

UNA APROXIMACIÓN AL ESTADO ACTUAL DE LA FORMACIÓN EN PROCESOS DE CRIANZA EN PRIMERA INFANCIA EN EL CONTEXTO COLOMBIANO¹

Edgar Orlando Herrera Prieto
eoherrera68@gmail.com

Introducción

El artículo presenta una revisión conceptual sobre crianza, enseñanza y formación desde diferentes perspectivas teóricas, con un énfasis en las relacionadas con política pública y educación. Estas últimas permiten un acercamiento a la pregunta por el modo en que se asumen los procesos de crianza en primera infancia en Colombia en la actualidad, cuestión que trae consigo otras preguntas. ¿Cuál es el estado actual de los procesos de formación en crianza? ¿Cuál es la importancia de la noción de ‘educación inicial’? ¿Las discusiones teóricas sobre los conceptos de formación, crianza y educación inicial están encaminadas a mejorar las condiciones de vida de los niños de cero a cinco años, al fortalecimiento del conocimiento sobre el tema y teniendo en cuenta las necesidades de los países latinoamericanos, generando verdaderas transformaciones en el desarrollo del ser humano? La investigación se dividió en cinco grandes momentos con el fin

de definir el concepto de primera infancia. La primera tuvo por objetivo entender el contexto en el que surgió el concepto y se refiere a la concepción de política pública en Colombia y algunos países latinoamericanos, poniendo en evidencia la importancia que se le ha dado en la región. El segundo apartado corresponde al concepto de crianza y los diferentes aspectos y actores que sobre ella actúan. La tercera parte se refiere a los agentes educativos e incluye maestros, madres comunitarias y padres de familia. En cuarto lugar, se revisaron los aspectos que inciden en el desarrollo emocional durante la primera etapa de vida, tales como el apego y la emoción. Por último, se revisaron las tendencias y las proyecciones relativas al problema.

Los planteamientos de autores como Fujimoto (2002), Zapata, B. y Ceballos, L. (2010), Cerda, H. (1992), entre otros, sobre la realidad actual de la primera infancia y sobre los factores que

influyen en su desarrollo cognitivo, personal y social ponen en evidencia que la mirada colombiana al respecto es limitada y que no responde a los contextos en los cuales se desarrollan los niños en sus primeros años de vida. La postura teórica sobre la que se construye este artículo

permite afirmar que es fundamental estructurar la formación de la primera infancia de manera que articule los diferentes escenarios y actores involucrados; no puede existir una única política universal con una fórmula igual para todos.

Antecedentes

Autores como Fujimoto (2002) plantean la necesidad de articular la educación inicial —entendida como un derecho de todos los niños y las niñas a recibir atención integral— con una educación que potencie su maduración cerebral y su desarrollo psicomotor. Estos desarrollos llegan con cambios físicos, emocionales y cognitivos, que determinan a su vez el proceso de educación, aprendizaje y desarrollo iniciales.

En Colombia, en términos legales y siendo la educación inicial un derecho, se reconoce que los niños y las niñas nacen en condiciones físicas, culturales y sociales diferentes y que esto implica una garantía de oportunidades iguales en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la primera infancia y asumir una perspectiva de atención integral. Fujimoto (2002) entiende la atención integral como el conjunto de acciones coordinadas para satisfacer tanto las necesidades básicas como aquellas que se relacionan con el desarrollo y aprendizaje humano.

Esta concepción de la atención integral resalta la importancia de asumir los niños y las niñas

como seres integrales, sujetos de desarrollo de las dimensiones corporal, socioafectiva, cognitiva, estética y comunicativa. El Ministerio de Educación Nacional de Colombia propone que el camino para crear una cultura de la educación inicial en el marco de la atención integral es a través de cuatro actividades rectoras inherentes a los niños y las niñas, que posibilitan aprendizajes por sí mismas, entre las cuales se destacan el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio. Con ellas, se busca preparar la motivación para la educación escolar.

A continuación se presenta una línea histórica que deja entrever que con las transformaciones de la concepción de la infancia, también aparecen nuevas necesidades en torno a este grupo, como la salud, la educación y la protección, entre otras, que se hacen indispensables en la formación de ciudadanos íntegros y capaces de vivir en armonía con su entorno. Aparecen nuevas categorías como pedagogía de la infancia, la salud y pediatría, y se observa una corresponsabilidad entre la educación doméstica y la educación pública (ver tabla 1).

Tabla 1. Corresponsabilidad entre educación doméstica y educación pública

Educación doméstica	Educación pública
Familia	Estado
Padre	Maestro
Casa	Escuela
Privado	Público
Individual	Colectivo

Nota: Elaborado con base en García (2005)

Ahora hacemos un recorrido por la historia de la educación para la primera infancia en Colombia.

Tabla 2. Revisión histórica de la educación preescolar en Colombia

Inicios del siglo XX a 1930	<p>Modelo asistencial: se crean los hospicios y salas de asilos, dirigidos por comunidades religiosas.</p> <p>1914: se crea La Casa de los Niños en el Gimnasio Moderno; una de las primeras instituciones privadas, con una clara orientación a la pedagogía montesioriana.</p>
1931-1975	<p>Modelo más pedagógico: en 1927 se crea el Instituto Pedagógico Nacional.</p> <p>En 1933 se crea el Kindergarten, anexo a dicho instituto. Los principios pedagógicos estaban basados en los postulados de la Escuela Activa, María Montessori y Ovidio Decroly, quienes a su vez retomaban las ideas de Fröbel, el primer pedagogo de la educación de la infancia.</p> <p>En 1939, a través del Decreto 2101, se define por primera vez y de manera oficial la educación infantil: “Entiéndase por enseñanza infantil, aquella que recibe el niño entre los 5 y 7 años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad” (Cerdeña, 1996, p. 12).</p> <p>En 1946 se crean el Instituto Colombiano de Seguros Sociales y el Ministerio de Higiene, y se dicta el Código del Niño, para proteger a niños y niñas de la desnutrición, el abandono y el maltrato.</p> <p>Posteriormente, en 1968, se crea el ICBF, que busca la protección de los niños, niñas y jóvenes menores de edad y la estabilidad y bienestar de la familia.</p> <p>Mediante el Decreto 1276 de 1962 se reglamentan la creación y funcionamiento de seis Jardines Infantiles Nacionales Populares en las principales ciudades del país.</p> <p>En el Decreto 1710 de 1963 Artículo 9 se encuentra que “El nivel de educación preescolar o infantil se considerará adscrito a la educación primaria, en cuanto a orientación y supervisión. Parágrafo. La educación preescolar se estima como una etapa conveniente, pero no obligatoria para el ingreso al nivel primario.”</p> <p>En 1971, a través del decreto 1576, se crean otros 22 jardines.</p> <p>Con la Ley 27 de 1974 surgen los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP), para satisfacer la creciente demanda de protección y cuidado de los niños, niñas y de las madres trabajadoras. Estos centros, financiados con el 2% de la nómina salarial de las empresas públicas y privadas y administrados por diferentes instituciones apoyadas pedagógicamente por el ICBF, estaban orientados a atender hijos e hijas de trabajadores que fueran menores de siete años.</p>
1976-1990	<p>En 1976, a través del Decreto 088, se reestructuró el Sistema Educativo, se reorganizó el MEN y se dio vida legal a la Educación Preescolar, considerándola el primer nivel del sistema.</p> <p>En 1984 se publica el “Currículo de preescolar (niños de 4 a 6 años)”. En este documento se prescriben cuatro formas de trabajo: trabajo comunitario, juego libre, unidad didáctica y trabajo en grupo.</p> <p>El programa CAIP se modificó y, desde 1979, cambia su nombre a Hogares Infantiles. Allí se prioriza la participación de los padres de familia. Asimismo, en 1979 se sanciona la Ley 07, modificatoria de la Ley 27, por la cual los recursos hasta ahora destinados únicamente a los hijos de las madres trabajadoras se dirigen a los hijos de las familias más necesitadas.</p> <p>En 1985 el ICBF, con el apoyo de UNICEF, publica el documento “Guía de trabajo en las unidades de protección y atención al niño”.</p> <p>En 1988 se sanciona la Ley 89, mediante la cual se incrementa el presupuesto, pasando del 2% al 3% la cotización de las empresas públicas y privadas con destinación exclusiva a los Hogares Comunitarios de Bienestar. El ICBF asume la meta de crear cien 100.000 hogares para la atención de un millón y medio de niños y niñas altamente vulnerables.</p> <p>En 1988, el MEN reestructura la División de Educación Preescolar, creando un grupo llamado “Grupo de Educación Inicial”, orientado a desarrollar estrategias y programas que ofrezcan a los niños y niñas mejores condiciones para su desarrollo integral. Entre ellos se encuentran programas no convencionales como PEFADI (Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil), Supervivir y apoyo al componente pedagógico en los hogares comunitarios del Bienestar Familiar</p> <p>En 1990, el ICBF formula el proyecto pedagógico educativo comunitario (PPEC), que recoge los desarrollos que se habían venido elaborando para orientar el trabajo, tanto en los Hogares Infantiles como en los Hogares Comunitarios, donde preferentemente se atienden niños y niñas de 2 a 6 años.</p>

