. | José Carlarco 2006 | Representaciones Sociales | El documento permite evidenciar el significado de las representaciones sociales de la infancia, en el cual expresa que dichas son creadas a partir de experiencias cotidianas de un grupo social, permitiendo orientar la conducta de las personas y construir sus realidades. |

| | | | | | |
|---|----------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5 | Artículo | Representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito. | Patricia Guerrero y Evelyn Palma 2010 | Representaciones Sociales | El artículo mencionado, permite reconocer las representaciones sociales como estructuras cognitivas que pueden cambiar a través del tiempo y el espacio; además, de dar sentido a la realidad del sujeto. |
|---|----------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Nota. Elaboración propia.

Luego del análisis de los documentos presentados en la Tabla 1, se reconoce que la categoría “representación social” prevalece en los documentos en los años 2004 a 2010, allí se identifican las representaciones sociales dentro de la teoría social, dada las interacciones bien sea por la familia o en contextos educativos distintos entre otros. Al respecto los documentos señalan al francés rumano Serge Moscovici, como el máximo exponente del concepto, igualmente es posible entender en esta categoría como las formas de sentido común que se desarrollan en la cotidianidad y permiten que las personas realicen una representación del mundo que los rodea.

Al respecto los referentes muestran, que Moscovici se apoya teóricamente en Durkheim y Jodelet, entre otros. Por su parte, Durkheim reconoce el concepto de representación como tal, de este concepto Moscovici profundiza en el contexto social lo que permite hablar de representaciones sociales; mientras que, Jodelet retoma y contribuye a los aportes de estos dos sociólogos en los años 90; y le aporta al concepto los principios de una sociedad dentro de su cotidianidad los que ayudan a construir realidades, en donde se ven comprometidas las construcciones cognitivas en contextos definidos que se hacen socialmente acerca de alguien o algo.

En el análisis documental de esta primera década muestra como las representaciones sociales sobre educación infantil se van construyendo constantemente y transformando a través del tiempo. Es importante resaltar, que en los documentos presentados en la Tabla 1 se menciona frecuentemente el rol de la familia, reconociéndose como una representación visible por la recurrencia en que se enuncia esta subcategoría en particular identifica a la familia como uno de los agentes importantes en la sociedad para la construcción de dichas representaciones sociales sobre educación infantil.

En este sentido, es posible inferir que la subcategoría de familia prevalece al niño y la niña como núcleo principal en el desarrollo; desde la diversidad de las prácticas de cuidado, crianza, cultura, religión y conformación socioeconómica, aquí se define aspectos propios de una concepción dependiente de los adultos con arraigos particu-

lares donde se incorporan las tareas, la preparación de evaluaciones, hábitos y rutinas para facilitar la adquisición de saberes, y afianzar la autonomía personal y ayuda mutua (Africano et al., 2016).

En consecuencia, la familia crea representaciones sociales sobre la educación infantil que inciden en su actuar, pero para ello, es necesario que primero se haga un reconocimiento cognitivo de la escuela; se establece que la familia ve a la educación infantil como un espacio para la socialización y una oportunidad de mejorar el futuro.

Como segunda instancia, la representación social se convierte en acción al llevar al niño o niña a una institución educativa y así garantizar la formación que requiere según su edad y etapa de desarrollo, siendo esta la manera más efectiva en que familia y escuela empiezan a tener una influencia a nivel social, pues a través de los aprendizajes desarrollados en la escuela y fortalecidos en familias, se brindan aportes para la construcción de la sociedad en la que se vive.

De tal forma que, los procesos de aprendizaje y enseñanza de los niños y niñas de la primera infancia y el rol de la familia dentro de estos procesos de educación se ve enfocado al acompañamiento y al apoyo, como lo enuncian Espitia y Montes, Pérez et al. (como se citó en Africano et al., 2016):

El apoyo y participación activa de los padres/madres y acudientes en el proceso educativo; requiere un alto grado de responsabilidad y compromiso frente a las prácticas familiares, las estrategias y las acciones cotidianas como: revisión y realización de tareas, uso del tiempo libre, lectura compartida, acompañamiento para el estudio, ... entre otras. Estas acciones impactan la vida de los estudiantes dentro y fuera del ambiente escolar. (p. 203)

En otras palabras, el acompañamiento y el rol que asume la familia dentro de los procesos escolares de los niños y niñas se reconoce como elemento fundamental, debido a que, ellos logran poner en práctica aptitudes y actitudes que promueven su compromiso con el estudio, aumentando igualmente su motivación, puesto que el interés y el ejemplo que reciben de sus familiares termina siendo clave para el éxito escolar; marcando así una cultura educativa desde los primeros años.

ANÁLISIS DOCUMENTAL DE LA SEGUNDA DÉCADA

Ahora bien, analizando los documentos relacionados en la Tabla 2 correspondientes a la década 2011 al 2021, no solo dan evidencia y reafirman lo contemplado respecto

a la subcategoría rol de la familia y sus representaciones sociales sobre educación infantil, sino que, además permiten reconocer como estas se han visto transformadas en los últimos años a causa de la emergencia sanitaria mundial por COVID-19, situación a la que se le pondrá especial análisis por los nueve documentos que acompañan las reflexiones en torno a la pandemia los que traen consigo nuevas restricciones y reglamentaciones sociales distintas y a su vez algunos conceptos emergentes como el distanciamiento social llevando a que las familias y los agentes educativos se vean enfrentados a replantear el funcionamiento global de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para la primera infancia, las representaciones sociales han cambiado drásticamente en términos de relaciones entre la educación, sus sentires, la escuela y la familia específicamente.

Tabla 2. Antecedentes II década de procesos de investigación

| N.º | Tipo de documento | Nombre del documento | Autor - Año | Categoría | Aportes a la investigación |
|-----|--------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 6 | Repositorio Institucional -Tesis- | Las representaciones sociales acerca de la escuela en contextos de vulnerabilidad socioeducativa. El caso del C.E.N.P.A General San Martín de la ciudad de Villa María. | Mauro Alejandro Surghi (2012). | Representaciones sociales. | En este documento, se cita a Durkheim y su explicación en cuanto a las representaciones sociales. Para Durkheim las representaciones sociales son de carácter exterior a las personas, por lo cual son particulares e inmodificables. Además, el autor, explica los comportamientos sociales como algo que ya está establecido y que se encuentra lejos de la subjetividad de las personas. |
| 7 | | Las representaciones sociales de los docentes sobre la Reforma Integral de la Educación Básica. | Miguel Ángel Netzahualcoyotl-Netzahual (2014). | Representaciones sociales. | En este documento se reconocen las representaciones sociales como las imágenes representativas de algo, alguien, hecho social, anhelos de sujetos, necesidad, situación o algún problema de un grupo o comunidad, entre otras. Lo cual se le describe como una abstracción localizada en la mente de los acontecimientos en la vida cotidiana. A esto se le define como, construcciones sociales. |

| | | | | | |
|----|----------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 8 | Trabajo de grado maestría en Pedagogía | Familia escuela: la experiencia de aprender juntos. Fortalecimiento de habilidades socioemocionales es en niños de grado transición del colegio República EE. UU. de América I.E.D. | Norma Liliana Pinto Cristostomo y Andrea Salazar Gutiérrez (2015). | Rol de la familia (acompañamiento) (sentires). | En este documento se evidencia la importancia del rol de la familia y la escuela en cuanto a las habilidades socioemocionales en la primera infancia, ya que el autor explica que la conciencia emocional contribuye a la regulación de emociones, a la autonomía emocional y a la autoestima del niño o niña. |
| 9 | Trabajo de titulación | Representaciones sociales sobre la escuela. Estudio de caso en el centro educativo “Ana Páez” de la parroquia Eloy Alfaro. | Mery Marina Chiguano Pullupaxi (2015). | Representaciones sociales. | El presente documento, entiende a las representaciones sociales como: sistemas de ideas, concepciones, actitudes y valores, que constituyen principios orientadores de las relaciones cotidianas (Calixto, 2015, p. 14). Es decir, las representaciones sociales se ven evidenciadas como la construcción de ideas y comportamientos durante la vida diaria de los sujetos. |
| 10 | Informe de investigación para obtener el título de magíster en Desarrollo Educativo y Social | Representaciones sociales de educación inicial: el caso de los actores escolares de las instituciones educativas Acacia II y Jackeline de la ciudad de Bogotá. | Fabian Tello Torres, Edwin Benavides y Mónica Cardona (2016). | Representaciones sociales de educación inicial. | Este informe de investigación reconoce como la educación inicial ha permitido un cambio en las representaciones sociales sobre educación infantil, ya que, las construcciones sociales van dirigidas a potencializar el desarrollo integral de los niños y niñas. Además, expone que las representaciones sociales han propuesto transformaciones en las prácticas pedagógicas, favoreciendo las interacciones entre las familias y la comunidad educativa en general. |
| 11 | Trabajo de grado maestría en Educación | Estrategias de acompañamiento familiar que contribuyen al éxito escolar: la perspectiva de los estudiantes en ciclo inicial, uno y dos. | Sandra Milena Africano Leguizamón, Andrea Ochoa Hernández y Nancy Romero Reyes (2016). | Rol de la familia (acompañamiento). | Este documento, aporta a la comprensión del rol de la familia, el cual lo definen como una institución social que apoya y acompaña a la primera infancia en su crecimiento y educación. Siendo el primer agente que contribuye a la construcción de valores, sentimientos y en general al desarrollo mental y físico del niño y la niña. Además, destaca el rol de la familia dentro de la escuela, como agentes que acompañan procesos como: preparación para las evaluaciones, acompañamiento en tareas y refuerzos escolares. |

| | | | | | |
|----|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 12 | Artículo de revista | Representaciones sociales sobre el rol de la familia en la escuela que construyen los estudiantes y las familias. | Ivan Dario Moreno Acero, Aura Deniess- se Lozano Ramírez, Claudia Alexandra Pineda Ramo y Jeisson Fredy Ortiz Quiroz (2016). | Representaciones sociales. | El artículo, permite reconocer Las representaciones sociales acerca de la familia, las cuales se basan en la importancia del papel fundamental de esta en la formación de los niños y las niñas, además mostrar los valores que se brindan en la formación de la sociedad. Asimismo, se evidencia la importancia de Dios en el centro de la familia, lo que permite a la comunidad educativa, construir valores en comunión con las creencias familiares. |
| 13 | Revista | Representaciones sociales de los maestros sobre la familia y su rol en la escuela. | Ivan Dario Bermúdez Saray, Alexandra Ramos Páez, Jeimy Dayan Mora Pacheco, Claudia Jimena y Marcela Torres (2016). | Representaciones sociales. | Este documento, permite reconocer las representaciones sociales como construcciones sociales de la realidad a través del lenguaje y la interacción entre los sujetos de una comunidad. Además, abarca las concepciones que tienen los maestros en cuanto al rol de la familia. La cual definen como agentes que deben ser activos en los procesos de aprendizaje y enseñanza. |
| 14 | | Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. | Yasmin Cuevas (2016). | Representaciones sociales. | El presente documento define las representaciones sociales como el conjunto de conocimientos de sentido común que permiten la comprensión de la realidad. Además, se incorpora el hecho de que esos contenidos son elaborados socialmente, es decir, el contexto y las condiciones sociohistóricas constituyen las condiciones de producción de las representaciones sociales. |
| 15 | Trabajo de grado maestría en Educación | Acciones de participación de los padres de familia en los procesos educativos desde la perspectiva de los imaginarios sociales construidos por los padres de familia y los docentes, acerca de la relación familia- escuela. | Enid Girleida Guzmán Montilla (2017). | Rol de la familia (relación escuela-familia) (imaginarios sociales). | Este documento, logra abarcar la relación familia y escuela, la cual se considera como un proceso de corresponsabilidad. Esto quiere decir que tanto la familia como la escuela aportan diferentes mecanismos de participación en pro de los estudiantes; sin embargo, el no cumplimiento de las expectativas mutuas puede generar tensiones que pueden incidir en el proceso educativo de los niños y las niñas. |

| | | | | | |
|----|----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 16 | Trabajo de grado maestría en Educación | Representaciones sociales de la infancia: una manera de entender las mediaciones docentes con la literatura infantil en las aulas de transición. | July Andrea Ortiz Valencia, Angela Consuelo Prieto Rueda y Andrea Zulima Rodríguez Pardo (2018). | Representaciones sociales de infancia. | El presente trabajo de grado aporta de manera significativa al significado de las representaciones sociales. Casas (1992) afirma que: las representaciones sociales que sobre la infancia tiene cada conjunto de población en cada momento histórico conforman buena parte de los elementos más sutiles, pero también más básicos del contexto social en que los niños viven y crecen. (p. 29) |
| 17 | Artículo de revista | La influencia de la experiencia en el modelamiento de las representaciones sociales sobre la relación familia-escuela en establecimientos educacionales rurales de la región de Ñuble-Chile. | Hector Cárcamo y Pablo Vázquez Méndez-Bustos (2019). | Representaciones sociales, rol de la familia y la escuela. | Este artículo permite reconocer las representaciones sociales de los maestros en cuanto a la relación familia escuela. Las cuales, se consideran como construcciones de la realidad que se van transformando y nutriendo a partir de los aportes de nuevos movimientos y acontecimientos políticos, sociales y culturales del entorno. |
| 18 | Informe de investigación | Las voces de los niños y niñas en tiempos de COVID-19 activismo permanente de los niños y niñas a pesar de los desafíos personales. | Patricio Cuevas Parrá, director, Participación y derechos de la Niñez, World Vision International y Mario Stephano (2020). | Sentires COVID-19. | Este informe investigativo, permite reconocer los cambios y transformaciones que han surgido en los niños y las niñas durante el COVID-19. Especialmente, se permite reconocer los sentires generados por el aislamiento social producto de la pandemia. Algunos de estos sentires son miedo, frustración, entre otros. |
| 19 | Artículo de revista | El rol de la familia en la educación en casa durante el confinamiento. | Maria Alejandra Nivelá Cornejo, Carolina Jennifer Molina Villacis y Roberto Jacinto Campos Vera (2020). | Rol de la familia. | En este artículo, se puede evidenciar el rol de la familia durante la crisis mundial por COVID-19. El cual se muestra como acompañantes de los procesos educativos desde casa. Allí, se reconoce que la familia se ha tenido que enfrentar a diferentes retos con sus hijos para darle continuidad a los procesos educativos, valorando cada vez más el trabajo de los docentes. |

| | | | | | |
|----|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 20 | Artículo de revista | Estrategia metodológica para el desarrollo de la actividad docente, a partir de las condiciones impuestas por pandemia. | Cindy Palíz Sánchez, Tania Estrada Concha y Lidice Otero Tobar (2020). | Rol de los maestros en medio de pandemia. | Este artículo de revista abarca diferentes estrategias y metodologías que se han implementado en el quehacer docente durante la pandemia. Asimismo, se ve la importancia del rol de los maestros en las estrategias utilizadas para las clases virtuales a través de diferentes plataformas, la mayoría de los maestros utilizan discusiones, preguntas, conversatorios en donde a veces suele ser de menos motivación para los estudiantes participar. Además, hay un gran desconocimiento del uso de estas plataformas tecnológicas. |
| 21 | Revista electrónica | Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. | Hector Cárcamo Vasquez y Jordi Garreta Bochaca (2020). | Representaciones sociales. | La presente revista aporta al significado de las representaciones sociales. Por lo cual, menciona que: las representaciones pueden ser entendidas como “sistemas de ideas, concepciones, actitudes y valores, que constituyen principios orientadores de las relaciones cotidianas” (Calixto, 2015, p. 14). |
| 22 | Artículo de revista | COVID-19 y comportamiento psicológico: revisión sistemática de los efectos psicológicos de las pandemias del siglo XXI. | David Cuadra-Martínez Pablo J. Castro-Carrasco José Sandoval-Díaz Daniel Pérez-Zapata Diego Mora Dabancens. (2020) | Representaciones sociales comportamiento psicológico. | El objetivo de este artículo es reconocer el comportamiento psicológico de las personas en situación de pandemia. Por lo cual, permite observar de manera objetiva, la actitud, pensamiento y sentimientos de las personas o grupos familiares durante la crisis mundial por COVID-19. De allí, se abarcan los sentimientos provocados por el aislamiento social. |
| 23 | Artículo de revista | La noción de lo común y las representaciones sociales. | Susana Seidmann y Néstor Pievi (s.f.). | Enfoque metodológico-representaciones sociales. | El artículo de revista aporta a la investigación al observar que las representaciones sociales no solo surgen a partir del sentido común de las personas, sino que esto tiene una trascendencia filosófica, científica y política de la sociedad. |

| | | | | | |
|----|--------------------------|-------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 24 | Informe de investigación | Representaciones sociales acerca del encierro y la escuela. | Erica Alejandra Montaña (s.f.). | Escuela, familia y representaciones sociales. | En este documento, se abordan las representaciones sociales del encierro y la escuela, por lo cual aporta una reflexión profunda en cuanto a que la escuela busca constantemente un proceso de socialización. Además, este documento aporta a la investigación al reconocer que las representaciones sociales de la escuela y su socialización son fundamentales para crear lazos estrechos de compañerismo. |
|----|--------------------------|-------------------------------------------------------------|---------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Nota. Elaboración propia.

A partir de lo analizado en la Tabla 2, se determina que la educación infantil tuvo que convertirse en una educación virtual y a distancia, por lo cual la familia pasó de ser un acompañante definitivo, mientras que los agentes sociales indirectamente asumieron la responsabilidad de mantener la educación de los niños y las niñas desde sus hogares, pero al mismo tiempo, mantener la armonía y el equilibrio en el hogar. Todo ello, llevando a la familia a tener muchos más roles de los que antes desempeñaba y además a experimentar una variedad de sentires al verse obligados a reorganizar las rutinas, hábitos y roles dentro de cada núcleo familiar.

De igual forma, el núcleo familiar ha proveído las condiciones para el desarrollo cognitivo y social en los primeros años de vida por medio del apoyo, de forma que facilite la adhesión social de sus hijos al colegio; tales condiciones posibilitan que el infante obtenga un manejo estudiantil correcto y conforme con sus habilidades cognitivas o impiden que los resultados sean superiores, debido a las restricciones del grupo familiar.

Por consiguiente, aparecen en la subcategoría familia características asociadas a la responsabilidad de la familia la que debe movilizar la orientación permanente del proceso educativo de los niños y niñas. Por tal razón, se debe retomar el acompañamiento como una tarea compartida entre la familia y la escuela; fortaleciendo los conocimientos y favoreciendo la autonomía hacia ciertas destrezas y habilidades, de manera que el contexto educativo sea provocador y agradable, partiendo del interés y particularidad de cada sujeto.

Adicionalmente, vale la pena mencionar uno de los textos analizados en la Tabla 2, el cual se titula: “*El rol de la familia en la educación en casa durante el confinamiento*” en donde sus autoras Nivelá et al. (2020) mencionan que:

Los padres deben mantener el equilibrio y la armonía en el hogar, ya que mientras se educan a los hijos en casa, también se trabaja. En momentos de confinamiento se debe mantener la calma, ya que pueden aflorar las emociones, como consecuencia del estrés. (p. 8)

Con relación a esto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) también señala que, “esta nueva situación ha llevado a todos los miembros de la familia, a tener episodios de estrés, tensión, ansiedad y preocupación, pues se han visto expuestos a un sinnúmero de información y cambios trascendentales en sus maneras de vivir” (p. 4); en otras palabras, a través de la saturación de información que las personas reciben ya sea falsa o verdadera, se afectan considerablemente pensamientos, sentimientos y comportamientos de los seres humanos. Pues con toda la información recibida acerca de la crisis sanitaria, la forma de actuar de las personas cambió, muchas veces por el miedo a ser contagiados por este virus; primero el ser influenciado por los diferentes sentimientos (temor, tristeza, soledad, confusión, entre otros), luego de ello las rutinas diarias terminan siendo correspondientes a los sentimientos generados.

Con relación, a estos principios de corresponsabilidad entre la escuela y la familia, esta última ha desarrollado diferentes imaginarios acerca de las prácticas de los mismos docentes, al igual que, los mecanismos de participación que moviliza la institución educativa. Por eso el no cumplimiento de las expectativas mutuas por momentos generan tensiones que pueden influir claramente en el desarrollo de los niños y las niñas. Estos imaginarios frente a la corresponsabilidad se han visto radicalmente transformados, pues el actual acompañamiento educativo que se ha ejercido por los familiares, los ha confrontado frente a aquello que esperan de la escuela y de los maestros, y ciertamente, dichas expectativas no siempre se han cumplido, pues las familias han manifestado preocupación e incluso frustración al llevar a cabo estrategias para mediar el aprendizaje, e incluso manifiestan grandes dificultades para expresarse, hacerse entender y por supuesto reconocen dificultades en cuanto a la comprensión de los métodos y recursos empleados; lo que refleja, que existen nuevas concepciones y perspectivas frente a lo que significa el maestro, la escuela y en general la educación infantil.

No obstante, los documentos analizados permiten reconocer que antes de la pandemia, la familia y la escuela no siempre contaban con una relación cercana e incluso, algunas escuelas o instituciones educativas, no incitaban a las familias a participar de los procesos pedagógicos; siquiera, algunas familias sabían la misión o la visión de estas. Sin embargo, el distanciamiento social ha generado nuevas formas de aprendizaje, al respecto la mediación tecnológica comenzó a ser implementada y trajo consigo la obligación de trabajar en equipo y además desencadenó una variedad de retos

tanto para la familia como para la escuela. Por lo que, es en ese instante en donde se comienza a involucrar mucho más a la familia con la escuela, con el objeto de llegar a acuerdos frente a los cuales se desarrollen mecanismos que posibiliten integrar dos dinámicas la escolar con la familiar, de manera que se presencie una cooperación hacia el proceso de aprendizaje.

Debido a lo anterior, la participación de las familias conduce a un mayor servicio educativo, incentivando a cambiar y asumir una actitud positiva en dirección a sus responsabilidades, con el ideal de estimular y apoyar a sus hijos en la consecución del éxito escolar; atendiendo a las necesidades identificadas, mediante actividades significativas.

La escuela, a su vez, tuvo que buscar estrategias diferentes para darle continuidad a los procesos educativos desde la virtualidad, entre ellas está minimizando al máximo el riesgo de la deserción y además buscar que no se aumentaran las brechas de la desigualdad en cuanto a que algunas familias no cuentan con herramientas tecnológicas para seguir con sus procesos de aprendizaje. Dichas estrategias, surgen de otro agente social importante a mencionar y resaltado en repetidas ocasiones en los documentos de la Tabla 2, los cuales son los maestros.

El rol de los maestros se evidencia como un rol sumamente importante, ya que son los actores que se encargan de buscar estrategias para los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que además dentro de esas estrategias deben implementar instrumentos digitales para asegurarse de que los niños y niñas tengan un mejor acercamiento a los temas a tratar desde sus casas. Pero no solo eso, los maestros se han encargado de replantearse los métodos de acercarse a las familias para realizar un trabajo cooperativo y así asegurar el desarrollo integral de los niños y las niñas.

De manera que, Pinto y Salazar (2015) rescatan lo siguiente: “comprobamos que la búsqueda de estrategias para acercarnos a los padres debe estar encaminada a tomarlos como aliados de la escuela, orientándose y mostrándoles caminos que favorezcan el desarrollo emocional y la crianza de sus hijos” (p. 109). Por lo cual, se da a entender la importancia que han venido resaltando los maestros frente a las nuevas formas que han encontrado de relacionarse con las familias, a medida que muestran disposición de reconocer y apoyar el trabajo escolar.

No obstante, lo expuesto anteriormente hace alusión a la responsabilidad que tiene el maestro, para lograr el trabajo mutuo con las familias con el propósito de mejorar la calidad educativa; dando paso a una dinámica y comunicación compartida, que se ha afianzado durante tiempos de pandemia y confinamiento. Así pues, es pertinente resaltar lo que el MEN (como se citó en Africano et al., 2016) plantea:

Las instituciones educativas deben convertirse en un espacio donde los padres o personas responsables de los niños y jóvenes, además de confiar la educación y formación integral de estos, encuentren la oportunidad de reflexionar sobre cuál es su desempeño como padres y la manera como pueden ser parte activa en la formación, todo ello, en la medida que se establezca una relación de corresponsabilidad entre directivos, docentes, padres de familia y en general, con toda la comunidad educativa en beneficio de los niños y niñas. (p. 211)

Es por ello, que cada agente social cumple una función en la educación y aún más en tiempos de crisis sanitaria mundial. En donde el rol de la familia y la escuela se ha venido articulando y transformando; en donde de acuerdo con Pinto y Salazar (2015) afirman que: “la participación de la familia aumentó significativamente, los padres se muestran motivados por ayudar y apoyar las actividades que se envían a casa y la relación con las maestras se ha fortalecido” (p. 107). Dado que, antes de la pandemia, la participación de las familias era más reducida o en ocasiones se veían poco inmersas en los procesos educativos de los niños y niñas de la primera infancia; y es allí cuando el rol del maestro toma gran relevancia, pues él es el encargado de generar dichas posibilidades de vínculo y encuentro.

Así pues, como parte de las conclusiones a las cuales llegan los autores sobre el vínculo entre familia y escuela, se comprende como el proceso académico que se transforma mediante la comunicación, convirtiéndose esta misma en un recurso para la educación; donde se afianzan procesos cognitivos, sociales y emocionales de los niños y niñas, entendiendo que el acto educativo no solo implica una condición cognitiva, sino también un sinfín de emociones reconociendo aquellos sentires que sobresalen, así como la expresión y regulación de estos.

