

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE INFANCIA EN AGENTES EDUCATIVOS DE
UN CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL DEL MUNICIPIO DE PEREIRA**

LINA VERÓNICA GRISALES HENAO

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL
MANIZALES
2018**

**REPRESENTACIONES SOCIALES DE INFANCIA EN AGENTES EDUCATIVOS DE
UN CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL DEL MUNICIPIO DE PEREIRA**

LINA VERÓNICA GRISALES HENAO

**Tesis presentada como requisito para optar el título Magister en Desarrollo
Infantil**

ASESORA

DRA. MARÍA INÉS MENJURA ESCOBAR

**UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
PROGRAMA DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL
MANIZALES**

2018

Nota de aceptación

Presidente

Jurado

Manizales, noviembre de 2018

Contenido

Resumen	¡Error! Marcador no definido.
Introducción	7
Capítulo 1. El problema	9
1.1 Planteamiento del problema	9
1.2 Objetivos	12
1.2.1 <i>General</i>	12
1.2.2 <i>Específicos</i>	12
1.3 Justificación.....	12
1.4 Marco Contextual.....	15
Capítulo 2. Marco referencial	167
2.1 Antecedentes investigativos	177
2.2 Referente teórico	222
2.2.1 <i>Las Representaciones Sociales</i>	22
2.2.2 <i>Representaciones sociales de infancia</i>	30
2.2.3 <i>Educación inicial</i>	367
2.2.4 <i>Rol docente de educación inicial</i>	389
Capítulo 3. Metodología	412
3.1 Tipo de estudio y diseño.....	422
3.2 <i>Unidad de análisis</i>	4233
3.3 <i>Técnicas e instrumentos</i>	434
3.4 <i>Procedimiento</i>	466
3.5 <i>Plan de análisis</i>	477
Capítulo 4. Resultados	499
Discusión.....	601
Conclusiones.....	66
Referencias	68
Anexos	670

Resumen

Esta investigación se realizó con el propósito de comprender las representaciones sociales sobre infancia de agentes educativas de un centro de desarrollo infantil del municipio de Pereira. El enfoque investigativo es de corte cualitativo con un alcance interpretativo. Se aplicaron tres instrumentos que permitieron recoger la información, el primero corresponde a un ejercicio de asociación libre, seguido un tris jerarquizado, de los cuales se obtiene los elementos que dan forma a una entrevista semiestructurada. La sistematización de la información y su posterior análisis e interpretación se llevó a cabo, en coherencia con la teoría cognitivo-estructural propuesta por Jean Claude Abric.

Las representaciones sociales de infancia para las agentes educativas son significadas como una etapa de la vida o un periodo de preparación para la edad adulta. De igual manera, resulta relevante mencionar que estas representaciones se encuentran ubicadas en el contexto discursivo propio de los postulados de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia.

Palabras claves. Representaciones Sociales, Infancia, niños, familia, docente.

(Fuente: Tesauro de la Unesco).

Abstrac

This research was carried out in order to identify and understand the social representations that a group of 8 educational agents have on children, under the methodology of qualitative research of court interpretation, and since the method hermeneutic, creating the possibility of understanding from the speech, scenarios, actors and actions of participants on such representations. The design and implementation of instruments allowed to collect information: exercise of free association, hierarchical tris and semi-structured interview. The analysis was developed in three stages: gathering information, systematizing, and analysis and interpretation of information, from the cognitive dimension - structural proposal by Jean Claude Abric.

Social representations of childhood for educational agents are meant as a stage of life or a period of preparation for adulthood. Similarly, it is relevant to mention that these representations are located in the discursive context of the postulates of the Strategy of Comprehensive Early Childhood Care.

Keywords: Social Representations, Childhood, children, family, teacher.

Introducción

El interés por las representaciones sociales ha inspirado un número importante de investigaciones durante varias décadas; siendo su mayor representante Moscovici (1961), y otros autores, entre otros de igual relevancia como Jodelet (1984), quien orientó sus estudios desde un enfoque procesual de la representación, y Abric (1976), generador del estudio de las representaciones desde un enfoque estructural.

Las representaciones sociales permiten identificar estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que pueden conducir a actitudes positivas o negativas. Son a su vez, “sistemas de códigos de valores lógicas clasificatorias principios interpretativos y orientadores de las prácticas que definen la llamada conciencia colectiva” (Araya, 2002). Por ello no solo existen en las mentes de las personas, sino que generan procesos, interrelaciones, interacciones, interinfluencias sociales, que se imponen y condicionan la vida de los niños y las niñas (Casas.1998).

Estudiar dichas representaciones, es el interés de este estudio como una posibilidad de conocer los significados que han tejido un grupo de agentes educativas sobre la infancia, en un Centro de Desarrollo Infantil del municipio de Pereira, que hace parte de la modalidad institucional del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Las agentes educativas cuentan con un tiempo de experiencia entre 5 y 25 años en diferentes modalidades de atención del ICBF. Algunas de ellas cuentan con formación en pedagogía infantil, otras son técnicas en atención preescolar y unas pocas son normalistas.

Esta investigación se sustenta desde los postulados teóricos de Abric (1976), por cuanto comparte el interés por la búsqueda de comprender la estructura y el funcionamiento de las representaciones sociales. Desde este enfoque, se entiende la representación social como un sistema de interpretación de la realidad que define las relaciones del individuo, desde su entorno físico y social, determinando sus comportamientos, convirtiéndose en guía para la acción

Por tal razón, el interés de este trabajo radica en generar la posibilidad de identificar el contenido de las representaciones sociales que comparte este grupo de agentes educativos, y comprender cómo se relaciona y funciona para dar significado a la infancia.

El trabajo se encuentra estructurado en cuatro apartados que evidencian el proceso desarrollado. En el primero, se describe el planteamiento del problema, los objetivos, la justificación y el marco contextual, lo que permite ubicar al lector en la relevancia de la investigación. En el segundo, se encuentran los antecedentes investigativos y la fundamentación teórica que da sustento al estudio de las representaciones sociales. En el tercer apartado, se describe el diseño metodológico, la unidad de trabajo, las técnicas e instrumentos empleados, así como el procedimiento y el plan de análisis. El cuarto componente, corresponde a la presentación de los hallazgos, como resultado del análisis de la información recolectada, las conclusiones y las recomendaciones. Finalmente, se presentan las referencias bibliográficas.

Capítulo 1. El problema

1.1 Planteamiento del problema

En la actualidad, la infancia ha capturado el interés de diferentes disciplinas como la medicina, la sociología, la psicología, la antropología, la pedagogía, la política, entre otras, dirigiendo sus investigaciones, programas y planes de desarrollo hacia la conceptualización, comprensión y mejoramiento de los procesos de intervención en los que participan los niños y las niñas en sus diferentes contextos socio-culturales.

Este interés responde a la necesidad de invertir en la infancia tras reconocerse como la etapa más importante de la vida del ser humano. Manrique (2003) afirma que ese primer periodo de la vida resulta trascendental y decisivo, razón por la cual debe ser atendido de manera “integrada e integral”, donde se sumen esfuerzos y se comprenda que su cuidado y desarrollo es vital para asegurar una posibilidad de un avance mayor.

Enmarcado en un suceso que marcaría una pauta al reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derechos, da origen a la convención Internacional de los Derechos de los Niños (1989), mediante la cual se transforma considerablemente la percepción de los pequeños y se concibe que los niños y niñas no son menos seres humanos que los adultos. Además, se establece un marco legal que media las interacciones entre los adultos y los niños y niñas orientando a un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población.

Estas nuevas miradas han permitido trascender concepciones adultas de los niños y niñas como sujetos pasivos, “para pensarlos y promoverlos como constructores de ciudadanía, sujetos de múltiples relaciones, capaces de vivir su vida con sentido, de cuestionarse sobre los asuntos

que rodean su existencia y los de las comunidades inmediatas y más generales” (Mieles & Acosta, 2012, p. 207).

En Colombia se ha consolidado una política pública para la atención a la primera infancia, siendo este el suceso más reciente y tal vez de los más importantes que marca un precedente para cada una de las acciones que se dirigen hacia las niñas y los niños. El MEN (2013) hace especial énfasis en la transformación de la manera de concebir a los niños, ya no como pequeños adultos o seres incompletos; sino como sujetos de derecho, seres sociales, que poseen una serie de capacidades y se desarrollan a partir de la interacción con los otros.

En consecuencia, el sector educativo se ha propuesto favorecer en los agentes educativos, la capacidad de diseñar, planear y ejecutar espacios significativos de aprendizaje que son imprescindibles para el desarrollo de los niños y las niñas, los cuales requieren de un agente educativo que logre visualizarlos desde sus capacidades y potencialidades.

En este sentido, aunque se llevan a cabo diferentes espacios de formación pedagógica, se pueden identificar prácticas tradicionales en algunos agentes educativos, que se inscriben en una “representación iluminista de la infancia” (Caldo, Graziano, Martinchuk y Ramos, 2011, p 104) en la que se concibe a los niños y a las niñas como sujetos pasivos y dependientes, desconociendo su potencial.

Las representaciones sociales son “una herramienta importante para entender los diversos significados que se tejen en los espacios académicos acerca de algo o de alguien” (Piña, J. y Mireles, O., 2008, p.15) y, en consecuencia, su estudio posibilita, comprender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues en la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente (Abric, 1994).

Al respecto, Casas (2006) afirma que es encontrarse con un complicado entramado de significados culturales, representaciones, conceptualizaciones e interacciones sociales que pertenecen a diferentes procesos educativos y políticos, que determinan la calidad de vida y de educación que se ofrece en una nación y, por ende, en una ciudad.

En esta perspectiva, este estudio se orientó con el objetivo de comprender las representaciones sociales sobre la infancia de agentes educativas de un Centro de Desarrollo Infantil de municipio de Pereira, quienes han participado de procesos de formación pedagógica, orientados por el ICBF y entidades públicas y privadas como la Universidad Tecnológica de Pereira y Comfamiliar, entre otras, con la pretensión de actualizar las bases pedagógicas y administrativas que orientan las acciones educativas a la comunidad atendida. No obstante, se ha evidenciado la prevalencia de prácticas tradicionales, que poco favorecen la participación, el reconocimiento de habilidades y destrezas de los niños y niñas que optimicen las posibilidades de su desarrollo integral.

