

# Concepciones de niño y niña y desarrollo infantil que subyacen en los programas de formación de talento humano en educación inicial en Colombia\*

Diana Carolina Henao Malpica<sup>1</sup>

"Publicado en la revista Aletheia Vol. 1 No. 2 del CINDE"

## Resumen

El presente documento profundiza en los sentidos que el talento humano, en el campo de la educación inicial, le otorga a las concepciones de niñez y desarrollo infantil y a su relación con la perspectiva de derechos de la infancia. Esta categoría, junto con otras cuatro, fueron analizadas en la investigación "Programas de formación del talento humano en educación inicial: perspectivas para el cambio", desarrollada por el CINDE con el apoyo de Colciencias, en el año 2008. La investigación, entre otros aspectos, reveló que existe correspondencia entre dichas concepciones y las intenciones y acciones pedagógicas de los profesionales que atienden a los niños y niñas en educación inicial.

**Palabras Clave:** niñez, desarrollo infantil, enfoque de derechos, formación de talento humano; currículo.

## Abstract

The present document penetrates into the senses that the human talent in the field of the initial education, grants him to the conceptions of childhood and infantile development and to your relation with the perspective of rights of the infancy. This

category, together with other four, did part of the analyzed ones in the investigation "Programs of formation of the human talent in initial education: perspectives for the change", developed by the CINDE with Colciencias support, in the year 2008. The investigation, between other aspects, reflected that correspondence exists between the above mentioned conceptions and the intentions and pedagogic actions of the professionals who attend to the children and girls in initial education.

**Key Words:** childhood, infantile development, approach of rights, formation of human talent, curriculum.

## Introducción

*Ser niño no es ser "menos adulto", la niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta. La infancia y la adolescencia son formas de ser persona y tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida. Tampoco la infancia es una fase de la vida definida a partir de las ideas de dependencia o subordinación a los padres u otros adultos. La infancia es concebida como una época de desarrollo efectivo y progresivo de la autonomía, personal, social y jurídica.*

Miguel Cillero Bruñol

\* Artículo publicado en la revista electrónica Aletheia Vol.1 No.2 de la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo humano.

<sup>1</sup> Magíster en Desarrollo Educativo y Social del CINDE en convenio con la Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional, Correo Electrónico: dianajdc@gmail.com



Con la incorporación de la mujer al mercado del trabajo y el reconocimiento de la importancia del desarrollo infantil temprano, ha aumentado, por parte de las instituciones educativas, la demanda de atención para los niños y niñas entre los cero y seis años de edad. De esta manera, en la actualidad, otros agentes socializadores comienzan a compartir dicho papel con la familia –que antes era considerado como uno de los principales en la primera infancia–, toda vez que los niños y niñas a edades cada vez más tempranas empiezan los procesos de educación inicial en instituciones que complementan el papel de la familia; y en donde, por supuesto, el talento humano que trabaja con la población infantil juega un papel relevante (Peralta, 2003).

Expertos en el tema, como Guerrero (2000) y Mustard (2003), plantean que con los procesos que se adelantan desde la educación inicial se garantizan condiciones de desarrollo humano, social y económico, en contravía al círculo reproductivo de la pobreza. Por tanto, la atención y educación de la primera infancia, por una parte, y la estimulación del entorno, por otra, cobran sentido en el desempeño de la vida individual y social de los niños y las niñas, lo que se verá reflejado en el desarrollo de sus capacidades.

En este orden de ideas, es evidente la necesidad de ajustar las políticas públicas nacionales al tema de la educación inicial para la primera infancia (Isaza, 2006), y, de igual manera, articularlas con los compromisos internacionales expresados en documentos como la Convención de los Derechos del Niño (CDN) (1989), máxima expresión legal que vela por los derechos de la niñez, y que dentro de sus planteamientos contempla una mirada distinta de los niños y las niñas.

En consecuencia, la formación de talento humano en educación inicial es importante porque implica adoptar enfoques que tengan en cuenta las características propias de la niñez y sus condiciones de desarrollo, lo que se traduce en miradas y prácticas conducentes a la estimulación del desarrollo temprano. Todo ello dentro de un marco jurídico que busca la garantía de los derechos de la niñez, sobre todo para los niños y niñas en condiciones de vulnerabilidad social (Friendly, 2007).