Para finalizar, no se puede dejar de lado que, dentro de los documentos analizados sobre las representaciones sociales, está la concepción de niño antes y durante el distanciamiento social a causa del virus COVID-19, el cual antes de la pandemia se veía al niño como un ser vulnerable y tierno. Esta representación social de la infancia, a lo largo de los años ha cambiado progresivamente y se sigue transformando a medida que se va observando y trabajando junto a la infancia; en adición a esto, se asimilaba que los niños no son capaces de hacer las cosas por sí mismos, así como que no deben saber o hablar de ciertos temas.

Sin embargo, en el documento titulado “*Las voces de los niños y niñas en tiempos de COVID-19 activismo permanente de los niños y niñas a pesar de los desafíos personales*”, mencionan una concepción de niño participativo y competente: “los niños y jóvenes

no son víctimas indefensas ni beneficiarios pasivos, sino que desarrollan estrategias para superar las dificultades y circunstancias y tienen mucho que aportar al cambio de la sociedad” (Cuevas y Stephano, 2020, p. 10). Es por ello, que es evidente los cambios y transformaciones de las concepciones en cuanto al niño, a través del tiempo y según las circunstancias.

No obstante, cada documento analizado y listado en la Tabla 2 permiten una mirada amplia a las diferentes representaciones sociales de los agentes educativos a tratar como lo son los niños y niñas de la primera infancia, los maestros, la educación y principalmente las familias.

ANÁLISIS DOCUMENTAL DESDE LA NORMATIVIDAD

Tabla 3. *Políticas públicas nacionales*

| Políticas públicas | Categoría | Subcategoría |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------|-----------------------------------------|
| Ley 115 de febrero de 1994 - Artículo 14 | Rol estudiantil | Enseñanza obligatoria |
| Decreto 1286 de abril 27 del 2005 | Rol familia y escuela | Acompañamiento |
| Ley 1404 de julio 27 del 2010 | Rol familia y escuela | Escuela para padres y madres |
| Decreto 1075 de 2015 | Educación | Educación inicial |
| Ley 1804 de 2016 - Artículo 2,5 | Rol profesorado | Educación inicial |
| Prácticas de cuidado y crianza (pp. 12-13-14) | Rol de la familia, cuidado y crianza | Acompañamiento |
| Ley 1878 de 2018 | Educación | Verificación de los derechos |
| Resolución 385 de 2020 | COVID-19 | Medidas sanitarias Frustración |
| Resolución 3005 de 2020 | COVID-19 | Atención a la primera infancia del ICBF |
| Decreto 470 de 2020 - Artículo 1 | COVID-19 | Aprendizaje en casa |
| Resolución 0650 de 2020 | COVID-19 | Educación en casa |

| | | |
|------------------------------------------------------------------|-----------------------|------------------------------------------------|
| Circular 003 de marzo 13 de 2020 | COVID-19 | Plan de mejoramiento para la educación en casa |
| Lineamientos para la reapertura/ 3.3.2 capacitación del personal | COVID-19 | capacitación del personal |
| Resolución 0713 de abril 17 de 2020 | COVID-19 | Educación en casa |
| Ley 2025 de julio 23 de 2020 | Rol familia y escuela | Acompañamiento |

Nota. Elaboración propia.

Sin más que decir, se presenta en la Tabla 3, en la cual se hace evidente leyes, decretos, circulares y resoluciones desde las diferentes políticas públicas, de las cuales emergen otras categorías y subcategorías para tener en cuenta dentro de este análisis.

Las presentes políticas públicas emergen de una investigación desde el componente de la familia como ente regulador en el aprendizaje virtual generado por la pandemia del virus COVID-19, implicando el cuidado y crianza de los niños y las niñas en confinamiento, estos lineamientos han provocado oportunidades e impedimentos para el aprendizaje y la innovación en las estrategias educativas a partir del acompañamiento en casa. A partir de allí, emergen algunas categorías siendo estas divididas en subcategorías dado que, representan el rol que tiene la familia, los estudiantes y los maestros; a causa de la necesidad de mantener la continuidad de los aprendizajes que han impuesto desafíos mediante diferentes alternativas y soluciones en relación con los calendarios escolares y las formas de implementación del currículo, por medios no presenciales y con diversas formas de adaptación.

Ahora bien, de acuerdo con el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991), “la educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura” (p. 11). Es decir, la educación en Colombia es un derecho, pero también una obligación que implica que diferentes actores sociales como la familia y en general la sociedad sean los responsables de hacer valer dicho derecho.

Así mismo, de acuerdo con la Tabla 3, el Artículo 14 de la Ley 115 de febrero 8 de 1994 estipula que la educación en los niveles preescolar, básica y media deben cumplir con cinco requisitos dentro de las instituciones educativas para asegurar no solo un aprendizaje sino una enseñanza obligatoria. Estos requisitos son:

- a. Las instituciones educativas deben asegurarse de proveer una educación para la ciudadanía. Es decir, se debe dar una instrucción cívica, así como asegurar la comprensión acerca de la Constitución.
- b. Se deberá promover el aprovechamiento al tiempo libre, contando con actividades recreativas que fomenten y promuevan las diferentes culturas, así como fomentar el deporte y la educación física.
- c. De acuerdo con el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia, se debe realizar una enseñanza hacia el cuidado del medio ambiente, la ecología y preservación de los recursos naturales.
- d. Las instituciones educativas deben fomentar la educación para la paz, la democracia, el ser solidario y en general los valores humanos.
- e. La enseñanza de una educación sexual de acuerdo con las necesidades de cada etapa del crecimiento. (pp. 4-5)

Desde la normatividad, se evidencia que la educación juega un papel importante en la sociedad e implica que actores sociales como las familias asuman roles específicos para dar acompañamiento a esos procesos de enseñanza y aprendizaje dentro y fuera de las instituciones educativas. Sin embargo, la crisis mundial a causa del brote COVID-19 ha impartido una serie de transformaciones en el rol de cada agente de la sociedad, los cuales vale la pena resaltar y analizar.

Inicialmente, en la Tabla 3 encontramos el Decreto 1286 de abril 27 del 2005, en donde nos especifica los derechos de los padres de familia y también los deberes y su rol dentro de los procesos de aprendizaje. Estos, se evidencian como requisitos, estándares que a pesar de la pandemia se consideran como importantes. Sin embargo, antes de la pandemia, estos requisitos no se aplicaban de manera correcta por parte de las familias y no se tenían en cuenta en su totalidad. Pero, con la llegada del COVID-19 este núcleo tuvo que asumir esas diferentes responsabilidades y conocer los estándares mencionados en este Decreto los cuales son:

- a. Matricular oportunamente a sus hijos en establecimientos educativos debidamente reconocidos por el Estado y asegurar su permanencia durante su edad escolar obligatoria.
- b. Contribuir para que el servicio educativo sea armónico con el ejercicio del derecho a la educación y en cumplimiento de sus fines sociales y legales.
- c. Cumplir con las obligaciones contraídas en el acto de matrícula y en el manual de convivencia, para facilitar el proceso de educativo.

- d. Contribuir en la construcción de un clima de respeto, tolerancia y responsabilidad mutua que favorezca la educación de los hijos y la mejor relación entre los miembros de la comunidad educativa.
- e. Comunicar oportunamente, y en primer lugar a las autoridades del establecimiento educativo, las irregularidades de que tengan conocimiento, entre otras, en relación con el maltrato infantil, abuso sexual, tráfico o consumo de drogas ilícitas. En caso de no recibir pronta respuesta, acudir a las autoridades competentes.
- f. Apoyar al establecimiento en el desarrollo de las acciones que conduzcan al mejoramiento del servicio educativo y que eleven la calidad de los aprendizajes, especialmente en la formulación y desarrollo de los planes de mejoramiento institucional.
- g. Acompañar el proceso educativo en cumplimiento de su responsabilidad como primeros educadores de sus hijos, para mejorar la orientación personal y el desarrollo de valores ciudadanos.
- h. Participar en el proceso de autoevaluación anual del establecimiento educativo. (p. 2)

Así pues, muchos padres de familia manifiestan no sentirse capacitados para realizar estos fortalecimientos y cumplir con dichos estándares, es por ello que durante mucho tiempo y en especial en estos tiempos de pandemia, la escuela busca estrategias para vincular y capacitar a los padres de familia, creando escuelas para padres y permitiendo fortalecer ese trabajo cooperativo en pro de los procesos de enseñanza y aprendizaje como se evidencia en la Ley 1404 de 2010 del Congreso de la República de Colombia, la cual tiene como objetivo vincular a las familias con los procesos educativos intercambiando experiencias, y buscando alternativas y soluciones a diferentes problemas que se puedan presentar con los niños y las niñas dentro y fuera de la institución educativa.

Por ende, el Artículo 2 de la Ley 1404 de 2010 menciona que:

Como complemento formativo que consagra la Ley General de Educación, es función de todas las instituciones educativas del sector público y privado, en los niveles preescolar, básica y media, implementar y poner en funcionamiento el programa Escuela para Padres y Madres, cuyo contenido debe ser instrumento que propendan por la formación en valores de los educandos y asegure una sociedad responsable dentro del contexto del Estado Social. (p. 1)

Por lo cual, surge la Ley 2025 del 23 de julio de 2020, que fortalece la idea de la implementación de la estrategia escuela para padres en cada institución y hace evidente los lineamientos necesarios para esta. Los cuales especifican los roles que se deben cumplir y la obligatoriedad de la aplicación de esta Ley.

Dicho esto, se obtiene una visión general de lo que algunas leyes nacionales ofrecen en cuanto a los procesos educativos. Sin embargo, con la llegada de la pandemia a causa del COVID-19, algunas leyes y decretos se fortalecieron y se complementaron, teniendo en cuenta que “mediante el Decreto 417 del 17 de marzo de 2020 se declaró el estado de emergencia económica, social y ecológica en todo el territorio nacional por el término de treinta (30) días, con el fin de conjurar la grave calamidad pública que afecta al país por causa del nuevo coronavirus COVID-19” (Decreto 470 de 2020). Por lo cual, el presidente de la República dio paso a nuevas leyes y acuerdos para sobrellevar la situación mundial y los distintos procesos educativos durante esta.

De acuerdo con lo anterior, mediante la Resolución 380 del 10 de marzo del 2020, el Ministerio de Salud y Protección Social aportó diferentes medidas de aislamiento sanitario, las cuales conllevaron a un distanciamiento social y cuarentenas obligatorias a toda la sociedad, dejando así que los procesos educativos se practicaran desde la casa. Lo que dio un giro de 180 grados a los métodos y estrategias de las instituciones educativas, ya que implica, que se pasó de una educación presencial a una educación virtual con ayuda de las TIC deseando controlar la propagación del COVID-19 y moderar sus efectos.

Por ende, se expide la Resolución 0650 de 2020 desde la Secretaría de Educación del Distrito, la cual define y organiza los diferentes periodos académicos y ofrece la guía de cómo se llevará a cabo cada periodo desde casa, con esto, en el Artículo 1, Parágrafo uno, mencionan que:

El periodo académico comprendido entre el 16 de marzo y el 19 de abril será desarrollado bajo la estrategia “aprende en casa”, la cual será guiada, monitoreada y evaluada de forma permanente por los docentes y directivos docentes de las instituciones educativas distritales. La implementación de esta modalidad será acompañada por las familias de los y las estudiantes. (p. 2)

Por tal motivo, la pandemia COVID-19 y las medidas sanitarias impuestas por el Gobierno, hizo que se agregaran más leyes y decretos en cuanto a la educación o la transformación de algunos que ya existían. De tal manera que, para la realización y cumplimiento de esta nueva y modificada normatividad, se implementó otro decreto de

capacitación al personal educativo y familiar para la implementación adecuada de los recursos tecnológicos y que de esta forma se continuara con una educación de alta calidad y también de planes de mejoramiento para la educación en casa.

Finalmente, de acuerdo con la Tabla 3, se puede evidenciar los cambios que la educación ha tenido durante el último año, dado el distanciamiento social. Sin embargo, se puede mencionar un aspecto positivo que se ha tenido en cuenta durante este tiempo que la pandemia ha permitido fortalecer habilidades como: la resolución de conflictos, la búsqueda de estrategias diferentes para que los niños sigan estudiando a pesar de los cambios repentinos y la fortaleza física, psicológica y emocional de las familias al acompañar estos procesos de enseñanza y aprendizaje desde sus hogares. Además de favorecer y asumir su rol dentro de la educación de sus hijos. Aunque siempre se ha tenido en cuenta el acompañamiento de las familias, en medio de la pandemia, se le dio una importancia más predominante.

CONCLUSIONES

El análisis documental realizado en el presente capítulo ha permitido reconocer los avances obtenidos desde las investigaciones en cuanto a los sentires, roles y representaciones sociales, y cómo estos se han ido transformando radicalmente en las dos últimas décadas, visibilizando concepciones de infancia, maestros y familias, y por tanto de la educación infantil en general.

Desde este ejercicio investigativo, se reconoce que las representaciones sociales influyen claramente a lo largo de la vida, permitiendo asumir nuevas concepciones y por tanto nuevas maneras de actuar; tales representaciones se ven impactadas por el desarrollo social y cultural, y por supuesto por el momento histórico en el que la humanidad se encuentra; es así como hemos visto transformaciones en las maneras de asumir al maestro, reconociéndose en las dos últimas décadas como agentes mediadores entre los procesos educativos de las infancias y sus familias. Las representaciones sociales sobre la infancia han pasado a mostrar niños pasivos y simples receptores, a ser sujetos participativos, activos, con plena capacidad de manifestar sus maneras de pensar y sentir frente a lo que sucede en su propio proceso de desarrollo y evolución educativa. Y las familias, cada vez se muestran más participativas y activas en la educación infantil.

Ahora bien, el momento histórico actual en el que nos encontramos como ciudadanos del mundo, ha reafirmado como las representaciones sociales validan creencias, sentimientos y maneras de actuar, específicamente desde la pandemia COVID-19, se reconoció como las personas crearon un temor por el otro, y fue allí como las maneras de representar la educación infantil también cambiaron, pues la mirada se centró en intereses formativos diferentes a los tradicionales, reconociendo el desarrollo social y emocional como un elemento primario, pero también desde el actuar, la documentación y las normatividades reconociendo nuevas maneras de comprender a las familias, generando así maneras variadas de vincularlas de manera asertiva y permanente a los procesos educativos de la primera infancia.

Por otra parte, es necesario destacar que la educación se ha visto forzada a cambiar la implementación de sus metodologías y formas de propiciar el aprendizaje, esto implica que los actores principales de la educación, sus roles, metodologías y análisis de investigación se vayan transformando principalmente afectando a los maestros, familias y niños.

En este orden de ideas la unión y el trabajo cooperativo entre las familias y la escuela se ha fortalecido mutuamente frente a los procesos educativos de la primera infancia, visibilizando la importancia que esta tiene en la sociedad, y claramente el rol que tanto familias como escuela llevan a cabo por los procesos formativos de cada niño/a hacia su desarrollo y máximo potencial integral.

Finalmente, de las experiencias sobre el contexto escolar vividas en el distanciamiento social producto de la pandemia COVID-19 subyace también aquellos sentimientos no solo en los niños, sino que también, en los padres de familia y los maestros, pues la educación requiere de transformaciones diarias y de reflexionar en la educación que se quiere dar a la sociedad. El poder ver la autonomía, compañerismo, capacidad de escucha y comprensión de diferentes temas son aspectos rigurosos y en sí mismos difíciles de enseñar. Pero que, al utilizar recursos pedagógicos y las metodologías adecuadas, con la aplicación de las TIC es posible generar este gran cambio. Y así, fortalecer las debilidades de la educación en conjunto con el apoyo familiar.

En este orden de ideas, toda esta investigación y análisis de algunos antecedentes, reiteró la necesidad que hay de vincular a la familia a procesos educativos, otorgándole un rol activo y consolidado a la llamada corresponsabilidad entre familia y escuela.

BIBLIOGRAFÍA

Africano, L. S. M., Ochoa, H. A. y Romero, R. N. (2016). *Estrategias de acompañamiento familiar que contribuyen al éxito escolar: la perspectiva de los estudiantes en ciclo inicial, uno y dos* [Trabajo de pregrado, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/24156/Sandra%20Milena%20Africano%20%20%28tesis%29.pdf?sequence=1%20&isAllowed=y>

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3062/Lineamiento%20Pedag%F3gico.pdf;jsessionid=486A1080E7E-2F8E6AC19B91BE464C707?sequence=1>

Calixto, R. (2015). Las representaciones sociales del cambio climático en estudiantes de educación secundaria. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 14 (27) 15-32. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/2/1>

Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 67. Gaceta Asamblea Constituyente de 1991 N° 85. <http://www.secretariassenado.gov.co/index.php/constitucion-politica>

Cuevas, P. y Stephano, M. (2020). Las voces de los niños y niñas en tiempos de COVID-19. Activismo permanente de los niños y niñas a pesar de los desafíos personales. World Vision International. <https://reliefweb.int/report/world/las-vozes-de-los-ni-os-y-ni-en-tiempos-de-covid-19-activismo-permanente-de-los-ni-os-y>

Decreto 1286 de 2005. (2005, 27 de abril). Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/85861:Decreto-1286-de-Abril-27-de-2005>

Decreto 1075 de 2015. (2015, 26 de mayo). Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/351080:Decreto-No-1075-del-26-de-mayo-de-2015>

Decreto 470 de 2020. (2020, 24 de marzo). Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/394502:Decreto-470-del-24-de-marzo-de-2020>

Guerrero, P y Palma, E. (2010). Representaciones sociales sobre educación de niños y niñas de calle de Santiago y Quito. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 8(2), 1025-1038. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315155018.pdf>

Guzmán, E. (2017). *Acciones de participación de los padres de familia en los procesos educativos desde la perspectiva de los imaginarios sociales construidos por los padres de familia y los docentes, acerca de la relación familia – escuela* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. <https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/31155?show=full>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (s.f.). Experiencias de cuidado y crianza en el hogar. https://www.icbf.gov.co/system/files/web_experiencias_de_cuidado_y_crianza_en_el_hogar.pdf

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República. Diario oficial N.º 41.214. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Ley 1404 de 2010. (2010, 27 de julio). Congreso de la República. Diario oficial N.º 47.783. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1404_2010.html

Ley 1804 de 2016. (2016, 2 de agosto). Congreso de la República. Diario oficial N.º 49.953. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1804_2016.html

Ley 1878 de 2018. (2018, 9 de enero). Congreso de la República. Diario oficial N.º 50.471. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1878_2018.html

Ley 2025 de 2020. (2020, 23 de julio). Diario oficial N.º 51.384. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_2025_2020.html

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2018). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-379705_recurso_10.pdf

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2020). *Sector Educativo al Servicio de la vida: juntos para existir, convivir y aprender*. Bogotá. http://www.nuevaleislacion.com/files/susc/cdj/conc/dir_men_10_20.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s.f.). Sector educativo al servicio de la vida: juntos para existir, convivir y aprender. *En orientaciones a las familias para apoyar la implementación de la educación y trabajo académico en casa durante la emergencia*

sanitaria por COVID-19. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-394577_recurso_4.pdf

Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Universidad de Guadalajara*, 26(105), 102-124. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982004000100005

Nivela, M., Molina, C. y Campos, R. (2020). El rol de la familia en la educación en casa durante el confinamiento. *E-IDEA Journal of Business Sciences*, 2(6), 22-29. <https://revista.estudioidea.org/ojs/index.php/eidea/article/view/38>

Pinto, N. y Salazar, A. (2015). *Familia-escuela: la experiencia de aprender juntos. Fortalecimiento de habilidades socioemocionales de niños de grado de transición del colegio República EE. UU. de América I.E.D.* [Tesis de maestría, Universidad de la Sabana]. https://intellectum.unisabana.edu.co/handle/10818/22854?locale-attribute=pt_BR

Resolución 385 del 2020. (2020, 12 de marzo). Ministerio de Salud y Protección Social. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/DE/DIJ/resolucion-385-de-2020.pdf>

Resolución 0650 de 2020. (2020, 17 de marzo). Alcaldía Mayor de Bogotá. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/2020-03/RESOLUCION%200650%20DE%202020.pdf

Resolución número 3005 de 2020. (2020, 18 de marzo). Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. https://www.icbf.gov.co/system/files/resolucion_3005_de_2020.pdf

UNESCO. (2000). Foro Mundial sobre la Educación Dakar 2000. Marco de acción de Dakar. http://iin.oea.org/cursos_a_distancia/lectura%2017_disc.dakar.pdf

UNICEF. (2020). Lineamientos para la reapertura de servicios integrales de atención a la primera infancia en tiempos de COVID-19. <https://www.unicef.org/lac/media/15501/file/Lineamientos-Reapertura-Servicios-Interactivo-SPA.pdf>

CAPÍTULO 3

LA PARTICIPACIÓN INFANTIL: EXPRESIÓN CONTEMPORÁNEA DE LAS INFANCIAS



Joyce Mildred Pérez Ospina
Nini Johana Villamizar Parada
Universidad Autónoma de Bucaramanga



Fuente: Nini Johana Villamizar Parada.

LA PARTICIPACIÓN INFANTIL: EXPRESIÓN CONTEMPORÁNEA DE LAS INFANCIAS

CHILD PARTICIPATION: CONTEMPORARY EXPRESSION OF CHILDHOOD

Joyce Mildred Pérez Ospina⁶

Nini Johana Villamizar Parada⁷

Palabras clave: participación infantil, infancia, investigación, escucha activa, educación inicial, enseñanza, investigación con niños.

Keywords: child participation, childhood, research, active listening, early education, teaching, research with children.

6 Magíster en Educación. Énfasis estudios educativos en cognición y creatividad. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia. jperez2@unab.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-2398-5300>

7 Magíster en Educación. Universidad Autónoma de Bucaramanga, Colombia. nvillamizar132@unab.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-9306-8287>

INTRODUCCIÓN

“Los niños, estén donde estén, no esperan a nadie para preguntarse, crear estrategias de pensamiento, principios y sentimientos”.

Loris Malaguzzi

Este capítulo explora la conceptualización sobre la participación de los niños presentes en diferentes contextos producidos a nivel sociohistórico y cultural. El análisis se desarrolla a través de las comprensiones sobre la conceptualización de la participación y las razones que para participar se le confiere al niño, desde algunas teorías o marcos que han dirigido investigadores en el campo de la infancia. La participación del niño se da como producto de los cambios que sufren las concepciones de infancia a raíz de la modernidad y la posmodernidad.

También se presentan algunos niveles de participación que se identifican al dar el espacio de participación a los niños desde las investigaciones, metodologías, estrategias y procesos que se pueden tejer con y alrededor de ellos en los diferentes entornos sociales y culturales donde se encuentran.

El contexto de la pandemia generada por el SARS-CoV-2 demanda de actores y agentes educativos nuevos mecanismos de participación, de ahí la necesidad de clarificar las concepciones de participación infantil y reconocer los obstáculos en el diseño de escenarios de participación.

DESARROLLO

LA PARTICIPACIÓN DEL NIÑO DESDE EL BIENESTAR Y EL CUIDADO

La Convención de los Derechos del Niño produce un cambio en la mirada sobre los niños y las niñas, porque las instituciones se dirigen a la protección del menor en sus

diferentes circunstancias y en los diferentes estados del mundo. De ahí devienen múltiples acciones y programas en los diferentes países que buscan responder a través de sus planes y agendas de desarrollo que busquen su cumplimiento de los principios concernientes a la ciudadanía infantil, y alternativas para trabajar con los niños apuntándole a objetivos globales.

En ese sentido, para la Convención de los Derechos del Niño (CDN) se concibe al niño como un ser con intereses, que es escuchado y tiene derecho a expresar su opinión en todos los asuntos en los que se vea afectado y en los diferentes ámbitos de su vida, por medio de un representante u otro organismo que se considere, que le garanticen el logro de su desarrollo pleno como ser humano y en la sociedad con la supervisión o guía de un adulto (United Nations Human Rights, 1996).

La CDN ayuda a comprender el lugar del niño a nivel social desde la declaración de la libertad de opinión, de expresión, de pensamiento y asociación, expresado en los artículos 12, 13, 14, 15. Es un llamado a reconocer la infancia a partir de la escucha de las opiniones y sus diversas expresiones, así como, la libertad de pensamiento desde su formación familiar, cultural, política y religiosa (UNICEF, 1998).

Estos lineamientos de carácter internacional han permeado en Colombia en las políticas públicas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) que a través del programa “De Cero a Siempre” y junto con el Código de Infancia y Adolescencia, da pie a que en los contextos diversos donde se encuentra la infancia se garantice que los niños y niñas, y sus familias se desarrollen integralmente velando por los derechos que involucran a todos los agentes significativos y miembros de la sociedad (MEN, 2010).

En la investigación académica se evidencia un énfasis y un aumento en la consideración de la participación de los niños bajo el marco del discurso de los derechos, por ende, su bienestar y protección (Wilson et al., 2020), de ahí que se pueda considerar la concepción sobre la participación del niño, como un producto social e institucional.

En algunos estudios se considera que la participación tiene como objetivo tratar a los niños como sujetos empoderados y no como objetos. Sin embargo, Arild Vis et al. (2012) señalan que la participación como concepto carece de precisión y claridad al abordarse en lo práctico, los investigadores requieren de un entrenamiento previo que permita eliminar las barreras que hay en los procesos de participación del niño y que son determinadas por las concepciones que se tienen del niño, los sentimientos de inseguridad al momento de comunicarse con los niños o la carencia de habilidades para direccionar la conversación o confianza.

En este sentido se puede afirmar que en los programas de intervención social se evidencian obstáculos para la participación del niño en casos específicos de cuidado y protección, donde se requiere una mediación social o psicológica porque los niños no logran expresarse adecuadamente o les genera un impacto emocional y psicológico, de ahí la necesidad y derecho a la formación en participación y toma de decisiones (Wilson et al., 2020).