Las representaciones “rigen las relaciones de los individuos con su entorno físico y social, determinando sus comportamientos y sus prácticas” (Abric, 2001, p. 13), convirtiéndose en guías para la acción y las relaciones sociales y, en consecuencia, pueden obstaculizar la generación de interacciones de calidad, en este caso de las agentes educativas para y con los niños y las niñas.

Entendiendo la representación social como una visión funcional del mundo, que según lo planteado por Moscovici (1961) permiten al individuo o grupo conceder sentido a las conductas, se considera pertinente indagar sobre su contenido y estructura con el fin de identificar si facilitan u obstaculizan los procesos de formación de los niños y las niñas, con el fin de derivar reflexiones, en torno a los procesos de formación pedagógica. En coherencia, este estudio

pretende dar respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son las Representaciones Sociales de Infancia de agentes educativos de un Centro de Desarrollo Infantil de la ciudad de Pereira?

1.2 Objetivos

1.2.1 General

Comprender las representaciones sociales de infancia de agentes educativas de un Centro de Desarrollo Infantil (CDI) de la ciudad de Pereira.

1.2.2 Específicos

- ⊙ Identificar el contenido de las representaciones sociales de infancia de agentes educativas de un CDI de la ciudad de Pereira.
- ⊙ Analizar las representaciones sociales de infancia de agentes educativas de un CDI de la ciudad de Pereira, desde la dimensión cognitivo- estructural propuesta por Jean Claude Abric.

1.3 Justificación

La representación social hace referencia a un tipo de conocimiento que se tiene del objeto representado, es una síntesis de la construcción de éste, que se comparte en un grupo social determinado, que orientará la forma de nombrarlo, percibirlo, razonarlo y más aún orientará las conductas, comportamientos o interacciones con relación a este objeto. En términos de Araya (2002), “cuando las personas hacen referencia a los objetos sociales, los clasifican, los explican y además los evalúan, es porque tienen una representación social de ese objeto” (p. 11).

Emprender estudios sobre representaciones sociales, es generar posibilidades para la comprensión y el reconocimiento de los elementos y procesos que constituyen el pensamiento social. En esta investigación, se busca comprender las representaciones sociales que un grupo de agentes educativos ha elaborado sobre la infancia, entendiéndose la representación social como una imagen colectivamente compartida.

En Colombia, los estudios orientados a la comprensión de las representaciones de los actores educativos sobre la infancia, son pocos. Los estudios realizados en países como España (Lay y Montañez, 2013), en Argentina (Castro, 2012) y en Ecuador (Sánchez, 2010), concluyen que las representaciones sociales, refieren una imagen de niño/a desde la falta, o bajo la idea de protección, cuidado, atención y dedicación por parte del adulto, desconociendo su condición como persona y de un sujeto en su devenir adulto. Son representaciones conductoras y promotoras de una razón asistencialista aplicada a los niños, desconociendo su protagonismo y participación en la sociedad actual, mediada por unos derechos civiles y políticos que les da el reconocimiento como sujetos de derecho, abriendo paso a nuevas percepciones de los niños, las niñas y la infancia.

Estos cambios en la concepción de infancia, implican de acuerdo con la declaración de Colombia por la primera infancia (citado en Jaramillo, 2007, p. 122):

...asumir los niños y las niñas con autonomía, con historia, participantes de redes sociales, con capacidad de participación, y con cultura propia. Sin embargo, parte de la sistematización del trabajo está en construir una concepción de infancia desde las mismas prácticas visibilizadas.

Doise (1991) afirma que estas representaciones sociales orientan la acción de los miembros de un determinado colectivo, prescribiendo comportamientos y condicionando adhesiones, toda vez que permiten soportar la identidad de los mismos. De este modo, el contenido de las representaciones que los individuos poseen, depende de los grupos y las relaciones sociales en que éstos participan.

Podría decirse que las prácticas pedagógicas de los agentes educativos, se encuentran permeadas por las representaciones sociales de la infancia que prevalecen y que, a su vez, hacen parte del contexto socio-cultural y el momento histórico y político que vive el grupo de agentes educativos.

Los resultados de esta investigación pueden aportar a la identificación de las representaciones sociales de infancia, conocer su estructura de manera tal, que al establecer el núcleo central, alrededor del cual se articulan creencias ideologizadas y el sistema periférico que hace las veces de amortiguador a tal representación, se puedan generar estrategias para favorecer las modificaciones y/o transformaciones de tales representaciones sociales y por ende, de las prácticas sociales (Banchs, 1991) para dar paso a la transformación de representaciones sociales de infancia que posibiliten una mayor equidad en condiciones, que permitan abordar a los niños como sujetos de derecho con capacidad para transformar su medio social.

Por tal razón, este estudio puede contribuir no solo a la comprensión de las representaciones sociales de infancia de un grupo determinado, sino también contribuir en el campo de la investigación del contexto educativo, dirigiendo su interés particular hacia la indagación de aspectos relevantes de la infancia, posibilitando cambios y transformaciones en su concepción.

1.4 Marco Contextual

El Centro de Desarrollo Infantil, se encuentra ubicado en la comuna Villa Santana, barrio Tokio (Pereira), inaugurado el 25 de marzo del 2011, bajo una figura de convenio tripartito en el que participan el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), la Alcaldía de Pereira y la Red de Universidades Públicas del Eje Cafetero (Alma Mater). con el fin aunar esfuerzos dirigidos al ajuste de diseños, construcción, dotación y operación de un jardín social, como una estrategia de cualificación de la atención de los niños y las niñas menores de 6 años, del programa Hogares Comunitarios a cargo del ICBF en el Municipio de Pereira.

Algunas de las condiciones especiales que surgen en la implementación de las propuestas se encuentra la de reunir a los Hogares Comunitarios de los sectores de Tokio y las Brisas, que ascienden a más de 20 unidades con capacidad para atender 14 niños y niñas por hogar, con el propósito de mejorar la calidad en la atención de los niños menores a 6 años, que hacen parte de una población desplazada y en general familias que pertenecen a los niveles 1 y 2 del Sisbén.

Para mayo del 2014 el Jardín Social migra hacia la modalidad de ICBF denominada Centro de Desarrollo Infantil con el propósito de mejorar y garantizar la calidad y la atención integral a los niños y a las niñas, lo que determina las características del servicio, incluidas la cualificación del talento humano, quienes pasaron de madres comunitarias a agentes educativos y posteriormente, a docentes y auxiliares educativas, asumiendo un compromiso cada vez mayor con los procesos formativos que requieren de formación pedagógica, en razón de lo cual, se encuentran cursando estudios universitarios y técnicos.

La modalidad de atención está orientada de manera prioritaria a niños y niñas con edades entre los 2 y 5 años (o hasta su ingreso al sistema educativo en el grado transición) y a sus familias y cuidadores como corresponsables del desarrollo integral de los niños.

Se espera que los niños menores de 2 años permanezcan bajo el cuidado y crianza de su familia, pero los diversos factores de tipo social, económico, político y cultural, hacen que algunas familias se ven obligadas a buscar apoyo para el cuidado y crianza de niños menores de dos años.

El Centro de Desarrollo Infantil brinda atención integral a 300 niños y niñas, cuyas familias son provenientes de los municipios de Pereira, Pueblo Rico, Santa Cecilia, Santuario, Quinchía, y de otras regiones del país como Antioquia, Santander, Valle, Caldas, Tolima, Huila, entre otros, quienes se han trasladado por situaciones de desplazamiento, motivos laborales o desempleo.

La institución educativa es atendida por personal administrativo, 16 maestras y 8 auxiliares pedagógicas, además de un equipo de profesionales en diferentes áreas del conocimiento (psicóloga, trabajadora social, auxiliar de enfermería, nutricionista, educadora especial y fonoaudióloga).

Capítulo 2. Marco referencial

2.1 Antecedentes investigativos

Las investigaciones consultadas sobre el tema en el contexto internacional, se han llevado a cabo en países como España, Argentina y Ecuador. En el contexto nacional, los estudios consultados se han dirigido desde el interés por las concepciones que tienen los docentes y estudiantes universitarios sobre diferentes temas en relación con la infancia y, más puntualmente, en la educación inicial, entre estos, su rol docente, las prácticas pedagógicas y la construcción de su identidad como educador inicial. El estudio de las representaciones sociales de los docentes de educación inicial sobre temas relacionados con la infancia, se han orientado desde la comprensión de categorías como la participación social de los niños y las niñas.

La investigación realizada en España por Lay y Montañés (2013): *Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil*, se orientó con el objetivo de analizar las representaciones sociales que el mundo adulto tiene de la infancia, y cómo estas condicionan las concepciones sobre la participación, al igual que la incidencia en el diseño de los programas orientados a propiciar la participación de niños y niñas, desde una metodología enmarcada en el paradigma cualitativo/estructural, de carácter interpretativo y sociocrítico.

El análisis de los diferentes textos permitió identificar varias posiciones discursivas sobre la participación infantil, que se han configurado en una estructura relacional denominada “El poliedro de la participación infantil”, entre ellas, la adultocéntrica, desde la que se configuran las demás posiciones por oposición, afinidad o diferencia respecto a la misma: la exoadultocéntrica, la crítica adulez, la crítica institucional, la materno/paternal y la normativa/performativa, la cual

indica que prevalece una noción de la infancia que la entiende como sujetos indefensos e incapaces de afrontar sus propias problemáticas. Dentro de ellas se concibe que al dar al niño una indicación no sobre lo que tiene que hacer, como las órdenes, sino lo que es, lo lleva con el tiempo a convertirse en lo que tiene que ser, como una virtud de todos los tipos de poder simbólico que puedan ejercerse en el futuro sobre un “habitus” predispuesto a soportarlos.

En esta investigación se identifica que la relación del adulto con los niños se encuentra mediada por su representación social de la participación de éstos en diferentes contextos, considerados como “los que aún no son”, ya que se asocian a una etapa preparatoria para adquirir las habilidades y llegar a ser un adulto. Los programas orientados a propiciar la participación de los niños y las niñas aparecen como dispositivos impuestos que, aunque amplios y variados, no logran concitar el interés de los niños ni motivarlos. En muchos casos son actividades descontextualizadas de sus realidades y de sus problemáticas.