En esta vía de análisis, la educación inicial debe propender a procesos integrales de desarrollo y no solo a una preparación para la vida futura. En otras palabras, la educación, tal como lo manifiesta Dewey (1954), debe promover la reconstrucción continua de la existencia con el fin de ampliar y profundizar su contenido social, para así estimular los poderes y las capacidades del niño. Este estímulo no puede provenir más que de la situación social en que se hayan el niño y la niña. Se trata entonces de un reencuentro significativo con la infancia, puesto que los niños y niñas son sujetos sociales plenos de derechos (CDN, 1989). En este sentido, deben ser asumidos como sujetos activos en su proceso de desarrollo infantil, una situación que reconoce de manera cabal su carácter de miembros integrados tanto a la vida cotidiana como a la sociedad a la que pertenecen. Desde este enfoque, la primera infancia se erige como una etapa crucial para el desarrollo del ser humano en todos sus aspectos –biológico, psicológico, cultural y social–, esto es, una etapa decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social (Mustard, 2003).

Visualizar a los niños y niñas desde la perspectiva de los derechos de la infancia, pone de manifiesto que los adultos deben desempeñar un rol diferente que consiste en comprender las capacidades de los niños y niñas y considerar sus alcances en términos de desarrollo evolutivo y autonomía progresiva (Cillero, 1999). Este nuevo rol permite entender, entre otras cosas, que la expresión del niño y la niña no necesariamente se remite a los códigos lingüísticos convencionales y universales, o al dominio de la palabra, sino que pasa por una diversidad de posibili-



Niños del campo



dades de comunicación e interacción –tales como el llanto, el balbuceo, el juego, la comunicación no verbal– que les permiten expresar sus sentimientos, deseos y necesidades, y manifestar su presencia activa en el mundo (Amar, 2000; Lansdown, 2004).

El desarrollo infantil se percibe como un proceso adecuado cuando no solo satisface las necesidades básicas de protección, alimentación y salud, sino también cuando suple las necesidades de afecto, estimulación, seguridad, espacio, tiempo y recursos para que los niños y niñas puedan jugar, soñar y crear, de tal manera que se les garantice su derecho al desarrollo y al mismo tiempo se amplíen sus oportunidades de inclusión y participación en la sociedad (Mustard, 2003).

En consecuencia, se puede afirmar que los ambientes en los que se encuentran los niños y las niñas cumplen un papel facilitador que promueve el desarrollo de las facultades y habilidades para ejercer sus derechos de forma gradual y para reconocer y respetar los de los demás (Red por los derechos de la infancia, 2006).

Las reflexiones anteriores motivaron la necesidad de comprender cómo se está formando el talento humano en educación inicial. Esta inquietud condujo al planteamiento de las siguientes interrogantes: desde una perspectiva de derechos, ¿cuáles son las características de los programas de formación profesional en el campo de la educación inicial en el país? ¿De qué manera se actualizan? ¿Qué comprensión tienen los estudiantes de último año y los egresados recientes de los programas de formación profesional en el campo educativo acerca de su capacidad de incidir en el desarrollo infantil con perspectiva de derechos?

A partir de estas preguntas, y en función de la perspectiva de derechos de la niñez, se planteó como objetivo caracterizar los planes de formación profesional en el campo de la educación inicial. De acuerdo con esto, se tomaron en cuenta los fines, orientaciones teóricas, enfoques pedagógicos, estrategias de formación, de actualización, seguimiento y evaluación de los objetivos de formación de los currículos de dichos programas.

Como se mencionó anteriormente, este análisis hace parte de una investigación adelantada con programas de formación de talento humano, para lo cual se tomó como base la información proveniente de documentos de los programas de formación en educación inicial del país. Por tratarse de una inves-

tigación de corte cualitativo y de tipo descriptivo analítico, se acudió a instrumentos como entrevistas semiestructuradas aplicadas a coordinadores de programa y a egresados de los tres últimos años. La creación de grupos focales también hizo parte de la metodología y se llevó a cabo con estudiantes de último semestre. A partir de estos métodos se buscó comprender los planteamientos expuestos en los planes curriculares de formación en el campo de la educación inicial y, así mismo, los sentidos otorgados a las concepciones de niño y niña y desarrollo infantil por parte de los estudiantes de último semestre y egresados de los programas en cuestión.

En principio, se localizaron 45 programas de pregrado en educación inicial activos en el país, de los cuales se caracterizaron 34 en sus diferentes componentes. Dicha caracterización se basó en la lectura de los documentos que los sustentan y en entrevistas a once coordinadores, seleccionados para profundizar en algunos aspectos curriculares. El proceso se orientó a partir de tres categorías: 1) concepción de niño y niña y de desarrollo infantil, 2) concepción de educación inicial, y 3) diversidad e inclusión en la educación inicial. Se diseñaron, además, cuatro estudios de caso con universidades de Bogotá, dos públicas y dos privadas, para explorar en sus propuestas la inclusión y sentido otorgado al enfoque de derechos de la infancia.