<p>Constitución de 1991</p>	<p>Se crea un grado de educación preescolar obligatoria (Grado 0). Posteriormente se promulga la Ley 115, se expide el decreto 2343 y se formulan lineamientos pedagógicos para la educación preescolar (3 a 5 años).</p> <p>En 1996 se promulga la Resolución 2343, en la que se establecen los indicadores de logros curriculares para los tres grados del nivel de preescolar. Se afirma que los indicadores de logros curriculares para los grados del nivel de preescolar se formulan desde las dimensiones del desarrollo humano y para los otros niveles desde áreas obligatorias y fundamentales. Dichas dimensiones son la corporal, la comunicativa, la cognitiva, la ética, actitudes y valores, y la dimensión estética.</p> <p>En 1997, el MEN Promulga el Decreto 2247, en el cual se establecen normas referentes a la prestación del servicio de preescolar, tanto para las instituciones estatales como para las privadas. Además, se reconoce el Preescolar como uno de los niveles de la educación formal, de acuerdo con el Artículo 11 de la Ley 115. Se especifica que la educación preescolar es la que se ofrece a los niños y niñas de 3 a 5 años y que sus grados son Prejardín, Jardín y Transición.</p> <p>En 1998, “Lineamientos Pedagógicos para la Educación Preescolar”, que recoge las formulaciones de Delors en Tailandia (1990), se refiere a cuatro aprendizajes fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser. Asimismo, se mencionan las dimensiones socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética y espiritual y ética.</p> <p>En 1991, el ICBF crea los Hogares Comunitarios de Bienestar Modalidad Familia, Mujer e Infancia (FAMI)</p>
<p>Década del 2000-la educación inicial</p>	<p>En abril de 2009, el MEN lanza la Política Pública de Primera Infancia, en la que se presentan los acuerdos fundamentales entre la sociedad civil y el Estado acerca de los principios, objetivos, metas y estrategias para la educación y protección integral de los niños y niñas. En él, se retoma el concepto de Educación Inicial de la política de 2007: “La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos”.</p> <p>Las cinco estrategias de la política de Cero a Siempre son: a) acceso de los niños y niñas menores de 5 años a una atención educativa, en el marco de una Atención integral; b) construcción de Centros de Atención Integral para la Primera Infancia; c) formación de agentes educativos responsables de la educación inicial y atención integral de la primera infancia, con un enfoque de competencias e inclusión; d) fortalecimiento territorial para la implementación de la política de educación inicial, en el marco de una atención integral para la primera infancia, y e) sistema de certificación y acreditación de calidad de la prestación del servicio de educación inicial.</p>

Nota: tabla organizada del documento de la propuesta pedagógica para la educación en primera infancia del Gobierno Nacional, basado en Cerda (1996).

En la tabla anterior se observan cinco grandes momentos en la educación de la primera infancia en Colombia. El primero va desde comienzos del siglo XIX y se extiende hasta 1930, determinado por el desarrollo de un modelo netamente asistencial. En los años 30 y hasta 1975, comienza la implementación un modelo pedagógico que tiene su origen en la creación del Instituto Pedagógico Nacional. Hacia 1976, aparece un tercer momento definido por la expedición del Decreto 088, que reestructuró el Sistema Educativo, reorganizó el MEN y dio vida legal a la Educación Preescolar,

considerada desde entonces el primer nivel del sistema educativo. El cuarto momento lo marca la expedición de la nueva Constitución Nacional de 1991, que dio vida a un grado de educación preescolar obligatoria —Grado 0—. Posteriormente, se formulan lineamientos pedagógicos para la educación preescolar —3 a 5 años—, mediante la expedición de la Ley 115 y del decreto 2343. El último momento se da hacia 2009 y está determinado por la expedición de la política Pública de Primera Infancia, lanzada por el MEN y acompañada de la estrategia De Cero a Siempre del ICBF.

La política en la formación del concepto de educación en primera infancia

A continuación se presenta una síntesis de las diferentes políticas nacionales en torno a la construcción del concepto de educación en primera infancia, con el fin de aproximarnos al contexto en el cual se desarrolló la educación inicial en Colombia a partir de la Constitución de 1991.

Antecedentes de políticas nacionales

La primera infancia es una etapa en la que se determina en un nivel significativo el desarrollo cognitivo, emocional y social. Tanto la neuropsicología como la pediatría y la pedagogía hacen énfasis en el impulso de la primera infancia, lo cual soporta la importancia del concepto de educación integral (Varela, Chinchilla y Murad 2015; Fujimoto, 2002). A este respecto, la política pública propone trabajar alrededor las dimensiones personal-social, comunicativa, corporal, estética y cognitiva. También se plantean algunos pilares como el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio ambiente (Alvarez, 2013).

La revisión de la historia y la política en relación con la construcción del concepto de educación en primera infancia permite entender los pasos que se han dado en Colombia para llegar a lo que se conoce como protección integral de la primera infancia. Este es el marco en el que se encaja el concepto de crianza que queremos abordar en la presente investigación.

La Constitución de 1991 constituye el principal antecedente de la actualidad, en tanto que dio origen a la Ley 115 o Ley General de Educación, que establece la educación preescolar de tres grados y el último grado obligatorio en la educación formal. A ello le sigue la expedición de la política pública nacional de la primera infancia en diciembre de 2006, llamada “Colombia por la Primera Infancia”, que se concreta en el documento CONPES 109 de 2007 (Departamento Nacional de Planeación, 2007). Un aporte importante en esta línea es la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, un año antes de la formulación de la política. Allí, se habla de la educación inicial así:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial.

Por otra parte, la Ley 1295 de 2009 de atención a la primera infancia, por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores 1, 2 y 3 del Sisbén, define así los actores del modelo:

El Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF– de manera directa o en forma contratada, de acuerdo con sus competencias, tendrán a su cargo la atención integral en nutrición, educación inicial según modelos Pedagógicos flexibles diseñados para cada edad, y apoyo psicológico cuando fuera necesario, para los niños de la primera infancia clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén.

La revisión de las políticas mencionadas pone en evidencia el carácter nuevo de la educación en primera infancia en Colombia, lo que ratifica, a su vez, lo expresado en los antecedentes: es a partir del siglo XXI que empieza a funcionar el concepto como se entiende en este trabajo. Más exactamente, es a partir de 2006 que se plantea la educación en primera infancia de forma integral, que involucra cuidado, educación, y nutrición, entre otros aspectos.

En Colombia se reconoce la importancia de la primera infancia para el desarrollo de las personas, como lo demuestran los dos últimos planes de desarrollo del gobierno nacional: Prosperidad para Todos (2010-2014) y Todos por un nuevo país (2014-2018). Estos dos planes le han atribuido especial importancia a la Atención Integral a la Primera Infancia (AIPI), entendida como la etapa comprendida entre los 0 y 5 años. Según la AIPI, es necesario atender a los niños y niñas de manera armónica, teniendo en cuenta los componentes de salud, nutrición, protección y educación inicial en diversos contextos —familiar, comunitario, institucional—, de tal manera que se les brinde apoyo para su supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje. Con este fin se creó el Comité Intersectorial de Primera Infancia, que trabaja de manera articulada para hacer seguimiento y controlar la implementación de la política. En este marco se crea la estrategia De Cero a Siempre, con el objetivo de garantizar la atención integral a los niños entre 0 y 5 años y 11 meses, partiendo de una perspectiva de derechos. De Cero a Siempre se convirtió en política pública en el 2015.

En este sentido, es importante resaltar que el nacimiento, desarrollo e implementación del concepto de primera infancia, si bien tiene un soporte conceptual en diferentes disciplinas como la pedagogía y la psicología, ha estado delimitado y ha sido materializado por un marco normativo y de política pública que propenden por la articulación de las acciones que desarrolla la institucionalidad en función de los niños de 0 a 5 años.