En Argentina, la investigación *Las representaciones sociales de infancias y el vínculo docente en salas de 3 años*, realizada por Castro (2012), realizada con el objetivo de describir la relación entre las representaciones sociales de infancias de los docentes de nivel inicial, y el vínculo con los alumnos en salas de 3 años de la Ciudad Autónoma y Provincia de Buenos Aires, se inscribe en un enfoque cualitativo, con un diseño de investigación descriptivo.

Las conclusiones indican que las docentes simplifican el concepto de infancia a partir del juego y la alegría, lo que denotaría la inexactitud de una mirada problematizadora de la situación contemporánea de los niños, tras la manifestación de que los niños no son los mismos de antes y los conflictos tienen su origen en aspectos sociales, fuera del contexto escolar. En cuanto a la relación de las representaciones sociales de infancias con las modalidades de vinculación

afectivas entre docentes y alumnos, parece no relacionarse en todos sus aspectos y se concluye que la educación de hoy requiere la búsqueda de nuevas estrategias que posibiliten no solo comprender, sino dar respuesta a nuevas realidades, lo cual, refiere la necesidad de generar diferentes investigaciones en el campo de la educación.

La investigación realizada por Caldo, Graziano, Martinchuk y Ramos (2011) “*La infancia, las representaciones de los maestros y las maestras*”, realizada en Argentina, con una muestra conformada por 66 maestros y maestras, con el fin de evaluar el impacto de la formación universitaria sobre estas representaciones sociales sobre infancia, se llevó a cabo desde un enfoque mixto, a través de la aplicación de cuestionarios, el registro de observación de clases y entrevistas semiestructuradas.

Los resultados del estudio, señalan dos núcleos representacionales que corresponden a la naturalización y a la idealización de la infancia. El primer núcleo se refiere a una representación social de infancia como una etapa de la vida relacionada con el desarrollo biológico y/o psicológico en los primeros años de la vida del ser humano, concebido como un concepto universal, unívoco y homogéneo, que no contempla variaciones de género, condición social, económicas o diferencias culturales.

En el segundo núcleo, la idealización de la infancia se encuentran elementos indicadores que operan en dos sentidos, tanto en la exaltación valorativa positiva de los niños del pasado, o imaginados, como en la negatividad relativa de las apreciaciones más cercanas a los niños reales, o actuales. En dicha distancia y lejanía pareciera instalarse la fuente de decepción, malestar y desvalorización que en ellos provocan las infancias a la cuales enseñan, ya que no son como

“deben ser” o como “eran”, sino “diferentes” e “inadecuadas”, de acuerdo con la comparación de estereotipo valorada en forma diferente.

Esta investigación concluye con una reflexión sobre los procesos de formación de los maestros y maestros que dirigen su acción pedagógica a las infancias, ya que la identificación de estas representaciones, deja al descubierto la necesidad de ir más allá de la actualización disciplinar y didáctica, para crear espacios de reconocimiento mutuo y construcción en común que rearticulen el trabajo del conocimiento con la ética y la política.

En Ecuador, la investigación realizada por Sánchez (2010) titulada, “*Puerilizado y adulterado: representaciones institucionales de la infancia*”, con el objetivo de identificar las representaciones sociales sobre la infancia que sirven de soporte a las prácticas institucionales: qué sistema ideológico e imaginario justifica y confiere sentido a las actividades, intervenciones y programas sociales dirigidos a la niñez. La muestra la conformaron 25 instituciones, 15 públicas y 10 privadas (cinco de carácter educativo, dos de rehabilitación y las restantes desempeñan funciones administrativas).

Los resultados señalan que la representación institucional del niño aparece dominada por la idea de protección y de cuidado o atención y dedicación por parte del adulto hacia el niño; esta representación tiende a puerilizar al niño, desconociendo su condición de persona y de un sujeto en su devenir adulto. Dichas representaciones aparecen como conductoras y promotoras de una razón asistencialista aplicada a los niños. Esta investigación hace un especial énfasis en que la acción pedagógica se encuentra construida sobre el desconocimiento del niño y de manera particular, de la evolución de la inteligencia infantil.

En Colombia, la investigación sobre “Las concepciones de infancia dirigida a estudiantes universitarios en ejecución de sus prácticas pedagógicas”, realizada por la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) hace una caracterización de los procesos de formación de agentes educativos desde las políticas públicas para la primera infancia, donde se toma como categoría de análisis las concepciones que tienen de la infancia.

En este estudio, emergen tres categorías: la primera, refiere una concepción del niño y la niña como sujetos de derecho, en el que se encuentran elementos importantes, como: la infancia es la etapa más importante de la vida y se reconoce al niño como protagonista de sus propios procesos de desarrollo. La siguiente categoría, se encuentra enmarcada en una concepción de los niños/as como seres inocentes y vulnerables, bajo la idea de la candidez y de bondad “natural”, por lo cual, necesitan ser protegidos. La última categoría, corresponde a la referencia de los niños/as como sujetos de educación y escolarización, en la que se considera que los niños deben recibir de sus docentes conocimientos y valores que determinarán sus vidas adultas.

Esta investigación concluye, que tanto las acciones pedagógicas como el discurso de los agentes, involucran particularidades importantes contempladas en la Política Pública y en la estrategia de Cero a Siempre. Sin embargo, persisten algunas voces que reflejan una mirada proteccionista en la cual el rol protagónico se centra en el agente y en lo que puede realizar por los niños y las niñas, llevándolo a desconocer las potencialidades y posibilidades de los niños y las niñas como sujetos participes de sus propios procesos de desarrollo.

Las investigaciones descritas, establecen una relación con la primera infancia en su gran mayoría suspendidas en el tiempo, desde una percepción de la infancia naturalizada, adultocéntrica, pedagogizada. Algunas se ubican en una representación social idealizada y pocas

desde el reconocimiento del sujeto de derechos o, en palabras de Kohan (2009), como “una infancia con unas condiciones de posibilidades de vida sin importa la edad”.

2.2 Referente teórico

2.2.1 Las Representaciones Sociales

La teoría de las representaciones sociales es desarrollada por Serge Moscovici en 1961, tras un largo estudio en su tesis de doctorado, que tuvo como objetivo comprender la manera en que la sociedad francesa veía el psicoanálisis. El trabajo fue desarrollado con base en el análisis de la información al respecto publicada en la prensa, y en entrevistas a diferentes grupos sociales. El autor consiguió integrar diversas disciplinas a la psicología social, con un principio lento y polémico, abriéndose camino en una época donde solo se reconocía el comportamiento manifiesto como objeto de estudio válido, dado por una fuerte influencia del conductismo. Sin embargo, logró convertir este en un tema de debate e intercambio donde se discuten sus postulados y se encuentran tanto seguidores como detractores.

A partir de Moscovici, corrientes y escuelas en psicología y otras ciencias sociales establecen un vínculo estrecho con la teoría de las representaciones sociales. A pesar de ello, la psicología social afirma que la teoría de las representaciones sociales no es una teoría de la cognición acerca de la vida social, sino una teoría que ubica las actividades psicológicas en la vida social, que tiene su origen en la vida cotidiana de las personas, otorgándole además una función de estructuración de la realidad social.

Desde la sociología, la teoría de las representaciones sociales cuenta con una gran influencia a partir de los supuestos de Emile Durkheim (1898), pionero en la noción de Representación, y es Moscovici quien expone una serie de diferencias entre su visión y la propuesta anterior. En primer lugar, el concepto manejado por Durkheim refiere a Representaciones Colectivas que, según su juicio, se conciben como formas de conciencia que se imponen a los individuos, adjudicándoles un poder coercitivo sobre los miembros de una sociedad; mientras que para Moscovici (1961), las representaciones sociales son generadas por los sujetos sociales, elaboradas durante los intercambios comunicativos y la interacción social en la realidad en que estos viven.

Desde la teoría de las representaciones colectivas, Durkheim (1898) considera que el concepto de representación implica la reproducción de una idea social. Por su parte, Moscovici (1961) concibe el concepto de representación como una producción y una elaboración de carácter social, no impuesta desde el exterior, lo cual significa que la sociedad, los individuos y las representaciones son construcciones sociales.

Los planteamientos de Moscovici permiten identificar una manera diferente de percibir y comprender las representaciones como fenómenos específicos que necesitan ser descritos y explicados, como una manera particular de entender y comunicar la realidad y el sentido común, otorgando un valor diferente a la representación desde lo social.

De manera que para citar una definición de las representaciones sociales es necesario tener en cuenta aspectos de tipo social, afectivo y mental, propios de las interacciones sociales y la estructuración de la realidad, donde es preciso incluir procesos psicológicos y sociales como el

lenguaje y la comunicación, otorgándoles una posición desde el ámbito psicológico y social. En primer lugar, Serge Moscovici (1979) define las representaciones sociales, como:

(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos... La representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, 1979:17-18).

Teniendo en cuenta que Moscovici (1979) plantea que las representaciones sociales son modos particulares de conocimiento, se puede inferir que estas permiten a los individuos comprender y comunicar su realidad social, convirtiéndose en guías cognitivas o guías para la acción, que elaboran comportamientos a partir de los cuales rigen su entorno físico y social, y a su vez los transforman en las constantes interacciones colectivas.

En un recorrido por las definiciones de las representaciones sociales desde las líneas de investigación que se han ido posicionando con el tiempo, se encuentra la escuela clásica sobre la cual descansa el enfoque procesual liderado por Denise Jodelet (1986), en estrecha cercanía con la propuesta de Serge Moscovici. Desde dicho enfoque se privilegia el análisis de las interacciones sociales y la cultura. Jodelet alude a una forma de pensamiento social al definir las representaciones sociales como:

El conocimiento que se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social. De este modo, ese conocimiento es en muchos casos un conocimiento socialmente elaborado y compartido (1984:473, citado en Araya, 2002).