Por otro lado, Skauge et al. (2021) mencionan los enfoques que buscan disminuir el riesgo en la seguridad y salud de los niños a través de medidas de prevención en los hogares y desde el interés de sus necesidades, las cuales son consideradas como esenciales en la provisión del servicio. Asimismo, se consideran las opiniones de los niños en las cosas que son de importancia para ellos.

Otro contexto que mencionan Skauge et al. (2021) son los procesos de trabajo con los niños en intervención social y con miras a brindar esa participación al sujeto infantil han incluido tres fases regularmente: revisión del informe sobre la situación problemática del niño, la evaluación y la intervención. Estas fases develan procesos para generar participación de los niños en el área clínica o psicológica.

Bajo este marco histórico dado por CDN y las transformaciones que experimenta la infancia a nivel sociocultural se configura una infancia contemporánea, que devela concepciones y representaciones distintas de la infancia, lo cual implica nuevos modos de relación con ella y espacios para diseñar que vinculen su participación. En ese sentido, el sujeto infantil se comprende y asume desde su historicidad, teniendo en cuenta el papel que juega la estructura social en su constitución. Pensar al sujeto de esta manera, determinado por la historia, implica tener en cuenta su lugar en un espacio y tiempo determinado, y en el marco de un proyecto social por construir (Pérez Ospina, 2019).

ROLES DEL NIÑO EN LA INVESTIGACIÓN

Esta infancia es objeto de múltiples estudios científicos que emergen en el siglo XX con el crecimiento urbano de las ciudades, las escuelas y auge de más niños escolarizados, los investigadores dirigen su mirada en el desarrollo de estudios con esta población, principalmente, de corte psicológico donde tiende a tomarse al niño como un objeto en la investigación, se asume con una actitud pasiva porque se interpretan los sentimientos, pensamientos y procesos cognitivos de aprendizaje de los niños, se reducen sus voces porque se privilegian las voces de los adultos y sus propias interpretaciones del mundo infantil en algunos campos disciplinares (Prosser Bravo et al., 2020).

Esta preocupación por la participación de la infancia en proyectos de investigación ha legitimado que en el campo de la investigación infantil con y por los niños, se entienda la participación infantil, “como un constructo polisémico y un proceso complejo” (Prosser Bravo et al., 2020, p. 3) que tiene en cuenta las condiciones sociales de los niños y las comunidades en donde se encuentran.

En el desarrollo de estos intereses se tienen en cuenta las voces de los niños para comprender lo que piensan frente al cómo configuran su realidad y el entorno que les rodea, de ahí que investigadores recurren a diferentes metodologías para rescatar las voces de la infancia. Por ello, afirma Calderón Carrillo (2015):

Sin duda las concepciones del mundo se van adquiriendo desde el nacimiento. En cada momento del desarrollo se aprende más sobre el mundo que les rodea. Después de convivir con los padres y la familia, vienen otros referentes: la escuela, los vecinos, la televisión, los medios tecnológicos y una serie de relaciones que van haciendo a los niños y niñas ser seres sociables. (p. 134)

Esta interacción con otros agentes de socialización en la infancia y comunicar las construcciones que van realizando en sus entornos resignifica su forma de ver y leer el mundo, desde el intercambio y la interrelación que deviene en los niños en nuevos conocimientos de la realidad.

En el desarrollo de investigaciones dirigidas a los niños se ha pensado al niño incapaz de manifestar sus sentimientos y pensamientos, de ahí que en el desarrollo de estas investigaciones no se alcance a considerar un rol participativo del niño (Flórez-Romero et al., 2020). En otros entornos como en las escuelas se deja ver cierta manipulación del adulto sobre los intereses y necesidades del niño, convirtiéndose las intenciones de la enseñanza en el cumplimiento de acciones educativas donde el liderazgo lo toma el adulto y se invisibiliza la voz de los niños y las niñas. Un ejemplo de ello son los constantes productos que se presentan en diferentes espacios educativos, como la izada de bandera, donde dan a conocer acciones culturales por medio de los niños y las niñas bastando disfraces, palabras y otros recursos, dejando de lado lo que los niños y niñas quieren expresar, decir y actuar en dicho evento.

En este sentido se puede considerar que la infancia está expuesta a esos riesgos que son dados en los espacios escolares o las instituciones como las familias que, “endurecen sus posiciones y limitan la actuación de la niñez como método de sobrepro-

tección. Como resultado de todo este proceso, se reduce su autonomía y posibilidades de participación en todos los niveles, especialmente nacional e internacional”. (Candela y Fuentes Matute, 2021. p.107)

Alfageme et al. (2003) evocan algunas otras tendencias que se han abordado, para promover el protagonismo infantil a partir de la participación, las cuales son: la participación representada en los escritos y experiencias de Roger Hart, la teoría de preciudadanía y la tendencia que da el protagonismo de la infancia, la cual se relaciona desde las estrategias pedagógicas y alternativas educativas para la infancia.

La participación desde la teoría de preciudadanía se relaciona con aspectos sociales y culturales, y tiene como base la consideración de roles pasivos en el ejercicio de la ciudadanía en la infancia, deviene así, la búsqueda del reconocimiento de su derecho a ser preciudadano. A no dejar relegado su lugar en la sociedad por características, concepciones o por pertenecer a etnias o grupos minoritarios (Alfageme et al., 2003).

Aunado a lo anterior, Puig (como se citó en Novella, 2012) se refiere al rol del niño como ciudadano activo, como aquella persona que conoce sus derechos y los exige, cumple deberes para y con la comunidad y contribuye al bien común. Rol que los niños y niñas en su primera infancia edifican de manera espontánea y a partir de la mediación de un adulto significativo en los entornos de socialización. En consecuencia, es fundamental la corresponsabilidad que tiene el Estado, la familia y la escuela para lograr la participación activa de la infancia dentro de su comunidad.

Se puede hablar de la participación infantil como auténtica, es decir, aquella que permite a los niños y niñas dar a conocer sus intereses, aprendizajes, experiencias, entre otras, un ejemplo de ello son las propuestas curriculares flexibles, que como lo mencionan Castro et al. (2016) permiten a los niños y niñas construir aprendizajes mediados por sus experiencias, generando el reconocimiento de los niños en sus diversas acciones para la configuración de los aprendizajes significativos.

Desde la perspectiva de Roger Hart, se concibe la participación para dar cuenta de los procesos en los que los niños comparten sus decisiones, opiniones y expresan sus modos de ver la vida, lo que les afecta y la vida de las personas de su comunidad. Es decir, esta tendencia abre paso a la vida democrática en el niño y un criterio para la constitución de su subjetividad política y ciudadana. En esta dirección se manifiesta la participación de los niños y las niñas, en varios niveles que Hart (1997) describe a través de una escalera que denomina: la escalera de la participación.

Imagen 1. La escalera de participación infantil. La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica.



Fuente: Hart (1997).

Esta escalera permite determinar las características de los diversos niveles de participación e identificar los roles de los niños durante un proceso de investigación. Sin embargo, no se trata de ubicar a cada niño en el peldaño más alto de la escalera, sino lograr que desde sus capacidades y habilidades puedan elegir cómo desempeñarse en la investigación. Además, permite crear condiciones durante los procesos de investigación y escenarios de participación promovidos en los diversos contextos donde se desenvuelven los niños. Al mismo tiempo, se identifica cuando se genera la participación de forma genuina y qué procesos realizados con los niños no permiten su participación.

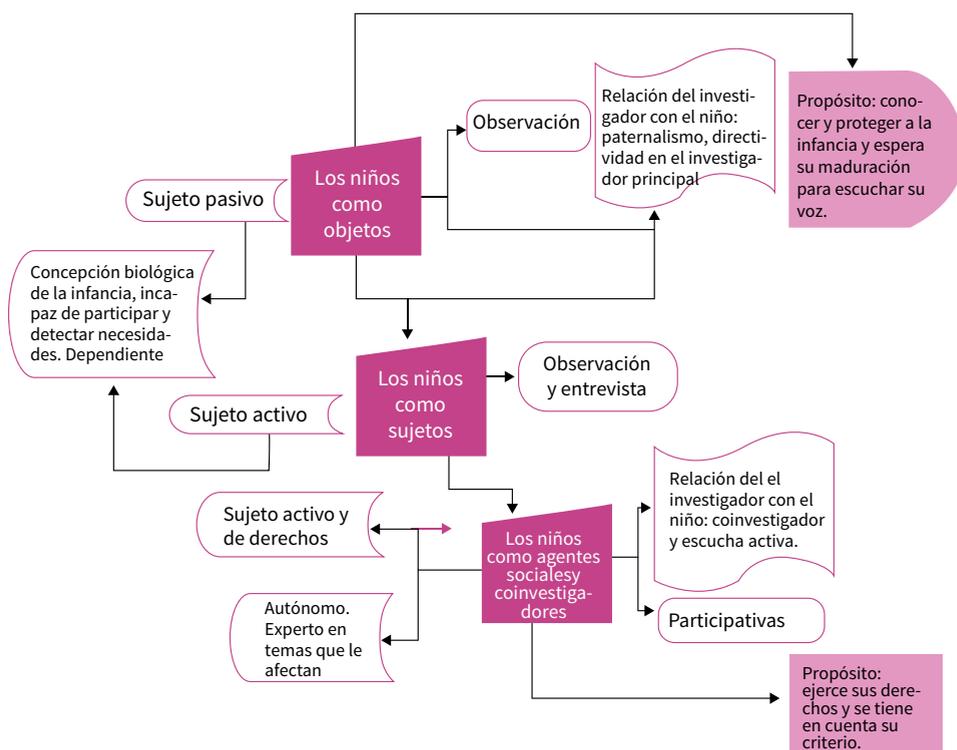
Esta propuesta de participación de Hart (1997) se plantea desde las potencialidades y habilidades humanas que poseen los niños y su papel activo en la sociedad. Hart (1997) enuncia dentro de la gráfica los riesgos que se pueden dar al no comprender la

participación de la infancia, aludiendo a las difíciles propuestas que se pueden brindar o acompañar a la infancia abordada de manera segmentada como el concepto que cada eslabón de la escalera define.

La investigación con niños y niñas da la oportunidad de reconocerlos como seres participantes y agentes sociales, capaces de comunicar sus opiniones y perspectivas (Barreto, 2011), y hace que su desarrollo se haga más complejo atendiendo a la concepción de niño o niña que tenga el investigador. Posibilita a los niños y niñas visibilizarlos como actores sociales con pleno desarrollo (Argos et al., 2011).

Un enfoque de investigación que posibilita la vinculación del sujeto investigado dentro del proceso es la investigación acción participativa, que tiene como meta la transformación de su entorno y sus relaciones más cercanas. Este enfoque permite pensar la resignificación de la participación de los niños y niñas en los procesos de investigación que se realiza en el aula u otros entornos educativos (Pérez Ospina, 2019; Polo Garzón y López Valencia, 2020; Prosser Bravo et al., 2020; Sotomayor Barros et al., 2021).

Gráfico 1. *Perspectivas en la investigación con niños.*



Fuente: elaboración propia a partir de Argos et al. (2011).

La investigación en el aula permite construir un escenario donde se reconoce la voz de los niños y las niñas, valorando sus intereses, motivaciones y necesidades. Este enfoque participativo es la puerta abierta para la recuperación de las voces de los niños y niñas en el trabajo práctico y de campo, reconoce sus miradas del mundo y de sí mismos (Shabel, 2014).

En consecuencia, la participación de los niños y las niñas en los procesos de investigación es vital, dado que ayuda a la construcción colaborativa del conocimiento y puesta en acción. Este tipo de investigaciones resignifican y reconceptualizan las miradas de los propios investigadores sobre la realidad y fenómeno objeto de quienes comparten la experiencia de la investigación, logrando un espacio y modo de ser como sujeto colectivo (Shabel, 2014). Es decir, comprender la investigación no solo sobre los niños, sino también comprenderla con la participación de ellos.

LAS VOCES DE LA INFANCIA DESDE LAS ALTERNATIVAS EDUCATIVAS



Una comprensión social del sujeto infantil en los entornos educativos implica considerar el impulso de su participación en las propuestas curriculares que realice el maestro, es decir, desde el reconocimiento de los intereses de los niños. Por ese motivo, es fundamental que en los espacios en los que se desenvuelven las infancias se impulsen estrategias que movilicen el rol participativo de los niños y las niñas en la escuela y otros mundos infantiles, como aquellos entornos sociales y culturales que hacen parte de la cotidianidad de los niños y las niñas (Candela y Fuentes Matute, 2021).

Fuente: Nini Johana Villamizar Parada

Este planteamiento implica dar un papel al niño de constructor del mundo social y su realidad próxima, es decir, el niño en sus procesos de socialización internalizará los

códigos comunicacionales que le permitirán construir su mundo y sus conocimientos, al modo durkheimiano. De esta manera, se puede afirmar que el niño con su participación y con su voz, interpreta, construye y aporta para el cambio social.

En este sentido, la práctica de la participación se considera indispensable en el ámbito educativo porque deviene en la construcción de la subjetividad política de la primera infancia, la participación así es concebida como un derecho imprescindible y dentro del contexto de la política como un principio que permite el cumplimiento de los derechos de la infancia (UNICEF, 1998). La participación no se reduce al cumplimiento de un derecho, sino que conlleva al proceso de construcción y ejercicio ciudadano. Así, se pueden promover desde el cuidado de esta participación de los niños el desarrollo de mejores ambientes de aprendizaje con los aportes de la infancia. Para dar respuesta a esto, los adultos significativos y agentes educativos deben crear condiciones para que sea realidad la participación infantil, desde la aplicación de mecanismos para la expresión de las opiniones de los niños (Ochoa, 2021).

CONSULTAS INFANTILES

Se asume la consulta infantil como un mecanismo de participación para y desde la infancia, en ella convergen algunas tendencias donde los niños se les reconoce desde sus derechos, sus capacidades para influir en la transformación del entorno y el reconocimiento de su voz en la expresión de significados, y concepciones de los niños sobre el término de participación (Ochoa, 2021).

Un elemento fundamental al considerar este tipo de participación infantil que, se debe generar a partir de los niños y las niñas, dado que en algunos casos la participación se reduce a darles la voz a los niños, pero desde los adultos, y son los niños quienes tendrían que expresar que viven, sienten o desean (Ochoa, 2021). Antes de realizar consultas a los niños se debe brindar información, incluir las voces de todos y procurar que se logre un proceso de aprendizaje conjunto entre los niños, tanto de forma individual como grupal porque genera autonomía y confianza.

Esto quiere decir, que la consulta se configura como parte del tejido de un proceso de participación porque abre a la escucha y expresión del otro, en este caso es el sujeto infantil. La consulta “es un instrumento escrito que se utiliza con el fin de conocer la opinión de la infancia sobre un tema o temas de la vida cotidiana que preocupan o afectan a los niños y niñas; puede realizarse mediante preguntas directas o encuestas” (Ochoa, 2021, p. 7).

De este modo, se enuncia la participación como protagónica del proceso educativo y de aprendizaje de la infancia, la cual es construida a partir del rol del niño y la niña en distintas alternativas y estrategias escolares que le dan un papel activo: el juego, la escuela activa, los rincones, etc. En otras palabras, se trata de ofrecer una educación infantil donde el niño logre participar de manera activa, desde un encuentro lleno de posibilidades y aperturas, con propuestas de situaciones en las que aprenderán, pondrán iniciativas, llevarán adelante proyectos, darán curso a la curiosidad, imaginación y creatividad (Bertolini, 2011).

PEDAGOGÍA REGGIO EMILIA



Fuente: Nini Johana Villamizar Parada

Pedagogía que se inspira en la participación del niño y la niña desde su rol de “co-constructores de sus aprendizajes, conocimientos, cultura e identidad; entendidos y reconocidos como miembros activos de la sociedad” (Valencia, 2017, p. 5). Asimismo, esta tendencia da al niño la oportunidad de construir aprendizajes a partir de exploración del entorno y la libre expresión, se fundamenta la voz del niño en la expresión de significados y pensamientos a través del arte. En definitiva, se deja de lado la difícil apuesta pedagógica de evidencias tradicionales que por años se ha querido reemplazar, las cuales para muchos contextos educativos son las planas y decoración de guías de trabajo, entre otras.

PROYECTOS PEDAGÓGICOS DE AULA

Los proyectos pedagógicos de aula se constituyen en un método pedagógico que ofrecen oportunidades para que el niño y la niña potencien habilidades integrales y los invite a pensar e investigar a partir de la mediación, provocación, indagación, exploración, investigación, preguntas, escucha, entre otras. Así como, lo enuncia González (como se citó en Perilla y Rodríguez, 2010) “el proyecto se convierte en una guía. Es una acción intencionada. Es el puente entre el mundo de la vida y el mundo de la escuela” (p. 8).

El proyecto pedagógico se convierte para los niños y niñas en la oportunidad de explorar y dar a conocer sus intereses mediante sus etapas: exploración, selección del tópico, generador, elaboración del mapa para la ejecución del proyecto, ejecución y socialización (Gutiérrez, 2014).

RINCONES Y CENTROS DE INTERÉS

Cabe mencionar seguido al trabajo por proyectos, el basado en rincones, el cual consiste en la distribución del aula en diferentes espacios que posibilitan responder a las necesidades e intereses de los niños, estos espacios se constituyen en ambientes enriquecidos de aprendizaje y generan armonía en la construcción del saber, se atiende a la atención, a la comprensión, invención y expresión de los niños (Villamizar Cañas, 2021). Aquí las actividades son vitales para favorecer el desarrollo humano del niño en todas sus dimensiones, la curiosidad, la atención, la percepción en general del niño, aquí se percibe el principio de globalización del conocimiento y el aprendizaje en el niño.

INVESTIGACIÓN ESCOLAR

En este escenario de participación que brinda la investigación escolar implica tener en cuenta las voces de los niños desde la elección temática y la propuesta de solución o descubrimiento de nuevo conocimiento a través de la guía del adulto, así le permite construir en el niño y la niña su rol como investigador, es decir, dando visibilidad a su capacidad de hacer preguntas, hipótesis y plantear rutas de solución desde el descubrimiento y la indagación desde la misma creación de instrumentos y respuestas a las preguntas de investigación creadas por ellos mismos (Sotomayor Barros et al., 2021).

En ese orden, la investigación escolar permite vislumbrar el nivel ocho de participación propuesto por Hart (1997), porque parte de la iniciativa de los niños y los adultos que participan a través de la mediación, que busca sugerir formas adecuadas para mejorar los procesos investigativos y generar motivación en los niños (Alfageme et al., 2003). Se rescata de esta apuesta metodológica que los niños pueden lograr una observación y reflexión sobre sí mismos, analizar sus formas de comportamientos y descubrir nuevas alternativas para la solución de problemas específicos de su edad.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

La participación infantil desde la comprensión de diferentes roles, mecanismos y estrategias que se pueden implementar en los entornos de desenvolvimiento de la infancia aporta a la construcción de identidad, de subjetividad política en la infancia, a la construcción de conocimiento desde el reconocimiento de sus aportaciones, posibilitando la generación de aprendizajes, desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para su desarrollo como persona en la sociedad.

La investigación con los niños es un escenario de participación que configura roles en los niños desde el liderazgo y permite la apropiación de los saberes en el entorno educativo del que hacen parte. Esto implica que se tome en cuenta sus deseos de participar en la investigación, sus habilidades para desempeñarse en el proceso de investigación y sus formas de ver el mundo. De esta manera sus capacidades se despliegan de forma libre y autónoma, tomando parte de la construcción del conocimiento en la realidad que les rodea, repercutiendo en la adquisición de los aprendizajes, lo cual, es un reto en los contextos de educación remota o virtual, generado por crisis sanitarias como la pandemia generada por el SARS-CoV-2.

La generación de espacios participativos en los entornos de socialización de la infancia implica que los adultos o responsables de la educación de los niños y niñas reconozcan las capacidades de los niños desde la proposición y opinión que hacen ellos sobre la vida cotidiana. Superar las concepciones de infancia que reducen la voz del niño, y se quedan en la interpretación adulta sobre lo que espera escuchar y diseñar en conjunto con los niños mecanismos y estrategias de participación que enriquezcan las comunidades, y el ambiente social y cultural en donde se desenvuelven los niños. El contexto de pandemia se podría considerar como un escenario de posibilidad para la participación no solo de la infancia, sino de los adultos y cuidadores abriendo otras perspectivas de escucha, participación y diseño de modalidades de participación.

La participación tendría que tomar protagonismo en el proceso de aprendizaje de la infancia, aceptando que, la educación infantil es un espacio privilegiado donde los niños pueden desplegar un papel activo en el desarrollo de procesos de participación efectivos que se abre, posteriormente, a los contextos públicos y sociales (Castro et al., 2016). Desde ahí, generar como maestros de educación infantil una reflexión alrededor del reconocimiento de las voces de las infancias dentro de las acciones pedagógicas

que se aplican en los entornos educativos, sociales y culturales, lo cual es significativo para generar currículos y prácticas de enseñanza posmodernas que responden a la realidad de los niños y las niñas, y la sociedad.

BIBLIOGRAFÍA

Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción. En Madrid: *Plataforma de Organizaciones de Infancia*. <http://www.plataformadeinfancia.org>

Argos G., J., Ezquerro M., M. P. y Castro, Z. A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18. <https://doi.org/10.35362/rie5451651>

Arild Vis, S., Holtan, A., & Thomas, N. (2012). Obstacles for child participation in care and protection cases-why Norwegian social workers find it difficult. *Child Abuse Review*, 21(1), 7-23. <https://doi.org/10.1002/car.1155>

Barreto, M. (2011). Consideraciones ético-metodológicas para la investigación en educación inicial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2(9), 635 – 648.

Bertolini, M. (2011). Hacia otros modos de pensar la educación infantil: la posibilidad de una otra pedagogía de la escucha, de la espera del quizás... Recuperado el 22 de marzo de 2020, de *XII Congreso internacional de teoría de la educación 2011*: <http://www.cite2011.com/Comunicaciones/Escuela/119.pdf>

Calderón, C. D. (2015). Los niños como sujetos sociales: notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, 28(82).

Candela, P. y Fuentes, M. A. (2021). Escuchar las voces de la infancia. Un cambio de perspectiva a través de la escuela. *Sociedad e Infancias*, 5. <https://doi.org/10.5209/soci.67810>

Castro, A., Esguerra, P., y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: una revisión de la investigación. Recuperado el 14 de Marzo de 2020, de Universidad de Cantabria: <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/16455>

Flórez, R. R., Gómez, M. D. P., Castillo, T. N., Contreras, R. P. K., Henao, F. A., Ramírez, T. D. M., Zárate, P. G. C., Guzmán, R. R. J., Anzelín Z. I. C., Ruiz, H. L. C., Chocontá, B. J. E., Castro, M. J. A. y Arias, V. N. (2020). *Participación de los niños en la investigación*. Fundamentos para la cualificación del talento humano: primera infancia y conflicto en Colombia, 174–203. <https://doi.org/10.15765/poli.v1i053.1545>

Garzón, C. y López, V. A. P. (2020). La participación infantil en proyectos urbanos el juego en espacios públicos para la promoción del aprendizaje de conceptos ambientales. *Revista de Arquitectura*. <https://doi.org/10.14718/revarq.2020.2691>

Gutiérrez, A. (2014). Acompañamiento en los colegios de la Compañía de Jesús en Colombia, experiencias de maestros. Acodesi.

Hart, R. (1997). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. De ensayos Inocenti, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, oficina regional para América Latina y el Caribe. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf

MEN. (2010). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*. Ministerio de Educación Nacional.

Novella, C. A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Teoría de la educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201024390019>

Ochoa, C. A. (2021). Escuchar a la infancia, la consulta infantil como mecanismo de participación para las niñas y los niños en el contexto escolar. *Revista Electrónica Educare*, 25(1). <https://doi.org/10.15359/ree.25-1.7>

Pérez, O. J. (2019). Consumo de medios y tecnologías de la comunicación y la configuración de emociones políticas en niños y niñas. En *Emociones políticas en los niños y niñas* (1.ª Ed.). Editorial Universidad de Antioquia. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/10958/7/DuarteJakeline_2019_EmocionesPoliticadas.pdf

Perilla, L. y Rodríguez, E. (2010). Proyectos de aula: una estrategia didáctica hacia el desarrollo de competencias investigativas. *Episteme*. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/episteme/article/download/2019/2124+&cd=2&hl=es&ct=clnk&gl=coPolo>

Polo-Garzón, C., y López-Valencia, A. P. (2020). La participación infantil en proyectos urbanos. El juego en espacios públicos para la promoción del aprendizaje de conceptos ambientales. *Revista De Arquitectura (Bogotá)*, 22(2), 126–140. <https://doi.org/10.14718/RevArq.2020.2691>

Prosser, B. G., Romo-Medina, I. y Rojas-Andrade, R. (2020). Niveles de participación de niños, niñas y adolescentes en investigaciones de educación ambiental en Hispanoamérica (1999-2019). *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 57(2). <https://doi.org/10.7764/pel.57.2.2020.8>

Shabel, P. (2014). Los niños y niñas como constructores de conocimiento: un caso de investigación participativa. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140721072209/art.paulashabel.pdf>

Skauge, B., Storhaug, A. S., & Marthinsen, E. (2021). The what, why and how of child participation, a review of the conceptualization of “child participation” in child welfare. In *Social Sciences*, 10(2). <https://doi.org/10.3390/socsci10020054>

Sotomayor, B. M. B., Mainemer, S. H. y Kaplan, C. M. (2021). ¡Las niñas también investigamos! *SciComm Report*. <https://doi.org/10.32457/scr.v1i1.1363>

UNESCO. (2015). *La Educación para Todos, 2000-2015 logros y desafíos*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf>

UNICEF. (1998). La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: visiones y perspectivas. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/bogota.pdf>

United Nations Human Rights. (1996). *OHCHR Convention on the Rights of the Child*. <https://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Valencia, N. (2017). *Ver, escuchar, sentir*. Metodología Reggio: estudio en primera infancia. http://www.iesmonturiol.net/web/html/estudis/recerca/tdr_nicolasvalencia.pdf

Villamizar, C. M. A. (2021). Metodologías activas a través del juego y el interés de los niños y niñas de 5 a 6 años en preescolar. *Revista Educación*. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.42861>

Wilson, S., Hean, S., Abebe, T., & Heaslip, V. (2020). *Children's experiences with Child Protection Services: A synthesis of qualitative evidence*. <https://doi.org/10.1016/j.child-youth.2020.104974>

CAPÍTULO 4

MAESTROS EN CONTINGENCIA: VOCES Y SENTIRES



Pilar Tatiana Gómez Bohórquez
Gerardo Ramírez Bonilla
Universidad de San Buenaventura, Bogotá



MAESTROS EN CONTINGENCIA: VOCES Y SENTIRES

TEACHERS IN CONTINGENCY: VOICES AND FEELINGS

Pilar Tatiana Gómez Bohórquez⁸

Gerardo Ramírez Bonilla⁹

Palabras clave: saber pedagógico, acción pedagógica, reflexión, mediación tecnológica, maestro, pandemia.