Antecedentes de la política internacional sobre educación inicial y primera infancia

Para ampliar el contexto en el que se inscribe tema en cuestión, es importante revisar los avances internacionales frente a la política pública en primaria infancia, puesto que la legislación colombiana la incluye y considera.

Desde una perspectiva histórica, la Convención Sobre los Derechos del Niño de 1989 es el primer antecedente de proclamación a favor de la primera infancia, al recordar el especial cuidado que deben recibir los niños. Este lineamiento se define específicamente en el Artículo 29, relativo a la educación en general, pero adaptable a la educación inicial.

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos llevada a cabo en Jomtien, Tailandia, en marzo de 1990, consagra en su Artículo 5 que “el aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial

de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones según convenga”.

La Unesco (2000) reafirmó en el Foro Mundial sobre la Educación, realizado en Dakar, la importancia de la educación en primera infancia, con el fin de aumentar la conciencia mundial sobre la necesidad de educación y protección durante los primeros años de vida y de fomentar la creación de programas que impulsaran dicho desarrollo y aprendizaje.

La revisión de estas políticas internacionales como marco legal permite tener un referente mundial de políticas enfocadas en la atención de los menores de cinco años. Entre ellas que se destaca la solicitud que se les hace a los países de lograr metas de asistencia a la primera infancia para mejorar el desarrollo económico, de lo que se desprende la importancia de estas políticas en la construcción de un modelo de sociedad sostenible.

Desarrollo Metodológico

Para esta investigación se revisaron más de cincuenta fuentes que presentan diferentes planteamientos sobre la primera infancia, políticas públicas, crianza, formación y agentes educativos. El trabajo de descripción, análisis y síntesis de la bibliografía implicó un ejercicio de pensamiento crítico en relación con la visión parcializada del desarrollo de la primera infancia. El desarrollo metodológico incluyó la recolección, clasificación y análisis de la información. La búsqueda contempló documentos de autores principalmente colombianos, pero también de otros países latinoamericanos. Los títulos se sistematizaron inicialmente en cuadros descriptivos (autor, fecha, argumento, país, artículo, investigación, etc.).

Luego, se dividió la revisión en cinco grandes categorías. La primera estuvo orientada a entender el contexto en el que emerge el concepto de primera infancia y enfocada en la concepción de la política pública que se ha generado en torno a este tema en Colombia y algunos países latinoamericanos. El segundo apartado corresponde al concepto de crianza y a los diferentes aspectos y actores que sobre ella actúan. La tercera trabajó lo relativo a agentes educativos, incluyendo maestros, madres comunitarias y padres de familia. En un cuarto momento se realizó una revisión del apego y el desarrollo emocional y, por último, se revisaron las tendencias, la prospectiva y las conclusiones.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de la revisión documental por categorías. A lo largo del documento se hace referencia a diferentes autores que trabajan los conceptos de crianza, políticas públicas, enseñanza y formación desde diferentes

perspectivas teóricas, que permiten hacer un acercamiento al modo en que se están asumiendo actualmente los procesos de crianza en primera infancia en el contexto colombiano.

Primera infancia: un concepto de la modernidad

De acuerdo con lo propuesto por Chuart (2001), la infancia no siempre ha sido tan relevante como hoy. Como etapa del desarrollo humano, ha cambiado a través del tiempo: ha sido reconocida como construcción social y luego relacionada con acontecimientos sociales, históricos, demográficos, económicos y culturales, entre otros.

Blanco (2009) propone que la educación de los niños y niñas de 0 a 3 años es una acción del entorno familiar en corresponsabilidad con la educación inicial formal como garante de una atención integral y de calidad. La acción pedagógica debe considerar las creencias y los saberes contruidos a partir de la cotidianidad de las madres en el cuidado y educación de sus hijos. Se destacan la relevancia de elementos de tipo sociocultural presentes en el proceso de educación infantil. Se parte de la premisa de la existencia de elementos de tipo sociocultural que imprimen cierta significación u orientación a procesos vitales de desarrollo y crianza de los niños en los primeros años de vida. En este sentido, se concuerda con lo planteado por Morin (2003) cuando afirma que

la cultura va inscribir en el individuo su imprinting, impronta matricial a menudo sin retorno que marca desde la primera infancia el modo individual de conocer y comportarse, y que se profundiza con la educación familiar y después escolar. El imprinting fija lo prescrito y lo prohibido, lo santificado y lo maldito, implanta las creencias, ideas, doctrinas que disponen la fuerza imperativa de la verdad o de la evidencia. (p. 302)

Se plantea entonces la necesidad de definir categorías de análisis que involucren los escenarios y los actores que participan en los procesos de crianza, formación y educación de los niños en sus primeros años para lograr una conceptualización integral de la primera infancia.

El primer escenario donde se da la crianza es el hogar y el actor fundamental es la familia. Duarte, Zapata, y Rentería (2007), en una revisión del estado del arte de la investigación sobre familia y primera infancia, encontraron que la vinculación de la familia a los programas dirigidos a la primera infancia se ha dado de manera gradual. Se reconoce el surgimiento de nuevas tipologías familiares, siendo el madre-solterismo o la madre cabeza de familia la más recurrente, de lo que se deriva la necesidad de incluirlas en las acciones promotoras del desarrollo de los niños en sus primeros años de vida. Se hace énfasis en la relación entre los cambios sociales y las prácticas de crianza, enunciada en investigaciones realizadas por Aguirre (2000). Por su parte, el gobierno nacional plantea que la intervención en la familia debe tener en cuenta las acciones sobre sus miembros individualmente

considerados, pues tiene impacto en la estructura y funciones de la misma (Departamento Nacional de Planeación, 2007).

En este mismo sentido, Bronfenbrenner (2008) describe el contexto como “ambiente ecológico”, entendido como un conjunto de estructuras organizadas por niveles. En el más interno está el entorno inmediato, que contiene a la persona en desarrollo —la casa o la escuela—. El desarrollo psicológico aparece como resultado de la participación del ser humano en estos microsistemas, donde se llevan a cabo roles, se mantienen relaciones interpersonales y se realizan patrones de actividades, elementos fundamentales de cualquier entorno.

Durante el desarrollo de la investigación se encontró una baja producción teórica sobre la relación entre familia y primera infancia, lo que permite inferir que no ha sido un tema de interés investigativo principal para los organismos gubernamentales y privados, cuya atención se ha centrado en las políticas públicas. Sin embargo, instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), de la mano del Ministerio de Protección Social, han llevado a cabo investigaciones básicas (Departamento Nacional de Planeación, 2007). Esto refleja un vacío de información, a pesar de que desde diferentes ciencias y disciplinas como la psicología y la pedagogía se han construido conceptos como crianza y educación inicial y se han abordado diferentes aspectos del desarrollo humano. Estos trabajos constituyen referentes en el análisis que se hará en un apartado posterior.

Las políticas públicas en la primera infancia

El máximo organismo del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), en Colombia, es el ICBF. Existe un marco legal específico en el que la Ley 1098 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, constituye el horizonte regulatorio más importante. También hay diversas políticas representativas a nivel nacional y local sobre primera infancia, muchas de ellas articuladas a redes formales.

Existe una literatura importante sobre políticas públicas y experiencias en Colombia. Quintero (2011) presenta la del programa Familia, a tu lado aprendo, ejecutado por el departamento de Antioquia y liderado por la Secretaría de Educación para la Cultura de Antioquia, en asocio con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el ICBF (regional y nacional), la Dirección Seccional de Salud, el Programa MANA y la Alianza de Antioquia por la Equidad. Se trató de una propuesta intersectorial de educación, cuidado, salud y nutrición, orientada a elevar las oportunidades de desarrollo físico, emocional, social y cognitivo de niños y niñas de Antioquia en su primera infancia. El objetivo fue

que estos niños y niñas desarrollaran competencias consigo mismos, con los otros y con el entorno, a través de estrategias de atención educativa y desde la gestación, además de fortalecer las funciones educativas y prácticas pedagógicas de las familias, cuidadores comunitarios y demás agentes educativos, de manera que acompañaran afectuosa e inteligentemente el crecimiento y el desarrollo de la primera infancia. Estas políticas son un referente importante a la hora de entender el contexto en el que ha emergido el concepto de primera infancia en el departamento de Antioquia, al tiempo que muestran un gran avance en el involucramiento tanto de los escenarios y los actores alrededor de los cuales se desarrollan los niños.