Como se observa, Jodelet (1986) concibe las representaciones sociales como un conocimiento que encuentra su origen en la interacción social; son a la vez producto y proceso en

la tarea de apropiarse de la realidad, lo que refiere a un conocimiento práctico que participa en la construcción de la realidad social, comprendiendo y explicando los diversos hechos e ideas del universo de vida de las personas.

Por su parte, el enfoque estructural proviene de la escuela de Aix-en-Provence, desde 1976, planteado por Jean Claude Abric, que se centra en los procesos cognitivos al privilegiar el funcionamiento cognitivo de los seres humanos. Abric define la representación social como: “Una visión funcional del mundo que permite al individuo o al grupo conferir sentido a sus conductas y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias y adaptar y definir de ese modo un lugar para sí” (2001, p. 13). Así, la representación social se puede entender en este enfoque como un sistema de interpretación de la realidad que orienta las relaciones físicas y sociales de los individuos, determinado sus prácticas y comportamientos. En términos de Abric, las representaciones sociales son guías de acción.

La escuela de Ginebra corresponde a la tercera línea de investigación, teniendo como máximo exponente a Willen Doise, en Suiza y durante 1996, liderando el enfoque sociológico del estudio de las representaciones sociales, quien enfatiza en el rol de la posición o inserción en las estructuras sociales en constitución de las representaciones: “Las representaciones sociales constituyen principios generativos de tomas de postura que están ligadas a inserciones específicas en un conjunto de relaciones sociales y que organizan los procesos simbólicos implicados en las relaciones. C. Sá” Doise, 1996, citado en Perera, 2003).

Según este enfoque, la representación social se entiende en una doble función, donde provee puntos de referencia compartidos de los cuales los individuos toman una posición, pero también provee de unos principios organizadores de diferencias individuales. Es decir, las

representaciones sociales ubican a los actores sociales en una situación de interacción, ya que esta solo puede contemplarse dentro de una dinámica social.

Cada uno de los enfoques expuestos, más que plantear una definición de las representaciones sociales, generan planteamientos que resultan complementarios al considerar tal fenómeno desde su génesis, estructura, difusión y transformación.

Cada una de estas representaciones pasa por un mecanismo de formación que, como afirma Araya (2002), proviene de su propia dinámica. Este mecanismo se evidencia a través de dos procesos, la objetivación y el anclaje. El primero se refiere al proceso de concretización de lo abstracto. Es decir, la transformación de conceptos abstractos como el amor, la amistad, la educación en experiencias o materializaciones concretas. “Por medio de él lo invisible se convierte en perceptible” (2002, p. 35).

Por su parte, Jodelet (1984) explica tres procesos claves e importantes para comprender este mecanismo de objetivación: *La construcción colectiva*, es decir, la apropiación de los conocimientos relativos al objeto de representación, donde se seleccionan y se descontextualizan los elementos que resultan significativos para el individuo y donde la pertenencia social juega un papel vital. Un segundo proceso es el *esquema figurativo*, que permite la organización coherente de la imagen simbólica del objeto, dota a los sujetos de “su visión de esa realidad”, los elementos seleccionados se estructuran y se organizan en el esquema o núcleo figurativo, en torno al cual vertebra la representación. Finalmente, y como parte de este mecanismo de objetivación, está la naturalización: la imagen y los elementos que constituyen al núcleo adquieren existencia propia, despojados en lo posible de niveles de abstracción; aquí funcionan como categorías sociales del lenguaje.

El segundo mecanismo de formación de las representaciones sociales denominado anclaje, apunta a la integración de la información que llega mediante el proceso de objetivación al sistema de pensamiento ya configurado. Este mecanismo permite integrar las nuevas representaciones a todo el sistema representacional pre-existente, reconstruyendo permanentemente la visión de la realidad (Perea, 2003).

Después de conocer los mecanismos de formación de las representaciones sociales, resulta pertinente identificar las funciones que estas cumplen como formas de pensamiento social. Abric (2001) realiza una sistematización donde resume cuatro funciones básicas:

- *Función de Conocimiento*: permite comprender y explicar la realidad; las representaciones conllevan a adquirir nuevos conocimientos y a integrarlos de modo asimilable y comprensible, coherente con los esquemas cognitivos y de valores de los individuos.
- *Función Identitaria*: las representaciones participan en la definición de la identidad y permiten salvaguardar la especificidad de los grupos. Cumple con la función de situar a los individuos y a los grupos en el contexto social, contribuyendo con la construcción de una identidad social y personal, que sea compatible con el sistema de normas y valores social e históricamente determinado.
- *Función de Orientación*: las representaciones guían los comportamientos y las prácticas. Intervienen directamente en la definición de la finalidad de una situación, favorecen la conformación de un sistema de anticipaciones y expectativas, constituyendo por tanto una acción sobre la realidad. Ellas definen lo que es lícito y tolerable en un contexto social dado.

- *Función Justificatoria*: las representaciones permiten a posteriori justificar un comportamiento o toma de posición, explicar una acción o conducta asumida por los participantes de una situación.

Además de sus funciones, Moscovici (1988) distingue tres tipos de Representaciones Sociales: las Hegemónicas, las Emancipadas y las Polémicas. Las primeras hacen referencia a las representaciones donde es típico un alto grado de consenso entre los integrantes del grupo; estas tienen mayor correspondencia con las colectivas propuestas por Durkheim (1898). Por el contrario, las representaciones emancipadas distan de un carácter hegemónico o uniforme, porque emergen en subgrupos específicos que portan nuevas formas de pensamiento social. Por último, las representaciones polémicas que según Moscovici (1988), surgen entre grupos que atraviesan por situaciones de conflicto o controversia social con relación a diferentes hechos u objetos socialmente relevantes, y ante los cuales expresan formas de pensamiento diferente.

Con respecto al psicólogo Jean-Claude Abric (2001), este lidera una corriente en Francia que se enfoca en una dimensión cognitivo-estructural, desde la cual genera un gran aporte a la teoría de la representación social con la Teoría del Núcleo, al proponer que una representación está organizada en un sistema central y otro periférico. Considera que hay unos elementos cognitivos en el núcleo central que se caracterizan por una mayor estabilidad, rigidez y consensualidad, mientras que los elementos del sistema periférico se caracterizan por tener mayor dinamismo, flexibilidad e individualización.

Abric (1994) explica que la representación se estructura en torno al núcleo, que la dota de significación global y organiza los elementos periféricos, que gracias a su mutabilidad permite una relativa armonía en las situaciones y prácticas concretas de la cotidianidad (Perea, 2003);

plantea que para analizar y comprender una representación es necesario identificar tanto su contenido como su estructura. Además, señala que toda representación es de algo, es decir, de un objeto o de alguien, que hace referencia al sujeto o a la población. En palabras de Abric (1994), la relación: sujeto – objeto determina al objeto mismo. Por tal razón, no es posible estudiar a uno y desconocer el otro, se debe operar con ambos simultáneamente.

La representación se entiende aquí como un sistema de interpretación de la realidad que determina las relaciones del individuo, desde su entorno físico hasta el social, definiendo sus comportamientos. Desde tal enfoque teórico, las representaciones sociales son guías para la acción, una realidad apropiada y reestructurada que orienta las relaciones sociales.

2.2.2 Representaciones sociales de infancia

Si bien referirse a las representaciones sociales de la infancia implica retomar los conocimientos o saberes que de forma implícita o explícita circulan en la vida cotidiana, en la realidad social de los niños y las niñas, es necesario remitirse a periodos históricos que le han atribuido diferentes significados, valoraciones que se asocian a momentos sociales, económicos, políticos y culturales que permean las representaciones sociales y que, en consecuencia, caracterizan este grupo social específico.

Alzate (2003) menciona que la infancia puede entenderse como una imagen colectiva que se comparte, como aquello que la gente dice de la infancia o considera de esta en cada uno de los momentos históricos; estas definiciones y características de la infancia se encuentran mediadas por la cultura, existen no solo en las mentes, sino que, como afirma Casas (1998), generan interacciones que imponen y condicionan la vida de los niños.

Consecuentes con este planteamiento, se puede afirmar que el valor que se le ha dado a la infancia es reciente, su reconocimiento surge en la edad moderna, pues en la Edad Media existían niños, pero no infancia, según Aries (1987). Esta etapa era considerada como la de mayor fragilidad, los niños eran representados como adultos en miniatura y solo adquirirían valor cuando podían hacer las cosas de los adultos y mezclarse en sus actividades cotidianas. En la edad moderna, la infancia aparece como un suceso histórico, como una construcción del entendimiento humano.

Por su parte, DeMause (1991) afirma que la historia de la infancia es una pesadilla de la cual despertó el ser humano hace muy poco, y que en cuanto más se retrocede en su historia, más bajo es el nivel de la puericultura, estando los niños más expuestos al abandono, los abusos sexuales, las muertes violentas, los golpes y al temor. Pero en la reinvención moderna de la infancia en las sociedades democráticas y a través de numerosos autores, se advirtió sobre las características especiales de la infancia, comprendiendo que tiene formas particulares de ver, de sentir y que por esta razón deben existir unas formas específicas de educación e instrucción.

Previo al siglo XV, el niño era percibido como un estorbo, “los niños son un yugo”, para luego ser catalogados como “niños malos de nacimiento”. Años más adelante, el análisis de la iconografía religiosa permite identificar cómo surge una mentalidad colectiva que da cuenta de nuevos sentimientos hacia la infancia, y se observan tres formas de representar a los niños: ángeles, el niño Jesús y niños desnudos. En el siglo XVI aparecen representaciones de niños en compañía de adultos, marcando una nueva sensibilidad colectiva expresada en el arte, donde se reconoce en el niño una condición innata de bondad e inocencia, reconociéndolo como un ángel.

Lloyd Demaus (1982) esboza una historia de la infancia basada en la periodización que fundamenta la transformación gradual de la relación del adulto y el niño, planteada en seis etapas que marcan una línea progresiva en las prácticas de crianza y representa una secuencia continuada de aproximaciones entre padres e hijos, desde la antigüedad hasta la actualidad, dadas en el siguiente orden: infanticidio, abandono, ambivalencia, intrusión, socialización y ayuda. Dichas etapas, según el autor, se caracterizan por la falta de madurez emocional que se requiere para ver el hijo como persona, mas no por falta de amor por los hijos.