Ahora bien, en lo relativo a la concepción de niño y niña y de desarrollo infantil, objeto central de este artículo, el procedimiento se encaminó hacia el análisis de esta categoría en los fines curriculares, en los contenidos, en la metodología y en la evaluación planteada en los programas.

De acuerdo con el análisis de los currículos, las entrevistas a coordinadores y el encuentro con los grupos de discusión de algunas universidades, los principales resultados relacionados con las categorías de niño y niña y desarrollo infantil se organizaron como se mostrará a continuación.

## 1. Concepción de niñez y desarrollo infantil

### 1.1 Currículos que conciben al niño y la niña como sujetos activos y participativos en su proceso de desarrollo infantil

Desde este punto de vista se encontraron cinco programas que conciben la niñez y el desarrollo infantil



desde la perspectiva de derechos de la infancia, esto es, que consideran que “la infancia es la etapa de la vida en donde la adquisición de competencias tiene su principal fundamento”. Estos programas se caracterizan por visibilizar al niño y la niña como sujetos plenos de derechos; por tanto, los conciben como ciudadanos con capacidad de decisión y acción, como sujetos activos que ocupa un lugar dentro de la sociedad (CDN, 1989). Reconocen, además, que el niño y la niña son sujetos activos por su capacidad de comunicación. De este modo, se reconocen en la niñez los saberes y experiencias socioculturales que la caracterizan. Aluden, así mismo, a las diferentes “infancias”, que varían de acuerdo con las dinámicas sociales, políticas y económicas en las que se inscriben.

En cuanto al desarrollo de la infancia, estos programas la abordan desde los procesos de libertad y de participación infantil. Aunque se hace referencia a los procesos de andamiaje que establece el adulto con el niño y la niña, así como a la importancia de las interacciones sociales que permiten su participación activa en la sociedad (Bruner y Haste, 1990), no se observa suficientemente cómo se dan los procesos de participación en la primera infancia, y menos aún en los niños y niñas que están en proceso de adquisición del lenguaje hablado.

En síntesis, estos programas conciben al niño y la niña como sujetos biológicos, únicos, activos, culturales, participativos y políticos (Fanlo, 2004). Esto significa asumirlos como unidad total, y en una condición integral contraria a la clasificación en dimensiones segmentadas y desarrollos absolutistas.

### 1.2 El niño y la niña de primera infancia como sujetos escolares

Por otro lado, se encontraron 12 programas curriculares que conciben al niño y la niña como sujetos escolares. Estos programas, si bien hacen algunas alusiones a la perspectiva de los derechos de la infancia, consideran al niño y la niña principalmente dentro de los contextos escolares. Así, se forman a los futuros profesionales para que tengan una mirada de niños y niñas como sujetos activos, dándole un papel relevante a la interacción, para concebir a cada niño como único, y así mismo, para reconocer la importancia de los escenarios sociales en la producción de saberes. No obstante, esta visión se desarrolla desde la óptica de la educación formal con énfasis en áreas de conocimiento (ciencias so-

ciales, ciencias naturales, español) y en el desarrollo cognitivo. En concordancia con esta perspectiva, dichos programas se refieren a la niña y el niño como “educandos”, es decir, como objetos de formación. De esta forma, el centro del desarrollo infantil es la pedagogía y la didáctica, y se marca una distancia importante con la manera en que se comprenden actualmente los procesos propios de la primera infancia (Rincón, 2002).

### 1.3 Niñez vista como sujetos pasivos y receptivos

Finalmente, se encontraron 17 programas que conciben a los niños y niñas como sujetos pasivos y receptivos, donde, además, no existe una relación específica y clara entre sus planteamientos y la perspectiva de los derechos de la infancia. Por lo tanto, su mirada se caracteriza por comprender a los niños y niñas desde las necesidades propias de las distintas edades, es decir, sin reconocer capacidades ni potencialidades propias de la niñez de acuerdo con la idea del desarrollo progresivo. Con esta orientación la niña y el niño son percibidos como “aprendices”, sujetos moldeables e inactivos en los procesos educativos. Por esta razón, la actividad formativa está centrada en el docente y el ambiente como pilares de los procesos de enseñanza-aprendizaje; las acciones pedagógicas se basan en el paternalismo y en el asistencialismo con lo que se busca atender la fragilidad de la infancia. Dentro de esta concepción de fragilidad se hace alusión niños y niñas como “menores”; alusión que, más allá del plano lingüístico, evidencia un trato de inferioridad hacia la niñez. Como se puede ver, esta actitud se contrapone a la perspectiva de los derechos de la infancia.

