

# Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras\*

**ROSA JULIA GUZMÁN\*\***

Directora Maestría en Pedagogía Universidad de La Sabana, Colombia.

**MÓNICA GUEVARA\*\*\***

Profesora Maestría en Pedagogía Universidad de La Sabana, Colombia.

**Primera versión recibida marzo 1 de 2010; versión final aceptada mayo 10 de 2010 (Eds.)**

• **Resumen:** En este artículo presentamos reflexiones derivadas de varios procesos de investigación de la Universidad de La Sabana, en la línea de investigación de Pedagogía e Infancia, del Grupo de investigación Educación y Educadores. Ellos se orientan a indagar sobre las concepciones de infancia de los educadores y educadoras del nivel inicial, y a buscar comprensiones sobre las formas en que ellos y ellas aprenden. Delimitamos este aprendizaje a la alfabetización inicial de los niños y niñas, dada la importancia de este proceso en una sociedad y en una cultura letrada. Luego de varios años de investigaciones de corte cualitativo, encontramos una marcada incidencia de las prácticas cotidianas y de las concepciones de infancia en el aprendizaje de los maestros y maestras.

**Palabras clave:** infancia, aprendizaje de las educadoras y educadores, alfabetización inicial, escuela, concepciones de infancia.

## Concepções de infância, alfabetização inicial e aprendizagem dos educadores

• **Resumo:** Neste artigo apresentam-se reflexões derivadas de vários processos de investigação da Universidade da Sabana, na linha de investigação de Pedagogia e Infância, do Grupo de investigação Educação e educadores. Eles se orientam a indagar sobre as concepções de infância dos educadores do nível inicial e a procurar entendimentos sobre as formas em que as educadoras aprendem. Delimitamos esta aprendizagem à alfabetização inicial dos meninos e as meninas, dada a importância deste processo numa sociedade e numa cultura letrada. Após vários anos de investigações de corte qualitativo, encontrou-se marcada incidência das práticas quotidianas e das concepções de infância na aprendizagem dos educadores.

**Palavras-chave:** infância, aprendizagem das educadoras e dos educadores, alfabetização inicial, escola, concepções de infância

## Educators' conceptions on childhood, early alphabetization and learning

**Abstract:** This article presents insights derived from various research processes of La Sabana University in the research of Education and Childhood Research Group Education and educators. They are directed to investigate conceptions of childhood who have the initial level educators and seek understanding about the ways in which educators learn. It defines the initial literacy learning of children given the importance of this process in a society and a literate culture. After several years of qualitative research, we found high incidence of daily practice and childhood conceptions in learning educators.

**Keywords:** childhood, learning of the teachers, initial literacy, school, conceptions of childhood.

\* Este artículo se deriva de dos estudios cualitativos adelantados en la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana: "Cómo aprenden los educadores del nivel inicial a diseñar estrategias que faciliten la alfabetización inicial" Código EDU 22 2008 con financiación de la Dirección de investigación de la Universidad de La Sabana, entre junio de 2008 y junio de 2010 y "Concepciones de infancia que tienen las educadoras del nivel inicial en Chía" financiado por la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana entre febrero de 2007 y junio de 2008.

\*\* Doctora en Educación Universidad de Nova. En este trabajo ella fue la investigadora principal. Correo electrónico: rosa.guzman@unisabana.edu.co

\*\*\* Magister en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional – Cinde. Correo electrónico: monicagj@unisabana.edu.co

**-1. Introducción. -2. Fundamentación teórica. -3. Metodología. -4. Principales hallazgos. -5. Reflexiones. -Lista de referencias.**

**1. Introducción**

Es innegable que la educación en la infancia reviste una enorme importancia, en tanto es en esta etapa de la vida cuando se establecen las bases del desarrollo del individuo y por ende, de la sociedad. Por lo tanto, los principales esfuerzos en la calidad de la formación de los tutores y tutoras, deben estar orientados a quienes trabajan con la infancia.

Desde el interés por la formación de los maestros y maestras de la infancia, en la Universidad de La Sabana se busca comprender a través de la investigación, de qué maneras los educadores y educadoras (en ejercicio, durante su formación inicial y las madres comunitarias) logran aprender lo que saben y qué es lo que determina que un educador o educadora aprenda lo que aprende. Este proceso es desconocido en gran medida por quienes se encargan de la formación de los tutores y tutoras, lo que hace que sea difícil prever el éxito de las estrategias seleccionadas para formarlos. En el caso particular a que hacemos referencia en este artículo, el aprendizaje de los maestros y maestras estuvo referido a la alfabetización inicial.

A este respecto es importante aclarar que más allá de posibilitar el éxito escolar y social de los niños y las niñas, la alfabetización es un derecho y permite el ejercicio de la ciudadanía, pues no tener acceso a la cultura escrita es una condición de marginalidad social muy fuerte.

La temática de aprendizaje de los educadores y educadoras fue escogida intencionalmente, porque en el ámbito educativo se presenta una paradoja con respecto a la alfabetización inicial, ya que se siguen manifestando serias dificultades en el acceso a ella, pero se está perdiendo todo el potencial de enriquecimiento preparatorio para el acceso a la lectura y a la escritura, ya que se desconoce que esta estimulación está directamente relacionada con los usos del lenguaje oral y con las prácticas sociales y de intercambio que están presentes en las interacciones cotidianas de los niños y niñas con los profesores y profesoras. Por supuesto, no se espera que éstos lleguen a alfabetizar a los niños y a las niñas con quienes trabajan en el nivel preescolar. Por eso se habla de **facilitar la alfabetización inicial**, lo que en este contexto significa proponer actividades

que promuevan el desarrollo del lenguaje oral y el acercamiento a los usos sociales de la lectura y la escritura. Implica además reconocer que este proceso no remite a prácticas como las copias o la decodificación de palabras aisladas carentes de sentido para los niños y las niñas.