En primer lugar, durante el infanticidio (Antigüedad - siglo VI), los padres resuelven la ansiedad que genera el cuidado de los niños, matándolos, y aquellos que sobrevivían o a quienes les perdonaban la vida, soportaban prácticas de sodomía. Entre los siglos IV-XIII se enmarca una etapa de abandono caracterizada por asumir que el niño tiene alma, pero a su vez se le abandona en monasterios o conventos con el propósito de librarse de sus proyecciones en él.

La siguiente etapa denominada ambivalencia, se presenta entre los siglos XIV-XVII; en esta, los padres ya se permiten un acercamiento afectivo con los niños, sin embargo, al niño se le considera como un recipiente vacío, una cera blanda para moldear, y la tarea de los adultos es moldearlo; durante este periodo se observa un aumento del número de manuales de instrucción infantil.

La intrusión es la siguiente etapa que caracteriza el siglo XVIII con una serie de sucesos y acciones que empiezan a marcar una pauta: los padres se aproximan más al niño con el objetivo de dominar su mente, de controlar su interior; eran niños amamantados por sus madres, se rezaba, pero no se jugaba con ellos; sistemáticamente, eran sometidos a castigos y amenazas para

obligarlos a obedecer, y sucede un hecho importante que favorece las pautas de cuidado y higiene que tienen los padres con los niños, ya que nace la pediatría.

La etapa de socialización descrita por Demaus (1982), se refiere al periodo comprendido entre el siglo XIX y mediados del siglo XX, cuando se deja de lado la necesidad de dominar la voluntad de los niños para formarles o guiarles por el buen camino; ahora prevalece el propósito de enseñarles a adaptarse, de socializarlos. La última etapa, ayuda, tiene sus inicios a mediados del siglo XX. No supone algún intento por corregir o formar, sino que pretende empatizar con el niño y satisfacer sus necesidades; su objetivo es ayudar al niño a conseguir sus metas, aquellas que se presentan en su vida diaria.

Por otra parte, durante el siglo XVII, precedido por un sentimiento de ternura y protección hacia la infancia, surge un interés por la educación de los niños influenciada por pedagogos, moralistas y hombres de la iglesia, bajo la creencia de que los niños son amorales y, en términos de Comenio (1994), padre de la pedagogía moderna, “masas informes y brutas”, materiales sin pulir.

Asumida la categoría de infante como material sin pulir, en el siglo XVIII se genera la condición de “faltarle algo para ser alguien”, es infante, pero como un “ser primitivo”. Así, surgen nuevas organizaciones sociales y a la familia burguesa le corresponde proporcionar bienestar y cuidado a los niños. También se consolida la educación escolar que se encarga de que el niño deje de ser niño, asumido como sujeto formable y educable hasta convertirse en un adulto. De esta manera, aparece una concepción de infancia pedagogizada, normatizada: “Una infancia deseada –a veces, una “infancia normal”– en una sociedad deseada. (Baquero y Narodowski) convirtiéndose en un periodo donde el niño requiere ser intervenido.

Durante el siglo XX se asumió la escuela como monopolio del saber y sus principales características fueron: el maestro como transmisor de un modelo de virtud, como único poseedor del conocimiento y el aislamiento de la infancia con el fin de mejorar su conducta. Runge (2008) cita el aporte de Rousseau, quien se refiere a una doble dimensión en la concepción de infancia, en la cual:

Por un lado, se le reconoce como una etapa de la vida, con su propia dignidad y en ese sentido, se le otorga un lugar a niños y a niñas; pero de otro lado, ese lugar, ahora visto como momento de carencia y de desconocimiento... como animalidad que debe ser humanizada... la paradoja de un reconocimiento que se convierte, a su vez, en conocimiento, intervención y sometimiento (p. 38).

En este recorrido por los periodos históricos en los que se entretajan los significados de la infancia como construcción social, se llega a la actualidad, cuando se conocen los planteamientos de Narodowski (1999), quien se refiere al camino de la desinfantilización al sugerir que la infancia no es un producto de la naturaleza, sino que se trata de una construcción histórica propia de la modernidad. De igual manera, afirma que la infancia representa el punto de partida y de llegada de la pedagogía, ya que esta es la clave de su existencia, tanto desde el discurso como desde la comprensión de la construcción de una infancia moderna, sin considerar el discurso pedagógico como dador de sentidos sobre la infancia.

En cuanto a la infancia moderna, Narodowski (1999) plantea que la infancia declina, reconvirtiéndose a través de dos conceptos: infancias hiperrealizadas e infancias desrealizadas. La primera habla de una transformación de la infancia por la realidad virtual, que se encuentra conformada por la demanda de inmediatez, el cambio es lo único constante; en ella se pueden visualizar escenarios donde los niños y adolescentes hiperrealizados ensayan el mundo que viene, viven en el contexto de las incertezas y el desorden virtual.

En cuanto a la infancia desrealizada, dice que se caracteriza por ser independiente y autónoma, son niños a los cuales no se les tiene un sentimiento de ternura y protección porque viven en la calle, trabajan y, en términos de Norodowski (1999), se des-realizan como infantes; además agrega, son “niños incorregibles, marginales, sin retorno”, desde la nueva categoría peligrosa de infantes. Se trata de un mundo tan legítimo como el del adulto porque consumen y luego existen, de lo contrario responden con violencia y exigen, obligando a los adultos a adaptarse a ellos al descubrir sus posibilidades de operar con eficiencia en un mundo que se modifica con ellos. Ante esta crisis:

Mirar hacia el mundo de los chicos, volviendo a Rushkoff, no significa retrotraernos nostálgicamente hacia nuestro propio pasado, como hubiera ocurrido antaño. Mirar al mundo de los chicos implica mirar para adelante: ellos son nuestro propio futuro o, más simplemente, nosotros seremos ellos (Narodowski, 1999, p. 57).

Por otra parte, Skilar (2007) determina tres imágenes que permiten comprender la infancia y analizarla desde un argumento de incompletud. Inicialmente, alude a una infancia como pura posibilidad, es decir, pensarla cuando ya no está, cuando desenlace en una conciencia madura. En segundo lugar, la infancia como inferioridad, una imagen que requiere control, cuidado, orden, tranquilidad, sujeción a un adulto; representada como un estado de imposibilidad temporal para pensar, decir o ser. En palabras de Skilar (2007), un no-estado, un no-tiempo, donde habría que dejar de ser infante para poder ser, saber, decir o pensar. La última imagen remite a una infancia como “otro” despreciado, pensado en los siguientes términos: aquello que “no somos” y aquello que los “otros son”; de acuerdo con el autor, se trata de un objeto de desprecio, de afirmar la inquietud y vacíos sobre lo que sé de los niños, enmarcando una representación de la infancia como esos seres extraños, seres salvajes.

Al comprender que las representaciones sociales de infancia responden a la forma de interpretar, pensar y dar significado a la propia infancia, en ellas se puede identificar el conocimiento que se tiene al respecto y, a la vez, la posición que se le adjudica, respondiendo así a un proceso socialmente construido.

Es entonces tras el movimiento en la modernidad, que se empieza a pensar la infancia como una categoría que encierra un mundo de experiencias y expectativas diferentes al mundo de los adultos. La concepción del niño como sujeto de derecho da lugar al suceso histórico de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños y Las Niñas en 1989, reconociendo en la infancia un estatus de persona, marcando una pauta jurídica y legal que obliga a la sociedad a entender los niños y las niñas como sujetos de derechos, con un papel activo y protagónico en la sociedad, como ciudadanos.

Dicha Convención marca una pauta importante y decisiva en la sociedad, entendiendo que las políticas y los derechos de la infancia son en sí mismas, formas de interrelación entre dos grupos o categorías sociales, la infancia y los adultos (Casas, 1998), lo que apunta hacia un cambio en los sistemas de relación en todos los niveles sociales, y una transformación en la participación de la infancia como grupo social.

Núñez (2003) destaca la creciente preocupación por la infancia por parte de la comunidad internacional, lo que ha traído como consecuencia la creación de instrumentos dirigidos a la protección de la niñez por medio del reconocimiento y protección de los derechos de los niños. Además, afirma que podría haber derechos que solo adquieren plena significación y reconocimiento si se disfrutaban durante la infancia.

Como se ha reiterado en este apartado, a la concepción de infancia es necesario darle la importancia que exige y reconocer su carácter de conciencia social, porque ella transita entre agentes socializadores y la escuela, como segundo agente en estos tiempos, y define el rol fundamental que cumplen en la relación con los niños y las niñas. Es el concepto de infancia el que determina el papel de los agentes educativos, pues con base en él, en las representaciones que han interiorizado sobre lo que significa ser niño o niña, actuarán y ejercerán su función dentro del ambiente educativo.

2.2.3 Educación inicial

En Colombia, la escolarización para los niños es obligatoria a partir de los 6 años, sin embargo, un gran número de niños ingresa a una institución preescolar o un hogar infantil (ICBF) antes de los 6 años, por diferentes razones, entre ellas se encuentra la idea de que en estos centros, los niños recibirán un aporte a su desarrollo físico, cognitivo y social.

Gómez (1998) afirma que la importancia de la educación inicial radica en que permite preparar mejor los niños para la escuela y para la vida, ya que el aprendizaje comienza al nacer y se requiere de una atención temprana a la infancia a través de la participación de las familias, las comunidades y programas institucionales según corresponda (Conferencia Mundial de Educación para todos, 1990).

La educación inicial tiene como propósito “complementar y potenciar la educación que se inicia en el entorno familiar, entendida esta como crianza” (MEN, doc. No. 20), y a su vez, busca favorecer procesos de calidad que aporten significativamente al desarrollo integral de las niñas y los niños proponiendo espacios, tiempo, recursos e intencionalidades claras y contextualizadas.