En relación con el proceso de construcción de la política pública de primera infancia en Colombia en los últimos años, Rey (2007) hace énfasis en la importancia de la primera infancia desde el punto de vista internacional, resaltando también algunos ejemplos nacionales de iniciativas a favor de esta franja poblacional. Rey trabaja tres conceptos que permiten comprender la importancia del tema para el desarrollo de la sociedad: política pública; primera infancia y familia, como categoría indisoluble de cualquier política dirigida a esta franja poblacional.

Cook (2014) hace un análisis del desarrollo de los derechos de los niños en Colombia y abre la discusión sobre el dilema de los derechos humanos en todas las edades. Los primeros años de vida de un niño o niña han recibido cada vez más atención en las discusiones sobre derechos humanos en las dos últimas décadas.

De hecho, el derecho al desarrollo y sus implicaciones para la protección durante los primeros años puede ser una de las mayores oportunidades para la implementación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño y, en particular, para proteger a los niños y las niñas más vulnerables. Asimismo, es coherente con el fortalecimiento de la garantía de sus derechos, lo que ha conducido al desarrollo de políticas públicas que hacen énfasis en la atención de los sistemas de protección infantil (Olson, 2012).

En el contexto colombiano, se destaca la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre, que se soporta conceptualmente en el hecho de que los niños son ciudadanos sujetos de derecho, seres sociales, singulares y diversos, permeados por la cultura. Este es el marco de política pública que promueve la realización de los derechos de los niños y las niñas de 0 a 6 años, lo que resalta los avances logrados en materia de normas y estándares internacionales para la protección de la primera infancia. A través de esta política se presentan los marcos que existen actualmente para el desarrollo de indicadores de protección y riesgo, entre los que está la

prioridad en las atenciones, que tiene en cuenta la diversidad de configuraciones de niños, niñas y familias en razón de su cultura, pertenencia étnica, contexto, condiciones, dimensiones particulares o afectaciones transitorias a la hora de implementar la política. Asimismo le da prioridad a su atención ante estados de vulnerabilidad.

En cuanto al contexto latinoamericano, Umayahara (2004) recoge la importancia de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, adoptada en Jomtien en 1990 y renovada en Dakar en 2000. Allí se manifiesta la necesidad de reconocer el derecho de cada persona a la educación, con el fin de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje desde el nacimiento y durante toda la vida. Sin embargo, a pesar del aumento de la conciencia política y social sobre la importancia de la educación en esta etapa, en América Latina persisten los desafíos a la hora de asegurar la equidad y la calidad de la atención educativa a la primera infancia.

Cavagnaud (2010) presenta otra experiencia en Bolivia, al mostrar cómo las políticas públicas de ese país forman parte de un conjunto de iniciativas que se llevan a cabo en el marco del proyecto Cien años de educación en Bolivia, promovido por la sociedad civil con el objetivo de contribuir con información y análisis al debate educativo, aportar al mejoramiento de la calidad y a la pertinencia de la educación y, finalmente, incidir en las políticas públicas nacionales, regionales y locales en primera infancia.

La realidad de América Latina en términos de educación no favorece la formación del individuo. Se trata de “un área donde todos los países están fallando, ocupando las últimas posiciones de las pruebas PISA, con tasas promedio del 40% de deserción escolar y una poco extendida educación infantil temprana” (Sánchez Zinny, 2014).

Pese a la carencia actual de una evaluación sobre la calidad e impacto de los programas de primera infancia en América Latina, se pueden identificar algunas características y elementos necesarios para los programas de educación inicial de buena calidad. Entre ellas se destacan: el respeto por los derechos de los niños y niñas; la atención integral orientada al desarrollo armónico; bases curriculares; articulación con otros niveles educativos; materiales de formación adecuados y —lo fundamental— recursos humanos capacitados.

Es importante contextualizar la primera infancia brindando una atención integral de buena calidad a los niños y niñas en situaciones de desventaja y vulnerabilidad, definiendo pautas de crianza que lleven a que todos los actores involucrados en el proceso asuman su papel de co-formadores y disminuir de esta manera la brecha de desigualdad que aqueja a

esta población en los contextos latinoamericanos. Es por tanto fundamental asumir el reto de estudiar la primera infancia, no solo desde la concepción de políticas públicas sino a través del análisis de conceptos como crianza, desarrollo emocional y formación, entre otros, que den una visión holística de lo que se debe hacer para que los niños, en sus primeros años de vida, tengan la atención que merecen (Quintero, 2011).

Crianza

La revisión histórica de la crianza realizada por Alzate (2003) muestra cómo las distintas generaciones de padres a conocen y satisfacen las necesidades de sus hijos. En culturas ancestrales, los primeros cuidados eran brindados por la madre —aunque generalmente los niños eran alimentados por nodrizas—. Posteriormente, el padre contribuía con la educación.

A raíz de las problemáticas relacionadas con la crianza, diversas publicaciones sobre el tema empezaron a dar más importancia a la formación de los hijos por parte de los padres, lo que causó un cambio en la imagen de la infancia. Entonces se produjo una reorganización de las formas de crianza alrededor de dos estrategias: la primera, enfocada en la transmisión de un conjunto de saberes y técnicas que permiten poner a los niños bajo la atención exclusiva de los padres y, la segunda, orientada a disminuir el costo social invertido por el Estado. Bocanegra (2007) afirma que

Se abre un nuevo campo profesional de nuevas normas asistenciales y educativas en torno a los niños, donde se privilegia el desarrollo de su cuerpo y la estimulación de su espíritu al poner al servicio todos los aportes de la medicina y los controles de una discreta vigilancia. (p. 20)

Al revisar las pautas de crianza, a través de la historia, se realiza una mejor comprensión del niño actual. En muchos momentos prevaleció una actitud hostil hacia los niños, sin dejar de lado la tendencia a proteger a los niños más pequeños (Oberman, 2001).

La investigación en crianza ha ayudado a comprender los procesos de socialización y desarrollo infantil y se ha enfocado en las relaciones del niño o niña con el sujeto adulto encargado de su cuidado. Los primeros estudios sobre crianza se publicaron en la segunda mitad del siglo XX y se centraron en las dimensiones del control y del apoyo. Estos estudios trataron de identificar los estilos de crianza que promovían el comportamiento competente los niños y niñas preescolares, aquellos que se asociaban con un niño o niña feliz, independiente, autónomo, amistoso y cooperativo, y cuáles estilos se asociaban a un

niño o niña aislado o inmaduro (Baldwin, 1945; Baumrind, 1967, 1971, 1973).

De Mause (1974) señala que el maltrato, el abuso, el infanticidio, el trabajo infantil y el abandono de los niños no son fenómenos sociales recientes, sino que eran prácticas de crianza comunes y aceptadas desde la Antigüedad. El castigo corporal extremo, como otras formas disciplinarias utilizadas con los niños —fajarlos, aterrorizarlos con máscaras, historias y personajes—, así como el control social sobre el cuerpo del niño en la evacuación y el sexo, han estado socialmente legitimados a lo largo de la historia de la humanidad.

Los investigadores contemporáneos consideran que las líneas de investigación actuales, en los que se moldeaban niños y niñas para funcionar adecuadamente en la sociedad, implican un concepto mucho más complejo de la crianza y de las influencias parentales que el propuesto por los primeros modelos. Esta visión inicial se ha hecho cada vez más compleja; la evidencia contemporánea apunta hacia múltiples papeles de los padres y madres que no implican el mismo efecto determinante que los primeros modelos asignaban (Collins, Maccoby, Steinberg, Hetherington y Bornstein, 2000).

Baumrind (1973) realizó un estudio exhaustivo de los estilos educativos y encontró cuatro patrones principales de educación: autoritario, permisivo, democrático y de negligencia-rechazo. Según estos patrones, los padres difieren unos de otros en las cuatro dimensiones relacionadas con los cuatro patrones principales de crianza. Respecto al grado de control, existen padres que ejercen mucho control sobre sus hijos, intentando influir sobre su comportamiento para inculcar determinados estándares.

MacCoby y Martin (1983) proponen otros dos estilos de crianza, ya que el estilo permisivo puede adoptar dos formas distintas: el democrático-indulgente —un estilo permisivo y cariñoso— y el de rechazo-abandono o indiferente, que se caracteriza por una actitud fría, distante y asociada a maltratos.

El estudio de las prácticas de crianza tiene una larga tradición en psicología y, aunque constituye un constructo multidimensional, siempre tiende a incluir dos dimensiones básicas: una relacionada con el tono emocional de las relaciones y otra con las conductas puestas en juego para controlar y encauzar la conducta de los hijos. En la primera dimensión se sitúa el nivel de comunicación y en la segunda el tipo de disciplina. Ambas dimensiones están íntimamente relacionadas.