Keywords: pedagogical knowledge, teachers' practice, reflectio, technological mediation, teacher, pandemic.

8 Magíster en docencia. Universidad de San Buenaventura, Bogotá-Colombia.
pgomez@usbbog.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-2574-5119>

9 Magíster en Filosofía Contemporánea. Universidad de San Buenaventura, Bogotá-Colombia.
gramirez@usbbog.edu.co <https://orcid.org/0000-0002-1625-6081>

INTRODUCCIÓN

Lo que moviliza la esencia del maestro es su dedicación y su entereza para que un aprendiz se apoye en él y pueda escalar otros estadios de su personalidad, otro nivel o fase de evolución moral, mental o espiritual.

Fernando Vásquez (2009, p. 55)

El presente capítulo, tiene como propósito dar a conocer algunos de los hallazgos evidenciados en el sentir de los maestros de la educación infantil en tiempos de pandemia; para ello, se reconocieron las voces de los educadores que fueron entrevistados en el marco del proyecto de investigación “Representaciones sobre la educación infantil: develaciones en los sentires en tiempos de pandemia”. Como fundamento teórico, se retoman los aportes de Maurice Tardif, Rafael Flórez Ochoa, Mireya Vivas y Philippe Perrenoud, en lo que respecta al quehacer, saber y reflexión de los maestros. Lo anterior permite dar cuenta de un ejercicio de triangulación entre las voces de los actores, de los referentes citados y las reflexiones propias que han emergido a partir de la experiencia vivida en el primer año de pandemia.

En los capítulos anteriores se ha realizado un reconocimiento teórico de las representaciones sociales de la educación infantil, vislumbrando así las transformaciones que se han venido dando a lo largo de la historia. Ahora bien, en el presente capítulo, desde el ejercicio investigativo, se emplea la entrevista semiestructurada como instrumento, enfocándose específicamente con maestros y directivas de la educación infantil. Esto, permitió una comunicación con los actores sociales mencionados y las investigadoras en torno a las experiencias vividas reflejando de esta manera el sentir y esa experiencia desde su individualidad y subjetividad, Amaya et al. (2020) afirman que: “se trata de efectuar un contacto más directo con la experiencia tal como se ha vivido. Pretende captar el significado del hecho de ser profesor, madre o padre, para poder vivir mi vida pedagógica con los educandos de modo pleno” (p. 23).

Lo anterior permite generar reflexiones en torno al papel del maestro, reconociendo cómo desde allí se ha vivido la educación infantil en diferentes contextos. Por ende, en esta etapa estructural, y desde el presente proyecto investigativo, se reconocen a través de la oralidad esas representaciones sociales de la educación infantil de las voces de directivos y maestros.

Desde marzo del año 2020, los educadores de Colombia se vieron obligados a cambiar de manera abrupta sus prácticas pedagógicas, debido a la contingencia sanitaria que todos los ciudadanos del mundo tuvimos que afrontar, la expansión de la pandemia por el virus SARS-CoV-2, conocido comúnmente como COVID-19; esta particular situación obligó a los líderes nacionales a tomar medidas radicales nunca antes vividas para los actuales habitantes del mundo, con el fin de prevenir el contagio y la pronta propagación del virus. Una de las decisiones tomadas, repercutió en el aislamiento total e inmediato de las personas en todos los contextos imaginados: social, recreativo, familiar, educativo, entre otros, este fue decretado por el Gobierno nacional llevando a que la acción educativa ya no se llevara a cabo al interior de las instituciones de manera presencial, sino por el contrario, las prácticas pedagógicas se desarrollaron a través de la mediación tecnológica, es decir, haciendo uso de plataformas virtuales.

Todo esto, llevó a la humanidad a experimentar tiempos de incertidumbre, desestabilizando las diferentes condiciones de vida, obligando a asumir nuevas maneras de comprender los roles y acciones vividas, y de esta particular situación no escapó el campo de la educación infantil, y por supuesto, todos sus componentes y actores, invitándolos a reconocer que la educación debe trascender las paredes de una estructura llamada institución educativa y garantizando a su vez los derechos de la infancia, proporcionándoles ambientes de aprendizaje enriquecidos.

Las acciones pedagógicas en la educación infantil se diversificaron, las medidas de aislamiento social fueron adoptadas por las instituciones y aunque no se tenía mayor claridad de cómo llevar a cabo esta situación, fue necesario asumirlo así, a fin de no detener los procesos y objetivos de formación con los niños. Los maestros se vieron obligados a improvisar de la manera más rápida posible la continuidad de la tarea educativa, sin contar con mayores elementos, tal como lo reflejan la voz de uno de los educadores entrevistado desde el proyecto de investigación:

“Cuando hicimos el rastreo, nos dimos cuenta que no había absolutamente nada, ninguna literatura creada sobre virtualidad en educación infantil ¡no había nada!, realmente hicimos una búsqueda bien importante tanto en plataformas académicas como comerciales y había muchos juegos, muchas plataformas de juegos, pero no había una plataforma o un documento o lineamientos que orientara como llevar a cabo la educación virtual en educación infantil, no lo había” (Maestro educación infantil - 1, 2021).

Lo mencionado condujo a los maestros a experimentar emociones y reflexiones en ocasiones desagradables, manifestando su preocupación por percibir que su acción pedagógica no estaba a la altura de las circunstancias y no era eficaz para dar respuesta a los requerimientos que la coyuntura actual estaba demandando, sintiendo que su quehacer era poco innovador y precario. Una maestra manifestó su sentir frente a esta situación, de la siguiente manera:

“Al principio me dio mucho miedo, temor, ¡sí, me dio temor! porque ya cuando empezamos a trabajar virtual, me sentí angustiada porque no sabía si iba a poder cumplir con los logros, con el plan de estudios, si iba a poder sacar a los niños. Apenas sabía manejar el computador” (Maestro educación infantil - 2, 2021).

De acuerdo con lo anterior, podría afirmarse que los educadores infantiles reconocieron vacíos en sus procesos de formación en el campo de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), como lo plantean Oviedo y Pastrana (2014) al reconocer que, “el enorme impacto producido por tecnologías como Internet ha puesto en jaque los supuestos que fundamentaban el proceso de enseñanza y aprendizaje en la pedagogía tradicional, además porque no fuimos formados profesionalmente para el nuevo escenario” (p. 13), al referirse al impacto que han tenido las tecnologías en el sector educativo y en los procesos de enseñanza en medio de la pandemia. El manejo obligado de estos medios llevó a reconocer en el gremio de los docentes, la importancia de la actualización de su saber para un acertado ejercicio profesional desde su práctica pedagógica.

DESARROLLO

INCIDENCIAS EN LOS SABERES DEL EDUCADOR INFANTIL

En este apartado, se profundizarán conceptos como: el saber docente, las acciones pedagógicas y la reflexión permanente; iniciando con la categoría de saber, desde los aportes realizados por Maurice Tardif.

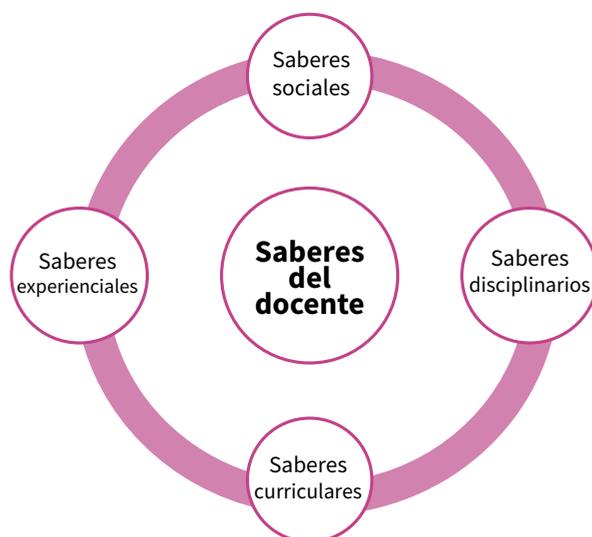
Gráfico 1. *Conceptos desarrollados en el capítulo.*



Fuente: elaboración propia.

Según Tardif (2004) el saber del docente se entiende como el conjunto de “competencias y habilidades que diariamente ponen en juego los profesores en las aulas y en las instituciones para realizar sus prácticas pedagógicas” (p. 38). Plantea que el saber no puede separarse de las demás dimensiones involucradas en la enseñanza, ni del trabajo diario realizado por los profesionales de la educación. Por todo lo dicho anteriormente, el saber docente agrupa todos los conocimientos que permiten definir, estructurar y orientar la práctica educativa y las acciones pedagógicas del maestro, con el fin de brindar ambientes y experiencias enriquecedoras que potencien la formación de sus estudiantes, así como también, contribuye a construir su identidad profesional; con base a esto, el autor plantea cuatro tipos de saberes que se evidencian en su labor, entre ellos se encuentran: saberes sociales, saberes disciplinarios, saberes curriculares y saberes experienciales.

Gráfico 2. *Saberes del docente según Tardif (2004).*



Fuente: elaboración propia.

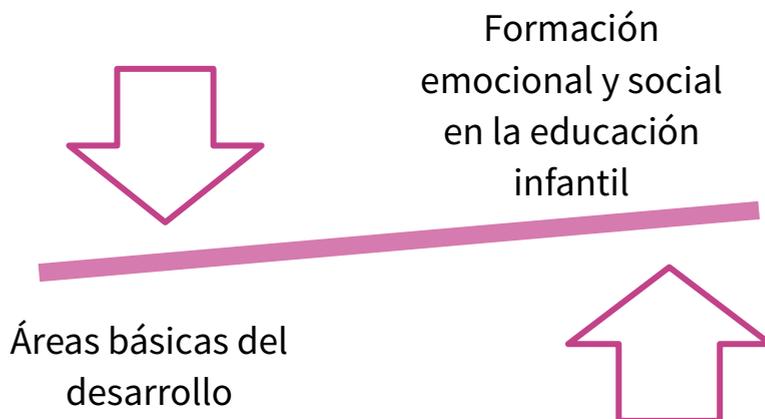
Saberes sociales, hace referencia al conjunto de saberes con los que cuenta una agrupación humana y que son adquiridos por medio de la educación, es decir, aquellos procesos de formación y de aprendizaje elaborados socialmente y con plena intención de enseñar. Estos saberes se construyen culturalmente y a partir de la interacción; la función del maestro, en este escenario, es la de transmitir los conocimientos a las nuevas generaciones, con el fin de hacer que estos perduren en el tiempo Tardif (2004). Pudiéramos pensar entonces, a partir de lo dicho, que los saberes sociales se vieron modificados en la actualidad, pues las costumbres y hábitos se transformaron, y la sociedad tuvo que adaptarse a los desafíos adquiriendo nuevos aprendizajes que traspasen la barrera del tiempo, en este caso, la integración de las nuevas tecnologías en la educación infantil, lo que evidentemente ha replanteado el quehacer de los maestros, sus maneras de interactuar y las estrategias que habitualmente desarrollan.

No obstante, esta llamada actualización de saberes sociales también generó incertidumbres, reflejando en los maestros inseguridades en su quehacer, preguntándose de manera constante ¿qué sé?, ¿qué utilidad tiene en la actualidad mi saber? Llevando una resignificación de los elementos que se están enseñando en las escuelas, lo que invitó a maestros y directivos a una actualización y flexibilización curricular, a identificar cuáles son las prioridades sociales actuales para la infancia, lo que se refleja en la voz de unos de los directivos entrevistados:

“Empezamos a revisar cuales eran los contenidos esenciales para que los profesores se centrarán en esos contenidos, en el desarrollo de esas habilidades, de esas comprensiones, de estos componentes ... nos enfocamos sobre todo en la contención afectiva de los niños, en el manejo del estrés, el establecimiento de vínculos afectivos, como en dar esas herramientas para que ellos entendieran lo que estaba pasando, para bajar ese nivel de ansiedad; y con las familias también nos centramos en dar herramientas de cómo abordar con los niños la pandemia, cómo enseñarles el manejo del coronavirus, cómo observar indicadores de estrés y ansiedad” (Directivo educación infantil - 1, 2021).

Lo dicho por este agente educativo, reafirmó que los saberes específicos de áreas del conocimiento como literatura, escritura, pensamiento lógico y segunda lengua pasaron a un segundo plano, lo que realmente interesaba al inicio de la pandemia, era la formación social y emocional de los niños y las familias, resaltando que en esta etapa el saber social se constituye en pieza fundamental para favorecer la vida en comunidad.

Gráfico 3. *Resignificación de saberes sociales.*



Fuente: elaboración propia.

Por otro lado, Tardif (2004) reconoce los saberes disciplinarios como aquellos enmarcados en diferentes campos del conocimiento, los cuales se enseñan en las Instituciones de Educación Superior (IES) durante el proceso de formación de maestros, logrando afianzar los aprendizajes académicos, pedagógicos y didácticos que fundamentan el quehacer profesional. En este sentido y realizando una retrospectiva al saber disciplinar de los educadores infantiles, se identificó que durante el primer año de pandemia dichos saberes se polarizaron; por un lado, algunas familias desconociendo la labor del educador invisibilizaron su saber y la importancia de este, lo que llevó al retiro masivo de los niños y niñas de las instituciones educativas. Algunos maestros entrevistados plantearon lo siguiente:

“Las familias de preescolar menospreciaron un poco lo que se hace en estas edades, lo retiro porque, ellos cualquier cosita pueden hacer en la casa y van aprendiendo sin ver la implicación que tiene precisamente para los niños una buena estimulación” (Maestro educación infantil - 3, 2021).

“La concepción de las familias llegó a ser: dejémoslos en la casa y cuando pase la pandemia lo metemos a primero. No hay esa conciencia de la importancia de lo que se hace de manera cualificada en preescolar” (Maestro educación infantil - 4, 2021).

Como se puede apreciar, a partir de los testimonios, la labor del educador infantil es relativizada y subvalorada por algunas familias, razón por la cual surge la necesidad de dignificar la labor del maestro, así como resignificar su saber y sus acciones pedagógicas como lo manifestó una maestra entrevistada:

“Lo bonito de esta metodología virtual, es que te hace reinventarte, te hace innovar, el constante trabajo desde la institución hizo que buscáramos estrategias nuevas” (Maestro educación infantil - 5, 2021).

De otra parte, se reconocieron familias que hicieron una valoración positiva y un reconocimiento a la labor del educador infantil y de las acciones que se desarrollan al interior de las instituciones educativas, tal como lo afirma un padre de familia entrevistado:

“La labor de los profesores y de las instituciones es muy importante, porque ellos tienen el saber y el saber hacer, por ejemplo, el saber direccionar, porque se ven los roles muy diferentes, los niños lo siguen viendo como figura de autoridad paterna, pero no como maestro. A veces uno como papá o mamá no sabe cómo manejar situaciones. Hasta uno se da cuenta que lo que se paga en el colegio es muy poco para todo lo que hacen” (Padre de familia – 1, 2021).

No cabe duda que, la resignificación del saber disciplinar del educador y por supuesto de su práctica pedagógica, es un reto latente en Colombia, pues la segregación del maestro, de su labor, los bajos incentivos económicos, entre otros elementos, no favorecen la percepción propia y social del mismo, llegando a reducir la labor educativa a prácticas de asistencialismo siendo estas asumidas por cualquier agente, sin tener la debida formación y cualificación profesional.

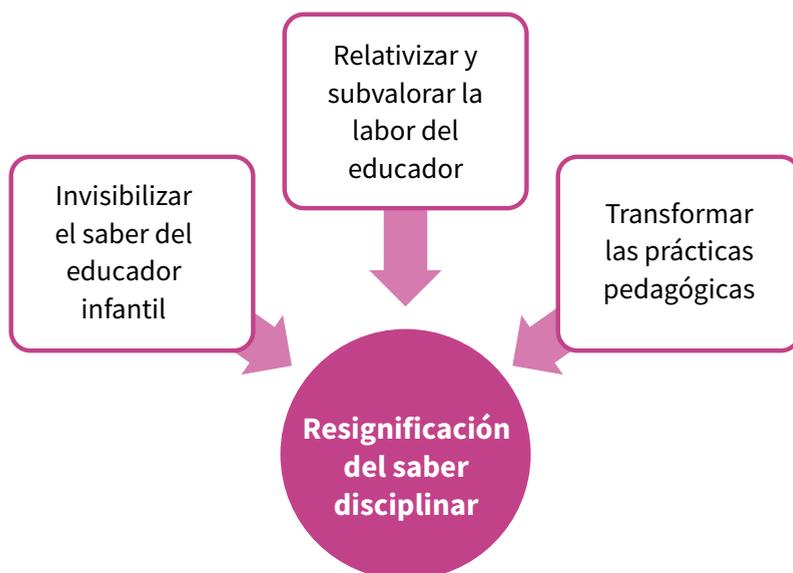
Esto llevó a los educadores infantiles a sentirse confrontados y cuestionados desde su saber disciplinar, como lo expone una de las directivas de institución educativa:

“La situación fue muy estresante para los maestros, era ponerse en evidencia con las familias, a pesar de que al interior del aula no pasan cosas extrañas o inadecuadas, más allá de lo que naturalmente sucede en una interacción, como, por ejemplo, una reflexión cuando hay comportamientos inadecuados. Pero los maestros se sentían muy en evidencia, no solo en su saber pedagógico, sino en su saber disciplinar, por ejemplo si eran de matemáticas, es porque el papá es ingeniero y sabe más cosas o la mamá

es bilingüe y quizás tenga mejor nivel de inglés que yo, eso generó mucho estrés en ellos” (Directivo educación infantil -2, 2021).

Es así como, las experiencias vividas y los sentires percibidos en el primer año de pandemia, ha llevado a los educadores infantiles no solo a resignificar su saber disciplinar, sino también a reflexionar permanentemente sobre su práctica pedagógica, logrando trascender el tecnicismo y generando una mayor conciencia sobre su saber en aras de una transformación.

Gráfico 4. Elementos que inciden en el saber disciplinar.



Fuente: elaboración propia.

De otra parte, se reconocen los saberes curriculares, correspondientes a los objetivos trazados, los contenidos seleccionados y las metodologías desarrolladas y cómo a partir de ello, las instituciones categorizan y presentan los saberes sociales que ella misma define y selecciona para las áreas de conocimiento. Estos se expresan desde los programas escolares que los profesores deben aplicar y desarrollar (Tardif, 2004).

Al igual que los saberes mencionados anteriormente, estos, los curriculares, también fueron sujetos a una transformación, pues las instituciones educativas y los maestros ya no contaban con el mismo número de horas y días para dar cumplimiento absoluto a las propuestas curriculares; las jornadas en educación infantil pasaron de cinco horas diarias, a una o dos al día y con diversos intervalos, debido a que la exposición a pantallas en lapsos extensos de tiempo, no eran viables ni oportunas, por la condición

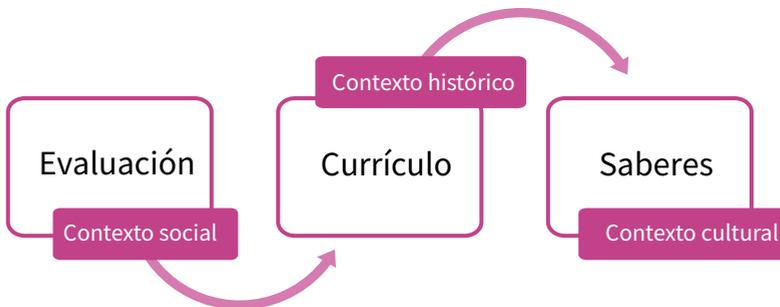
natural de los niños como sujetos corpóreos y sociales. Lo anterior, llevó a una toma de decisiones inmediata evaluando y priorizando contenidos e incluso áreas disciplinares como se reconoció en algunas voces:

“Un ajuste fue en revisar el currículum y especificar cuáles eran los aprendizajes esenciales, los realmente fundamentales para enfocarnos en ellos, inicialmente prestando mayor atención a las áreas básicas español matemáticas e inglés” (Directiva educación infantil - 3, 2021).

“También, fue necesario flexibilizar el proceso de evaluación, es decir, buscar herramientas que nos permitieran continuar con una evaluación continua formativa con los niños en los escenarios virtuales” (Directiva educación infantil - 4, 2021).

Con relación a este último aporte, se reconoce cómo la evaluación y el currículo son una bina inseparable, en donde las transformaciones del uno impactan proporcionalmente al otro, evidenciando que estos no son conceptos ni aislados ni imprecisos, pues por el contrario, la experiencia vivida mostró que la evaluación, el currículo y los saberes se construyen a partir de un contexto social, histórico y cultural específico, pero que además reflejan la relación exclusiva que se da entre la teoría y la práctica en el quehacer profesional.

Gráfico 5. Construcción de saberes curriculares.



Fuente: elaboración propia.

Finalmente, Tardif (2004) expone los saberes experienciales, y con estos se refiere a aquellos que se construyen en el ejercicio de su profesión docente, en la cotidianidad misma de la práctica pedagógica, se fundamentan en las experiencias construidas y vividas desde la singularidad y la colectividad de la labor docente. Ya se ha dicho que

el quehacer pedagógico sobrellevó grandes transformaciones en el 2020, en el que se vivió en Colombia el primer año de pandemia, y con ello las experiencias de los educadores infantiles también se modificaron; algunas incluso se hicieron más intensas. Los maestros se expusieron a nuevas vivencias, a resolver nuevos desafíos y confrontar nuevos retos, y esto los condujo a tener grandes aprendizajes, construidos desde esta situación coyuntural.

Las nuevas experiencias se enmarcaron en el campo de la didáctica, desde la implementación de diversas estrategias, la elaboración y uso de recursos variados, lo que obligó a la adaptación de otras maneras de hacer en el aula para lograr una adecuada transposición didáctica, y dar respuestas de manera coherente y asertiva a los nuevos desafíos. A continuación, se refleja en las voces de algunos maestros esos saberes experienciales que se construyeron:

“Aprendí a buscar otras estrategias, nuevos recursos que me permitieran lograr las metas” (Maestro educación infantil - 6, 2021).

“Aprendí que la educación es de un constante crecimiento y si veo que algo no funciona, inmediatamente cambio la estrategia, es poner en equilibrio todas las dimensiones” (Maestro educación infantil - 7, 2021).

De igual manera, otro saber experiencial que se forjó, tiene que ver con la relevancia que dio el educador al fortalecimiento de su inteligencia emocional, reconociendo este como un componente esencial en el quehacer de los maestros, comprendiendo que, “las capacidades sociales y emocionales les permitirán a los educadores infantiles aprender a reconocerse como sujetos singulares y sociales, identificándose como seres únicos, pero también identificando a aquellos que los rodean como seres esenciales en su constitución personal y profesional” (Gómez y Ramírez, 2020, p. 63). Desde allí, las experiencias vividas reafirmaron que el maestro es un ser humano integral que debe estar fortalecido en su saber disciplinar, en su discurso pedagógico, pero que también debe trabajar de manera constante por afianzar su regulación e inteligencia emocional, elementos que ayudan a garantizar el éxito profesional.

En palabras de Jaramillo (2007), “el clima socioafectivo en el que tiene lugar el proceso educativo es otra de sus características insoslayables. La interrelación social de todos los participantes y el grado de afectividad como elemento esencial del desarrollo” (p. 116). Demostrándose de esta manera que la inteligencia emocional de los niños y de los adultos que acompañan, es un elemento vital para garantizar el logro de los procesos educativos. Lo anterior, se refleja en algunas voces de maestros entrevistados:

“Aprendí que como seres humanos estamos en la capacidad de afrontar cualquier situación, siempre y cuando tengamos una buena emocionalidad, que nuestra inteligencia emocional esté alta” (Maestro educación infantil - 8, 2021).

“He aprendido a calmarme, a tomar las cosas con más calma, a pensar y a tranquilizarme, porque uno no puede transmitir a los niños toda esa angustia o emociones negativas, entonces estar uno más tranquilo y tratar de salir adelante es importante para lograr que los niños aprendan y se conecten con uno” (Maestro educación infantil - 9, 2021).

Finalmente, en el saber experiencial construido en estos tiempos se refleja que el maestro transformó la concepción de infancia, reconociendo a los niños como grandes maestros, con capacidades únicas de adaptación y resiliencia ante las adversidades, como se plantea, desde las siguientes voces:

“Los niños son grandes maestros que nos enseñaron como ellos se adaptan más fácil a las situaciones difíciles” (Maestro educación infantil - 10, 2021).