El Ministerio de Educación Nacional (2013) describe tres indicadores de la educación inicial, que refieren su carácter de intencionalidad: es sistemática, estructurada y planeada. Sistemática, en cuanto a la organización de los contenidos y métodos a trabajar; estructurada, permitiendo la articulación de las intenciones educativas y las necesidades en el desarrollo de los niños, y es planeada desde el saber pedagógico que orienta el hacer de la educación inicial. Estas tres características deben tener su origen en el reconocimiento de las singularidades y particularidades que establecen una diferencia entre los niños y las niñas de los diferentes contextos sociales y culturales propios del país. Los referentes técnicos de la educación inicial, establecidos por el MEN (2014), señalan que:

La educación inicial se aleja del trabajo con conocimientos disciplinares y áreas escolares, pues el desarrollo infantil es el centro de la acción educativa. Así, la educación inicial abarca una idea más amplia que la propia enseñanza tal y como está referida comúnmente en el contexto escolar, donde tiende a hacerse énfasis en los aspectos cognitivos.

Lo anterior, significa que los agentes educativos deben centrar su atención en el desarrollo de los infantes, más que en la enseñanza que tenga que ver con alguna disciplina. Cada una de las intenciones pedagógicas debe tener en cuenta las características no solo del contexto donde se encuentran los niños y las niñas, sino también sus ritmos de aprendizaje, de desarrollo, sus preguntas e intereses, sus gustos y preferencias.

La educación inicial pone en el centro de su quehacer a las niñas y los niños, reconociendo las particularidades que singularizan su desarrollo infantil, por lo que las actuaciones de quienes están en interacción con ellas y ellos procuran contribuir a la construcción de su identidad, acompañándolos en su proceso de inserción y construcción del mundo propio y social. Por consiguiente, promover el desarrollo integral en el marco de la

educación inicial significa reconocer a las niñas y los niños en el ejercicio de sus derechos, saber de sus singularidades, intereses, gustos y necesidades, y atenderlos mediante las actividades que implican esos intereses en sus momentos particulares de desarrollo (MEN, doc. No. 20).

Este marco de atención que busca promover el desarrollo integral de los niños y las niñas, encuentra su sentido en el hacer pedagógico de cada uno de los agentes educativos que lo hacen posible en los diferentes contextos educativos en que se desempeñan y, para esto, el ICBF muestra un interés por cualificar las prácticas educativas con las niñas y los niños de primera infancia, considerando que están influenciadas por las concepciones y representaciones sociales que se tienen sobre educación, niña y niño, desarrollo integral, aprendizaje, diversidad e infancia:

Se busca que las nuevas concepciones contribuyan al desarrollo de prácticas más coherentes..., ya que entre mayor claridad se tenga sobre aquello que se sabe, piensa y hace sobre la educación de la primera infancia, existen mayores posibilidades de aportar al desarrollo de la misma por parte de todos los actores involucrados en este proceso (MEN, doc. No. 20).

2.2.4 Rol docente de educación inicial

El MEN define un perfil del maestro de educación inicial con una formación en Ciencias de la Educación y, en el caso de los auxiliares pedagógicos, un técnico laboral o bachiller, ambos con habilidades como las siguientes:

Capacidad de liderazgo y trabajo en equipo; orientación al logro; creatividad, recursividad, e innovación en procesos pedagógicos; habilidades comunicativas orales y escritas; compromiso social y con calidad educativa; capacidad de trabajo con grupos heterogéneos y comunidades en contextos difíciles; habilidades de observación y habilidades sociales; capacidad de organización del tiempo y del trabajo; capacidad para establecer relaciones empáticas (MEN, doc. No. 51).

Por su parte, Azzerboni (2005) señala de manera general, una serie de características que se deben evidenciar en el rol del docente de educación inicial; entre estas, ser el nexo entre la sociedad y el niño, un mediador entre el niño y el conocimiento, un agente de consolidación de un estilo de vida democrático, establecer estrategias que faciliten la construcción de su propio conocimiento, todas establecidas, diseñadas y ejecutadas desde el contexto de los niños, donde se tienen en cuenta tanto sus intereses como sus necesidades.

Se considera entonces que el rol del docente se fundamenta en lograr una educación centrada en el niño, en el desarrollo de sus capacidades e intereses, que genere espacios de participación que le permitan pensar, criticar, investigar. Según Cardoze (2002), donde el maestro se preocupe por favorecer y proteger las emociones de los niños, apoyándolos con los conocimientos que la vida moderna les exija, creando conciencia ciudadana en ellos.

Por lo tanto, el papel del educador en la educación infantil no consiste en transmitir contenidos, sino en facilitar la realización de experiencias de aprendizaje conectadas con sus necesidades, intereses y motivaciones, que le ayuden a aprender y a desarrollarse. El educador debe asegurar que la actividad sea una fuente principal de aprendizaje, de afianzamiento de valores y actitudes necesarias para que los niños y niñas puedan vivir y desarrollar plenamente sus potencialidades.

Asimismo, es preciso que el maestro propicie una relación con las instituciones y los padres de familia, para compartir la información concerniente a las metas de desarrollo integral del niño. En términos generales, se puede afirmar que el educador infantil desempeña un rol didáctico y de animación, preparando el espacio, los materiales, las actividades, distribuyendo el tiempo y adaptando los medios y fines que persigue, creando para el niño un ambiente afectuoso,

saludable y de bienestar en el que encuentre los estímulos necesarios para su aprendizaje y se sienta cómodo, seguro y alegre.

De igual manera, el rol del docente de educación inicial exige que este sea un motivador y un estimulador del desarrollo en sus diferentes facetas, tanto en aspectos individuales como sociales. Como animador, se le pide ofrecer a los niños acciones que los induzcan a aprender, pero siempre fundamentadas en el juego, motivándolos para despertar su interés y curiosidad por las cosas que les rodean. También, acompañándolos en su aprendizaje, dando el espacio para que lleven a cabo acciones que ellos mismos puedan realizar, además de estar atento, mas no intervenir con precipitación, aunque procure ayudarles siempre en lo que necesiten.

Por otro lado, su rol de observador es igual de importante que los expuestos anteriormente; este le permite conocer la manera de relacionarse con los niños, identificar sus reacciones, preferencias, sus juegos, materiales que más utiliza, los espacios que ocupa, dicho de otro modo, se trata de conocer al niño, al grupo y también al medio, de modo que pueda modificar sus pautas de actuación y organización de los medios, si es necesario. La observación debe ser continua y sobre los múltiples aspectos del grupo, su evolución, relaciones, necesidades de juegos, entre otros.

Otros aspectos relevantes de su rol como educador inicial señalan que debe diseñar situaciones significativas que favorezcan el desarrollo de un espíritu investigador y el desarrollo de la autonomía del niño; promover la relación entre los niños por medio de actividades de socialización y de la creación de un ambiente propicio para que estas se den; generar en el niño actitudes de respeto, cooperación y libertad, siempre actitudes positivas, todo dentro de una actitud de respeto por los niños y niñas, lo que facilitará la instauración del respeto mutuo.

Asimismo, en la relación con el niño es importante que el educador sepa comprender los distintos mensajes que le transmite, conocer sus necesidades e intereses para adecuar los medios educativos de manera que pueda conseguir su fin último, traducido en términos de desarrollo y aprendizaje; no sobreprotegerlo para no limitar sus posibilidades, y no olvidar que parte de su rol es servir como modelo en muchos de sus aprendizajes, por lo que debe cuidar su actuación y actitudes frente al niño.

En palabras de Jaramillo (2007), el rol del docente en educación inicial implica responsabilidad social y emprendimiento, pues el hecho educativo debe estar sustentado sobre las propias raíces culturales, sobre una afirmación previa de lo propio, ya que si bien es cierto que la educación debe favorecer el desarrollo de habilidades científicas que permitan el progreso de una sociedad, cuando sus acciones no reflejan la cultura del medio “estas en lugar de librear, terminan, como bien lo señala la UNESCO, por oprimir, destruir y crear dependencia” (Jaramillo, 2007).

Capítulo 3. Metodología

3.1 Tipo de estudio

El estudio se enmarca en un enfoque de investigación cualitativo de corte interpretativo. La investigación cualitativa “trata de identificar, básicamente, la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006, p. 66).

Esta investigación se apoya en el método hermenéutico, a partir del cual “conocemos la vida psíquica por medio de los signos sensibles que son su manifestación” (Dilthey, 1990, p. 102), de manera que conduzca a la comprensión de las representaciones sociales de la infancia de los agentes educativos desde la dimensión discursiva, los escenarios, los actores y las acciones de los participantes.

3.2 Unidad de análisis

Representaciones sociales de infancia en agentes educativas.

3.3 Unidad de trabajo

En este estudio participaron ocho agentes educativas de un Centro de Desarrollo Infantil ubicado en la ciudad de Pereira, que hacen parte de la modalidad institucional de atención a la primera infancia, de sexo femenino, con una experiencia docente entre 5 y 27 años. El 12% es normalista, el 38% cuenta con una formación Técnica en Atención Preescolar, y el 50% es Licenciado en Pedagogía Infantil.

Cada una de estas agentes educativas inició su experiencia en la educación inicial como Madre Comunitaria, en el programa de atención a la primera infancia de Hogares Comunitarios del ICBF; frente a la necesidad de trascender a la modalidad institucional de jardín social (ICBF) y posteriormente a Centro de Desarrollo Infantil, inician su proceso de cualificación con el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), en el programa de Técnico en Atención Integral a la Primera Infancia, y solo 4 de las 8 agentes continúa con su formación en la Universidad Tecnológica de Pereira, en el proyecto CERES, en convenio con el ICBF, para obtener su titulación como Licenciadas en Pedagogía Infantil.

Además, las agentes educativas de esta población han participado en diferentes espacios de formación orientados por entidades públicas y privadas del municipio de Pereira, para continuar con su proceso de cualificación con el fin de mejorar la calidad de la atención que dirigen a los niños y niñas menores de 6 años.

3.4 Técnicas e instrumentos

Con el propósito de identificar las representaciones sociales de infancia de los agentes educativos, se aplicó la técnica de asociación libre, seguida por la técnica de tris jerarquizado y la entrevista semiestructurada, que de acuerdo con Abric (2011), se realiza con el fin de verificar la centralidad del núcleo central de la representación y emplear los resultados para apoyar la interpretación de los datos encontrados en las dos técnicas anteriores.