La comprensión de cómo es que los maestros y maestras aprenden a alfabetizar a los niños y a las niñas, es aún una tarea pendiente, ya que un buen número de estudiantes quedan excluidos de los sistemas educativos, con todas las consecuencias personales, familiares, sociales y económicas que ello conlleva. Con respecto a esta situación en el mundo, afirma Torres (2009):

La repetición está acentuada en el primer grado, y está íntimamente relacionada con problemas en la enseñanza y el aprendizaje iniciales de la lectura y la escritura. Cerca de la mitad de los alumnos repiten primer grado y, en el caso de los alumnos provenientes de familias de bajos ingresos, este porcentaje se eleva al 60%.

Señala esta investigadora cómo la repetición guarda estrecha relación con problemas en la enseñanza de la lectura y la escritura, provocados por comprensiones erróneas acerca del lenguaje, lo que lleva a la utilización de métodos inadecuados; así mismo enfatiza en que la decisión del profesor o profesora sobre la promoción o la repetición del año dependen prioritariamente de los resultados en la alfabetización.

La alfabetización inicial es un proceso que se inicia desde muy temprano y hace parte de un continuo que se desarrolla a lo largo de toda la vida, que es el proceso lector. Aquí es importante aclarar que por lectura se entiende el proceso de construcción de sentido, que trasciende la mera alfabetización, en la que el niño o niña solamente puede decodificar palabras. En este sentido, es necesario reconocer que el proceso de intercambio de significados, como hecho que se da en una cultura determinada, es un proceso que se inicia desde el momento en que el niño o niña entra en interacción con otros sujetos.

Tanto las prácticas como las ideas que tienen los tutores y tutoras acerca de su trabajo con los niños y niñas más pequeños, tienen una estrecha relación

con sus concepciones de infancia. Por esta razón, consideramos importante hacer alusión a ellas, a partir de los resultados de algunas investigaciones sobre las concepciones de infancia que tienen las educadoras del nivel inicial adelantadas en la Universidad de La Sabana (Guzmán, 2007, 2009), en las que se han abordado grupos de educadoras con diferentes características de formación y experiencia: en ejercicio, en su formación inicial y madres comunitarias. Se considera que tanto la manera en que aprenden los educadores y educadoras del nivel inicial como sus concepciones de infancia, son aspectos importantes para tener en cuenta en su formación.

## **2. Fundamentación teórica**

Desde hace muchos años se vienen adelantando trabajos tanto de investigación como de innovación sobre las formas de aprendizaje de los niños y las niñas. Sin embargo, se ha estudiado mucho menos el proceso de aprendizaje de los maestros y maestras. Nora Elichiry (2000), quien se ha dedicado al estudio de este tema, afirma:

El discurso educativo se ha ido modernizando y se modificó a través del tiempo, pero las prácticas docentes no han cambiado. Si bien el docente es la figura clave en la puesta en marcha de cualquier cambio, en la historia de las reformas educativas se lo ha ubicado en un lugar secundario.

Una de las corrientes sobre la forma en que aprenden los profesores y profesoras plantea que, a pesar de las teorías nuevas que se enseñen a los maestros y maestras, en su ejercicio ellos y ellas tenderán a repetir, en sus prácticas cotidianas, las mismas formas de enseñanza con que fueron formados por sus profesores y profesoras. De Tezanos (1985), refiriéndose a la formación de maestros y maestras, afirma:

Esta concepción del maestro formado “a imagen y semejanza” de otro maestro, es quizás el “modelo” más difundido en cuanto sustentación implícita o explícita de los programas de las Escuelas Normales en diferentes épocas. Los argumentos que se han esgrimido a favor de esta tendencia en la formación de docentes se estructuran sobre términos tales como: efectividad, simplicidad y sentido común.

Desde otra perspectiva, se ha planteado la importancia de poner a los profesores y profesoras en relación directa con las teorías que se producen a partir de la investigación básica en áreas afines a la educación. Sin embargo, esta apropiación no es nada sencilla. Afirma Castedo (1989):

Después de tres años de trabajo dentro del aula (como investigadora pero dentro del aula) hemos podido ver que algunos maestros llegan a transformar realmente su papel, otros se mantienen en su papel tradicional aunque introduzcan algunas innovaciones, y finalmente hay otros maestros que no pueden introducir ninguna innovación.

Este fue el punto que nos ocupó en el planteamiento de la primera fase de la investigación sobre cómo aprenden los profesores y profesoras: ¿por qué y cómo a partir del mismo proceso de formación algunos tutores y tutoras modifican sus prácticas, mientras que otros no lo hacen? ¿qué aspectos influyen en este proceso?

Esta diferencia frente al cambio no se debe solamente a las tradiciones y creencias muy arraigadas en los sujetos docentes. Responde también a una cuestión social. Castedo (1989), en la misma intervención arriba señalada, agrega: “Pedirle entonces a un docente que actúe de manera constructiva es pedirle algo que no comparte la institución escolar en su conjunto, ni los padres, ni la sociedad. Esto es un problema ideológico”.

Esta afirmación pone de relieve las fuertes implicaciones y retos que tiene para los maestros y maestras la introducción de cambios en la cotidianidad: por un lado está la dificultad conceptual y de asimilación a sus esquemas, y por el otro está la dificultad de enfrentarse a una ideología imperante.

Señala Ferreiro (1989), con respecto a la dificultad de incorporar a las prácticas pedagógicas los conocimientos derivados de la investigación básica:

Aquí se está abordando un punto muy importante que es el problema de la relación entre la investigación básica y la utilización de esos resultados en el ámbito educativo. Cuando iniciamos con Ana Teberosky y otras personas las investigaciones sobre la psicogénesis de la lengua escrita, teníamos una preocupación educativa y también una esperanza educativa: que eso sirviera para contribuir a resolver

el problema de los niños que fracasan en la escuela. Pero teníamos también un cierto temor de lo que iba a ocurrir en el contexto escolar con los resultados obtenidos de la investigación. Hay una diferencia clarísima entre los requerimientos de la investigación básica y los de la práctica educativa.