Dentro de otros aspectos que caracterizan los planteamientos de estos programas, se encuentran los que conciben al niño y la niña como sujetos en proceso de formarse *para* el futuro, atenuando así su importancia y su participación en el presente.

Finalmente, podríamos decir que se advierte en estos programas una escasa comprensión de la perspectiva de los derechos de la infancia, reduciéndola a un listado de derechos de la niñez que no trasciende la mirada que allí se establece, e invisibilizando el rol del adulto como garante de los derechos de la infancia.

De acuerdo con los hallazgos logrados en esta categoría de análisis se puede afirmar que existen



pocos programas curriculares que revelen una concepción de los niños y las niñas como sujetos integrales, activos en la construcción de su desarrollo, participantes en la producción de saberes y en la toma de decisiones de la vida cotidiana, con posiciones relevantes dentro de la sociedad. Por tanto, los egresados y estudiantes que se han formado en estos programas tienen una mirada semejante y tienden en sus prácticas pedagógicas a responder a estas concepciones. De esta forma, se visibiliza la niñez de la primera infancia como una etapa destinada a la adquisición de competencias que serán de gran utilidad para procesos futuros, desconociendo así el carácter activo de los niños y niñas en el presente y en el desarrollo progresivo que experimentan cotidianamente. Así, se orientan los procesos de desarrollo infantil hacia la perspectiva escolar.

Esta última tendencia está dada por un número considerable de programas que conciben a los niños como sujetos pasivos y receptivos, clasificables en periodos de edad en los que se presentan destrezas y habilidades específicas, sin tener en cuenta los patrones biológicos y socioculturales que caracterizan los procesos de desarrollo en las diferentes infancias. Desde la óptica de estos programas, el desarrollo infantil es un proceso lineal que se enmarca en un enfoque evolutivo tradicional. De esta forma, no se toman en cuenta la influencia de las interacciones sociales, ni el papel del andamiaje y de los pares como factores importantes que jalonan aprendizajes (Bruner y Haste, 1990).

Los avances que se evidencian en términos de la concepciones de la niñez y el desarrollo infantil –en lo que se refiere a la atención de las particularidades individuales y socioculturales de los niños y niñas, a sus intereses y a la importancia de la perspectiva de derechos de la infancia– aún no se extienden lo suficiente dentro de las instituciones que están a cargo de la formación de talento humano. Esto se refleja en la permanente alusión a áreas del conocimiento que son propias de los grados de básica primaria y no a los procesos de desarrollo de la primera infancia.

En este orden de ideas, es preciso que las orientaciones expuestas en las políticas públicas nacionales (Isaza, 2006) extiendan tanto en sus planteamientos como en sus contenidos lo dispuesto en la Convención Internacional de los derechos del niño, ya que parte de los fines establecidos por las instituciones para la educación inicial se ciñen a la preparación para el ingreso a la básica primaria, lo que trae con-

sigu una visión del niño y la niña como sujetos escolares descontextualizados.

En definitiva, este texto quiere invitar a que se asuman al niño y a la niña como sujetos activos, autónomos, participativos, independientes, pues solo así lograrán convertirse en defensores de sus puntos de vista. Sin embargo, estas iniciativas y avances solo cobrarán sentido cuando los diferentes actores sociales los conciben como sujetos plenos de derechos. Esto también obliga a transformar el papel protagónico que ejerce el adulto en el ámbito familiar, escolar y comunitario. Con esto se busca desarrollar procesos donde los adultos, 1) escuchen, valoren, respeten, incluyan y potencialicen las opiniones y expresiones de las niñas y los niños; 2) generen espacios de interlocución e interpelación que les brinden a los niños y niñas elementos necesarios para la elaboración de sus decisiones; 3) desarrollen ambientes y escenarios de juego y comunicación en donde ejerzan su autonomía e independencia en procesos de cooperación; 4) proporcionen la información pertinente y oportuna sobre los asuntos que les interesan a las niñas y los niños, y 5) equilibren sus relaciones mediante procesos de acompañamiento que orienten a los niños y las niñas hacia la comprensión y apropiación de sus derechos, deberes y responsabilidades como sujetos sociales (Rogoff, 1993). Resumiendo, estas acciones por parte de los adultos exigen redimensionar las concepciones que en el ámbito familiar, escolar y comunitario se tienen sobre la niñez y el desarrollo infantil.