“Aprendí sobre la capacidad de resiliencia tan grande que tienen los niños, ellos nos enseñaron a vivir de manera más tranquila todo lo que estaba pasando” (Maestro educación infantil – 11, 2021).

A lo largo de la historia de la educación infantil, se ha evidenciado que en general, los sujetos que acompañan el proceso educativo de la primera infancia, han asumido posturas egocéntricas en las que se reconoce a “los adultos, como modelos, y que además tienen influencia sobre el desarrollo y el comportamiento infantil” (Jaramillo, 2007, p. 117), es decir, se ha creído exclusivamente que es el niño quien aprende del adulto y no lo contrario, asumiendo aún concepciones de infancias pasivas, sumisas y retraídas, condicionadas al mandato del adulto. Sin embargo, la contingencia actual, invitó a los educadores y las familias, a reconocer a los niños y niñas, como maestros, como sujetos de los cuales se pudo consolidar un aprendizaje para afrontar lo que estaba sucediendo, lo que llevó a asumir con mayor seriedad los intereses y necesidades de los niños, para volcar el acto educativo hacia ellos.

Gráfico 6. *Reconstrucción de saberes experienciales.*

| Saberes experienciales generados | | |
|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| Materialización de la didáctica. | Relevancia de la inteligencia emocional para el maestro. | Concepción de infancia, su rol y capacidades. |

Fuente: elaboración propia.

EL SENTIDO DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA EN EL QUEHACER DEL EDUCADOR INFANTIL

La acción pedagógica se reconoce como un proceso autónomo de los maestros en la que convergen asuntos formativos, académicos y propios del ser, en esta se reflejan las concepciones en cuanto a la infancia, a su rol y los modelos que orientan el quehacer pedagógico. Además de ello, conlleva a construcciones sociales del momento sociohistórico en el que se vive, en este sentido, se comprende que la acción pedagógica es dinámica y se consolida desde las necesidades, situaciones o exigencias que demanda la realidad.

Partiendo de lo anterior, se reconoce que la acción pedagógica desarrollada por los maestros durante el primer año de pandemia, se modificó radicalmente, pues tuvieron que dar respuestas a necesidades y problemáticas nunca antes vividas, por un lado asumieron impactos emocionales intensos tanto en las familias, como en los niños y en ellos mismos; por otro, los espacios y maneras de interacción se transformaron y pasaron a ser cibernéticos, lo cual incidió significativamente en las maneras de relacionarse; asimismo, las estrategias y recursos implementados cambiaron y ello obligó a los maestros a una actualización de su saber pedagógico y a una flexibilización curricular.

Los maestros comprendieron que la formación de los individuos es el fin único de sus acciones pedagógicas y por tanto, tuvieron en cuenta que cada sujeto es un ser único, cognoscente, sensible, social y susceptible a desarrollarse en contextos diversos, siempre y cuando estén enriquecidos con estímulos que despierten su motivación e interés por aprender; por ello tuvieron que acudir a diferentes estrategias, recursos y

dinámicas, pues las nuevas maneras de interactuar y aprender desde la virtualidad, no les eran naturales ni agradables a toda la comunidad educativa. Esto se reflejó en las voces de algunos educadores:

“Nos tocó ajustar porque por ejemplo habían niños que lograban todo muy rápido, pero habían otros que tenían retrocesos en su proceso, porque ya no tenían todas sus clases, entonces nos tocaba estar alternando los temas y mirar permanentemente lo que estaban necesitando y sus requerimientos” (Maestro educación infantil – 12, 2021).

“Las actividades de los niños por lo general están centradas en lo sensorial, es decir a pesar de que estamos a través de una pantalla los niños siempre están haciendo algo, compartiendo algo, expresando algo y eso los mantiene activos” (Maestro educación infantil – 13, 2021).

“Lo que hacíamos era rotar entre las profes, para que los niños no se cansaran de todos los días ver la misma metodología con la misma profesora y nos funcionó efectivamente” (Maestro Educación Infantil – 13, 2021).

De esta manera, se reconoció que la acción pedagógica no solo se demarca en un saber que, si bien es importante, hay otros elementos que hacen parte esencial de este proceso. Flórez y Vivas (2007) en su texto “La formación como principio y fin de la acción pedagógica” proponen una serie de principios que orientan y determinan una acción pedagógica, de los cuales algunos de estos serán analizados, a partir de la reciente vivencia; entre los que se retoman: el afecto, la experiencia, el entorno de aprendizaje, la actividad, el buen maestro y la individualización de la enseñanza.

Gráfico 7. Principios de la acción pedagógica según Flórez y Vivas (2007).



Fuente: elaboración propia.

Inicialmente se abordará el afecto, reconociendo desde este principio que los procesos afectivos son un complemento fundamental de los cognitivos, constituyéndose como una estructura integrada, pues el estado emocional puede interferir positiva o negativamente en el aprendizaje. Es así como el maestro debe propender por una formación integral en sus estudiantes (Flórez y Vivas, 2007).

Dicho lo anterior, puede afirmarse que en el año 2020, a causa de la pandemia se evidenció que la emocionalidad y el afecto son componentes de gran relevancia en la labor docente, la crisis sanitaria trajo consigo no solo afectaciones en la salud física de la humanidad, sino también en su salud mental y emocional, y aunque los maestros se encontraron consternados por las vivencias recientes, también tuvieron que apoyar las afectaciones de las familias y los niños, pues solo garantizando el bienestar desde esta dimensión, era posible afrontar el acto educativo y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior fue expresado por algunos entrevistados desde el proyecto de investigación:

“Más que los niños, los padres estaban extremadamente abrumados, no sabían qué hacer, nos tocó parar muchas veces y enfocarnos en ese apoyo emocional, comprendiendo que, si los papitos están tranquilos, los niños están tranquilos y vamos a lograr lo que necesitamos” (Directiva educación infantil - 5, 2021).

“El modelo educativo de la institución siempre se ha volcado sobre la necesidad emocional de los niños, pero en la pandemia tuvimos que centrar nuestra mirada y nuestras acciones en la necesidad emocional de los papás para contenerlos y que así los procesos con los niños funcionarán mejor” (Directiva educación infantil - 6, 2021).

Lo anterior refleja cómo los maestros fueron capaces de identificar nuevas necesidades y desde allí se priorizaron acciones que apuntarán a la contención emocional que tanto necesitaron las familias y los niños, a fin de lograr un desarrollo integral en el proceso educativo, pero, sobre todo, dar respuestas asertivas a las necesidades del momento.

Por otro lado, Flórez y Vivas (2007), se refieren al principio de la experiencia natural como aquel que reconoce los saberes previos del estudiante lo que permitirá aprendizajes significativos, que además se deben articular con la vida práctica logrando trascender las paredes del aula, para que sean de utilidad e importancia en contextos familiares y sociales. Asimismo, este principio se fundamenta en los postulados realizados por Ausbel (2002) al decir que los niños están en plena capacidad de aportar en el proceso educativo, desde lo que ya saben y han vivido. En relación con este

principio, se encuentra otro denominado el entorno de aprendizaje, desde el cual los autores exponen la importancia del medio sociocultural para el desarrollo de cada individuo, es decir, se identifican las relaciones sociales, el ambiente y la cultura como impronta y punto de partida de los procesos de formación.

A partir de lo anterior, se podría pensar que ahora más que en cualquier otro momento de la historia de la educación, los maestros y familias lograron comprender el sentido que tiene el reconocer la experiencia natural de los niños y la importancia de los entornos de aprendizaje, buscando que estos fueran orientados y contruidos, a partir de situaciones de la vida diaria; se tuvo que validar la experiencia por la cual las familias estaban trasegando, reconocer sus realidades, acudir a sus entornos naturales y adaptarlos a las necesidades educativas. Como lo expresan algunos maestros entrevistados:

Las familias adaptaban los espacios que tenían, por ejemplo, familias completas que vivían en una sola habitación y allí en ese espacio tan limitado adaptaban todo para hacer incluso las actividades de educación física” (Maestro educación infantil – 14, 2021).

“Al principio de la pandemia, las familias usaban los recursos que tenían en casa y uno como profesor se adaptaba, porque con todo el comercio cerrado, no siempre podían salir a conseguir las cosas que se pedían” (Maestro educación infantil – 15, 2021).

Los maestros eran conscientes que en muchos de los hogares las familias no contaban con ambientes propios de aprendizaje, dispuestos exclusivamente a la enseñanza, o por lo menos estos eran muy diferentes a lo que se acostumbra en las escuelas; el entorno familiar pocas veces es dispuesto para una jornada académica, el mayor acercamiento que se tenía a ello era el espacio para la realización de tareas, pero nunca antes, se había pensado en tener que desarrollar toda una jornada académica al interior de la vivienda familiar. Al respecto algunos padres manifestaban su preocupación, ya que evidenciaban en los niños agotamiento, poca capacidad de concentración y múltiples distractores; algunos incluso intentaron adecuar espacios de manera más significativa, para las jornadas académicas de sus hijos.

“Los papás también se reinventaron, con el juego, con la mesa, con el celular; vimos a papás que decoraron totalmente la pared, teniendo en cuenta que el ambiente escolar es fundamental, ellos decían: no vamos a sentar al niño en la mesa del comedor, sino que vamos a poner stickers para llamar la atención del niño y hacerlo más llamativo” (Maestro educación infantil – 16, 2021).

La experiencia, los saberes previos y los ambientes naturales del ser humano, se han reconocido como elementos valiosos para la construcción del saber y a su vez para reflexionar frente a los contenidos que se están enseñando en la escuela, es decir, el maestro debe preguntarse constantemente si aquello que está construyendo con sus estudiantes, realmente les es útil en su vida cotidiana y si aquello que se está forjando le aporta de manera significativa a su vivencia diaria y a la resolución de problemas reales, elementos que deberían ser reflexionados constantemente por la escuela, para tomar decisiones mucho más asertivas en lo que respecta a la formación del ser humano.

De otra parte, Flórez y Vivas (2007) proponen el principio de la actividad, reconociendo que el propósito de la educación debe invitar a los educandos a consolidar procesos de autonomía, control y reflexión de su propio proceso de aprendizaje, logrando que los estudiantes lleguen a un nivel de conocimiento frente a sí mismos y a sus interacciones con los demás, y que desde las actividades desarrolladas se tenga plena conciencia de lo que está sucediendo; no obstante, desde las miradas adultocéntricas que se han dado en los procesos educativos con la infancia, se prioriza el sentir y la conciencia del adulto, asumiendo que por la inmadurez natural de los niños, deben obedecer ciegamente al adulto que los acompaña, pues se cree que su nivel de conciencia frente a lo que pasa en su entorno es mínimo y que por tanto las decisiones que toman son poco asertivas y mucho menos reflexionadas.

Empero, en tiempos de pandemia los niños fueron mostrando que su nivel de conciencia frente a lo que estaba sucediendo a su alrededor era muy alto, es decir, los niños y las niñas fueron comprendiendo lo que estaba sucediendo y por ello los niveles de aceptación y adaptación incluso se llegaron a percibir más altos que en los propios adultos. Maestros y familias aprendieron de los niveles de resiliencia que los niños mostraron; esto no significaba que no manifestaran agotamiento, frustración e irritabilidad, pues aún están aprendiendo sobre aquellos procesos de regulación emocional; sin embargo, su capacidad de aceptación siempre fue ejemplar.

Para lograr que los niños adquieran ese nivel de conciencia frente a la realidad fue esencial contar con buenos maestros, siendo este otro de los principios enunciados por los autores, ellos afirman que: “el maestro, como ejemplo digno para sus alumnos, basa su preeminencia y su autoridad no solo en su sabiduría, sino en su compromiso con la enseñanza y con el mejoramiento de aquellos” (Flórez y Vivas, 2007, p. 71). Podríamos pensar entonces que los maestros se confrontaron a sí mismos, a su quehacer y a su saber, buscaron cualificarse permanentemente para responder a las necesidades de los niños y sus familias, quienes clamaban por maestros reflexivos, entregados, observadores y asertivos; leyendo cada suceso, cada acción y cada realidad, para dar siempre las respuestas oportunas a lo que se requiriese.

Los buenos maestros se hicieron mejores, asumiendo de manera permanente un proceso de autoevaluación y autoformación, como se ha reconocido, los maestros tuvieron que resolver situaciones completamente nuevas que requirieron de otras habilidades y conocimientos, consolidando diversos saberes que les permitieran no solo afianzarse en su labor, sino acompañar de la manera más adecuada todo lo que allí estaba sucediendo. Tal como lo manifiestan algunos entrevistados:

“Las maestras siempre se mostraron muy atentas, muy prestas a todo, decían: cómo solucionamos, qué debemos hacer y siempre dispuestas a aprender” (Directiva educación infantil - 7, 2021).

“Aunque al principio las maestras se vieron muy abrumadas, pues no conocían las nuevas tecnologías, ya que muchas se habían graduado hace casi 20 años, se vieron muy abrumadas; sin embargo, fueron también muy dispuestas a aprender, a trabajar en equipo y así poder hacer un mejor trabajo con las familias” (Directiva educación infantil - 8, 2021).

Sumado a lo anterior, las vivencias recientes llevaron a los maestros a conocer más de cerca la intimidad de cada familia y las dinámicas que en cada hogar se vivían, esto llevó a visibilizar con mayor certeza la individualización de la enseñanza, reconociéndose este como otro principio expuesto por Flórez y Vivas (2007). Los maestros en el desarrollo de su labor encontraron en sus estudiantes sujetos únicos, con maneras propias de resolver problemas, de afrontar realidades, con estilos de aprendizaje y necesidades particulares, lo que obligó también a una individualización de la acción pedagógica y por supuesto, a una flexibilización curricular.

Al escuchar las voces de los maestros, se reconoció por una parte, que fue necesario flexibilizar los tiempos, pues si bien el acto educativo se trasladó a los hogares, esto no significaba que las familias estuvieran dispuestas permanentemente, para acompañar los procesos de sus hijos, por el contrario debían solventar múltiples tareas en un mismo momento, por lo que las instituciones educativas se vieron obligadas a extender jornadas laborales y así poder responder a las necesidades de cada hogar. Algunas voces expresaron lo siguiente:

“Nosotros lo que más hicimos fue tratar de llegar a acuerdos con los padres de familia porque entendimos que ese encierro implicaba trasladar el colegio, las oficinas y las cosas de la casa en un mismo espacio, en un mismo horario, entonces era compleja la situación de cada familia, comprenderla y llegar a acuerdos” (Directiva educación infantil - 9, 2021).

“Nosotros lo que hicimos fue acuerdos individuales, por grupos con los padres de familia, indagar qué horario les sirve, flexibilizamos al 100 % los horarios, ajustándonos un poco a la disponibilidad que tenían los padres de familia, y eso nos funcionó en un primer momento” (Directiva educación infantil - 10, 2021).

De igual manera, el proceso de enseñanza y aprendizaje exigió el respeto por las diferencias, reconocer saberes y experiencias particulares, comprender que las acciones pedagógicas deben ser decididas y desarrolladas en beneficio de esas individualidades, y por ello los maestros no solo flexibilizaron el proceso curricular desde los contenidos, sino desde las estrategias, como se reconoció en algunas de las voces:

“La educación infantil se vio tercerizada, es decir padres, cuidadores y abuelos eran los que acompañaban los procesos, por supuesto desde nuestra orientación, pero eso implicaba diferencias, no todos eran igual de hábiles o pacientes y eso nos llevó a tener una flexibilización curricular” (Maestro educación infantil – 17, 2021).

“Lo bonito de esta metodología virtual, es que te hace reinventarte, te hace innovar, entonces en constante trabajo estuvimos buscando diferentes estrategias y recursos para llegar a todos, sino era la guía, íbamos por medio del video, sino es el video vamos por medio de la interacción de dibujos; en fin, un montón de estrategias” (Maestro educación infantil – 18, 2021).

Es así como, la acción pedagógica del educador no se reconoce simplemente como una actuación en el aula, sino que implica componentes diversos, esta se refleja en el quehacer, las creencias, las concepciones y los sentires de los maestros frente a los sujetos que asume; según Tardif (2004):

El maestro “no piensa solo con la cabeza”, sino “con la vida”, con lo que ha sido, con lo que ha vivido, con lo que ha acumulado en términos de experiencia vital, en términos de bagaje de certezas. En suma, piensa a partir de su historia vital, no solo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional, personal e interpersonal. (p. 75)

De acuerdo con el autor, es primordial que la acción pedagógica se desarrolle desde una mirada humanista, donde el educando se constituya en el centro de la acción reconociendo en él sus capacidades y desarrollando todas sus dimensiones, formando un sujeto con un alto nivel de autorregulación y libertad frente a sus propias acciones.

REFLEXIÓN: ELEMENTO CONSTITUTIVO EN LA IDENTIDAD DEL MAESTRO

Durante el desarrollo de la investigación, se ha reconocido la reflexión como un eje transversal, puesto que los maestros han evaluado y repensado permanentemente su quehacer pedagógico, para esto ha sido necesario poner en práctica estrategias de autoevaluación y autoconocimiento buscando transformaciones constantes y acciones asertivas. Los educadores durante la pandemia comprendieron que la acción pedagógica es dinámica y requiere de una permanente evolución pensada desde la mejora continua y las necesidades sociales y familiares.

Cuando un maestro transforma su práctica pedagógica le imprime su sello distintivo y se evidencia cuando este realiza una reflexión constante antes, durante y después; para Perrenoud (2007), “reflexionar no se limita a una evocación, sino que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación análoga” (p. 31). La reflexión por ende no es solo pensar sobre algo, sino que va más allá en el ámbito profesional, es una herramienta fundamental para el desarrollo de las acciones pedagógicas.

En este sentido, la situación vivida llevó a los maestros a reconocer los diversos elementos que hacen parte de su quehacer, como son los recursos, las estrategias, los tiempos, las necesidades, los objetivos, los contenidos, entre otros y generaron transformaciones significativas, en palabras de Perrenoud (2007), “la práctica reflexiva puede extenderse, en el sentido general de la palabra, como la reflexión sobre la situación, los objetivos, los medios, los recursos, las operaciones en marcha, los resultados provisionales, la evolución previsible del sistema de acción” (p. 30).

Para llevar a cabo el proceso de reflexión, se debe tener en cuenta no solo la introspección, sino también la observación de las prácticas realizadas por otros, estas pueden nutrir y contribuir al reconocimiento de los errores, para buscar soluciones que lleven a cualificar y a enriquecer el saber y la práctica pedagógica. Por esto, es necesario hacer énfasis en la reflexión en la presente investigación, debido a que se convierte en el eje transversal del acto educativo. A continuación, se reconoce en las voces de algunos directivos, como la reflexión se realizó de forma colectiva, llevando así a la mejora de las prácticas pedagógicas.

“Empezamos a comunicarnos con otros colegios y a explorar qué prácticas estaban haciendo, a compartir buenas prácticas y revisar que les estaba funcionando y que no, que podía ser exitoso con nuestra población” (Directiva educación infantil - 11, 2021).

“Empezamos a compartir experiencias, a tratar de entre todos tranquilizarnos, apoyarnos para encontrar siempre una solución. Aquí siempre se ha trabajado mucho en esa línea, trabajar en equipo” (Directiva educación infantil - 12, 2021).

Como se puede evidenciar en los testimonios de los entrevistados, la reflexión hecha de manera colegiada a partir de una situación común permitió asumir de una manera crítica y propositiva los cambios que se originaron a causa de la emergencia sanitaria, llevándolos a plantearse retos permanentes en aras de favorecer los procesos de la educación infantil. Como lo expresan Gómez y Ramírez (2020):

Se reconoce la reflexión como un elemento que permite comprender y reconstruir la realidad, la relación con el medio y los sujetos que hacen parte del quehacer profesional del maestro; reflexionar es activar y emplear de manera asertiva los procesos de pensamiento a fin de comprender los sucesos y realidades que se viven. (p. 60)

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

A partir del ejercicio de investigación adelantado, se reconoce que las acciones pedagógicas realizadas por los maestros a través de la mediación tecnológica permitieron contribuir a la formación de los niños como sujetos activos, de manera que pudieran adquirir las herramientas necesarias para la construcción de aprendizajes significativos, además de fortalecer sus procesos cognitivos y apoyar su regulación emocional desde los pilares de la educación.

Además, dicha mediación posibilitó la implementación de diferentes recursos audiovisuales y la innovación con nuevas estrategias pedagógicas que permitieron ambientar el espacio virtual donde se desarrollaron las clases, así como la comprensión de los contenidos propuestos, permitiendo la estimulación sensorial, visual y cognitiva, despertando en ellos la motivación, el interés y la curiosidad por aprender nuevos conceptos de manera significativa.

De igual manera, las acciones pedagógicas de los maestros estuvieron permeadas por los distintos tipos de saber, tal como lo plantea Tardif (2004), saber social, saber disciplinar, saber curricular y saber experiencial. En cuanto al primero, los educadores a partir de la contingencia ocasionada por la pandemia mundial acondicionaron sus

prácticas pedagógicas, dando respuestas efectivas a las exigencias que planteó dicha situación, articulando sus conocimientos y sus prácticas a las necesidades de los niños y las familias. Respecto al segundo, los maestros construyeron diferentes aprendizajes académicos que fundamentaron y dieron sentido a su quehacer pedagógico, generando experiencias de aprendizaje en los niños y enriqueciendo su saber disciplinar a partir del uso de nuevas estrategias pedagógicas y didácticas. En tercer lugar, los maestros conforme a la coyuntura realizaron adaptaciones curriculares que respondieran a los requerimientos y procesos de aprendizaje de los niños, priorizando contenidos temáticos y flexibilizando tiempos, recursos y estrategias. Finalmente, en lo referente al saber experiencial, la modalidad de educación virtual les ofreció nuevas experiencias que llevaron a los maestros a replantear su rol, y a emplear estrategias mediadas por las TIC para acompañar el aprendizaje y la formación integral de los más pequeños.

Los saberes propuestos por Tardif (2004) hacen parte del quehacer docente y se involucran en los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se realizan con los niños. Respecto a lo anterior, los maestros aprovecharon la situación actual para reconstruir conceptos y habilidades, entender la importancia del contacto y valorar las interacciones que se dan en la presencialidad, también adquirir nuevas capacidades, estructurar nuevos métodos y estrategias que permitan una mejora positiva en la labor, saber, quehacer y ser docente.

Este estudio permitió identificar las experiencias, vivencias y afugias del gremio docente especialmente el de la educación infantil, para quienes la enseñanza representó un reto a la hora de encontrar nuevas dinámicas y formas de construir el conocimiento con otros, sobre todo en tiempos de crisis como los actuales en el que la información es casi que inmediata y en el que las dinámicas sociales han cambiado sustancialmente.

Además, la educación desde la mediación tecnológica es uno de los nuevos métodos de enseñanza en la actualidad y utiliza las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para educar, eliminando las barreras de la distancia y por qué no, del tiempo, sin desconocer la precariedad existente en el sistema educativo de nuestro país, en el que la crisis por pandemia reveló una vez más la inequidad, la limitación, la desigualdad y la falta de oportunidad en muchos sectores de nuestra población. Este panorama conlleva a tener una nueva visión de las exigencias del entorno, donde se deben ofrecer respuestas desde los ámbitos económico, social y político, así como de las relaciones pedagógicas con las tecnologías; no se trata simplemente de educar por educar, sino brindar las condiciones adecuadas para que las personas puedan contar con todas las posibilidades para una formación integral de calidad reconociendo toda una perspectiva pedagógica.

Por último, la reflexión es un elemento transversal en el quehacer de los maestros, puesto que les permite generar una comunicación constante y bidireccional con sus pares, con sus estudiantes y con las familias para poder realizar ejercicios de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación en aras de una cualificación a nivel personal y profesional, pero además, desde la reflexión lograr cambios trascendentales y duraderos en los procesos educativos, es decir, se reconoce que las enseñanzas que dejó la pandemia, se quedarán para fortalecer la labor de la educación infantil y sus propósitos con los niños y las niñas.

De igual manera, el estudio mostró con claridad la relevancia que tiene el desarrollo social y emocional en el ser humano, especialmente cuando hablamos de los primeros años en la vida del sujeto, máxime cuando se presentan situaciones adversas que desequilibran la cotidianidad, la armonía y lo que habitualmente realizamos. En este caso los maestros encontraron la necesidad de priorizar el desarrollo emocional y afectivo de los niños y sus familias por encima de los contenidos académicos establecidos, generando vínculos estrechos para mitigar el impacto de las adversidades que se estaban afrontando debido a la pandemia, lo que lleva a ratificar la necesidad de afianzar la formación de las habilidades blandas en quienes se dedican al incierto campo de la educación, y mostrando cómo la mirada humanista es impronta y punto de partida de la acción pedagógica del maestro.

BIBLIOGRAFÍA

Amaya, L., Dávila, J., Jara, H. y Murcia, L. (2020). *Método fenomenológico hermenéutico*. Repositorio Universidad Santo Tomás. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/30228/030-ROJAS%20ok%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ausubel, D. P. (2002). *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Paidós.

Flórez, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(47), 165 – 173. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/7041/1/OchoaRafael_2007_formacioncomoaccionpedagogica.pdf

Gómez, P. y Ramírez, G. (2020). *Investigación científica, práctica y experiencia: una*

reflexión sobre la formación de maestros en educación infantil. *Revista Papeles*, 12(24), 58 – 66. <http://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/835/695>

Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación. Universidad del Norte*, 8, 108 – 123. <file:///C:/Users/tatia/OneDrive/Escritorio/Dialnet-ConcepcionDeInfancia-2898654.pdf>

Oviedo, P. y Pastrana, L. (2014). Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI. Kimpres. Universidad de la Salle. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf>

Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Graó.

Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea ediciones.