Sobre este particular, Guzmán (2003) afirma:

La relación de la pedagogía con otros campos de saber es bastante compleja pues se nutre de ellos, pero no es ninguno de ellos. Le compete a la pedagogía misma y por lo tanto a los docentes preguntarse por el manejo y apropiación más adecuados de los hallazgos de otras disciplinas. Esto requiere de una comprensión profunda de estos hallazgos, pero también de los contextos sociales y culturales de los niños y las niñas a quienes se dirigen.

En esta misma perspectiva, otra corriente plantea que los saberes docentes se construyen a partir de la influencia de lo que Mercado (2002) denomina “diferentes voces”, y que consiste en la articulación de diversas fuentes en un cuerpo teórico que sustenta y modifica permanentemente sus prácticas cotidianas. Afirma:

(...) Los maestros se apropian de los saberes necesarios para la enseñanza durante su trabajo en el aula, en interacción con los niños y con los materiales curriculares, con sus colegas, con los padres y con toda noticia o información que les llega desde la escuela y fuera de ella relacionada con la enseñanza. Dicha apropiación se funda de manera importante en la reflexividad que la enseñanza misma impone.

Los estudios adelantados por Perafán (2005) en esta misma dirección, le permiten afirmar:

Se creyó durante un largo tiempo, en esta etapa, que lo que influía en la actuación del docente eran las operaciones superiores que él mantenía, y no el contenido de su pensamiento. La anterior idea también estuvo influenciada por el interés social de la época que proponía estrategias generales de formación de docentes, para lo cual la vía más adecuada era pensar al sujeto como un ente universal y único, que se mantenía fuera de la influencia significativa del contexto. Ante estas restricciones impuestas a la investigación del pensamiento docente reaccionaron, de

alguna manera, las teorías alternativas, que reconocen los diferentes contextos como mediaciones fundamentales en la constitución de los diferentes tipos de subjetividad.

Esta subjetividad que se plantea en la afirmación anterior, incluye los intereses y necesidades de formación de los sujetos docentes, aspecto que debe ser tomado en cuenta, de acuerdo con los resultados de algunos estudios adelantados recientemente en Estados Unidos acerca de la manera en que los educadores y educadoras reciben los cursos que les ofrecen. En el año 2006, el Instituto Ericsson de la ciudad de Chicago, desarrolló un marco de trabajo denominado Acercamiento Total al Desarrollo Profesional Docente (*Whole Teacher Approach to Professional Development*)<sup>1</sup>. En el estudio se afirma que cuando los temas que se tratan durante los cursos de formación son interesantes y significativos para los profesores y profesoras, éstos pueden llegar a transferir el conocimiento a su cotidianidad, dándole una mayor trascendencia.

Un aporte muy interesante hecho en el mismo estudio, consiste en haber identificado que no es posible observar ni capacitar a una persona de manera fraccionada, ya que el ser humano es un todo y no es factible llegar a desarrollar conocimientos desde una sola perspectiva o dimensión. También se vio que los conocimientos adquiridos en otro tipo de capacitaciones eran inconsistentes, limitados y fraccionados: “El Completo Acercamiento al Desarrollo Profesional Docente está basado en la premisa de que las actitudes, las habilidades y las prácticas están relacionadas con el desarrollo del educador”<sup>2</sup>.

El otro aspecto que queremos compartir en este artículo, es el de las concepciones de infancia que tienen los maestros y maestras del nivel inicial, ya que se considera que ellas inciden en sus prácticas y en sus aprendizajes. Al respecto, Zimmerman (2000), plantea que

Por concepción se entiende un proceso personal por el cual un individuo estructura su saber a medida que integra sus conocimientos. Este saber se elabora, en la mayoría de los casos, durante un periodo bastante amplio de la vida, a partir de su arqueología, es decir de la acción

<sup>1</sup> “Teachers who are comfortable using computers put children at ease about computer use. They see problems and mistakes as learning opportunities, for themselves and for children”.

<sup>2</sup> “The *whole teacher* approach is based on the premise that attitudes, skills, and practices are interrelated in teacher development”.

cultural parental, de la práctica social del niño en la escuela, de la influencia de los diversos medios de comunicación y, más tarde, de la actividad profesional y social del adulto. Las concepciones personales son la “única trama de lectura” a la que se puede apelar cuando se confronta con la realidad.

Giordan y de Vecchi (citados por Zimmerman 2000) afirman:

El término concepción personal enfatiza la idea de imágenes coordinadas entre sí que son usadas por las personas para razonar frente a situaciones problema. Toda concepción —afirman— se corresponde con una estructura subyacente y no es sólo un producto sino un proceso que depende de un sistema que constituye su marco de significación con el que las personas intentan interpretar su medio. Las concepciones tienen una génesis que es al mismo tiempo individual y social”.

Afirma Zimmerman que conocer las concepciones personales de los docentes posibilita el replanteamiento de las acciones emprendidas en su formación, al asumir una perspectiva que reconoce la complejidad de este proceso.

La afirmación anterior puede abrir nuevos horizontes en la búsqueda de las mejores estrategias para lograr que en los procesos de formación de tutores y tutoras, los cambios no se limiten al discurso, sino que logren realmente impactar sus prácticas cotidianas. Es decir, que se requiere acudir permanentemente a las concepciones que se van configurando en torno a lo que es enseñar, a lo que es aprender y a las formas más adecuadas para lograr que los niños y las niñas aprendan. Para ello es necesario confrontar a los educadores y educadoras con las razones que aducen para hacer lo que hacen.