En lo que tiene que ver con los determinantes sociales de los estilos de crianza, Belsky (2010) plantea que los estudios de socialización han orientado sus energías hacia los procesos mediante los cuales el comportamiento de los padres en la crianza de sus hijos influyen en el desarrollo de estos últimos.

Se subraya la manera en que las prácticas parentales promueven el bienestar de los niños pequeños e infantes, logrando reforzar la seguridad del apego y las relaciones padres-hijos recíprocamente positivas, que promueven en sí mismas la cooperación de los niños, la obediencia y el desarrollo de la conciencia.

En cuanto al papel del hombre en la crianza, Rengifo (2006) invita al cambio de un paradigma que por siglos ha estado presente en la construcción sociocultural del género y la generación, el patriarcado, que provoca tensiones en los discursos y las prácticas de los encargados del cuidado y la crianza de los niños y las niñas.

En el contexto regional colombiano, Marín y Ospina (2014) identifican cambios en la crianza y el cuidado de los niños que conllevan la individualización, la desregulación del patriarcado y la democratización del mundo familiar en la sociedad contemporánea. Los resultados evidencian un desarrollo desigual entre los discursos y las prácticas masculinas, además de profundas tensiones entre la persistencia de concepciones tradicionales y la presión de nuevas maneras de actuar y relacionarse en el ejercicio de la paternidad.

En general, los dos padres tienen una incidencia fundamental en la crianza de los niños. Como plantean Vioria y González (2017), se han generado patrones relacionales diferentes y se detecta un importante cambio en las prácticas de crianza que los padres utilizan, lo que plantea la necesidad de sensibilizar a todos los profesionales que trabajan en torno a la infancia sobre los factores de riesgo asociados al niño y a la familia en los primeros años.

En lo relativo a la competencia social, Pichardo, Justicia y Fernández (2009) argumentan que se trata de una de las habilidades básicas para el desarrollo de la persona en sociedad. La familia es el primero y más importante agente socializador en la primera infancia, pues durante ese periodo los niños aprenden las destrezas sociales, actitudes y habilidades necesarias para adaptarse al contexto en el que viven.

Dentro de las investigaciones sobre crianza y competencia social se encuentran estudios sobre las relaciones de poder en el contexto familiar. Alvarez (2013) muestra las condiciones que hacen posible que las prácticas de crianza de los adultos cuidadores de niños y niñas de primera infancia en el contexto familiar y educativo se configuren como tecnologías de poder. El autor explica cómo a partir de las prácticas de autocuidado de los niños se configuran tecnologías del cuidado de sí y presenta las relaciones de poder que surgen de la triada relacional escuela, familia e infancia.

Arboleda y Sarmiento (2016), por su parte muestran cómo la primera infancia tiene una orientación familiar y cultural, y que a partir de las nuevas dinámicas sociales se genera una construcción en

torno a su desarrollo. Los autores argumenta que, en la actualidad, muchos padres delegan el cuidado de los hijos a terceros para poder trabajar o realizar otras actividades.

Las habilidades frente a la crianza son abordadas por autores como Acosta (2006), quien plantea qué es y debe ser una construcción de conciencia social en un proceso de formación, en el que se entretienen prácticas influenciadas por experiencias, conocimientos y afectos. No se trata de generar recetas, sino de ser reflexivos y ofrecer constructos teóricos que permitan desarrollar habilidades prácticas y adaptativas en el ámbito familiar, para lograr una incidencia efectiva en la primera infancia.

En Latinoamérica, Tuñón (2010) ilustra cómo en la Argentina de las últimas décadas se ha destacado el predominio de factores de contexto como la situación económica, el marco político-institucional y las condiciones sociales de origen. El desempeño de estos factores parece haber distribuido de manera desigual las oportunidades para las nuevas generaciones, poniendo en escena la existencia de diferentes infancias y adolescencias.

En el contexto chileno, se retoma la importancia del rol del padre en la crianza. Pérez (2014) considera los beneficios de una paternidad activa en el desarrollo de niños y niñas, así como en las dinámicas familiares en general, y plantea una herramienta que amplía la mirada del desarrollo infantil y las relaciones al interior de la familia, cualquiera que sea su forma de conformación familiar.

Propuestas orientadas a una psicología del desarrollo culturalmente sensible como la de Rosabal-Coto (2012), quien ofrece una sistematización de los trabajos en torno al parentaje (crianza), proponen que las pautas de crianza están relacionadas con los procesos de socialización y de desarrollo humano y constituyen el conjunto de acciones que los adultos de una cultura realizan para orientar el desarrollo de los niños. La familia es el primer agente de socialización durante los primeros años de vida y el ente desde donde se suele seleccionar de modo directo o indirecto otros agentes, como la escuela, que adquiere especial preeminencia en la primera infancia.

Algunos estudios analizan el impacto económico de la crianza. Aguirre (2002) muestra la relación entre las prácticas de crianza y pobreza y plantea que uno de los logros importantes de la política social colombiana de la última década del siglo XX fue el posicionamiento de la infancia y la familia.

Las prácticas de crianza en niños menores de 6 años, según Varela, Chinchilla y Murad (2015) siguen siendo un campo de estudio que genera diferencias y que se aborda desde diversas disciplinas, poniendo en evidencia que la cultura es transversal al proceso de crianza.



Formación

La Formación corresponde al proceso por el que se adquiere cultura en tanto patrimonio personal del hombre culto, sin que se confunda cultura con el conjunto de realizaciones objetivas de una civilización, al margen de la personalidad del individuo. En síntesis, formación significa ascenso a la humanidad; desarrollo del hombre en tanto hombre (Orozco, 1998, p. 21). La formación permite orientar procesos fundamentales en el desarrollo humano, partiendo de la esencia de la persona y logrando un mejoramiento de la calidad de vida en el entorno social, con base en criterios y principios del ser humano.

En el mismo sentido, Miele y García (2010) afirman que los procesos de socialización y construcción de identidad de los niños y niñas, vistos desde la multiculturalidad y las actuales problemáticas que los afectan, son un tema central de reflexión. Los autores retoma aspectos teóricos y conceptuales de investigadores sociales que han convertido en objeto de reflexión y comprensión la relación entre cultura, socialización y desarrollo infantil.

En conclusión, la formación en primera infancia puede ser entendida como el proceso que trata de articular la cultura, entendida como significados acumulados y lo social como contexto de acción y cambio, y la disciplina como espacio de acción, reflexión e innovación. La formación es entonces una dinámica, un proceso que cobra sentido en la configuración general del sistema educativo (De la Garza, E., 2000).

Agentes educativos

Una de las discusiones más importantes en la primera infancia es en quién recae el protagonismo del proceso de crianza y formación de los niños, lo mismo que las calidades de quienes asumen el rol de formadores.

En el contexto latinoamericano, podemos referenciar los estudios realizados por Zapata y Ceballos (2010), quienes presentan una descripción elaborada desde las opiniones aportadas por comunidades diversas —directivos docentes, docentes, apoderados de la educación, familias, estudiantes y profesionales de otras áreas—. Allí se plantea que el rol del educador o educadora en la primera infancia debe ser consecuente con las demandas y características de los contextos, de manera que las prácticas formativas y educativas que se gesten y enmarquen en lo social y cultural y propendan por el desarrollo humano equitativo e incluyente. También es necesario que propicien el desarrollo de la autonomía, la confianza y el tejido social, lo público como espacio para la consolidación de la socialización, la participación, la identidad cultural, el reconocimiento y valoración en la diferencia, la perspectiva de género y

la humanización de los niños y niñas como sujetos sociales de derecho, por encima de los intereses económicos y tecnológicos.

Ramírez, Quintero y Jaramillo (2015) abordan la categoría “Entorno familiar y su articulación con la institución educativa, donde el hallazgo más importante es la desarticulación entre la formación profesional y las demandas del contexto sociocultural en relación con el apoyo familiar”.

Existen otras perspectivas frente a la formación de formadores en educación para la primera infancia, como la que plantean por Tamayo, Mazo, y Barrera (2014). Estos autores hacen énfasis en la falta de documentación que existe en la comunidad académica local sobre la educación para la primera infancia, específicamente en lo que tiene que ver con la formación de docentes.