De acuerdo con la indagación realizada a través de esta categoría de análisis, proponemos una transformación de imaginarios y representaciones de niñez e infancia. Desde la perspectiva expuesta, buscamos que esta transformación determine las prácticas pedagógicas del maestro y la relación que este establece con los niños y las niñas, sus familias y comunidad.

De esta manera, los programas de formación de talento humano deben, de manera responsable y comprometida, apropiarse de planteamientos teóricos y prácticos que incluyan nuevas comprensiones de la infancia en una perspectiva de derechos, y así promover maestros capaces de diseñar, coordinar y ejecutar acciones conducentes a articular distintos lugares y actores educativos. Por esta vía será posible establecer un diálogo eficaz de saberes y configurar diversas alternativas que potencien el desarrollo de niños y niñas y propicien condiciones que mejoren su calidad de vida.



## Lista de referencias

- Amar, J. (2000). La Participación de los niños. *Espacio para la Infancia (Bernard Van Leer Foundation)* 14, 17-21. Recuperado el 11 julio de 2008 en: <http://es.bernardvanleer.org>
- Bruner, J. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- Cillero, M. (1999). Infancia, Autonomía y Derechos: Una Cuestión de Principios. En *UNICEF - Instituto Interamericano del Niño - Instituto Ayrton Senna. Derecho a Tener Derecho, Tomo 4*, 1-13.
- Dewey, J. (1997). Mi credo pedagógico (Versión Electrónica). *Teoría de la Educación y sociedad*, trad. Lorenzo Luzuriaga, (1).
- Fanlo, I. (2004). Los Derechos de los Niños ante las Teorías de los Derechos. Algunas Notas Introdutorias. En Fanlo, I. (Comp.). *Derecho de los Niños: Una Contribución Teórica* (pp. 7-37). México: Distribuciones Fontamara.
- Friendly, M. (2007). Los programas para la primera infancia: Su contribución a la inclusión social en sociedades diversas. *Espacio para la infancia (Bernard van Leer Foundation)*, 27, 11-15. Recuperado el 11 de julio de 2008 del en: <http://es.bernardvanleer.org>
- Guerrero, L. (2000). Educación inicial: a la búsqueda del tesoro escondido, ¿Cómo reenfocar la misión de la educación infantil hacia la emergencia y el florecimiento del inmenso potencial humano? En *Revista Iberoamericana de Educación [Versión Electrónica]*, 22, 75-92. Recuperado el 10 de diciembre de 2008 en: <http://www.rieoei.org/rie22a06.htm>
- Isaza, L. (2006). Familia, primera infancia y política pública en Colombia. En ICBF y CINDE. *Movilización por la primera infancia. Memorias del Segundo Foro Internacional de primera infancia* Bogotá: Fondo para la Acción ambiental y la niñez.
- Lansdown, G. (2004). La participación y los niños más pequeños. *Espacio para la infancia (Bernard van Leer Foundation)* 27, 4-14. Recuperado el 11 de julio de 2008 en: <http://es.bernardvanleer.org>
- Peralta, M.V. (2003). Los desafíos de la ecuación infantil en el siglo XXI y sus implicaciones en la formación y prácticas de los agentes educativos. En *Memorias del Foro Internacional Primera infancia y desarrollo*. El desafío de la década. Bogotá
- Mustard, J. F. (2003). Desarrollo infantil inicial: salud, aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. En CINDE. *Memorias del Foro Internacional Primera Infancia y Desarrollo: el desafío de la década*. Bogotá.
- Red por los derechos de la infancia. (2006). *Niñez como Descubrimiento del Siglo XX*. Recuperado en abril de 2006 en: [http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/conv\\_2.htm](http://www.derechosinfancia.org.mx/Derechos/conv_2.htm)
- Rincón, C. (2002). Historia e Imaginarios de la Infancia. En *Heurística. Revista Digital de Historia de la Educación*. Segundo semestre, 2001. Recuperado el 18 de abril de 2005 en: [http://www.tach.ula.ve/heuris/2do\\_semestre\\_2001/4\\_colombia.htm](http://www.tach.ula.ve/heuris/2do_semestre_2001/4_colombia.htm)
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.