Encontramos un asidero a esta convicción, en la siguiente afirmación de Perafán (2005):

Un tercer aspecto, y definitivamente fundamental, es el reconocimiento de que tanto la reflexión del docente como su pensamiento debe ser comprendido en dos dimensiones: una explícita, de relativo fácil acceso, por lo que los cuestionarios podrían ser un instrumento adecuado, y una implícita o tácita, dimensión esta última que requiere del concurso de métodos más cualitativos.

Para el caso de Colombia, es importante tomar

en cuenta a las madres comunitarias, ya que ellas están encargadas de atender a los niños y niñas desde muy temprana edad y se constituyen en actores muy importantes en el desarrollo y la educación de las nuevas generaciones.

Es poco lo que se ha trabajado en la comprensión de los procesos de aprendizaje de las madres comunitarias en su relación con los niños y las niñas, pero es una población a la que urge atender, si se tiene en cuenta el número de ellas y la importancia del acompañamiento en la edad de los niños y niñas que atienden. Sobre este aspecto, afirman Gómez y Gómez (2006):

Con respecto al recurso humano encontramos aún muchas fallas en su formación. Sólo por mencionar un ejemplo, se encontró que en el concurso de carrera docente del 2005 tan sólo el 10% de los normalistas aprobaron la prueba. Igualmente se encontró en el Censo de Madres Comunitarias hecho en 2004 por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar que el 65% de ellas no habían terminado su bachillerato. Vale la pena resaltar que existen más madres comunitarias que profesores de preescolar.

Al igual que la institución escolar debe tomar en cuenta a la comunidad educativa, como se reconoce en los PEI, el aprendizaje de las madres comunitarias y de los profesores y profesoras de primera infancia no puede restringirse al conocimiento de ciertas técnicas de manejo de los niños y las niñas, sino que debe extenderse hacia la valoración y reconocimiento de la importancia y trascendencia de la atención a la primera infancia, hacia la comprensión del entorno y hacia el acercamiento y la interacción de los maestros y maestras con los padres y madres de familia y las comunidades.

Así lo reconoce el ICBF (1997) en el documento de su Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario, en el que sostiene:

Así mismo, este Proyecto impulsa un quehacer pedagógico educativo en el que se integra una concepción de hombre, de sociedad y de desarrollo que reconoce al niño como ser social cuyo desenvolvimiento depende de la calidad de las relaciones que le ofrecen los adultos responsables de su crianza y educación y está articulado a una concepción de desarrollo infantil que permite que sus protagonistas

sepan hacia dónde y cómo orientar los procesos de desarrollo desde el ámbito pedagógico.

Con la aprobación de la Ley de Infancia se busca proteger la identidad cultural y el arraigo social de los niños y niñas, así como priorizar temas como la inversión social en la infancia y adolescencia, el trabajo con la familia y el fortalecimiento de lo preventivo desde lo social y comunitario. Esto resalta la importancia de adelantar con las madres comunitarias un proceso de formación que les facilite el acercamiento y la cooperación con las familias de los niños y niñas que atienden, así como con sus comunidades. El código de infancia y adolescencia aprobado en el año 2006 “Reconoce a niños, niñas y adolescentes como personas autónomas, titulares de derechos y deberes que deben ser protegidos de manera integral, no sólo cuando sean vulnerados e incumplidos sino de manera permanente”.

En ese orden de ideas y con el propósito de hacer un aporte significativo a la educación de la infancia, las investigaciones adelantadas dentro de la Línea de investigación en Pedagogía e infancia de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, buscan identificar los aspectos que contribuyen a que los conocimientos teóricos que aportan los procesos de formación de tutores y tutoras, se constituyan en aprendizajes reales, es decir, que trasciendan el nivel del discurso y generen aplicaciones prácticas para su ejercicio cotidiano en la atención de los niños y niñas más pequeños.

Las Facultades de Educación tienen la responsabilidad de formar a los futuros educadores y educadoras y deben responder a la sociedad por su calidad, proceso que cobra especial relevancia para el caso de los profesores y profesoras de la infancia ya que, como lo hemos mencionado varias veces en este artículo, los primeros años de vida son definitivos en la historia de cada uno de los individuos y de la sociedad.

Los maestros y maestras de la infancia en su proceso de formación inicial, tienen además una particularidad con respecto a la formación de niños y niñas más grandes y de jóvenes: no se forman intensivamente en una disciplina particular como las matemáticas, las ciencias sociales o las lenguas, por ejemplo, sino que deben tener una formación más enfocada a la comprensión de lo que es la infancia y a lograr desarrollos en los niños y niñas durante esta etapa de la vida, pero también deben potenciar sus aprendizajes académicos posteriores

y sus competencias para vivir en sociedad.

En ese sentido, se hace más necesario que en cualquier ámbito disciplinar, promover una reflexión permanente que les dé la posibilidad a las educadoras y educadores de enriquecer sus conocimientos teóricos en permanente confrontación con la práctica, lo que implica tener presente la importancia de conocer los diferentes contextos sociales en que viven los niños y las niñas. Así lo reconoce Hollingsworth (1989, citado por De Tezanos 2006), quien afirma:

En consecuencia, la formación de maestros necesita una aproximación flexible que ayude a los postulantes con diferentes creencias iniciales a comprender las complejidades involucradas en la vida de la sala de clase y aprender que tanto los métodos como el manejo de la clase, aun los contenidos, variarán de acuerdo a las particularidades de las escuelas y de los niños.

La afirmación anterior plantea dos cuestiones centrales a la formación de los tutores y tutoras de la primera infancia: la modificación de sus creencias iniciales, aspecto que ya lo mencionamos antes en este documento y que, por supuesto también está presente en el caso de quienes están en su proceso de formación inicial. La segunda cuestión es la relacionada con la reflexión permanente sobre sus prácticas, como fuente de aprendizaje.