En el contexto colombiano, Jiménez (2011) ilustra que la teoría de Piaget se instala en Colombia de manera tardía en las últimas décadas del siglo XX e inicios del XXI. La divulgación final de la obra de Piaget en Colombia, particularmente la teoría del desarrollo cognitivo, debe ser valorada teniendo en cuenta una serie de condiciones: en primer lugar, la traducción de las obras de Jean Piaget a la lengua castellana no se realizó sino hasta la primera mitad de la década de los años setenta, lo que permitió que este autor dejara de ser monopolio académico de unos pocos intelectuales colombianos para masificar su teoría en los centros de formación de docentes en el país. En segundo lugar, la masificación del preescolar requirió la constitución de un estatuto para la primera infancia, en el cual la teoría del desarrollo cognitivo jugaría un papel fundamental. En tercer lugar, la labor difusora de la teoría del desarrollo por parte del ICBF, el Ministerio de Educación y la UNICEF, que tuvo el fin de transformar de manera directa dos prácticas: las educativas escolares y las de crianza.

Se concluye de los autores revisados y tal como lo plantea López Rendón (2012) que los maestros, en tanto agentes educativos, desarrollan un proceso en el cual es necesario definir diferentes áreas de estudio: la revisión histórico-crítica y pedagógica del concepto de infancia; el estudio de procesos de formación vinculados al desarrollo, al contexto y a la pedagogía; los fundamentos del currículo en el marco de la pedagogía crítica y el marco de la política pública de atención integral a la primera infancia y su relación con la crianza. Pero es claro que los maestros no son los únicos agentes de formación y que en esa medida se debe trabajar articuladamente con padres de familia y sociedad en general para lograr resultados importantes en el desarrollo de la primera infancia. Es fundamental reconocer la cultura, sus escenarios y los actores sociales que influyen en la primera infancia.



Fotografía: Artem Bali
<https://unsplash.com/photos/OJkqnMwB9M4>
Recuperado el 10 de agosto de 2018

Madres Comunitarias

Las madres comunitarias son agentes educativos responsables del cuidado de los niños y las niñas de primera infancia del programa de Hogares Comunitarios de Bienestar. Es importante incluir un apartado especial para ellas, quienes han sido los actores más importantes en la formación de los niños en primera infancia de los sectores populares en Colombia en los últimos años.

Al comienzo de la década de los noventa, la Universidad Javeriana generó un modelo de desarrollo de madres comunitarias, enfocado en los proyectos de vida de la comunidad. En 1994, la Universidad Distrital decide trabajar la formación pedagógica de las madres comunitarias, ampliando el cubrimiento de los hogares comunitarios en la ciudad de Bogotá (Peralta y Fujimoto, 1998).

En vista de la carencia de formación en primera infancia, la acción inicial de las madres comunitarias fue totalmente voluntaria, como respuesta a una necesidad latente. Esto generó ventajas en cuanto al fortalecimiento de la organización como base del desarrollo

de los niños en su primera etapa de vida. Entre 1990 y 1994 se extendió el modelo y surgieron una serie de apoyos, fundamentalmente enfocados a la adecuación de espacios donde funcionaban los hogares, garantizando auxilios económicos y fortaleciendo el proceso de legalidad de esta actividad. Asimismo se buscó la participación de la familia de los niños, por lo que en 1995 se instituye y estipula la participación de los padres de familia en la administración de los hogares comunitarios (Peralta y Fujimoto, 1998), con el fin de que se apropiaran y respondieran por el funcionamiento de estos espacios, desde la visión de corresponsabilidad entre familia y Estado.

Según Peralta y Fujimoto (1998), un hecho educativo trascendental en Colombia en estos últimos 15 años ha sido la acción de las madres comunitarias sobre la vida de más de 15 millones de niños de Colombia. De la labor de estos agentes comunitarios y su importancia en la formación de los niños de 0 a 5 años en Colombia se desprende la necesidad de generar estrategias para su formación profesional en primera infancia y el mejoramiento de su rol de crianza.

Desarrollo integral y emocional

Como se ha venido planteando y de acuerdo a Young (1995), durante los últimos dos decenios la atención sobre los programas centrados en la primera infancia y la demanda de los mismos ha crecido en todo el mundo como resultado de lo a) un mayor número de padres que trabajan fuera del hogar, en ambientes donde la presencia de niños pequeños no es aconsejable ni práctica; b) un aumento constante de la supervivencia infantil, de modo que la sociedad puede empezar a considerar aspectos más profundos como la calidad de la vida, y c) el reconocimiento de que las experiencias de la primera infancia pueden ejercer efectos considerables sobre el desarrollo posterior, especialmente en la escolaridad.

A nivel internacional, se ha generado un aumento de la conciencia sobre la relación entre el bienestar de los niños y el desarrollo de la comunidad, la función cambiante de la mujer, la mitigación de la pobreza y el rendimiento escolar. Esta conciencia creciente es crucial porque los niños en países en vías de desarrollo, en particular los pobres y las mujeres, están bajo grave amenaza de privación de las condiciones favorables para la superación de las inequidades.

El desarrollo del niño en la primera infancia implica atender las necesidades básicas de salud y seguridad y favorecer el crecimiento multidimensional de su desarrollo mental, emocional y social. El cuidado infantil, es decir, las medidas necesarias para la custodia del niño y su desarrollo, su estimulación social y psicológica no deben considerarse por separado. Los programas que proporcionan atención infantil también deben incorporar metas de desarrollo. Asimismo, los programas orientados a mejorar el desarrollo en la primera infancia deben considerar las necesidades de las familias.

En cuanto al desarrollo emocional, Armus, Duhalde Oliver y Woscoboinik (2012) proponen una nueva mirada sobre el desarrollo infantil a partir de las problemáticas relacionadas con el desarrollo emocional temprano, los signos de alarma y de sufrimiento emocional y todos los modelos de intervención posibles vinculados a la promoción, la prevención y la asistencia. La concepción holística del desarrollo infantil integral es la mirada que entiende el desarrollo emocional y vincular como un aspecto de vital importancia.

Visiones más vanguardistas vinculan las neurociencias con la primera infancia. Bolea (2008), en el contexto mexicano, identifica los distintos enfoques sobre el tipo de atención que la sociedad y el Estado han brindado a la primera infancia, que van desde los filantrópicos, hasta los asistenciales y

pedagógicos. Con esto, se plantea el reto de construir alternativas que recojan la integridad de esta acción y que reconozcan la importancia que debe tener la formación en esta etapa de la vida

El apego

Simó (2003) analiza los efectos de las experiencias tempranas de maltrato en niños entre 1 y 2 años, utilizando para ello algunos principios de la teoría del apego. La necesidad de apego y de explorar son constantes a lo largo de la vida, pero es en la infancia cuando éstas son más evidentes. Todos los niños alrededor de los 12 meses desarrollan un vínculo hacia sus figuras de apego. Se ha observado que la calidad de este vínculo, es decir, la manera de regular la cercanía y la distancia hacia la figura de apego, está relacionada con la calidad de la interacción temprana.

Las conductas sensibles por parte de la figura de apego están relacionadas con la seguridad en el niño, mientras que las conductas insensibles por parte de la figura de apego están relacionadas con el desarrollo de un apego inseguro en el niño. Las conductas extremadamente insensibles provocan desorientación en los niños y grandes dificultades para explorar su contexto emocional, cognitivo y social. La teoría del apego nos permite entender las reacciones de niños que, aun siendo maltratados por su figura de apego, desarrollan y mantienen un vínculo hacia esta.

Existen estudios que vinculan factores de inclusión social, como el realizado por Rozengardt (2014), logran identificar la complejidad de formas y modalidades de la atención a la primera infancia. Allí, el autor diferencia claramente la oferta institucional que realiza el sistema educativo formal de gestión estatal y de gestión privada, dependientes de las autoridades educativas provinciales, de la más heterogénea oferta de las instituciones no formales, vinculadas a las áreas sociales municipales y provinciales o que tienen su origen en organizaciones sociales, comunitarias y no gubernamentales.

En ese mismo sentido, Paolicchi, Botana y Colombres (2009) indagan sobre los tópicos y problemáticas asociadas a la familia, los vínculos que en ella se establecen y el lugar del niño en el entramado social y familiar. Los autores hacen énfasis en la relevancia del juego en la constitución subjetiva y en el mejoramiento de los vínculos entre padres e hijos.