La complejidad del objeto de investigación que implica hacer emerger, a través de diversas manifestaciones, los discursos, los modos de nombrarlos y las acciones de las agentes educativas, requiere de instrumentos y técnicas para develar los componentes de la

representación social, que de acuerdo con Abric (1994), se refieren tanto a su contenido, como a su organización y estructura. El primer componente de la representación social incluye las informaciones y las actitudes, y el segundo componente se refiere a la organización de la representación y su estructura.

Con el fin de identificar el contenido de la representación, se sugieren los métodos de estudio asociativos (asociación libre); para el segundo componente, los métodos de jerarquización de los ítems, entre los cuales se encuentran los tris jerarquizados sucesivos.

La asociación libre

Para indagar el contenido de la representación se empleó la asociación libre, teniendo en cuenta que esta técnica se fundamenta en la producción verbal, como la entrevista, reduciendo la dificultad de los límites de la expresión discursiva, y es más espontánea, ya que no se proporcionan los términos a relacionar.

Se plantea un ejercicio de asociación libre en el cual, a partir de un término inductor, en este caso *infancia*, se pide a los sujetos que produzcan diez términos, expresiones o adjetivos que relacione de manera espontánea. Abric (1994) sostiene que esta técnica permite identificar los elementos implícitos o latentes que podrían estar enmascarados en una producción discursiva. Tras conseguir el listado de los términos, se indica al sujeto que los organice en orden de importancia, siendo el primero el que más se relacione con *infancia*, y así sucesivamente, hasta llegar al término que menos se relacione.

Con el propósito de conseguir la identificación de los lazos entre los elementos de la representación, se pide al sujeto que realice una constitución de pares de palabras que le parezcan

deben “ir muy juntas”, haciendo la aclaración de que puede elegir un término cuantas veces lo considere necesario (Anexo 1).

- **Tris jerarquizados sucesivos**

Para identificar la organización y jerarquización de los elementos que constituyen la representación, en esta investigación se empleó la técnica de tris jerarquizados sucesivos. Su aplicación se lleva a cabo en varios momentos: a) se solicita al sujeto que produzca 32 términos, adjetivos o expresiones en relación con el término *infancia*, b) el sujeto debe distribuir estos términos en dos grupos, un grupo con 16 términos o ítems que más caracterizan el término *infancia*, y otro grupo de 16 ítems que menos lo caractericen, c) partiendo de los 16 ítems más característicos, debe elegir los ocho ítems más representativos, luego los cuatro más característicos y finalmente los dos más característicos (Anexo 2).

- **Entrevista semiestructurada**

La entrevista posibilita por medio de contextos verbales, aclarar términos, descubrir ambigüedades, definir problemas, identificar irracionalidades de una proposición, conocer criterios de juicio o recordar hechos necesarios (Martínez, 2006). Para el autor, el contexto verbal contribuye a reducir los formalismos, las exageraciones y las distorsiones, estimular la memoria de los participantes, disminuir la confusión, ayudarle a explorar y reconocer sus vivencias inconscientes, propias de los contenidos en los que subyacen las representaciones sociales de infancia.

La entrevista semiestructurada permite profundizar la información recogida y, por lo tanto, las preguntas orientadoras se derivan de la jerarquización de elementos que realizan los sujetos en el tercer momento del tris jerarquizado sucesivo.

3.5 Procedimiento

El proceso de investigación se organizó en tres fases:

- Primera fase: consolidación del equipo, participantes, construcción de instrumentos y recolección de información.
- Segunda fase: sistematización de la información.

Los datos recogidos en los instrumentos se sistematizaron en rejillas, teniendo en cuenta la categorización que surge de las lecturas iniciales, las cuales se fortalecen con la interpretación hermenéutica. Esta primera sistematización se realiza con la información que aporta cada instrumento, y se emplea para hacer una primera exploración sobre las significaciones de infancia, niño y niña; sobre los discursos que han mediado la construcción de la idea y los conceptos de los agentes educativos sobre su propia experiencia y la experiencia con los niños y las niñas.

- Tercera fase: análisis e interpretación de la información para dar respuesta al problema de investigación.

La sistematización organizada en rejillas permite triangular la información, encontrar lo común, lo semejante, las discontinuidades o continuidades de las representaciones, ideas o inferencias que hacen los agentes educativos con respecto a la infancia, los niños y las niñas. De igual forma, permite hacer saturación de la información para plantear la pertinencia de las categorías y subcategorías de análisis.

3.6 Plan de análisis

El análisis de una representación y la comprensión de su funcionamiento, necesita obligatoriamente una doble identificación: la de su contenido y la de su estructura, lo que implica identificar no solo los elementos que la componen, sino también la jerarquización, ponderación y relación que determinarán su significado (Abric, 2011).

En primer lugar, para el análisis de la información obtenida de la asociación libre, con el fin de establecer los elementos del contenido de la representación, se elabora una tabla con las frecuencias absolutas (cantidad de veces en que es citado cada término, por cada uno de los participantes), y la frecuencia relativa, a través de la jerarquización que realizan los participantes de los términos que ubican en el primer momento; de manera que al primer término que ubican se le asigna el valor de 10, al término del segundo lugar se le asigna el valor de 9, al del tercer lugar el valor de 8, y así sucesivamente, hasta que al último, se le asigna el valor de 1.

Con el objetivo de establecer relaciones entre los elementos del contenido de la representación, se organizan dos o más grupos de elementos para orientar la interpretación y el análisis del significado que les da el participante. Como afirma Abric (2011), se trata de situar y analizar el sistema de categorías utilizado por los sujetos, para delimitar el contenido mismo de la representación.

En el segundo momento se realiza la interpretación y análisis del tris jerarquizado, calculando el rango (valor del ítem) de cada uno de los 32 términos, a partir del ejercicio de eliminación que realizan los participantes, por cada una de las columnas de los términos más y menos característicos de la infancia. El valor de los términos corresponde a la estructura de la representación social que tienen los agentes educativos sobre la infancia.

Asimismo, la entrevista semiestructurada se sistematiza y se lleva a una matriz para relacionar la significación de los elementos del contenido y la estructura de la representación que se identifican en los instrumentos anteriores. Abric (2011) dice que esta técnica debe asociarse a otras técnicas como complementarias con el objeto de controlar, recortar o profundizar las informaciones recogidas y así tener acceso al contenido de la representación.

La sistematización inicial contribuye a triangular la información recogida con los diferentes instrumentos, para delinear y configurar diferentes categorías y unidades de análisis, que además se construyen también desde los referentes teóricos de la investigación. De acuerdo con Berg (citado en Ruiz, 1999), la triangulación es una forma de mejorar los resultados de una investigación, debido a que cada método que se emplea devela ligeramente facetas de una misma realidad simbólica.

Ruiz (1999) considera que esta técnica se apoya en dos funciones: una de enriquecimiento (validez interna) al aplicar varias técnicas, adoptar distintas perspectivas o agregar datos, tanto en la recopilación como en la interpretación. Una segunda función se orienta al aumento de confiabilidad (validez externa), cuando la interpretación se corrobora con la de otro investigador, o en la contrastación empírica con otra serie similar de datos. De manera que la triangulación se emplea “cuando se aplican varias técnicas de investigación para un solo propósito o trabajo” (p. 111).

Capítulo 4. Resultados

Para dar cuenta de los resultados del estudio, en primer lugar, se describe el contenido de las representaciones sociales que comparte el grupo de agentes educativas que participaron en el estudio. En un segundo momento, se da cuenta de la estructura de las representaciones sociales halladas, relacionando los elementos que hacen parte del núcleo central y el sistema periférico que le otorgan sentido a las mismas.

El Contenido de las representaciones sociales de infancia

Las representaciones sociales se entienden como una visión funcional del mundo que permite a los individuos y a los grupos dar un sentido a su comportamiento y concebir de una manera determinada la realidad, convirtiendo las representaciones sociales en guías para la acción que orientan no solo el pensamiento, sino nuestras acciones. Los diferentes elementos del contenido de la representación social son jerarquizados y mantienen entre ellos relaciones que determinan la significación (Abric, 1996, 2001).

De esta manera, el contenido de las representaciones sociales de las agentes educativas sobre la infancia, hace referencia a dos grupos de relaciones. La primera corresponde a la relación que establecen las agentes educativas con el entorno de los niños, donde se agrupan 16 términos y la segunda, donde establecen una mayor relación con las características de los niños, en la que se agrupan 20 términos, como se aprecia en la siguiente tabla:

RELACIONES	TÉRMINO	FRECUENCIA ABSOLUTA	FRECUENCIA RELATIVA
ENTORNO	Familia	5	62%
	Protección	5	62%
	Amor	4	50%
	Atención con calidad	3	37%
	Sociedad	3	37%
	Pedagogía	2	25%
	Principios	2	25%
	Crecimiento y desarrollo	2	25%
	Generaciones	1	12%
	Contexto	1	12%
	Vacunación	1	12%
	Nutrición	1	12%
	Psicología	1	12%
	Trabajo en equipo	1	12%
	Cultura	1	12%
Vivencias	1	12%	
CARACTERÍSTICAS DEL NIÑO	Niños	6	75%
	Alegría	5	62%
	Investigación	4	50%
	Inocencia	3	37%
	Paz	3	37%
	Creatividad	3	37%
	Juego	3	37%
	Libertad	2	25%
	Genios	2	25%
	Sueños	2	25%
	Espontaneidad	2	25%
	Ideas	2	25%
	Aprendizaje	2	25%
	Tolerancia	1	12%
	Deleite	1	12%
	Desarrollo	1	12%
	Aventura	1	12%
	Emociones	1	12%
Humildad	1	12%	
Metas	1	12%	

Tabla 1. Clasificación de los términos según su relación.

Como se puede observar en la Tabla, en la primera agrupación que corresponde al entorno de los niños, el 62% de las agentes educativas identifican infancia con familia y protección.

Los entornos son entendidos como espacios físicos, sociales y culturales, en los que se producen las constantes interacciones. De esta manera se define que el hogar, la salud, el espacio público y educativo son escenarios de interacción, cuidado, protección integral y calidez para la atención a la primera infancia (MEN).