En el momento actual de conocimientos, es claro que en la formación inicial de los sujetos docentes se busca darles herramientas para que puedan comprender la trascendencia de su trabajo pedagógico y puedan desarrollar su autonomía, para poder desenvolverse en diferentes contextos culturales. En esa línea se encuentra la propuesta de Stones (1989, citado por De Tezanos 2006):

Propone una aproximación a la formación de maestros que recupere una teoría sustentada en la práctica cotidiana. De esta manera los estudiantes ‘pueden apropiarse de conceptos y principios pedagógicos claves que les permitirán construir un modelo personal de enseñar de aplicación general’, acercándose de esta manera a la apropiación de su autonomía intelectual.

Ferreiro (1989) apoya esta posición, con la siguiente afirmación: “Ese es el maestro que todos deseamos, un maestro que no está obedeciendo ciegamente órdenes, sino un profesional que sepa

por qué toma las decisiones y pueda justificarlas y discutir sobre ellas”.

### **3. Metodología**

Las investigaciones a que hacemos referencia en este artículo las llevamos a cabo tanto para indagar las concepciones de infancia de los educadores y educadoras del nivel inicial, como para comprender cómo es que los profesores y profesoras aprenden a diseñar estrategias que faciliten la alfabetización inicial. En los dos casos trabajamos con metodologías cualitativas.

En las dos investigaciones trabajamos con 5 madres comunitarias, 5 profesoras de jardín, 5 de transición y 5 de primero —en sectores oficial y privado, áreas urbana y rural—, y 5 estudiantes de pedagogía infantil.

Recogimos la información por medio de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, talleres, filmación de clases, discusión de los videos resultantes de estas filmaciones —actividades éstas durante las que indagamos por las razones que tenían para actuar de determinada manera en las clases, así como por las justificaciones teóricas que otorgaban a dichas maneras de actuar—, y grupos focales.

En este proceso de recolección de información indagamos sobre 5 categorías definidas previamente: alfabetización, métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, la lectura, la escritura y las concepciones de infancia. Cada una de estas categorías exploramos mediante los instrumentos arriba señalados y procedimos a su análisis, lo que dio como resultado nuevas categorías. Durante la discusión de los videos de las grabaciones de las clases retomamos los análisis de cada una de las categorías, para confrontar a las profesoras participantes en la investigación entre su discurso y su práctica. De esta confrontación resultaron nuevos hallazgos, que exponemos a continuación.

### **4. Principales hallazgos**

Los resultados de las investigaciones adelantadas con respecto a las concepciones de infancia que tienen los profesores y profesoras del nivel inicial, han mostrado elementos interesantes sobre los que vale la pena reflexionar para comprender mejor cómo es que los maestros y maestras

aprenden y cómo asumen su rol, de acuerdo con las concepciones de infancia que han configurado tanto desde el ámbito social en general, como desde el ámbito institucional en que laboran.

Los tutores y tutoras con quienes hemos adelantado las investigaciones a que hacemos alusión en este documento: educadoras del nivel inicial (educadoras de jardín, transición y primero tanto del sector oficial como del privado y madres comunitarias), estudiantes de primer semestre de Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana y estudiantes de últimos semestres del mismo Programa, con respecto a las configuraciones de infancia, consideran que a los niños y a las niñas se les educa para el futuro. Esta idea sugiere una concepción de infancia como etapa de incompletud, en la que hay que aportar elementos que contribuyen a desarrollarlos, para cuando llegue el momento de la vida en que la persona debe estar completa, que sería en la adultez. Es decir, que su trabajo se orientaría a completar a ese ser incompleto, consideración que hace que sea más fuerte en las profesoras en ejercicio la idea de alumnos y alumnas, que la de niños y niñas. Lo anterior implica que la escuela contribuye en este sentido a configurar concepciones de infancia propias.

Por otra parte, reiteradamente las educadoras afirman que la infancia actual se ha acortado. Consideran que esto ha sucedido debido a la presencia y a la relación que los niños y las niñas tienen con los medios masivos de comunicación y con las tecnologías, en cuyo manejo y dominio superan a los sujetos adultos. Refieren que el acceso a los medios masivos de comunicación favorece la exposición de los niños y niñas a temas anteriormente vedados para ellos, como son el sexo y la violencia. Estas ideas encuentran eco en la relación que establecen las estudiantes y educadoras participantes en esta investigación, entre la infancia y la inocencia, como característica propia y distintiva de ella. También señalan que la infancia puede ser acortada por la asunción de labores y responsabilidades propias de las personas adultas.

Un aspecto que nos ha llamado mucho la atención dentro de estas investigaciones, es la idea que estas educadoras tienen con respecto a que es más fácil educar a los niños y a las niñas que a los más grandes. Ésta es también una creencia

social muy probablemente derivada de la idea de que los pequeños y pequeñas requieren solamente cuidados y que para ello no se requiere de un saber estructurado. Por otra parte, todavía el nivel preescolar se considera como “preparación para”; de allí que sus áreas de trabajo tengan el prefijo “pre”: “preescritura”, “prelectura”, “prematemáticas”. Ésta es otra idea surgida del ámbito escolar, que por supuesto ha contribuido a configurar determinadas concepciones de infancia. Refuerza esta idea el que en todos los grupos estudiados hubo personas que se refirieron a la vocación como motivación para ser educadora de niños y niñas, haciendo alusión a que la identificaron desde pequeñas o a partir de algunas experiencias anteriores en el *cuidado* de los pequeños.