Vásquez, F. (2009). *Custodiar la vida*. Ed. Mancha de voces.

**REPRESENTACIONES,
EDUCACIÓN
INFANTIL Y COVID-19:
APROXIMACIONES A
PARTIR DEL ANÁLISIS
BIBLIOMÉTRICO
CORRELACIONAL
DE PUBLICACIONES
ACADÉMICAS**



Carmen Eugenia Pedraza Ramírez
Sandra Milena Morales Mantilla
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

REPRESENTACIONES, EDUCACIÓN INFANTIL Y COVID-19: APROXIMACIONES A PARTIR DEL ANÁLISIS BIBLIOMÉTRICO CORRELACIONAL DE PUBLICACIONES ACADÉMICAS

REPRESENTATIONS, EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND COVID-19: APPROACHES FROM CORRELATIONAL BIBLIOMETRIC ANALYSIS OF ACADEMIC PUBLICATIONS

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez¹⁰

Sandra Milena Morales Mantilla¹¹

Palabras clave: representaciones, educación infantil, COVID-19.

Keywords: representations, early childhood education, COVID-19.

10 PhD (c) en Educación Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.
carmen.pedraza@unad.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-2317-3302>

11 Doctora en Educación Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.
sandra.morales@unad.edu.co <https://orcid.org/0000-0003-4991-5458>

INTRODUCCIÓN

Los años 2020 y 2021 serán recordados en la historia de la humanidad como los que sintonizarán al mundo entero en torno al SARS-CoV-2, un pequeño virus con enormes impactos en la vida de las personas. Consultas rápidas sobre la COVID-19 en diferentes buscadores, vistazos a redes sociales, periódicos, emisiones de radio y televisión, entre otras, evidencian horas de transmisión y generación de contenidos en múltiples formatos, informando, analizando, emitiendo medidas de prevención, cuidado y contención del virus, entre otras, una verdadera infodemia que llega en nuestro concepto al nivel de infoxicación, entendida en términos de Cornella (2008) como “la situación de exceso informacional, de infoxicación informacional, en la que tienes más información para procesar de la que humanamente puedes” (p. 20).

En medio de ese universo informacional, consideramos pertinente centrarnos en nuestro interés particular: la vida de los niños y su proceso educativo.

La expansión del COVID-19 ha dejado a la gran mayoría de niñas y niños pequeños por fuera de los centros de cuidado infantil y de programas de educación para la primera infancia. Nunca se había experimentado una interrupción de tal magnitud en los servicios orientados al desarrollo de la primera infancia (UNICEF, s.f. Párr. 1)

Datos de la UNESCO [sobre América Latina y el Caribe] informan que 19,6 millones de niños que pertenecen al nivel preescolar, esto es, menores de 5 o de 6 años, según la estructura de este nivel en cada país, se encuentran temporalmente fuera de las aulas debido al COVID-19. Todo indica que alrededor del 90 % de los centros de primera infancia de la región permanecerán cerrados mientras continúen las medidas de cuarentena y distanciamiento social ... De igual manera, los servicios de acompañamiento familiar, que regularmente operan a través de visitas domiciliarias o de encuentros grupales, también están temporalmente suspendidos en su modalidad presencial en la mayoría de los países. (Hincapié et al., 2020, p. 6)

En ese orden de ideas, nos interesa entonces explorar la pregunta ¿qué se ha publicado académicamente al respecto de los niños y sus instituciones educativas en tiempos de COVID-19?, con el fin de documentar y de analizar para develar algunas representa-

ciones de la educación infantil en tiempos de pandemia. Para responder a esta cuestión se realiza análisis bibliométrico correlacional desde búsquedas en bases de datos como *Scopus*, *Web of Science*, *Pubmed*, *Lens*, *Proquest* y Fuente Académica Plus (*Ebsco*), utilizando como restricción publicaciones hechas desde el 2020 y de tipo científico o revisado por pares académicos. En razón a que solo se encuentran cuatro publicaciones con la participación de autores colombianos, se realiza búsqueda en *Google Scholar* con ecuación específica restringida al 2021, acompañada de la correspondiente curación de contenidos.

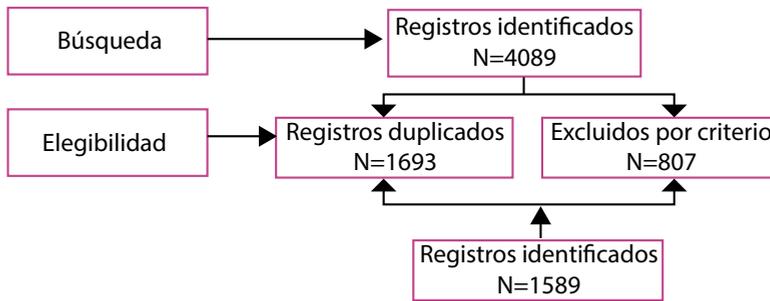
En consecuencia, el presente documento centra su interés en analizar las producciones académicas relacionadas con la educación infantil, los niños y la pandemia por COVID-19, con el fin de configurar tendencias temáticas para obtener un panorama de las representaciones sobre la educación infantil develadas en tiempos de pandemia.

El análisis bibliométrico como metodología, definida por Prichard (como se citó en Arbeláez y Onrubia, 2014), se entiende como la aplicación de las matemáticas y los métodos estadísticos a la producción académica para “...arrojar luz sobre los procesos de la comunicación escrita y de la naturaleza y el curso de desarrollo de una disciplina” (p. 348), lo que hace posible analizar información sobre la producción científica en cuanto a su impacto, influencia, relevancia, tendencias y articulación disciplinaria, así como identificar nuevas oportunidades de investigación (Arbeláez y Onrubia, 2014).

Las correlaciones se realizan mediante indicadores bibliométricos, que de acuerdo con Ferreiro y Sancho (como se citó en Arbeláez y Onrubia, 2014), “...aportan información sobre variables cuantitativas y cualitativas de las publicaciones científicas...” (p. 17). Para el caso específico, se emplean indicadores de contenido temáticos (o textuales) que, “...se refieren al estudio de temas o ejes centrales en una publicación. Estos pueden analizarse a través de las palabras significativas en los títulos o resúmenes, de los descriptores o de los tesauros” (Arbeláez y Onrubia, 2014, p. 18).

El presente documento realiza análisis bibliométrico correlacional de productos académicos a nivel internacional, a través de ecuación de búsqueda (covid-19 or coronavirus or SARS-CoV-2) and (school or kindergarten) and (child* or preschool or pediatric) con operadores lógicos y de truncamiento restringidos para búsqueda dentro del resumen, el título y las materias de cada registro, teniendo en cuenta las opciones de búsquedas avanzadas de cada plataforma, obteniendo los resultados relacionados en la Figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo revisión bibliográfica internacional.

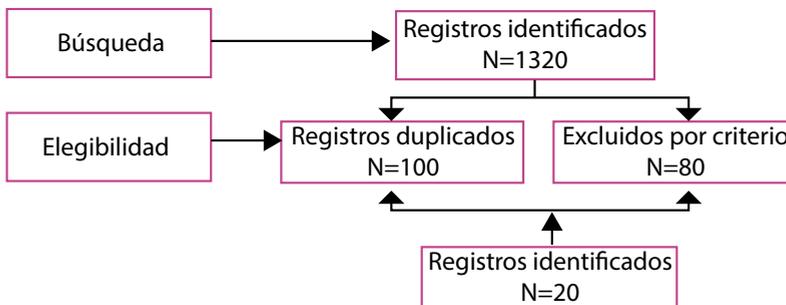


Fuente: elaboración propia.

De esta búsqueda, se obtuvo un panorama internacional de la temática; sin embargo, en aras de situar los resultados en el contexto geográfico de interés, se retomaron las publicaciones académicas de autores colombianos (4) e igualmente los estudios evaluados por pares académicos en Latinoamérica disponibles en los índices EBSCO (33) y Cengage(13), encontrando 46 registros relacionados.

Para los productos académicos nacionales se realiza búsqueda en *Google scholar*, a través de ecuación (covid-19 or coronavirus or SARS-CoV-2) and (preescolar or guardería or “jardín infantil”) and (infante or infancia or niños) and Colombia, para posterior curación con criterios previamente establecidos, como se resume en la Figura 2.

Figura 2. Diagrama de flujo revisión bibliográfica nacional.

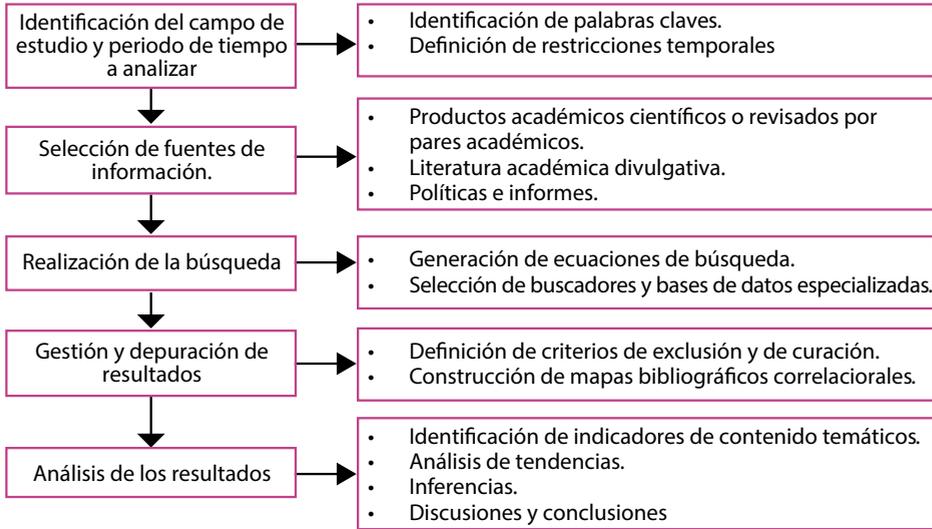


Fuente: elaboración propia.

Finalmente, para la construcción de mapas bibliográficos correlacionales se hace uso de la herramienta *VosViewer*.

La Figura 3, presentada a continuación resume la secuencia metodológica empleada.

Figura 3. *Secuencia metodológica análisis bibliométrico correlacional.*



Fuente: elaboración propia.

DESARROLLO

TENDENCIAS INTERNACIONALES

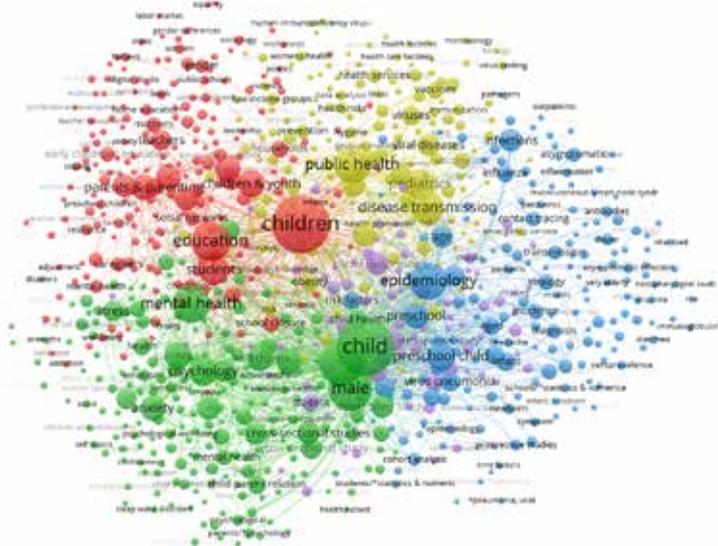
A nivel internacional, las 1 589 publicaciones encontradas tocan más de 8 000 temáticas de discusión relacionadas con la tríada Infantes, Escuela y COVID-19 (IEC). Para filtrar el conjunto de palabras clave a utilizar, se tuvieron en cuenta aquellas que están como mínimo en cinco estudios a la vez.

En la Figura 4 se pueden evidenciar las temáticas correlacionadas y conglomeradas en cinco clústeres:

1. Aprendizaje, con cuatro nodos principales como lo son “niños”, “educación”, “padres” y “profesores” (color rojo).
2. Salud, con los nodos “salud pública”, “ciencias médicas” y “transmisión de enfermedad” (color mostaza).
3. Virología, con los nodos “epidemiología” y “niños de preescolar” (color azul oscuro).

4. Prevención, con los nodos “prevención y control” y “distanciamiento social” (color violeta).
5. Psicología, con los nodos “salud mental”, “infancia” y “psicología” (color verde).

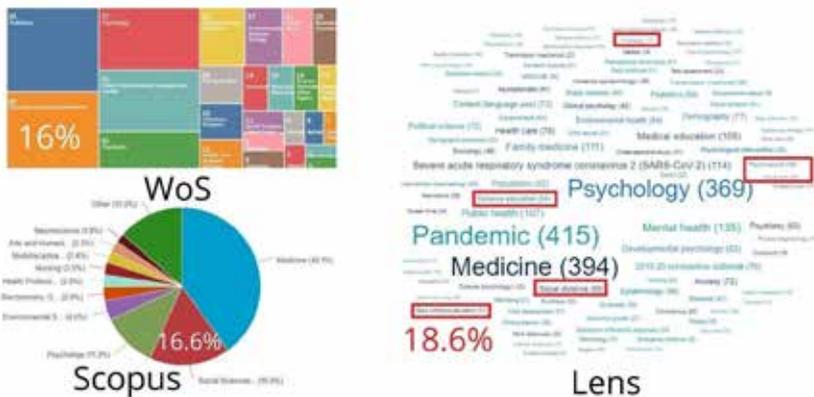
Figura 4. Mapa de correlación de descriptores.



Fuente: VosViewer.

En este mapa se evidencia que los estudios de IEC enfocados en educación representan la quinta parte del conjunto total, es decir el 20 %, como también lo demostraron los resultados parciales de Scopus, WoS y Lens en el área de ciencias sociales/educación, como se muestra en la Figura 5.

Figura 5. Porcentaje de documentos IEC en Scopus, WoS y Lens.



Fuente: Scopus, WoS y Lens.

Las temáticas transversales del subconjunto IEC demuestran que el área de salud, la psicología y las ciencias sociales van de la mano con este tipo de publicaciones, como se expone en la Tabla 1.

Tabla 1. Materias correlacionadas del clúster de aprendizaje del IEC según Scopus, WoS y Lens

| Wos | Scopus | Lens |
|----------------------------------------------|--------------------------------------------------|--------------------------------|
| Education Educational Research (74) | Social Sciences (207) | Social distance (59) |
| Education Special (11) | Psychology (59) | Distance education (54) |
| Education Scientific Disciplines (7) | Medicine (32) | Psychosocial (38) |
| Health Care Sciences Services (6) | Arts and Humanities (23) | Child protection (25) |
| Psychology Educational (6) | Health Professions (21) | Early childhood (21) |
| Public Environmental Occupational Health (6) | Environmental Science (16) | Early childhood education (21) |
| Rehabilitation (6) | Economics, Econometrics and Finance (13) | Online learning (18) |
| Psychology Developmental (5) | Business, Management and Accounting (12) | Mathematics education (17) |
| Nutrition Dietetics (1) | Computer Science (10) | Pedagogy (17) |
| Psychiatry (1) | Decision Sciences (5) | Child care (16) |
| | Energy (5) | Social work (6) |
| | Engineering (4) | Sociology of Education (5) |
| | Neuroscience (3) | Blended learning (4) |
| | Pharmacology, Toxicology and Pharmaceuticals (3) | |
| | Earth and Planetary Sciences (2) | |
| | Mathematics (2) | |
| | Nursing (2) | |
| | Biochemistry, Genetics and Molecular Biology (1) | |

Nota. elaboración propia.

De acuerdo con el mapa de la Figura 6, descriptores como paternidad, familias, aprendizaje, cierre de las escuelas, cuidado infantil, educación en casa, psicología y tareas del hogar figuran entre los nodos con más ocurrencias y correlaciones entre sí.

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Salud | <p>Medical Research (47)</p> <p>Health (45)</p> <p>Anxieties (29)</p> <p>Intervention (27)</p> <p>Child Development (22)</p> <p>Emotions (21)</p> <p>Trauma (17)</p> <p>Quarantine (14)</p> |
| Actores | <p>Children (473)</p> <p>Parenting (115)</p> <p>Teenagers (71)</p> <p>Households (41)</p> <p>Gender (38)</p> <p>Childhood (34)</p> <p>Mothers (34)</p> <p>Caregivers (31)</p> <p>Social Networks (29)</p> <p>Youth (27)</p> <p>Women (17)</p> <p>Fathers (13)</p> <p>Community (11)</p> |
| Consecuencias educativas, psicosociales, jurídicas y brechas por efectos de la pandemia. | <p>Impact (32)</p> <p>Communication (27)</p> <p>Inequality (25)</p> <p>Employment (23)</p> <p>Resilience (21)</p> <p>Quality Of Life (20)</p> <p>Collaboration (16)</p> <p>Time (16)</p> <p>Work (15)</p> <p>Environmental Studies (14)</p> <p>Sociology (14)</p> <p>Knowledge (14)</p> <p>Policy (12)</p> <p>Digital Divide (11)</p> <p>Access (9)</p> |

Nota. Elaboración propia.

Tabla 3. *Campos temáticos publicaciones IEC en Latinoamérica*

| Campo temático | Descriptorios |
|----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Educación | <ul style="list-style-type: none"> • Educación a distancia, enseñanza remota. • E-learning, educación virtual, educación online, virtualidad. • Educación o formación de maestros. • Educación en el hogar. • Early childhood education, educación inicial. • Educación inclusiva. • Educación en salud. • Cierre de escuelas. • Estrategias didácticas, aprendizaje activo, experiencias significativas, didácticas específicas, interdisciplinariedad, currículum, modelos pedagógicos. • Aprendizaje colaborativo, aprendizaje cooperativo. • Evaluación, evaluación de aprendizajes, logros educativos. • Administración escolar, ambiente escolar. • Blended learning. • Políticas educativas. • Abandono escolar. • Derecho a la educación. • Tecnología educativa. • Psicología Educativa. • investigación educativa. • Juego, creatividad. • Relación escuela-comunidad. |
| Actores | <ul style="list-style-type: none"> • Niños, preescolares. • Familia, padres, parentalidad. • Relaciones familiares. • Participación de los padres. |

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Salud | <ul style="list-style-type: none"> • COVID-19, pandemia, coronavirus, infecciones por coronavirus. • Cuarentena. • Salud mental, stress, estrés postraumático, suicidio. • Psychological adaptation, emotions, psicoemociones. • Psicología, psiquiatría infantojuvenil. • Inteligencia emocional. • Enfermedades infantiles. • Epidemiology. • Family health. • Salud infantil. • Obesidad infantil. • Salud pública. |
| Consecuencias educativas, psico-sociales, jurídicas y brechas por efectos de la pandemia | <ul style="list-style-type: none"> • Confinamiento. • Calidad de vida, pobreza infantil. • Violencia infantil. • Desigualdad. • Justicia social, responsabilidad social, vulnerabilidad social, impacto social. • Atención a la diversidad. • Redes sociales, tecnologías de la información, nuevas tecnologías, tecnología digital, realidad virtual, comunicación mediada por tecnología, TIC. • Brecha digital • Políticas de infancia. • Desinformación, infodemia. • Ciencia. • Escenarios complejos. • Futuro. |

Nota. Elaboración propia.

TENDENCIAS NACIONALES

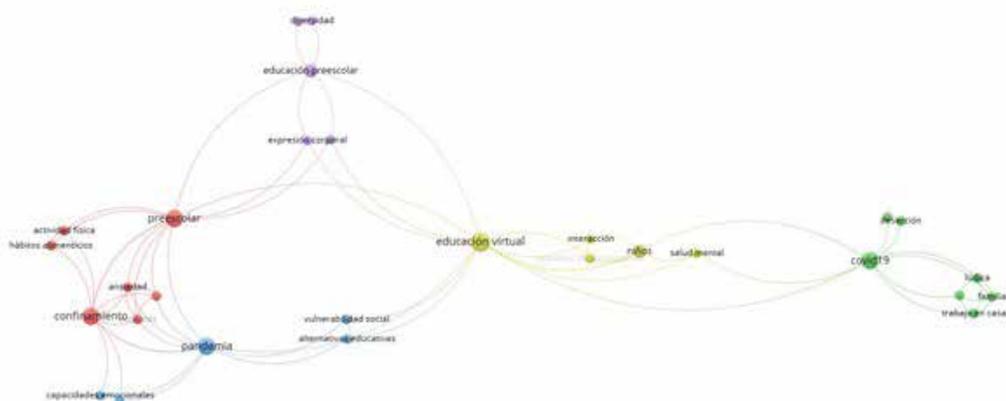
Con el ánimo de situar la búsqueda de una forma más específica en Colombia, se reunieron 1 300 registros en *Google scholar* a partir de la ecuación (covid-19 or coronavirus

or SARS-CoV-2) and (preescolar or guardería or “jardín infantil”) and (infante or infancia or niños) and Colombia, restringiendo la fecha a 2021. Queriendo encontrar una muestra representativa para el análisis, se realizó curación a los 100 primeros registros, de los cuales se eliminaron los que no eran relativos a Colombia, los que no cubrían el rango de edad de la primera infancia (0 a 6 años), o no trataban específicamente el tema de la pandemia por COVID-19. Así, se obtuvo una muestra de 20 referencias.

Igualmente, se revisaron documentos de entidades gubernamentales de Colombia como el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), tratando de indagar en ellos los aspectos representativos o temas más relevantes.

En lo que respecta a las temáticas de publicación en Colombia se identifican al menos cuatro clústeres, a saber: COVID-19 - pandemia; educación virtual; educación preescolar; confinamiento, como puede observarse en la Figura 8.

Figura 8. *IEC en Colombia.*



Fuente: VosViewer.

De la muestra de documentos académicos con la participación de autores colombianos, que luego de curación corresponden a 20, se derivan los siguientes campos temáticos:

Tabla 4. *Campos temáticos IEC en Colombia*

| Campos temáticos | Descriptorios |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Prácticas educativas | Actividad física Capacidades emocionales Diversidad Expresión corporal Formación estética Interacción Jardines infantiles Lúdica Motricidad gruesa |
| Salud y nutrición infantil | Hábitos alimenticios Salud mental Plan de Alimentación Escolar (PAE) |
| Educación en casa | Alternativas educativas Ansiedad Docentes Educación virtual Familia Socialización |
| Políticas educativas e informes | Confinamiento Deserción Educación preescolar Educación inicial Vulnerabilidad Derechos Infancias en contingencia |
| Consecuencias educativas, psicosociales, jurídicas y brechas por efectos de la pandemia | Factores de riesgo Derechos Brecha digital Desigualdad educativa Salud mental |

Nota. Elaboración propia.

Representaciones sobre la educación infantil: **infancias en contingencia**

A continuación, se profundiza en los hallazgos por campos temáticos a nivel nacional, en diálogo con los hallazgos en la producción internacional:

Prácticas educativas: las prácticas educativas para autores como García et al. (2008) refieren a “... una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y alumnos” y que va más allá de lo que ocurre en el salón de clases para abarcar “... la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula” (párr. 1). En el terreno particular de la educación inicial, las prácticas educativas de los maestros se configuran desde su saber pedagógico y se espera que ellas sean:

...coherentes, oportunas y pertinentes de acuerdo con las características de las niñas y los niños; al mismo tiempo, hacen posible el potencial del desarrollo infantil, no solo desde la definición de diferentes experiencias cotidianas en las que las niñas y los niños participan, sino que también convocan a las familias, favoreciendo la comprensión y resignificación del sentido que cobran sus pautas y prácticas de crianza en el desarrollo de sus hijas e hijos. (MEN, 2014, p. 69)

La contingencia vivida en razón a las medidas de distanciamiento social tomadas por la pandemia por COVID-19 obligó a las instituciones educativas en general y, a los maestros en particular, a integrar nuevas maneras para dinamizar la experiencia formativa de los niños y la relación con sus familias; es decir, los maestros estuvieron obligados a modificar, transformar y seguramente a innovar sus prácticas, en el marco de las estrategias nacionales propuestas por el MEN, ICBF y las propias instituciones educativas. La mayor tensión al respecto de acuerdo con Calderón (2020) fue la movilización de imaginarios y prácticas en maestros y familias para alcanzar las nuevas comprensiones sobre las infancias que demandaba la realidad vivida:

Para los docentes en educación inicial, esta situación confrontó la labor docente y reclamó creatividad frente a la forma de generar los aprendizajes. Si las condiciones sociales cambiaron, la educación para esa sociedad también debía cambiar: no tiene sentido hacer la educación de siempre para una sociedad que ya no es la misma (p. 21).

En un análisis comparativo sobre las políticas de atención a la primera infancia en tiempos de COVID-19 realizado por la oficina para América Latina de la UNESCO, y en la que se retoman en particular datos de Colombia, Perú, Argentina, México y Brasil, se encontró en cuanto a las prácticas pedagógicas lo siguiente:

Las estrategias específicas en educación inicial en los países latinoamericanos han estado vinculadas de manera integral con otras temáticas, como la salud, el juego, la alimentación y la protección (atención integral a la primera infancia). En general, en materia educativa, las estrategias se han dirigido principalmente hacia la implementación de plataformas digitales, televisivas y radiales de enseñanza y aprendizaje en casa, con el objetivo de ofrecer herramientas didácticas tanto a docentes como a niños, niñas y familias. (Osorio y Cárdenas, 2021, pp. 30-31)

En relación con estas estrategias, se encuentran dos grandes ámbitos de acción: por un lado, el uso de plataformas digitales de enseñanza que ponen a disposición “...contenidos educativos, audiovisuales, didácticos, bibliográficos” (p. 31), como es el caso de Aprender Digital en Colombia. Por otro lado, se implementa la realización de clases virtuales, que dentro de los lineamientos del Gobierno nacional colombiano se realizaron bajo la responsabilidad de las instituciones educativas, entendidas como las encargadas de diseñar e implementar sus estrategias de educación remota, mientras desde el ámbito estatal se promovían acciones para aumentar la conectividad a internet. Se fortaleció (o recuperó) el uso de la televisión educativa, como es el caso de la franja educativa Mi Señal del canal de televisión pública Señal Colombia, y la radio, que en el territorio colombiano se dinamizó mediante el programa Profe en tu casa. Igualmente se elaboraron cartillas educativas para padres, maestros y niños, distribuidas digitalmente, como la guía Juntos en casa lo lograremos muy bien en Colombia, y que proponen “...contenidos audiovisuales para el apoyo a las familias en el cuidado y crianza de niños y niñas mientras permanecen en sus casas” (Osorio y Cárdenas, 2021, p. 30) y otras pautas dirigidas a padres y cuidadores entre los que se cuentan abuelos, familiares e incluso amigos, enfatizando su rol de apoyo en el proceso de aprendizaje a distancia.