Barudy y Dantagnan (2013) argumentan que tratar bien a los niños y niñas es uno de los

pilares fundamentales para lograr una humanidad más sana, solidaria, feliz y menos violenta. Defienden la idea de que ser bien tratado es una de las necesidades básicas de los seres humanos y que cuidar y aceptar ser cuidado es fundamental para mantenerse vivos y en buena salud. Esto tiene una especial relevancia cuando se trata de niños y niñas, ya que nacen sin terminar su desarrollo y son por tanto vulnerables y dependientes de sus progenitores. En este sentido, la protección a los niños y las niñas se inscribe en la genética singular de la condición humana. Sin lugar a duda, el bueno trato a niños y niñas debe ser una de las finalidades de una sociedad más justa, ética y no violenta, que permita a su vez construir una propuesta sostenible de país.

Alternativas de modelos de atención en primera infancia y desafíos para el siglo XXI

Según Peralta y Fujimoto (1998), los países de América Latina han venido desarrollando programas de atención a la primera infancia desde hace más de un siglo y medio. Desde las primeras experiencias —mayoritariamente de tipo asistencial— educativas que se instalaron a través de jardines infantiles y algunos programas no-formales, se ha ido generando una amplia experiencia en este campo, que se ha traducido en una serie de avances significativos.

Alrededor de los últimos años se detecta una fuerte preocupación por generar mayor atención a los niños menores de seis años. Los fundamentos de esta preocupación van desde razones técnicas centradas en el niño hasta una amplia gama de objetivos de índole socioeconómica. Sin embargo y a pesar de este aparente auge de la atención al niño pequeño, un análisis más estricto de las acciones que se desarrollan en esta área y de las formas en que éstas se producen, implementan y sustentan permite detectar diversas disfunciones que evidencian que es un campo donde aún hay muchos aspectos sin resolver.

En estudios más recientes, Elvir y Asensio (2006) estimaron que en el 2005 la población de 0 a 9 años en Centroamérica era de 10.4 millones y representaba aproximadamente el 25,8% del total de la población, esta última con una tasa promedio de crecimiento del 2% anual. La atención y educación de las niñas y niños en este rango de edad constituye uno de los desafíos sociales más importantes para los gobiernos y las sociedades, puesto que el desarrollo social y económico de los países de la región depende en gran medida de que estas niñas y niños tengan, durante su primera infancia, las condiciones básicas para su desarrollo biológico, psicológico, intelectual y social.

A inicios de los noventa y bajo la influencia de la Convención de los Derechos de la Niña y el Niño de 1989 (CDN) se inició una nueva etapa en la atención y educación a la primera infancia en la región. Este periodo coincidió con el cierre de una etapa histórica para Centroamérica, caracterizada por los conflictos armados, con la cual se crearon condiciones para la estabilidad política, la paz, la democracia y la reactivación de las economías de los países.

El movimiento internacional generado con la CDN contribuyó a que se desarrollara un compromiso cada vez más creciente de los gobiernos y las sociedades con la atención integral a la primera infancia. Se destacan entre los avances la aprobación de leyes que ampliaron los derechos de la niñez; la creación de instituciones dedicadas exclusivamente a su atención; la expansión de servicios de educación preescolar, de salud y de prevención de la mortalidad infantil y materna, y el desarrollo de programas alimentarios para mejorar el estado nutricional de niños y niñas.

En materia de educación, los avances más destacados son la importancia que se le asignó a la educación inicial en los sistemas educativos nacionales y el aumento de la cobertura de la educación preescolar que, aunque modesto, revela un mayor compromiso en la región con los derechos educativos de la primera infancia. En el 2003, las Tasas Netas de Matrícula de la región, para el grupo de 3 y 4 a 6 años, oscilaron entre el 21% y el 52%, tanto en modalidades formales como no formales. La oferta educativa es todavía muy modesta en casi todos los países.

Asimismo, la inversión en educación respecto al PIB de los países es aún muy baja, siendo el promedio regional del 4%. Un aspecto crítico es que los presupuestos de los ministerios de educación se destinan en un alto porcentaje al pago de salarios, consumiendo este rubro, en promedio, el 85% de los mismos.

La calidad de la formación en primera infancia es un gran desafío. A pesar de que los programas de educación preescolar se definen con un enfoque integral que incluye la formación de actitudes, destrezas, conocimientos, valores para la vida y preparación para el primer grado, la falta de personal docente calificado dificulta la buena enseñanza, sumado a la insuficiencia de recursos pedagógicos y de ambientes adecuados para la enseñanza y el aprendizaje en el nivel preescolar.

En el contexto colombiano, se identifican experiencias interesantes como la expuesta por Amar y Madarriaga (2015). Los autores, preocupados por la situación de la primera infancia en el departamento del Atlántico, desarrollan desde mayo del 2014 el Proyecto Infancia, el primer programa de telecuidado en América Latina y cuya base son

las TIC. Con este se ha mejorado las prácticas de cuidado de cerca de 7.000 familias. La estrategia combina actividades tradicionales de intervención social y de intercambio comunitario, como talleres vivenciales, envío de mensajes de texto y videoconferencias con especialistas a distancia.

Para finalizar, Ancheta (2008) plantea que actualmente los derechos humanos de los niños han sido formalmente reconocidos. Sin embargo, es un hecho innegable que este ideal no se ha podido concretar en la práctica, en lo que respecta a la infancia y a su derecho a la educación.

Conclusiones

Es necesario estudiar a la niñez de manera articulada, tanto en su naturaleza social como desde las perspectivas psicológicas y pedagógicas (Ramírez, Quintero y Jaramillo, 2015). La infancia como fenómeno social debe ser analizada en el contexto más amplio del desarrollo de las sociedades.

Asimismo, resulta determinante adoptar una perspectiva creativa que permita dar una interpretación de los derechos humanos y así ordenar la extensa información sobre su desarrollo histórico, motivaciones, estrategias, tendencias principales, perspectivas, teorías y su reflexión (Cerdá, 1992). Los análisis no pueden realizarse de manera aislada y constituyen condiciones indispensables en el intento de reconstruir nuevos ideales más equitativos para los niños de primera infancia en el contexto colombiano (Departamento Nacional de Planeación, 2007).

La noción de crianza, a través de la revisión bibliográfica realizada, refleja la importancia de la construcción de un concepto propio de desarrollo en primera infancia, que conlleve a una estructura multifactorial e integre lo cultural, lo psicológico, lo político y social. En los conocimientos abordados sobre educación inicial, crianza y desarrollo emocional, se puede percibir una evolución histórica que parte de la visión de desarrollo como crecimiento biológico, logrando llegar a una idea que involucra elementos de todo orden, con el fin de mejorar la intervención en primera infancia (Fujimoto, 2002).

El desarrollo en primera infancia, integra visiones alternativas e incluye una propuesta propia del contexto, que se determina primordialmente por aspectos culturales, en la construcción de relaciones sociales (Mieles y García, 2010) y lo muestra como un escenario potencial de construcción de futuro, rescatando el concepto de primera infancia como el espacio diverso donde confluyen múltiples dinámicas y donde cobran valor los actores y los contextos que intervienen en ella (Mieles y García, 2010).

La primera infancia debe ser abordada como un concepto alternativo y fundamental en América Latina, a partir de la cual se generen estrategias

que permitan recortar la brecha existente en los países desarrollados y nuestros territorios (Sánchez Zinny, 2014). Esto, específicamente en lo relativo al desarrollo humano, que se consigue, por un lado, con la consolidación de un Estado fortalecido en la aplicación de políticas públicas de potencialización de la primera infancia, que reconozcan la importancia de invertir en esta etapa de la vida y, por otro, con la incidencia y participación de los actores sociales en la construcción e implementación de un modelo que permita tener una visión de futuro centrada en la generación de capital humano, tal como lo han hecho la mayoría de países desarrollados (Romero, 2007).

La aplicación de cualquier concepto o noción de crianza depende del territorio y, por lo tanto, requiere reconocer su historia, su cultura, su entorno vital y sus actores. Los modelos de crianza desde los enfoques clásicos, por definición reduccionistas, negaban esta complejidad. Por esta razón, aparece la necesidad de un enfoque alternativo que permita entender la noción de crianza como concepto que propende por una visión que interprete y revitalice la primera infancia, dándole el lugar que le corresponde (Alzate, 2003).

A través de la noción de primera infancia, en el caso latinoamericano, se pretende reconocer la importancia de ir más allá de la formulación de políticas públicas y lograr la satisfacción de necesidades biológicas, psicológicas y sociales, que permitan establecer lazos y posibilitar a sus actores relacionarse para actuar de manera coordinada (Arboleda y Sarmiento, 2016).