Sin embargo, también es posible identificar diferencias entre los grupos participantes. Es así como podemos afirmar que la formación universitaria en el Programa de Pedagogía Infantil modifica las configuraciones de infancia. Esta modificación se hace evidente en las diferencias que se presentan entre la concepción de infancia que tienen las estudiantes de primer semestre, como sujeto de cuidados, mimos, afecto y cariño y la de las estudiantes de último semestre, para quienes la infancia es sujeto de derechos. Así mismo, es clara esta diferencia entre la manera en que las estudiantes de primer semestre asumen a los niños y niñas como sujetos pasivos, carentes de conocimiento, a quienes hay que darles todo, porque “ellos absorben todo lo que se les da; son como esponjas”, y la manera en que asumen las estudiantes de últimos semestres a los niños y las niñas, como seres activos que construyen conocimiento. Esta constatación apoya la idea de que desde la teoría y las prácticas guiadas es posible modificar las configuraciones de infancia hacia el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos.

A pesar de que los estudiantes y las estudiantes de Pedagogía Infantil a través de su proceso de formación modifican sus concepciones de infancia, a partir de las prácticas universitarias, los futuros educadores y educadoras empiezan a percibir la influencia que tienen las instituciones educativas a las que asisten, en las configuraciones de infancia. Esto fue explicitado de manera clara por los estudiantes y las estudiantes de los últimos semestres, quienes ya habían tenido varias experiencias de prácticas en

diferentes instituciones de educación inicial.

Lo afirmado arriba nos permite plantear que otra fuente de modificación de las concepciones de infancia de los tutores y tutoras son las instituciones de educación inicial, a partir de sus lineamientos y políticas, ya que vimos a lo largo de las investigaciones adelantadas con los profesores y profesoras en ejercicio, cómo cada institución desde su enfoque, lineamientos y políticas, influye en la concepción de infancia que tienen los maestros y maestras que laboran en ella, marcando una diferencia muy clara entre las formas de trabajo que se plantean para los niños y las niñas de contextos socioeconómicos altos, y los niños y niñas de contextos socioeconómicos bajos. Para los primeros se plantea un trabajo lúdico y libre de presiones, mientras que para los segundos, el trabajo debe ser duro “para llegar a ser alguien” en la vida. También identificamos diferencias según se trabaje en colegios que ofrezcan todo el nivel de educación básica o se trabaje en Jardín Infantil. Para los primeros, la infancia se extiende hasta los 18 años, y para los segundos hasta los 12 años.

Las concepciones de infancia de los profesores y profesoras guardan una clara relación con sus ideas acerca de lo que deben hacer para alfabetizar a sus estudiantes. Así, quienes consideran que al niño y a la niña hay que mimarlos y ofrecerles un trabajo lúdico y libre de presiones, el trabajo en el preescolar debe estar despojado de cualquier actividad de escritura y de lectura, por considerarlo como una presión nociva; por esto hacen mucho énfasis en el “aprestamiento”, referido específicamente a actividades perceptuales y motoras.

Al pasar al primer grado de educación básica, sí se admite que los niños y las niñas tengan que “trabajar muy duro” para lograr alfabetizarse, evidenciando las diferencias entre las concepciones de infancia que configuran los educadores y educadoras, dependiendo del nivel escolar que cursen los pequeños y pequeñas.

Con respecto a los saberes que tienen los tutores y tutoras sobre la alfabetización, se evidencia una base informativa sobre los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura, que pueden ser usados indistintamente e incluso combinados. Sin embargo, no se percibe claridad en sus lógicas internas, pues los maestros y maestras hacen referencia permanente a los resultados visibles que producen, y cuando éstos no se dan,



las explicaciones giran en torno a las dificultades que pueden presentar los niños, las niñas y sus familias.

La situación anterior, sumada a la idea de que el desarrollo de los niños y de las niñas se produce exclusivamente por maduración biológica, hace que las educadoras y educadores se despojen de responsabilidades y busquen la intervención de terapeutas.

Resultó muy interesante ver cómo a partir de los talleres y los comentarios y discusiones generadas a partir del análisis de los videos de las clases filmadas, los profesores y profesoras replanteaban sus ideas, sus creencias y sus prácticas. En este proceso aprendieron unas de otras; en unas ocasiones confirmaban sus ideas y en otras, las modificaban. Para el caso de las educadoras con formación universitaria, se hacían referencias a teorías que no habían entendido completamente y tanto para ellas, como para las madres comunitarias, había referencias permanentes a aplicaciones prácticas anteriores.

## **5. Reflexiones**

Las anteriores reflexiones nos llevan a otras de carácter más general, con respecto al papel de la pedagogía dentro de las instituciones de educación inicial en la configuración de concepciones de infancia.

La consideración de que la función más importante de la institución de educación inicial es tratar a los niños y a las niñas con un afecto que reemplace el de la madre contribuye a mantener la idea de que la función de las educadoras y educadores del nivel inicial se reduce al cuidado físico y emocional, desconociendo todo el potencial de desarrollo social, de pensamiento y lingüístico que puede haber durante los primeros años.

Lo anterior tiene implicaciones en el diseño de las actividades que las educadoras y educadores desarrollan con los niños y las niñas en general, y de manera particular en aquéllas que pueden favorecer la alfabetización inicial, como ya lo dijimos anteriormente, mediante el desarrollo de la oralidad y el acercamiento a los usos sociales de la lectura y la escritura. Por supuesto, esto no riñe con las manifestaciones de afecto a los pequeños y pequeñas; por el contrario, éstas facilitan el proceso de alfabetización inicial.

Por otra parte, la definición de políticas institucionales deja al margen la reflexión pedagógica de los educadores y educadoras del nivel inicial sobre los niños y las niñas como sujetos de derechos, imponiendo una determinada concepción de infancia que no siempre es explícita y que puede llevar a que los tutores y tutoras, en vez de trabajar como verdaderos pedagogos y pedagogas, queden reducidos a actores subordinados dentro de la institución educativa.