A nivel nacional los documentos analizados permiten identificar prácticas educativas que sin duda se corresponden con las intencionalidades de la educación inicial en el marco de la educación como derecho, y, por otra, ratifican finalidades relacionadas con las representaciones de la educación infantil que animan la política educativa en Colombia. En síntesis, las prácticas educativas identificadas en los productos académicos promueven el desarrollo integral de los niños, destacando el interés de los maestros en el desarrollo de las habilidades motrices, el juego y el movimiento. De la misma manera, la bibliografía analizada permite ratificar el lugar pedagógico de la escuela para la socialización con sus consecuentes efectos en la salud mental, el bienestar, el aprendizaje y el desarrollo infantil.

Salud y nutrición infantil: en el análisis bibliográfico realizado este es sin duda el campo temático de mayor desarrollo (lo que no implica que haya sido el de mayor número de publicaciones). Los cuatro documentos académicos de autores colombianos con impacto internacional refieren al tema de salud desde enfoques médicos y virológicos. De la misma manera, tanto el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) emiten normatividad específica para garantizar la alimentación escolar durante la emergencia sanitaria, siendo para el caso del MEN, el Plan de Alimentación Escolar (PAE) el gran protagonista (tres resoluciones, tres decretos y tres circulares); y para el ICBF, la modalidad 1000 días para cambiar el mundo, que hace parte de su estrategia para la atención y prevención de la desnutrición que cuenta con su respectiva Resolución y anexo con orientaciones técnicas para su operación.

Dicho lo anterior, se confirma que, en el marco de la política educativa colombiana para la educación infantil, así como desde las expectativas sociales, la escuela como entorno protector debe garantizar mínimamente la triada de derechos educación-alimentación-bienestar.

En el campo de la salud, los principales hallazgos refieren al impacto de la pandemia en la salud física y mental de los niños. Para algunos autores como Hincapié et al. (2020), dicho impacto es cuestionable porque si bien es cierto se presume que, “el impacto de la pandemia en el desarrollo físico, mental y emocional de los niños puede ser devastador tanto a corto como a largo plazo. Esto queda invisibilizado ante la baja incidencia del COVID-19 a nivel clínico en esta población” (p. 2).

Para otros, los impactos de la pandemia en la salud de los niños están relacionados con situaciones indirectas como: “la no asistencia de niñas/os y adolescentes a centros clínicos y hospitalarios para sus controles de desarrollo y atenciones en salud por razones diversas entre las que están las restricciones en la movilidad, la dificultad en la atención, la pérdida de la confianza en el sistema de salud y la suspensión en el servicio debido a la priorización que se está dando a los casos de COVID-19” (NiñezYA, 2021, p. 5).

En lo que respecta al tema de la nutrición infantil, los productos académicos revisados realizan estimaciones sobre los posibles efectos de la pandemia en la nutrición de los niños y la importancia de contar con políticas y estrategias para mitigar los riesgos. Otros estudios, de carácter empírico, como el realizado por Morales et al. (2021) en el municipio Santa Rosa del Sur-Colombia para evaluar los efectos del confinamiento provocado por la pandemia de COVID-19 en los patrones nutricionales, dietéticos y conductuales de niños, “estima una prevalencia de desnutrición, sobrepeso y obesidad en escolares y adolescentes de 10.1, 14.7 y 13.5 %, respectivamente, cifras que

resultan ser más altas en comparación con las reportadas en la última encuesta nacional de salud en niños colombianos (ENSIN 2015)” (p.4). El mismo estudio concluye que si bien es cierto los resultados de la investigación no pueden extrapolarse a todas las poblaciones, se observa “una situación nutricional, dietética y conductual preocupante en los niños y adolescentes estudiados durante el confinamiento asociado a la pandemia de COVID-19” Morales et al., 2021, p. 5., por lo que se invita a establecer políticas y estrategias para la promoción del desarrollo biopsicosocial de los niños fundamentado en una dieta saludable y una adecuada actividad física.

En cuanto a la salud mental, un estudio liderado por el BID a partir de una encuesta a 62 837 cuidadores de niños pequeños en cuatro países de América Latina (Colombia, Costa Rica, El Salvador y Perú), y que contó con el apoyo de varias organizaciones entre las que se cuenta el ICBF indica que “...se avecinan consecuencias a una escala sin precedentes para la salud mental de los estudiantes” (Näslund-Hadley et al., p. 2). El estudio refiere que el 61 % de los niños han evidenciado algún síntoma de angustia mental, un tercio tienen dificultades para dormir o se sienten tristes, y dos quintos experimentan nerviosismo y preocupación. Estos retos en salud mental se correlacionan con el impacto de la situación en la salud mental de los cuidadores, afectando el tiempo de calidad compartido con los niños en actividades como jugar, leer y cantar, y el tipo y calidad de juguetes que se les proveen (Näslund-Hadley et al., 2020).

A partir de una encuesta realizada a 1 044 menores de edad, se encontró que el 41 % había tenido problemas para dormir o levantarse, el 31 % se sentía frustrado, el 25 % estaba irritable o lloraba con frecuencia, y el 8 % había desarrollado nuevos miedos. (CONPES 4023, 2021, p. 78)

Educación en casa: en Colombia dos grandes estrategias nacionales dinamizaron la atención remota de la primera infancia: Aprender en casa, (Directiva N° 5, 2020) y Mis manos te enseñan pautas para convivir en casa, (ICBF, 2021). Estudios realizados por Econometría Consultores (2021) reconocen logros en su desarrollo tales como: solidez del diseño de las estrategias mismas, con claros modelos de intervención, del problema a resolver, de la población a beneficiar y de los medios para lograrlo; construcción de una fluida comunicación entre profesores y familias; cambio de actitud de las familias que ahora se muestran más interesadas en interactuar y educar a sus hijos; mejoras en la convivencia familiar en razón a los apoyos psicosociales recibidos para el manejo del estrés por causa del aislamiento social; percepción positiva del avance de los niños en su desarrollo desde sus casas; valoración positiva de los materiales, kits pedagógicos, guías, cartillas a las que accedieron.

Sin embargo, tanto el MEN como el ICBF (2021, 25 de agosto) ante el avance del esquema de vacunación y los riesgos que representa:

La reducción de las interacciones entre pares y el cambio radical en las rutinas que trajo consigo la pandemia, podría conllevar a que los niños y niñas estén en riesgo de desarrollar estrés tóxico, trastorno adaptativo, depresión, ansiedad, entre otros efectos en su salud física. (párr. 4)

Establecen la necesidad inminente de retornar a la presencialidad en consideración de las siguientes razones y datos:

1. Las niñas y los niños necesitan relacionarse con sus pares: de acuerdo con investigadores de la Universidad de Rotterdam y York, la no asistencia presencial a los entornos educativos puede tener efectos en el desarrollo de habilidades socioemocionales, bienestar y comportamiento. El entorno educativo es el espacio adecuado para lograr ese relacionamiento.
2. La primera infancia es un momento único para el crecimiento y desarrollo de las niñas y niños: según el Banco Mundial, el cierre permanente de los entornos educativos puede aumentar la pobreza en el aprendizaje hasta en un 63 % debido a falta de rutinas, sedentarismo y falta de exposición a oportunidades de formación.
3. La transmisión del virus es más baja en entornos escolares: así lo determinaron los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades de los Estados Unidos. Eso sí, los protocolos de bioseguridad son obligatorios en espacios cerrados y en las unidades de servicio del ICBF son de estricto cumplimiento.
4. El regreso a la presencialidad es garantía de una adecuada nutrición para las niñas y niños: según UNICEF, la niñez más vulnerable está sufriendo desnutrición debido al deterioro de la calidad de sus dietas a causa de la pandemia y sus medidas de contención.
5. Las niñas y los niños en presencialidad son clave para la reactivación laboral de las familias: el DANE reportó que la pobreza monetaria es mayor en hogares con niñas y niños menores de 12 años, especialmente en hogares con más de tres niños (76,9 %). (ICBF, 2021, párr. 3)

El trabajo académico en casa, desde cualquiera de sus expresiones (atención remota, vía WhatsApp, material impreso, entre otros, el esquema de presencialidad en alternancia, incluso el actual retorno a la presencialidad aplicando los protocolos de biose-

guridad para el manejo y control del riesgo de coronavirus COVID-19), implementados por el MEN, han representado retos y desafíos a la educación infantil.

En la bibliografía revisada se evidencia el énfasis puesto en la educación virtual que para el caso de la educación infantil se concentra en las implicaciones de la educación en casa, el uso de las tecnologías digitales para el aprendizaje de los niños, así como en la búsqueda de recursos, experiencias, metodologías, para garantizar el aprendizaje y el desarrollo infantil.

El aprendizaje a distancia es un desafío único en los primeros años. Dado que el desarrollo cognitivo de los niños y niñas en los años de educación inicial se construye a través de los sentidos del tacto, la vista, el oído, el gusto y el olfato, el aprendizaje a distancia es difícil. En entornos virtuales, los niños y niñas pequeños pierden interés en una lección después de 15 a 20 minutos, lo que reduce drásticamente las horas diarias de interacción y aprendizaje. También pierden interés si en el entorno virtual el grupo de niños es demasiado grande (más de tres a seis niños pequeños y de seis a diez niños en edad preescolar), lo que les brinda menos oportunidades para la interacción adulto-niño ... el cierre de los centros educativos también ha dejado a los niños y niñas sin otros servicios críticos que brindan las escuelas, incluidos el apoyo socioemocional, los programas nutricionales, los servicios de asesoramiento y los patios de recreo. Los niños que permanecen en casa también han quedado sin las importantes interacciones sociales que son esenciales para su desarrollo y bienestar. (Näslund-Hadley et al., 2020, p. 3)

Vale la pena resaltar aquí asuntos como el papel de la familia y los cuidadores para procurar la no suspensión del proceso educativo de los niños y acompañar su proceso de aprendizaje en casa, y así como ya se ha mencionado, el papel del maestro que durante la contingencia se ve en la obligación de construir un nuevo entorno de aprendizaje, replantear su accionar didáctico, generar vínculos pedagógicos en situaciones insospechadas, todo ello no exento de riesgos asociados al estrés y ansiedad de la situación misma. Ello trajo consigo grandes demandas a la flexibilidad como condición para seleccionar los contenidos pertinentes, para diseñar experiencias de aprendizaje posibles de desarrollar en las condiciones y con los recursos propios, diferentes de los entornos familiares y adecuados a las características de los niños y sus condiciones de autonomía, sociales y territoriales.

De la misma manera, la emergencia de las tecnologías digitales implicó el reencuentro con la radio y la televisión educativa como herramientas y recursos para el aprendizaje en la educación infantil. En el análisis comparativo ya citado sobre políticas de atención a la primera infancia en tiempos de COVID-19 elaborado por la oficina para Amé-

rica Latina de la UNESCO, y en la que se retoman datos de Colombia, Perú, Argentina, México y Brasil, se menciona:

La posibilidad de que los niños y niñas puedan continuar sus procesos de aprendizaje, juego y socialización desde sus hogares de manera remota ha sido la principal estrategia de los países para hacer frente a la pandemia. Así, los padres, las madres y sus recursos (por ejemplo, financieros, tiempo, pedagógicos, libros y materiales para la enseñanza) se han convertido hoy más que nunca en elementos claves para el desarrollo de niños y niñas, especialmente aquellos en primera infancia. Al respecto, estudios recientes resaltan que el aprendizaje en línea tiene ventajas, como no depender de estar en la misma ubicación física y, en materia económica, la reducción de costos resultante de la disminución de los viajes, así como de otros gastos requeridos para asistir a clases presenciales. Sin embargo, también representa importantes limitaciones, que van desde la necesidad de que instructores y estudiantes cuenten con habilidades tecnológicas para acceder a sitios en línea, y usar computadoras, hasta la necesidad de supervisión de un adulto en el hogar en el proceso de aprendizaje, sobre todo en los niños y niñas más pequeños (Kim, 2020).

Frente a los limitantes del aprendizaje en línea mencionados por Kim (2020), dos indicadores que cobran relevancia son el acceso a internet y a equipos de cómputo en los hogares. De acuerdo con datos de la CEPAL, en 2017 “el acceso a internet en países como Colombia, Ecuador, Venezuela y Bolivia, el acceso a internet, al igual que la tenencia de un equipo de cómputo, se registró entre un 30 % y 50 % de los hogares” (Osorio y Cárdenas, 2021, pp. 20-21).

Políticas educativas e informes: en cuanto a las políticas educativas dirigidas a minimizar las consecuencias de la pandemia por COVID-19 en Colombia y que afectaron de manera directa a la primera infancia, encontramos que se enmarcaron fundamentalmente en tres temáticas: economía, salud y educación.

Las políticas de apoyo económico, según Osorio y Cárdenas (2021) afectan de forma directa a los niños en tanto “...el bien-estar material en la niñez depende de la situación de pobreza en la que se encuentren los hogares y la atención más básica implica que niños y niñas vivan en hogares que cuenten con acceso a servicios públicos y con los alimentos necesarios para su desarrollo” (p. 22). Las cuarentenas estrictas o limitación de circulación para evitar la propagación del virus implicaron una sensible reducción del empleo y afectaciones importantes en los ingresos de las familias. Como respuesta a estas situaciones, los autores indican que en Latinoamérica se crearon políticas para brindar subsidios monetarios para los hogares de mayor vulnerabilidad, de manera que fuera posible contar con un recurso mínimo para acceder a los servicios básicos.

En el caso de Colombia se creó el programa Ingreso Solidario formulado como “... un apoyo económico del Gobierno nacional a hogares en condición de pobreza, pobreza extrema y vulnerabilidad económica, cuyo fin es mitigar en esa población los impactos derivados de la emergencia causada por el COVID-19” (Unidad de Regulación Financiera, s.f., p. 1).

Osorio y Cárdenas (2021) mencionan que:

De forma complementaria a los subsidios monetarios para las familias más pobres, se implementaron políticas relacionadas con la alimentación dirigidas específicamente a la primera infancia, brindando una canasta básica de alimentos para cubrir requerimientos nutricionales mínimos. Tal es el caso de Colombia con canastas familiares reforzadas para los niños y niñas atendidos bajo las modalidades de primera infancia, acción promovida desde el ICBF y el Programa de Alimentación Escolar en casa (PAE en Casa) impulsado por el Ministerio de Educación Nacional. (p. 25)

En relación con las políticas de salud, en el caso de Colombia, para dar continuidad en los servicios preventivos, tema específicamente sensible para la primera infancia, y tomando en cuenta el elevado riesgo de contagio en espacios dedicados a la salud, se implementaron estrategias de atención virtual o telefónica (telesalud), haciendo uso de la tecnología y plataformas digitales, especialmente dirigidas a los niños de hogares más vulnerables. Ejemplo de ello es la iniciativa de Atención integral a la primera infancia vía remota (atención psicosocial, de salud y nutrición) promovida por el ICBF. Por otra parte, el sector privado se movilizó al inicio de la pandemia mediante donación de artículos de higiene y protección como gel antibacterial, tapabocas y alcohol para los niños y hogares más vulnerables (Osorio y Cárdenas, 2021).

Los autores ya mencionados subrayan que, en materia de salud mental para la primera infancia, las políticas en Colombia (y otros países de la región) se centraron en campañas digitales y cartillas de apoyo para “... el uso responsable del tiempo en casa, la convivencia en el hogar, la enseñanza en casa y el juego” (Osorio y Cárdenas, 2021, p. 28). Específicamente se promovieron las estrategias En confianza con las familias (Ministerio de Educación Nacional), el programa En TIC confío (MinTIC, Ministerio de Educación Nacional, ICBF y la empresa Tigo) y el ciclo de Experiencias para jugar, narrar, explorar, crear y aprender (Ministerio de Educación) (Osorio y Cárdenas, 2021).

En cuanto a las políticas asociadas al cuidado y la educación inicial, anteriormente se han mencionado varias políticas e iniciativas implementadas en Colombia en materia

educativa, tales como Mis manos te enseñan, Aprender digital, Mi Señal, Profe en casa y Juntos lo lograremos muy bien. Otras iniciativas en esta materia son el programa En TIC confío, promovido por el Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones que busca desarrollar "... habilidades digitales para enfrentar con seguridad los riesgos asociados al uso de Internet y las TIC. Así mismo, impulsa el uso y la apropiación de Internet como la oportunidad para generar una huella digital positiva en el entorno digital" (MinTIC, s.f., párr. 1), y En confianza con las familias espacio de encuentros virtuales transmitidos por las redes sociales del Ministerio de Educación Nacional "...con el propósito de estrechar la relación entre las familias y las instituciones educativas, con el fin de contribuir al fortalecimiento de su rol en la promoción del desarrollo, el aprendizaje y el bienestar emocional de niñas, niños y adolescentes en el marco de la actual emergencia sanitaria" (MEN, 2020, párr. 1).

Se menciona también la publicación de la colección Familias que acompañan la experiencia educativa de sus niñas, niños y adolescentes, consistente en fascículos para incentivar la interacción entre los miembros de las familias con otras y con la institución educativa en aras de promover una experiencia educativa significativa (MEN, s.f.).

Consecuencias educativas, psicosociales, jurídicas y brechas por efectos de la pandemia: además de las consecuencias educativas que se han venido mencionando a lo largo de este análisis, vale la pena dedicar un espacio al análisis de una de las más notables: la deserción escolar. Entre el inicio de la emergencia sanitaria en marzo de 2020 y agosto del mismo año, según cifras arrojadas por el Sistema Nacional de Matrícula (SIMAT), de los nueve millones de niños en el sistema se retiraron 102 880 de instituciones públicas y privadas en Colombia (Chacón, 2020). Otra encuesta realizada por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) en 23 capitales colombianas mostró que el 4.5 % de los hogares no pudieron continuar enviando a sus hijos a las instituciones educativas. Por su parte, en agosto de 2020 la Confederación Nacional de Padres de Familia estimaba una cifra de deserción que podría ser hasta del 7 %, es decir, el 3 % de la población escolar, ya que muchos niños podrían seguir registrados como matriculados ante el SIMAT, aunque se hubiesen retirado (Chacón, 2020), dado que podrían no haberse hecho las formalizaciones por parte de las familias o el debido registro por parte de la institución en el sistema.

Factores como las dificultades económicas familiares, los retos de conectividad del país, e incluso la falta de disponibilidad de equipos de cómputo influyeron en estas cifras. Todo parece indicar que en el caso de la educación inicial la situación puede haber tenido mayor impacto:

Llama especial atención el caso de los jardines infantiles. Si bien no existe una cifra oficial al respecto, según la Asociación Nacional de Preescolar y Educación Inicial, para el mes de agosto tan solo en Bogotá el 20 por ciento de las instituciones de este tipo habían cerrado sus puertas porque sus estudiantes se retiraron. (Chacón, 2020, párr. 11)

Por otra parte, se menciona como consecuencia la incidencia en la calidad del aprendizaje. NiñezYA (2021) recoge los resultados de una encuesta realizada por Save The Children en Colombia que encontró dificultades de aprendizaje en los estudiantes: “el 20,81 % de los padres, madres y cuidadores afirmó que niñas/os y adolescentes aprenden un poco de manera virtual y solo 7,29 % aseguró que aprendían tanto como en la escuela” (p. 13).

En cuanto a las consecuencias psicosociales, ya hemos citado afectaciones en la salud mental, podemos mencionar el incremento de la violencia intrafamiliar:

El estrés psicosocial y el temor al contagio de los cuidadores, el confinamiento, el cierre de las instituciones educativas, la disminución de la capacidad adquisitiva, el consumo de alcohol y drogas han sido identificados como causas del riesgo de prácticas parentales negligentes, violencia doméstica y otras situaciones de maltrato físico y emocional hacia los niños y adolescentes en un contexto en el que estos no mantienen contacto social más allá de su entorno familiar, lo cual dificulta la detección e intervención por parte de figuras externas. (Sánchez, 2021, párr. 29)

Los documentos consultados, refieren a su vez consecuencias jurídicas para los niños en relación con las medidas de autocuidado y contención de la pandemia por COVID-19. Según Vélez (2021), “...la pandemia ha puesto a prueba el conjunto de normas jurídicas que están establecidas buscando proteger sus intereses [de los niños]” (p. 29). El mismo autor señala que los principales derechos de los niños que fueron objeto de vulneración en Colombia fueron el derecho a la salud, el derecho a la educación, a los alimentos y a la recreación, el derecho a la protección y el derecho a la familia.

En lo relativo al derecho a la salud, Vélez (2021) señala que las medidas de aislamiento y priorización de la atención a la pandemia afectaron la atención prenatal, el seguimiento nutricional y del desarrollo infantil, la atención a los niños con enfermedades crónicas o patologías que requieren seguimiento, y trajeron consigo las afectaciones a la salud emocional que se han expuesto ya en este documento.

Según la encuesta Pulso Social del DANE, a diciembre del año pasado, el 34,1 por ciento de los hogares dejaron de asistir a consultas médicas y de desarrollo integral infantil.

Diana Pineda, líder de inversión social de la Fundación Éxito, señaló que dicha problemática, sumada a complicaciones económicas de los hogares, ha causado un retroceso en los objetivos para erradicar la desnutrición crónica, estimada en unos cuatro años. (“Los desastres en un año de pandemia. Un año de niñez confinada”, 2021, párr. 22-23)

En lo que respecta al derecho a la educación, el cierre de las instituciones educativas afectó de forma sensible el acceso. El requerimiento de conectividad de las propuestas de educación remota incidió especialmente en los estudiantes rurales y en condición de vulnerabilidad económica. La falta de acceso a internet y computadores les implicó enviar actividades o recibir clases a través de WhatsApp o guías físicas (“Los desastres en un año de pandemia. Un año de niñez confinada”, 2021). Vélez (2021) menciona así mismo que para algunos de los que tenían acceso a las herramientas digitales para participar en la educación virtual resultó difícil acoplarse a la metodología o alcanzar la concentración necesaria, situación que no afecta el acceso, pero sí la calidad del derecho a la educación.

El autor recién mencionado resalta además que la falta de acceso a las instituciones educativas afectó directamente al derecho a la alimentación para aquellos niños beneficiarios de programas que buscaban aportar en esta materia. Por otro lado, resalta la afectación del derecho a la recreación por las restricciones a la interacción con los pares y los confinamientos estrictos, que aunados a la educación remota y el cierre de espacios públicos como parques y espacios recreativos afectaron sensiblemente este aspecto incidiendo en la salud mental y física de los niños.

Sobre el derecho a la protección, situaciones como el conflicto armado y el desplazamiento forzado siguieron cobrando víctimas entre los niños. Mientras en 2019 se reportaron 3 500 menores de edad desplazados por el conflicto, en 2020 se registraron 5 742, y el 50 % de ellos pertenecían a pueblos étnicos (afrodescendientes e indígenas). Se aumentó de 200 en 2019 a 222 en 2020 el registro de menores de edad reclutados, situación que se presenta especialmente en las regiones del país en que la violencia se ha recrudecido, como Valle del Cauca, Chocó, Nariño y Antioquia (“Los desastres en un año de pandemia. Un año de niñez confinada”, 2021).

Otros eventos que afectaron a esta población fueron el bloqueo de suministros y servicios básicos, violaciones e infracciones contra el de-

recho a la vida e integridad personal y ataques, y ocupación de escuelas y hospitales y otros bienes civiles, entre otros, para un total de 12 481 niñas/os y adolescentes víctimas de 197 eventos (NiñezYA, 2021, p. 32)

En cuanto al derecho a la familia, Estrada y Mesa (2020) analizan cómo varias normativas expedidas por el Estado a raíz de la pandemia por COVID-19 afectaron a niños, niñas y adolescentes en proceso de restablecimiento de derechos y en estado de adoptabilidad, debido a la suspensión de términos judiciales que impedían el avance de estos procesos. Se afectaron no solo aquellos niños que estaban ya asignados a una familia adoptiva, sino a aquellos que estaban en el proceso que decidía si serían o no adoptables y aquellos separados de sus familias mientras se tomaban medidas que permitieran la mejora de las condiciones de su hogar para poder regresar a él (restablecimiento de derechos). Las mismas autoras mencionan que con estas medidas desconocieron la Constitución Política, las convenciones internacionales, el derecho a ser amado y el derecho a la participación de los niños, y Vélez (2021) por su parte menciona la vulneración de otros derechos relacionados como el derecho a la identidad y el derecho a la igualdad.