Para el caso colombiano, la noción de primera infancia merece un lugar especial, dada la coyuntura del país. El reto para los estudiosos del desarrollo humano (Cook, 2014) es lograr que en Colombia se asuman los compromisos que requiere la primera infancia no solo a partir de la formulación e implementación de políticas públicas centradas en lo educativo, sino a través de modelos alternativos que potencialicen la institucionalidad, redefinan el papel del Estado, reconozcan la diversidad, aborden un enfoque interdisciplinario y reconozcan y potencien

el papel de los actores y escenarios que hacen parte del desarrollo de los niños desde su gestación hasta los 5 años (Blanco, 2009). Sólo así se podrá construir un país con mejores niveles de desarrollo que abogue por su capital más importante: los niños (Belsky, 2010).

Referencias

- Acosta, L. (2006). Habilidades para la crianza: una apuesta por ser significativo para la niñez. En *Clave Social*, 5(2), 1-21.
- Aguirre, E. (2000). *Cambios sociales y prácticas de crianza en la familia colombiana*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Aguirre, E. (2002). *Prácticas de crianza y pobreza. Diálogos 2: Discusiones en la Psicología Contemporánea*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Alvarez, A. (2013). *Las prácticas de crianza en primera infancia como tecnologías de poder en el contexto familiar y contexto educativo* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Manizales.
- Alzate, M. (2003). El descubrimiento de la infancia, modelos de crianza y categoría sociopolítica moderna. *Revista de Ciencias Humanas*, 9, 17-24.
- Ancheta, A. (2008). Hacia una nueva concepción de la educación de la primera infancia como derecho: avances y desafíos globales. *Revista Iberoamericana de educación*, 1-12.
- Arboleda, A. y Sarmiento, C. (2016). *Familia y redes sociales de apoyo en el cuidado y formación de los niños en la etapa de primera infancia* (Tesis de maestría inédita). Universidad de la Sabana, Chía.
- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M. y Woscoboinik, N. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Recuperado de http://files.unicef.org/ecuador/Desarrollo_emocional_0a3_simple.pdf
- Barudy, J., y Dantagnan, M. (2013). *Los buenos tratos a la infancia: parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.
- Belsky, J. (2010). *Determinantes socio-contextuales de los estilos de crianza*. Recuperado de <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/textes-experts/es/2520/determinantes-socio-contextuales-de-los-estilos-de-crianza.pdf>
- Blanco, C. (2009). Educación y crianza de niños y niñas de 0 a 3 años: un estudio desde las creencias y saberes de las madres. *Revista de Educación*, 29, 273-292.
- Bolea, M. (2008). Reseña histórica de la educación a la primera infancia en México. *Ethos Educativo*, 42, 25-60.
- Cavagnaud, R. (2010). Primera Infancia: experiencias y políticas públicas en Bolivia. *Tinkazos*, 14(29).
- Cerda, H. (1992). *Pasado y presente de la educación preescolar en Colombia*. Bogotá: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Cook, P. (2014). *Fortaleciendo los indicadores de protección a la primera infancia en Colombia*. Recuperado de http://www.iicrd.org/sites/default/files/projects/files/ARTICULO_ACAD%C3%99MICO_-_ESPA%C3%99OL.pdf
- De Mause, L. (1974). La evolución de la infancia. Recuperado de http://www.psicodinamicajl.com/articulos/evolucion_infancia.html.
- Departamento Nacional de Planeación. (2007, 3 de diciembre). *Política pública nacional de primera infancia "Colombia por la Primera Infancia"* (Documento CONPES 109). Bogotá D.C., Colombia: DNP
- Duarte, J., Zapata, L. y Rentería, R. (2007). *Familia y Primera Infancia: un estado del arte. 1994-2005*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.

- Elvir, A. y Asensio, C. (2006). *La atención y educación de la primera infancia en Centroamérica: desafíos y perspectivas*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147488s.pdf>
- Fujimoto, G. (2002). *La atención integral en la primera infancia: Los desafíos del siglo XXI*. Recuperado de <http://www.oas.org/udse/readytolarn/documentos/7.pdf>
- Jiménez, A. (2011). La tardía instalación de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget en Colombia, 1968-2006. *Revista de Educación*, 60, 123-140.
- López Rendón, Olga Lucía. *La formación de maestros para la primera infancia, un proceso de inter-sujetación: una mirada sobre la experiencia de la Universidad de San Buenaventura en la ciudad de Medellín*. Medellín. 2012. Tomado de <http://hdl.handle.net/10819/927>.
- Marín, A. (2017). El cuidado y la crianza como mediadores en la democratización de las relaciones familiares. *Prospectiva*, 23. Recuperado de <http://revistas.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/4584>
- Marín, R. y Ospina, L. (2014). Discursos y prácticas de crianza en la primera infancia: una construcción sociocultural de las relaciones de género y generación en la familia. *Tendencias y retos*, 19(2), 63-76.
- Mieles, M. y García, M.C. (2010). Apuntes sobre socialización infantil y construcción de identidad en ambientes multiculturales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 809-819.
- Morin, E. (2003). *El Método: la Humanidad de la Humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Paolicchi, G., Botana, H. y Colombres, R. (2009). *Los modelos infantiles de apego y su importancia en la constitución de los lazos parentales*. Universidad de Buenos Aires.
- Oiberman, A. (2001). *Observando a los bebés: Estudio de una técnica de observación madre-hijo*. Buenos Aires: Lugar.
- Peralta, E. y Fujimoto, G. (1998). *La atención integral de la primera infancia en américa latina: ejes centrales y los desafíos para el siglo XXI*. Recuperado de <http://www.oas.org/udse/readytolarn/documentos/7.pdf>
- Pérez, F. (2014). Involucramiento del padre en la crianza: una mirada triádica de las relaciones familiares tempranas. *Summa Psicológica UST*, 11(2), 9-18.
- Pichardo, M., Justicia, F. y Fernández, M. (2009). Prácticas de crianza y competencia social en niños de 3 a 5 años. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 37-47.
- Quintero, A. (2011). Modelos de políticas públicas de Colombia, en beneficio de las familias,. *Revista Katálisis*, Vol 14, Número. 1. 116-125,.
- Ramírez, L., Quintero, S. y Jaramillo, B. (2015). Formación en el trabajo con familias para la educación de la primera infancia. *Zona Próxima*, 22, 105-115.
- Romero, T. (2007). Colombia por la primera infancia: ¿utopía o realidad? Reflexiones sobre la política pública para la población menor de seis años. *Revista Colombiana de Educación*, 53, 40-57.
- Rozengardt, Adrián (2014). *Estudio sobre el rol de los servicios no formales de cuidado y educación de la primera infancia como dispositivos de inclusión social: propuesta de una matriz de valoración del papel de los espacios no formales de cuidado y educación de la primera infancia en la realización de los derechos humanos de las niñas y los niños*. Buenos Aires: FLACSO. Sede Académica Argentina. Tomado de <http://hdl.handle.net/10469/6485>.
- Rosabal-Coto, M. (2012). Creencias y prácticas de crianza: el estudio del parentaje en el contexto costarricense. *Revista Costarricense de Psicología. Universidad de Costa Rica*, 31(1-2), 65-100.
- Sánchez Zinny, G. (22 de mayo de 2014). Iniciativa para introducir nuevas tecnologías en la educación latinoamericana. *El País*. Recuperado de https://elpais.com/internacional/2014/05/22/actualidad/1400712445_058197.html.

- Simó, S. (2003). Algunas indicaciones de la teoría del apego para la comprensión de los efectos socio-emocionales del maltrato infantil en la primera infancia. *Información Psicológica*, 82, 21-29.
- Tamayo, A., Mazo, G. y Barrera, M. (2014). *Los discursos acerca de la formación de formadores en educación para la Primera Infancia: una perspectiva educativa y política* (Tesis de maestría inédita). Universidad Pontificia Bolivariana, Medellín.
- Umayahara, M. (2004). En búsqueda de la equidad y calidad de la educación de la primera infancia en América Latina. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 2(2).
- Varela, S., Chinchilla, T. y Murad, V. (2015). Prácticas de Crianza en Niños y Niñas Menores de 6 Años en Colombia. *Zona Próxima*, 22, 195-215.
- Viloria, C., y González, A. F. (2017). Las prácticas de crianza de los padres: su influencia en las nuevas problemáticas en la primera infancia. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(1), 30-42.
- Young, E. (1995). *Desarrollo integral del niño en la primera infancia; desafíos y oportunidades*. Recuperado de http://www.ifejant.org.pe/Aulavirtual/aulavirtual2/uploaddata/19/Unidad1/Tema2/desarrollo_integral_del_nino_en_la_primera_infancia.pdf
- Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082.