La idea de que durante la infancia se trabaja para el futuro, contribuye a su invisibilización, en tanto los objetivos educativos se orientan a prepararla para lo que viene; puede compararse esta situación con la inversión que se hace en un banco para que rinda ganancias en el futuro. De otro lado, esta preocupación está tan presente en la mente de los maestros y maestras y de la sociedad en general, que con demasiada frecuencia se les niega el presente a los niños y a las niñas.

La escuela, como existe actualmente, según lo reportan las profesoras participantes en estas investigaciones, parece estar hecha para que los niños y las niñas de contextos socioeconómicos medios y altos puedan aprender de manera gratificante, lúdica y libre de presiones. Quizá la afirmación que hacen algunas educadoras participantes en estos estudios con respecto a que a los niños y a las niñas pertenecientes a los contextos socioeconómicos bajos hay que “exigirles mucho” para que puedan aprender —asociando esta idea con cantidad de trabajo escolar, tanto en el aula, como en la casa a través de las tareas—, exprese las duras realidades referidas más arriba en este artículo por Rosa María Torres, con respecto a los altos índices de deserción y repitencia que se presentan en el primer grado de educación básica, como producto de las dificultades en la alfabetización inicial que tiene la institución escolar.

Dado que las concepciones tienen una génesis tanto individual como social, que se va configurando mediante un proceso personal bastante extenso en el que los conocimientos se van integrando hasta estructurar los saberes de cada persona, es importante retomar las ideas que los profesores y profesoras tienen frente a los motivos que ocasionan esta situación. Pero esta mirada no puede hacerse solamente desde un referente teórico; se requiere además revisar las prácticas cotidianas, para confrontar lo que se dice con lo que se hace,

y en esta confrontación buscar las coincidencias, las tensiones, las rupturas, las inconsistencias, ya que tanto desde los referentes teóricos, como desde las prácticas cotidianas se conforma un sistema que estructura un marco de significación desde el cual se interpreta la vida.

En los procesos de investigación adelantados por la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, hemos tenido varios aprendizajes que plantean algunas reflexiones en torno a la formación de los educadores y educadoras de la infancia. Es un proceso muy complejo, sobre el que todavía nos falta conocer y comprender muchos aspectos que la investigación está llamada a indagar gradual y constantemente.

Afirmamos lo anterior, porque en los procesos de formación de tutores y tutoras se requiere recurrir a aspectos de profundo arraigo en ellos, muchas veces inconscientes, lo que demanda un gran esfuerzo, ya que no es algo que pueda determinarse a priori ni en sus contenidos ni en sus estrategias. La educación implica al educador o educadora en todo su ser; en él influyen aspectos de su vida familiar, de su cosmovisión, de su relación con el medio y, por supuesto, también de los aprendizajes académicos.

Por otro lado, la formación de los maestros y maestras está permanentemente actualizándose por medio de interacciones cotidianas con diferentes actores del medio en que se desenvuelven y sobre los que las instituciones de formación no pueden tener control ni lo pueden programar. Pero lo que sí pueden programar es la toma de conciencia de que ello existe, promoviendo el empoderamiento de los profesores y profesoras con respecto a su quehacer. En esta toma de conciencia se requiere contemplar a los niños y a las niñas como sujetos de derechos.

Sin embargo, no hay que olvidar que incluso llegando a niveles deseables de empoderamiento y de reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, todavía falta una parte del camino por recorrer y es la de aprender las mejores formas de llevarlo a la práctica, así como de aprovechar sus prácticas para validar, refutar o enriquecer lo que propone la teoría. Es desde sus prácticas cotidianas que se hace realidad el reconocimiento y el ejercicio de los derechos de las niñas y los niños.

Si bien es cierto que tanto la sociedad como

la cultura contribuyen a la formación de los educadores y educadoras de la infancia, no hay que perder de vista la enorme responsabilidad que tienen en este proceso las Facultades de Educación y otras instituciones dedicadas a la formación de los profesores y profesoras. Ellas son las principales llamadas a adelantar investigaciones orientadas a encontrar claridades con respecto a la pertinencia y relevancia de los procesos de formación de los tutores y tutoras.

De otro lado, hemos constatado que la formación inicial de los pedagogos y pedagogas genera un desplazamiento en las concepciones de infancia, en las que se reconocen aspectos importantes derivados de las investigaciones en diversos campos; sin embargo, se evidencia una clara yuxtaposición de términos novedosos en los discursos, con prácticas tradicionales. En esta relación se busca la manera de “forzar” o “acomodar” los conocimientos teóricos como sustento de las prácticas.

De acuerdo con los resultados de nuestras investigaciones, es posible afirmar que los maestros y maestras tienen la intención de amoldar a las exigencias de la escuela a todos los niños y niñas, sin identificar necesidades y oportunidades diferentes de acuerdo con sus contextos, bajo la idea de que deben prepararlos para la escuela a costa de lo que sea, confundiendo la calidad educativa con el nivel académico reportado en las pruebas censales.

En esta situación, en la que es evidente una tendencia en la educación de los niños y las niñas, que es tanto de los profesores y profesoras como de la sociedad, se hace presente una de las razones que hace muy compleja la tarea de formar a los educadores y educadoras de la infancia, ya que la construcción del saber docente no implica solamente aspectos cognitivos. Lo que saben los maestros y maestras conserva huellas de lo histórico y lo social.

Desde esta perspectiva, en la formación de los tutores y tutoras tienen impacto las políticas globales, las regionales, las instituciones formadoras y las instituciones donde ellos trabajan, orientando las prácticas cotidianas, espacio en donde se hace realidad el reconocimiento (o desconocimiento) y el ejercicio de los derechos de los niños y las niñas. Por supuesto, también inciden las interacciones con sus pares, con los padres y madres de familia, con los medios de comunicación, entre otros, en lo que Mercado (2002) ha denominado “diferentes

voces”.