En relación con las brechas que se hicieron más evidentes o se ampliaron, podemos mencionar la brecha digital, la cual es citada en diversos documentos revisados y que trajo como consecuencias dificultades para las familias más vulnerables en cuanto a la participación en los procesos educativos y sociales, que especialmente durante el confinamiento se llevaron a cabo a través de medios digitales y que demandaban no solamente acceso, sino la necesaria alfabetización digital. Ejemplo de ello es, “... el 96 % de municipios del país no podían implementar actividades virtuales en colegios oficiales, debido a la falta de conectividad y de recursos tecnológicos” Laboratorio de Economía de la Educación (como se citó en Arango et al., 2020).

Por otra parte, la brecha económica, que se vio ampliada durante el confinamiento debido a la reducción del empleo tanto formal como informal y que desencadenó para los niños múltiples consecuencias como deserción escolar, desmejora en la nutrición, violencia intrafamiliar y afectaciones en la salud emocional, que ya se han mencionado en este texto. Vuelven a la memoria las imágenes de trapos rojos en las puertas de muchos hogares durante el confinamiento, señales de que allí no había que comer:

La pandemia ha empobrecido aún más a los colombianos. Dos de cada cinco personas están en situación de pobreza en el país, según el más reciente informe del DANE. Varios deben resignarse a comer solo una vez al día (párr. 1) La pobreza nacional pasó del 35,7 por ciento

al 42,5 por ciento. En Colombia, la cifra de personas en esta situación llegó a 21 021 564 en el 2020. (“Pobreza el azote que crece con la pandemia”, 2021, párr. 6)

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

A partir de un análisis bibliométrico correlacional, el presente documento establece tendencias desde indicadores temáticos con el fin de develar cómo la contingencia vivida por la pandemia de COVID-19 ha tenido incidencia en las representaciones sobre la educación infantil, especialmente en Colombia. En consecuencia, realiza conclusiones y discusiones en torno a dos aspectos. Por una parte, los hallazgos a propósito del análisis bibliométrico realizado y, por otra, las develaciones sobre las representaciones de la educación infantil en tiempos de pandemia.

A nivel internacional, de todas las publicaciones relacionadas con los términos IEC, el 22.5 % hacen parte del área de Salud Pública, 22.5 % epidemiología / virología, 5 % prevención / factores de riesgo / trabajo social, 25 % salud mental / psicología y 20 % educación.

Dentro del conjunto de estudios en el área de educación, la mayoría trata temáticas referidas a la situación del cierre de las escuelas, padres y familias ante las nuevas alternativas de aprendizaje en casa, estrategias de educación a distancia-virtual, cuidado de los niños y, por supuesto, herramientas y buenas prácticas educativas.

Estados Unidos, Reino Unido y China son los países con más publicaciones en índices internacionales; lo que no necesariamente significa que los países latinoamericanos y concretamente Colombia no hayan escrito al respecto, sino que sus estudios son poco visibles ante la comunidad científica mundial y por lo tanto su porcentaje de citación es mínimo.

Concretamente para el caso de los estudios realizados por autores colombianos, encontramos que al hacer una búsqueda rápida en Google Scholar de la triada IEC (Infancia, Educación y COVID-19) hay más de 9 000 resultados entre informes, artículos, reportes y otros. Sin embargo, en los índices internacionales que utilizamos para esta

exploración correlacional encontramos tan solo unos pocos estudios, la mayoría de ellos en el campo de la salud y la pediatría. Eso no significa que en Colombia no se escriba al respecto del IEC, sino que se queda en formatos grises, ligeros, locales y muchos tal vez informales que tienen escasa visibilidad al menos para la comunidad científica internacional.

A nivel nacional (Colombia), de las 20 publicaciones curadas sobre la IEC, el 50 % hacen referencia a prácticas educativas; 20 % hacen parte del área de la salud y la nutrición infantil; 10 % educación en casa; 15 % políticas educativas e informes; 5 % consecuencias educativas, psicosociales, jurídicas y brechas por efectos de la pandemia.

Para el análisis de la producción académica identificada en el campo de la educación infantil se definen cinco indicadores de contenido de tipo temático: prácticas educativas, salud y la nutrición infantil, educación en casa, políticas educativas e informes, consecuencias educativas, psicosociales, jurídicas y brechas por efectos de la pandemia, y, a partir de ellos, se develan representaciones sobre la educación infantil en tiempos de contingencia.

El análisis bibliométrico realizado y el establecimiento de tendencias temáticas permite ratificar representaciones sobre la educación infantil latentes en la política educativa colombiana, en el discurso pedagógico de educadores de la primera infancia y, de alguna manera, en la percepción sobre el sentido de la educación inicial en la cultura colombiana, a saber: la educación infantil como derecho de los niños; la educación inicial, desde perspectivas asistenciales y educativas, importante para el desarrollo infantil y para la activación laboral de las familias; la institución educativa como entorno protector por excelencia y organización promotora de experiencias para la socialización, el encuentro y el aprendizaje de los niños más pequeños; la familia como primera educadora de los hijos que, en articulación con la institución educativa, acompaña acciones y estrategias para favorecer el desarrollo y el aprendizaje de los niños; la escuela como garante de derechos a la educación, a la alimentación, al juego y a la protección de los niños; los niños como sujetos participativos y con un nivel de autonomía que les permite ser protagonistas de su proceso de aprendizaje; el maestro como cuidador, mediador y articulador del proceso formativo.

De la misma manera, se infieren transformaciones en dichas representaciones (aunque, a decir verdad, resulta apresurado hablar sobre su permanencia en el tiempo). En aras de asumir posturas y especialmente de aportar a la construcción de escenarios futuros para la educación infantil, se enuncian las transformaciones en las representa-

ciones en términos de fracturas, pues consideramos que, si se aprovecha la experiencia colectiva vivida, tendremos la oportunidad de diseñar puentes que fortalezcan la educación infantil y, en últimas, beneficien a los niños.

Fractura 1. Sobre la formación de maestros para la educación infantil y las emergencias de la educación remota. En el terreno académico y con mayor frecuencia en el experiencial se escucha que los maestros en general y los educadores infantiles en particular no estaban preparados para enfrentar desde su saber pedagógico y didáctico procesos formativos no presenciales. La alfabetización digital de los maestros, el uso de tecnologías digitales para el aprendizaje, la capacidad de responder con pertinencia e innovación ante las diversas situaciones fueron puestas a prueba. He aquí un tema para profundizar por parte de las facultades de educación y por los mismos maestros en la organización de su formación continua, ¿estuvo la política educativa, la escuela, los maestros a la altura de las necesidades e intereses de los niños en estos tiempos?, ¿las prácticas educativas propuestas fueron pertinentes y con sentido histórico y contextual?, ¿qué aprendimos los maestros de la experiencia vivida y cómo nos transformamos a partir de ello?

Fractura 2. Sobre el uso de tecnologías digitales para la educación infantil y el retorno a la presencialidad. De acuerdo con Axel Rivas (2020), en tiempos en que la gramática escolar vive al menos cinco rupturas: “se ha caído la presencia..., se ha caído el tiempo..., se ha desarmado el currículo..., se ha desarmado la motivación basada en el deber externo..., se ha desarmado la armonía, (el falso) equilibrio de las cosas...” (p. 3) y en donde las tecnologías digitales adquieren protagonismo, vale preguntarse: ¿qué tanto sabemos sobre este asunto?, ¿cuáles son los sesgos, temores y evidencias que animan o desaniman al uso de tecnologías digitales para el aprendizaje de los niños?, ¿cuál es el nivel de competencia de los educadores infantiles, familias y otros agentes educativos para acompañar a los niños en su incorporación al mundo digital?, ¿cómo superar brechas de acceso, uso y apropiación de tecnologías digitales para minimizar la exclusión y garantizar los e-derechos de los niños?, ¿cuál es el lugar didáctico de las tecnologías digitales en el aprendizaje y el desarrollo infantil? Si bien es cierto, los tiempos de educación remota significaron acercamientos y experiencias al respecto, también lo es el uso de tecnologías digitales en los niños representa una asignatura pendiente de la educación infantil como campo de conocimiento y de los educadores infantiles como actores llamados a responder al respecto.

Fractura 3. Sobre la relación familia-institución, las finalidades de la educación inicial y la sostenibilidad de las instituciones educativas. Según cifras oficiales, el 83 % de la educación inicial en Colombia es impartida por instituciones privadas (jardines infantiles). El sector atraviesa por profundas crisis financieras en razón a la deserción o fal-

ta de pago del servicio educativo en tiempos de educación remota, como confirman datos del CONPES 4023 (2021) “en cuanto a la matrícula de la educación inicial, si bien en el preescolar se incrementó la oficial en 1,18 % de enero a abril de 2020 –comparado con los mismos meses de 2019–, la no oficial disminuyó en 3,9 % para el mismo periodo, en uno de los momentos más críticos de la pandemia” (p. 78). En términos de representaciones sobre la educación infantil de esta situación se infieren varias conclusiones:

1. El jardín infantil sigue siendo para muchas familias el lugar de cuidado, el sitio seguro que atiende y alimenta a los niños mientras los padres trabajan.
2. Las expectativas sobre la educación inicial siguen estando centradas en aprendizajes y habilidades para la educación básica; en consecuencia, si los niños no están aprendiendo a leer, a escribir, aritmética y otros aprendizajes considerados como útiles socialmente, no es prioritaria, para algunas familias, esta inversión de tiempo y dinero.
3. Las dinámicas comunicativas y relacionales de las familias y los maestros experimentaron variaciones; en algunos casos se estrecharon los vínculos de tal manera que la familia se constituyó en una extensión de la escuela; para otros, aumentó la desconfianza en la calidad del proceso educativo, porque la escuela no logró llenar las expectativas familiares.

Cualquiera sea el caso, resulta fundamental pensar en la relación futura, en formas pedagógicas y colaborativas para acompañar el proceso formativo de un niño que requiere el calor y el amor de su hogar, y las experiencias escolares. Dicho de otro modo, ¿cómo equilibrar nuevamente la balanza para que los niños tengan una escuela y una familia que trabajan en equipo en la promoción de su aprendizaje y desarrollo?

De la misma manera y no a modo de fractura sino de reflexión final, es importante indagar por el lugar de los niños desde preguntas como: ¿qué ha significado para cada uno crecer en tiempos de pandemia?, ¿cómo las infancias en contingencia interpretan el mundo y la experiencia vivida?, ¿cuáles son las incidencias reales en su salud mental, en su desarrollo físico, en sus derechos de ciudadanía y, en últimas en la vivencia de su infancia?, ¿cuánto ganaron en estos tiempos?, entre muchas otras. Lo que sí parece claro, que niños en riesgo de maltrato físico y emocional, violencia de género, estrés psicosocial y trastornos mentales, trabajo infantil, pérdida o separación de sus familias, exclusión social, aunado a la restricción de su movilidad, de su derecho al juego, de habitar su escuela, asumieron con auténtica valentía unos raros tiempos. Valga recordar las múltiples cargas que los niños han tenido que vivir, en el marco de las

medidas de contención y mitigación del virus: niños vehículos de contagio, niños infantilizados incapaces de asumir los protocolos de bioseguridad, niños mediatizados, niños vulnerables, vulnerados porque aun cuando han sido actores de este momento histórico, los adultos seguimos pensando y decidiendo sin ellos. Qué tal si en adelante y uniéndonos a Tonucci, pensamos con ellos si ¿puede un virus cambiar la escuela?, o con Boaventura de Sousa Santos ¿qué aprendimos y podemos transformar de esta cruel pedagogía del virus? En síntesis, ¿cómo, a partir de una experiencia de vida colectiva, transformamos entornos educativos familiares, escolares, comunitarios, de ciudad para y con los niños?

Por ser este un documento construido a partir de un análisis bibliométrico desde el cual se hacen inferencias sobre las representaciones de la educación infantil en tiempos de pandemia por COVID-19, se cierra el texto aludiendo que, a pesar que ha transcurrido relativamente poco tiempo desde el inicio de la actual pandemia, se pueden apreciar avances científicos y académicos en el área de educación la mayoría en acceso abierto, promoviendo el desarrollo y construyendo estrategias necesarias para garantizar los derechos y el bienestar de los niños, profesores, familias e instituciones en tiempos de pandemia por COVID-19, desde distintas áreas del conocimiento.

Finalmente, y en aras de la rigurosidad que implica este tipo de estudios, se deja constancia que los datos que se manejaron a nivel internacional en el presente estudio se basaron en los generados por cada índice y motor de búsqueda y claramente puede haber un porcentaje pequeño de error respecto a la relevancia de los registros analizados. Es por ello que, para un estudio posterior, se hace necesaria la curación de contenidos y una generación de descriptores predefinidos por analistas, especialmente involucrando las temáticas de interés particulares del proyecto de investigación.

BIBLIOGRAFÍA

Arango, C., Castaño, D., Cuervo, K. y Baena, Y. (2020). Brecha digital y COVID-19: percepciones y dificultades. Un estudio en tres instituciones educativas de Antioquia. *Revista Luciérnaga Comunicación*, 12(24), 111-134. <https://www.politecnicojic.edu.co/index.php/revista-luciernaga>

Arbeláez, N. y Onrubia, J. (2014). Análisis bibliométrico y de contenido. Dos metodologías complementarias para el análisis de la revista colombiana Educación y Cultura.

Revista de Investigaciones UCM, 14(23), 14-31. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/5/0>

Calderón, J. (2020). *Educación inicial en pandemia: movilización de imaginarios y alternativas para el encuentro*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP). <https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/2408/5Educacio%cc%81n%20inicial%20en%20pandemia.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Chacón, M. (2020, octubre 27). Más de 100.000 niños dejaron de estudiar en Colombia por la pandemia. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/educacion-en-colombia-mas-de-100-000-ninos-dejaron-de-estudiar-por-la-pandemia-545476>

CONPES 4023. (2021, 11 de febrero). *Política para la reactivación, la repotenciación y el crecimiento sostenible e incluyente: nuevo compromiso por el futuro de Colombia*. Departamento Nacional de Planeación (DNP). <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/4023.pdf>

Cornella, A. (2008). Principio de la infoxicación. *JJ Fernández. Más allá de Google*, 19-22.

De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Clacso.

Directiva N.º 5. (2020, 25 de marzo). Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/directiva-cinco.pdf>

Econometría Consultores. (2021, 28 de mayo). *Atención remota para la primera infancia*. <https://www.larepublica.co/analisis/econometria-consultores-2889073/atencion-remota-para-la-primera-infancia-3176919>

ENSIN (2015). Encuesta Nacional de Situación Nutricional.

Estrada, L. y Mesa, A. (2020). Pandemia y derechos humanos: decisiones del Estado frente a los niños institucionalizados. *Opinión Jurídica*, 19(40), 295-311. <https://revistas.udem.edu.co/index.php/opinion/article/view/3375/3132>

García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10, 1-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412008000300006&lng=es&tlng=es

Hincapié, D., López-Boo, F. y Rubio-Codina, M. (2020). *El alto costo del COVID-19 para los niños. Estrategias para mitigar su impacto en América Latina y el Caribe*. BID. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/El-alto-costo-del-COVID-19-para-los-ninos-Estrategias-para-mitigar-su-impacto-en-America-Latina-y-el-Caribe.pdf>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2021). *Mis manos te enseñan. Pauta para convivir en casa*. <https://www.icbf.gov.co/mis-manos-te-ensenan/primeiros-pasos-0-5-anos>

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2021, 25 de agosto). La educación inicial debe ser presencial: cinco datos lo confirman. <https://www.icbf.gov.co/mis-manos-te-ensenan/la-educacion-inicial-debe-ser-presencial-cinco-datos-lo-confirman>

Kim, J. (2020). Learning and Teaching Online During COVID-19: Experiences of Student Teachers in an Early Childhood Education Practicum. *International Journal of Early Childhood*, 52, 145–158.

Los desastres en un año de pandemia. Un año de niñez confinada. (2021, abril 10). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/salud/coronavirus-en-colombia-se-cumple-un-ano-de-la-pandemia-covid-19-572480>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Documento N.º 20: El sentido de la educación inicial*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-341810.html?_noredirect=1

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *‘En confianza con las familias’, nuevo espacio de encuentro del Ministerio de Educación Nacional para fortalecer la relación entre la familia y la escuela*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/400291:En-confianza-con-las-familias-nuevo-espacio-de-encuentro-del-Ministerio-de-Educacion-Nacional-para-fortalecer-la-relacion-entre-la-familia-y-la-escuela>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s.f.). *Orientaciones técnicas: alianza familia - escuela por el desarrollo integral de niñas, niños y adolescentes*. <https://contenidos.colombiaaprende.edu.co/aprende-en-casa/guias-y-orientaciones-para-familias-y-cuidadores/orientaciones-tecnicas-alianza>

Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones [MinTIC]. (s.f.). *En TIC confío*. <https://www.enticconfio.gov.co/quienes-somos>

Morales, C. W., Osma, Z. S., Morales, C. M., Herrera, C. A., Rangel, A. A., Duarte, V. E., Camargo, C. A., Nocua, A. L., Ardila, M. L., Noguera, S. A., & Molina D. J. (2021). Nutritional status and high adherence to the Mediterranean diet in Colombian school children and teenagers during the COVID-19 pandemic according to sex. *Journal of Nutritional Science*, 10, e54. <https://doi.org/10.1017/jns.2021.48>

Muñoz-Galiano, I. M., Cobo-Iglesias, A. Bahamonde-Pérez, C. y Torres-Luque, G. (2020). Análisis bibliométrico sobre la educación social con personas mayores. *Información Tecnológica*, 31(4), 199-210. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642020000400199>

Näslund-Hadley, E., Hernández. A. J., Montañó, K., Namen, O., Alpizar, G., Luna, U., Ochoa, L., García, J., Peña de Osorio, B., Biehl, M., Maragall, J., Méndez, C. y Thompson, J. (2020). *Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe # 4: educación inicial remota y salud mental durante la pandemia COVID-19*. Banco Interamericano de Desarrollo (BID). <https://publications.iadb.org/es/hablemos-de-politica-educativa-en-america-latina-y-el-caribe-4-educacion-inicial-remota-y-salud>

NiñezYA. (2021). *La pandemia tiene en crisis los derechos de la niñez*. <http://ninezya.org/wp-content/uploads/2021/03/Pandemia-tiene-en-crisis-derechos-de-la-nin%C3%83ez-Informe-Nin%CC%83ezYA.pdf>

Organización de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (s.f.). *Educación y aprendizaje en la primera infancia. Promover todas las medidas para garantizar el óptimo desarrollo infantil temprano*. <https://www.unicef.org/lac/desarrollo-en-la-primer-a-infancia-y-educacion-inicial>

Osorio, A., y Cárdenas, E. (2021). *Respuestas de política pública y desafíos para garantizar el bien-estar de la primera infancia en tiempos de COVID-19: un análisis comparado para América Latina*. IPE UNESCO Oficina para América Latina. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376927/PDF/376927spa.pdf.multi>

Pobreza el azote que crece con la pandemia. (2021, mayo 18). *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/economia/pobreza-y-crisis-en-colombia-durante-pandemia-covid-19-588463>

Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿cómo educar en la pandemia?* Universidad de San Andrés. https://www.udesa.edu.ar/sites/default/files/rivas-educar_en_tiempos_de_pandemia.pdf

Sánchez, I. (2021). Impacto psicológico de la COVID-19 en niños y adolescentes. *MEDISAN*, 25(1), 123-141. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1029-30192021000100123&lng=es&tlng=es

Tonucci, F. (2020). *¿Puede un virus cambiar la escuela?* Editorial Graó.

Unidad de Regulación Financiera [URF]. (s.f). *Abecé sobre el Programa Ingreso Solidario*. Ministerio de Hacienda. http://www.urf.gov.co/webcenter/ShowProperty?no-deld=/ConexionContent/WCC_CLUSTER-127645

Vélez, C. (2021). *Confinamiento por el COVID-19: consecuencias psicosociales y jurídicas en niños, niñas y adolescentes en Colombia* [Tesis de pregrado, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio Institucional UPB. <https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/8661/Confinamiento%20por%20el%20Covid%2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

EPÍLOGO

Sandra Milena Morales Mantilla

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

A MODO DE CONCLUSIÓN:

El recorrido realizado a lo largo de este libro nos ha permitido una aproximación a las representaciones sobre la educación infantil que emergen en el marco de la contingencia generada por la COVID-19, mediante un diálogo con diversas fuentes documentales y hallazgos desde las voces de maestros, niños y niñas. Las investigadoras no solo identifican, describen e interpretan la información obtenida, sino que establecen proyecciones para la educación infantil y la formación de maestros al respecto.

La exploración del concepto de representaciones sociales realizada en el capítulo uno, nos permite entender con mayor profundidad cómo las posturas, creencias, actitudes y valores moldean la comprensión de la realidad social y por tanto las actuaciones sobre la misma. Las infancias son por supuesto sujetos y objetos de estas comprensiones, que han ido evolucionando históricamente desde una visión de falta de compleción, hasta posturas actuales que avanzan hacia su comprensión como sujetos de derechos.

Así, nos introducimos al capítulo dos, que profundiza en cómo los últimos veinte años han atestiguado importantes cambios en las representaciones sociales respecto a la infancia, que han ido evolucionando de una visión de pasividad hacia una de participación, lo que implica transformaciones en la interacción con los niños y las niñas por parte de maestros, familias e instituciones educativas. En este punto vale la pena resaltar cómo el capítulo evidencia que la pandemia por COVID-19 ha puesto en jaque las representaciones sociales tradicionales del papel de la escuela, la educación infantil, la familia, y los aprendizajes esperados por parte de los niños y las niñas, asunto que seguirá explorándose en las siguientes fases de desarrollo de la investigación que inspira y alimenta el presente libro.

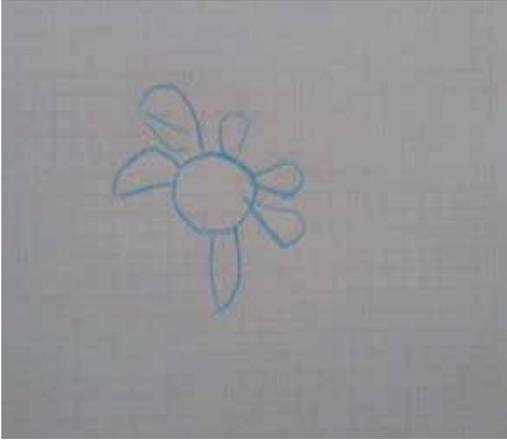
De esta forma se nos introduce al capítulo tres, en el que centramos la mirada en el concepto de participación infantil como manifestación de las transformaciones en las

representaciones sociales de la infancia, no asumiendo con ello que las representaciones tradicionales se han transformado completamente, sino más bien que estamos en el camino de construir nuevas relaciones y espacios para las niñas y los niños mientras caminamos hacia una comprensión más aguda de sus derechos, posibilidades y capacidades. En este marco, la COVID-19 nos ha puesto de frente a la necesidad de repensar el concepto de participación infantil de cara a los espacios de interacción social que se limitaron o que se abrieron a raíz de la crisis sanitaria, planteándonos una idea provocadora acerca de las posibilidades de la participación de las niñas y los niños en el ámbito de la investigación.

Como se ha venido mencionando, las representaciones sociales sobre la educación infantil se vieron cuestionadas de cara a las medidas tomadas por la emergencia sanitaria. En este sentido, el capítulo cuatro se detiene en las voces y experiencias de maestros, quienes narran sus sentires, experiencias y reflexiones emergentes al enfrentar las diversas situaciones vividas en el esfuerzo de hacer educación infantil con medios tecnológicos o no presenciales. Frustración, preocupación, estrés, tristeza, confrontación, resiliencia, son algunos de los sentires expresados por los maestros participantes; las siguientes fases de la investigación nos permitirán seguir escuchando y analizando voces nuevas que nos posibiliten una mayor comprensión de las implicaciones de estos sentires en las representaciones sobre la educación infantil tanto de maestros como de familias, padres, niños y niñas.

Luego de detenernos en voces locales representadas por los maestros, caminamos hacia la exploración de voces más globales en el capítulo cinco, que nos permitió ahondar en lo que las publicaciones académicas evidenciaban acerca de la educación infantil de cara a la pandemia de COVID-19, deteniendo la mirada en el contexto colombiano. Estas voces resaltaron diversos aspectos de la educación infantil, destacando entre ellas su posicionamiento como un derecho de los niños, como un espacio de asistencia y a la vez formativo, de apoyo familiar, de protección, de socialización, de encuentro y de garantía de derechos como la alimentación y el juego, y en este marco, el docente en su papel de cuidar, mediar y articular. A la vez, se logró identificar incidencias en las representaciones que se enunciaron como fracturas en ámbitos como la formación de maestros para la educación infantil y las emergencias de la educación remota, el uso de tecnologías digitales para la educación infantil y el retorno a la presencialidad, la relación familia-institución, las finalidades de la educación inicial y la sostenibilidad de las educativas, los cuales nos ponen de frente a la pregunta sobre las posibilidades de transformación de los entornos educativos familiares, escolares, comunitarios y de ciudad para y con los niños, de cara a esta experiencia de vida colectiva que nos ha traído la COVID-19.

VOCES Y SENTIRES DE NIÑOS Y NIÑAS: IMÁGENES QUE HABLAN



El covid-19

Annie - 4 años.



El colegio de Annie

Niña de 4 años.



El jardín de Juan Camilo

Juan Camilo - 4 años.



Aquí estoy arrancando una flor para mi mami y María se quitó el tapabocas porque pensó que el virus ya no estaba.

Elena - 5 años.



Aquí estoy yo con el virus, pero tengo tapabocas.

El covid-19 niña de 5 años.



Así va a ser mi salón cuando vuelva porque no podemos estar tan cerca.

Daniela - 6 años.



Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

Sello Editorial

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA
Y A DISTANCIA (UNAD)**

Sede Nacional José Celestino Mutis
Calle 14 Sur 14-23
PBX: 344 37 00 - 344 41 20
Bogotá, D.C., Colombia

www.unad.edu.co