En nuestras investigaciones todavía quedan cuestiones pendientes por resolver. Por ejemplo, las tensiones entre nociones comunes y nociones teóricas; de unos años para acá, con el reconocimiento del giro hermenéutico se buscan comprensiones también sobre el sentido común, entendido por Márquez (2008) como

(...) una forma de conocimiento colectivo de carácter práctico: a través de la construcción de representaciones, en las luchas de clasificación de la realidad, en las que se pretende poseer el monopolio del orden y la nominación, se establecen categorías que, cuando son aceptadas ampliamente, por la vía de un proceso de naturalización del orden dominante y de sus relaciones, ganan validez general.

De manera complementaria, se hace necesario analizar diferentes racionalidades, ya que no todas se fundan en el conocimiento científico, pero no por ello necesariamente son equivocadas o no pertinentes. Para el caso de quienes fundan su saber en experiencias prácticas, como es el caso de las madres comunitarias en Colombia, se requiere analizar la gramática y lo que podríamos llamar la sintaxis de esas prácticas, lo que en cierta forma les confiere determinados sentidos y las formas en que ellas se apoyan y con las que a la vez contribuyen a configurar su mundo.

Un ejemplo claro de esta situación la vimos en las diferencias existentes entre las educadoras con formación profesional y las madres comunitarias, con respecto a sus concepciones de infancia desde la escuela. Es evidente que las madres comunitarias tienen ideas fuertes con respecto a lo que son las niñas y los niños, mientras que las educadoras formadas privilegian la idea de alumno y alumna sobre la de niños y niñas.

Estas diferencias sugieren una revisión cuidadosa de las maneras en que se está formando a las educadoras y educadores de la infancia, en tanto parecería estar privilegiándose una educación orientada al cumplimiento de objetivos que tienden más a lograr un buen nivel académico, que a una buena calidad de la educación, que no puede ser aceptada si no atiende a la calidad de vida presente de los niños y las niñas, lo que desborda en mucho el concepto de logro académico.

En este orden de ideas, conviene señalar que

compartimos la propuesta de Márquez (2008), quien plantea la importancia de analizar los propósitos para posibilitar la comprensión de las acciones de las personas. En nuestras investigaciones hemos encontrado que el propósito común de las educadoras de la infancia es promover desarrollos en los niños y las niñas, aunque la comprensión del desarrollo es bastante disímil entre ellas, pues depende mucho de las concepciones de infancia que cada una de ellas tiene y en las que hemos encontrado que la escuela tiene una fuerte incidencia y contribuye desde sus lineamientos y políticas a configurarlas.

Esperamos obtener nuevas comprensiones sobre las concepciones de infancia que tienen las educadoras y educadores del nivel inicial, así como de las formas en que ellas y ellos aprenden, con el propósito de utilizar el conocimiento derivado de las investigaciones para continuar cualificando los procesos de formación de las tutoras y tutores de la infancia, orientándolos a la calidad de la educación de los niños y las niñas, en su sentido más profundo.

### **Lista de referencias**

- Castedo, M. (1989). Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en América Latina. En E. Ferreiro. México, D. F.: Siglo XXI.
- De Tezanos, A. (1985). Maestros: artesanos intelectuales. Bogotá, D. C.: Universidad Pedagógica Nacional-Ciid.
- De Tezanos, A. (2006). El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Bogotá, D. C.: Magisterio.
- Elichiry, N. (2000). Saberes y prácticas del psicólogo educacional. Su relación con el docente como sujeto de aprendizaje. En N. Elichiry. Aprendizaje de niños y maestros. Buenos Aires: Manantial.
- Ferreiro, E. (1989). Los hijos del analfabetismo. México, D. F.: Siglo XXI.
- Gómez, A. & Gómez, R. (2006). Ministerio de Educación Nacional. Lineamientos de política educativa para la primera infancia. Ponencia presentada al Primer Congreso Internacional de Pedagogía e Infancia. Bogotá. Universidad de la Sabana.
- Guzmán, R. J. (2003). El aula de clase: La cúspide

- de la enseñanza. Bogotá, D. C.: Universidad Central.
- Guzmán, R. J. (2009). Concepciones de infancia que tienen las educadoras del nivel inicial en Chía. Informe final de investigación. Bogotá. Facultad de Educación. Universidad de La Sabana.
- Guzmán, R. J. (2010). Cómo se modifican las concepciones de infancia de los estudiantes del programa de Pedagogía Infantil de la Universidad de La Sabana a lo largo de su formación. Informe final de investigación. Bogotá. Facultad de Educación. Universidad de La Sabana.
- Icbf (1997). Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario. Bogotá, D. C: Icbf.
- Márquez, J. (2008). Lógicas, realidades y transformaciones del sentido común. Cinco aproximaciones. Medellín. Universidad Nacional de Colombia.
- Mercado, R. (2002). Los saberes docentes como construcción social. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Perafán, G. (2005). Pensamiento y conocimiento de los profesores. Bogotá, D. C.: Nomos.
- Torres, R. M. (2010). Deserción y repitencia. Recuperado el 2 de febrero de 2010, de: [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85774\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85774_archivo_pdf.pdf).
- Zimmerman, M. & Gerstenhaber, C. (2000). Acerca del enseñar y del aprender: una aproximación a las concepciones docentes en el nivel inicial. En N. Elichiry. Aprendizaje de niños y maestros. Buenos Aires: Manantial.

---

### Referencia:

Rosa Julia Guzmán y Mónica Guevara, "Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de educadores y educadoras", *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Manizales, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y el Cinde*, vol. 8, núm. 2, (julio-diciembre), 2010, pp. 861 - 872.

*Se autoriza la reproducción del artículo, para fines no comerciales, citando la fuente y los créditos de los autores.*