De igual manera, el 50% las agentes educativas establecen relación entre el amor y la infancia. Otros conceptos que se ubican en la relación con el entorno de los niños son: atención con calidad y comunidad, con una frecuencia del 37%. Así mismo, con un valor más bajo en ambas frecuencias, se encuentran algunos conceptos como: pedagogía, cultura, generaciones, nutrición, vacunación, entre otros, presentes en dos agentes educativas.

En el segundo grupo prevalece el concepto niños asociado a la infancia, con un 75% de frecuencia. Otros conceptos como alegría que presenta una frecuencia del 62%, investigación un 50% e inocencia un 37%. los mismos valores obtienen los conceptos de paz, creatividad y juego. Los conceptos de libertad, genio, sueños, ideas y aprendizaje, se reflejan en el 25%.

El núcleo central de las representaciones sociales de infancia

El análisis de una representación social y la comprensión de su funcionamiento necesitan una doble identificación: el contenido y la estructura. Para Abric (1976-1987) las representaciones sociales se organizan alrededor de un núcleo central, siendo un elemento

fundamental que determina su significación y su organización; otro componente es el periférico que integra los elementos esenciales, que se conciben como lo más vivo, más concreto y más accesible de la representación, abarcando informaciones retenidas, interpretaciones, juicios formulados con relación al objeto representado, su entorno, estereotipos y creencias.

De la misma manera, es necesario tener en cuenta que los elementos que se sitúan en el núcleo central actúan como prescriptores de comportamientos y prácticas, es decir, crean diferentes conductas al constituirse como modelos o guías para la acción. Lo que permitiría comprender la existencia simultánea de algunos comportamientos en relación a la representación, marcadas en contextos y experiencias individuales evidenciados en el sistema periférico.

El núcleo central de las representaciones sociales sobre infancia en las agentes educativas se estructura alrededor de tres categorías representadas en niños, familia y juego. En relación con la primera categoría, las agentes educativas hacen referencia a los niños como eje central, cuando afirman:

“yo considero eso porque pues el niño es el eje de todo, si ellos no fueran lo primero la parte principal el resto no se movería... para mí ellos son principal en este cuento si ellos no están no habría sentido que todo esto se diera” (AE1), “desde mi conocimiento, porque si la infancia sin ser niño yo creo que no tuvieran infancia... pienso eso porque el niño es la infancia” (AE5), “Infancia quiere decir niños” (AE3).

Abric (2011) sostiene que un objeto no existe por sí mismo, es y existe para un individuo o un grupo y en relación con ellos, la relación sujeto objeto determina el objeto mismo, desde lo que podemos interpretar que este elemento en particular del contenido de la representación da

significado a la representación misma de infancia que tienen este grupo de agentes educativos, ya que no conciben infancia sin niños y a la vez niños sin infancia.

Abric (2011) sostiene que un objeto no existe por sí mismo, es y existe para un individuo o un grupo y en relación con ellos, la relación sujeto objeto determina el objeto mismo, desde lo que podemos interpretar que este elemento en particular del contenido de la representación da significado a la representación misma de infancia que tienen este grupo de agentes educativos, ya que no conciben infancia sin niños y a la vez, niños sin infancia.

Por su parte la familia, como elemento importante del núcleo central de la representación, indica que las agentes educativas establecen una relación directa de la infancia con la familia:

“yo pienso que del cincuenta y por no decir más depende todo de la familia... es muy importante la familia que este muy muy de la mano con sus hijos y de la mano significa es sentémonos, construyamos, hagamos, miremos, solucionemos entre usted y yo, es decir las dos partes, entonces por eso me parece muy fundamental” (AE2), “porque para mí es donde el niño construye toda su esencia, es donde él se forma todo o sea su personalidad, su proyecto de vida, construye a través de esa interacción con su papá o su mamá o con quien sea su cuidador” (AE8).

Como se puede apreciar, estos significados son coherentes con la concepción de familia como entorno protector, posicionándose como el espacio inicial y permanente que favorece el desarrollo de las capacidades de los niños y las niñas, entorno que debe propiciar su participación y construcción de identidad, desde el marco legal de la atención a la primera infancia. Moscovici (1961) afirma que los elementos de la representación corresponden al sistema de valores al cual se refiere el individuo, en otros términos, que lleva la marca de la cultura y las normas del entorno social.

La familia es una unidad social compleja, diversa y plural, que asume distintas formas y estructuras relacionadas con los contextos cultural, social y político en los que se ubica. Además, es un espacio de identidad, un contexto esencial de humanización y socialización, a través de las relaciones e intercambios cotidianos (MEN, 2014).

Otro concepto que se interpreta como un elemento significativo del núcleo central de la representación, es el juego con una frecuencia relativa del 62%; de acuerdo con lo afirmado por las agentes educativas en la entrevista:

“el juego es lo más característico de la infancia, porque es donde el niño se desenvuelve, donde crece, donde aprende, donde construye, donde sueña...a través del juego hace todo, yo creo que es su esencia, el juego es la esencia del niño” (AE7).

“Por medio del juego es donde los niños aprenden, es donde los niños les llama la atención e infancia quiere decir niños, entonces por eso es que yo soy tan enfática como en el juego, porque por medio de eso es donde ellos captan, absorben...el juego es “como un aprendizaje... sí, como el medio para el niño desarrollarse como persona, como ser integral” (AE3).

Cuando se refieren a la infancia representada por los niños/as, las agentes educativas establecen una relación directa con la familia, como la figura de la cual dependen para formarse, asignando al juego un papel importante para el aprendizaje y éste a su vez, como condición para “desarrollarse como persona” (AE3).

El juego es concebido como una experiencia siempre creadora, una experiencia en el continuo espacio-tiempo y como una forma básica de vida (Winnicott, 1982). Por otro lado, Jaramillo (2007, p.119) hace referencia al juego como una “forma de actividad esencial en el niño y la niña, que posibilita la toma de conciencia de lo real, donde se implica en la acción, elabora su razonamiento, su juicio”.

Abric (1994) afirma que la representación social analizada desde una dimensión cognitivo-estructural requiere considerar que hay unos elementos cognitivos en el núcleo central que se caracterizan por una mayor estabilidad, rigidez y consensualidad, por consiguiente, podría establecerse que los elementos familia, niños y juego cumplen con las propiedades antes descritos, según lo que se ha logrado develar de la representación social que tienen este grupo de agentes educativos sobre la infancia.

El discurso de las agentes educativas establece la relación infancia-niños, entendiendo el niño como sujeto que caracteriza y es caracterizado por la infancia como etapa de la vida, asignando un valor importante a elementos como familia en expresiones como “El niño no es posible sin familia, porque para ellos es lo principal” (AE1), adjudicándole un significado orientador, protector y formador; De igual manera, el juego adquiere una valor para esta representación social de infancia, como ente dinamizador del aprendizaje. De esta manera se hace visible la estructura de la representación que estas agentes educativas tienen sobre la infancia, en términos del núcleo central.

El sistema periférico de las representaciones sociales de infancia

El sistema periférico de la representación, es entendido como el sistema de protección de los elementos que se encuentran en el núcleo central, organizados alrededor de este y con un

valor y una ponderación determinada por el núcleo. Cabe resaltar, que estos elementos de la representación tienen unas características propias marcadas por una mayor flexibilidad, dinamismo e individualización (Abric, 1994).

Los elementos del sistema periférico se encuentran jerarquizados, según lo planteado por Abric (2001) los elementos más cercanos a los centrales, tienen un papel importante en la concreción del significado de la representación, mientras que los más distantes ilustran, aclaran y justifican la significación. Se puede decir que los elementos más próximos y que resguardan al núcleo central de la representación social de infancia, están representados por la sociedad, atención con calidad, atención de profesionales, protección, enseñanza, compromiso que se encuentran relacionados con el entorno del niño:

Para mí la definición de infancia, son niños menores de cinco años con muchas necesidades he las cuales necesitan amor, protección he mucha ayuda, compromiso y la otra palabra que tenía era mucha dedicación para ellos, así yo defino la primera infancia (AE1).

Se puede interpretar que la participante, refiere la infancia como una etapa con una serie de necesidades, entre las cuales se encuentran algunos elementos próximos al núcleo central como: protección, compromiso, que además refieren una relación con el entorno de los niños. De igual manera, puede interpretarse que este participante visualiza al niño desde la vulnerabilidad. Los niños son carentes y requieren atención, amor y ayuda, elementos lejanos que se identificaron en el sistema periférico de la representación y que según Abric (2001) cumplen un papel de aclarar, ilustrar o justificar el significado de la representación. En cuanto, a la sociedad, una agente educativa refiere:

Pienso que cuando hablamos de familia no solamente estamos hablando del núcleo que conocemos, cierto, podemos hablar de nuestros vecinos, podemos hablar del párroco, bueno de quien tenga en su contexto y también cuando hablamos de familia estamos hablando de todo lo que es la sociedad, dentro de los que es el barrio, el pueblo, la ciudad donde el niño se está formando (AE8).

Después de la sociedad, el elemento más cercano al núcleo central, es la atención con calidad, generando una relación con el significado que se ha expuesto con anterioridad en los elementos del núcleo central de la representación social de infancia del grupo de agentes educativos: “si nosotros queremos ver mañana un adulto sano físico y emocional, tenemos desde esa primera infancia aportar nuestro granito de arena” (AE8), “para mi ellos son primordial en todo, llenos de necesidades y somos esenciales en la vida de ellos” (AE1). Además, la atención con calidad aparece como un elemento secundario que está ahí para especificar los primeros, señalando detalles. En términos de Abric (1994) creando un ambiente contextual particular.

Entre otros elementos cercanos al núcleo, se encuentra la enseñanza. Al respecto, una agente educativa refiere la infancia como:

La infancia abarca mucho... la infancia solo es niños de cero a cinco años cierto, pues yo pienso que sí, pero a la vez la infancia no es solo llevar, a no pues hay mayorías que dicen ah no, la infancia es solo cuidar y dar de comer y proteger al niño cierto y no la infancia no es esa... la infancia es todo lo que tiene que ver con los niños, porque la infancia es enseñar de lo que uno sabe y aprender de ellos... la infancia es mucho; tiene que ver con todo por ejemplo, la infancia es la nutrición, todo eso tiene que ver con infancia... no es solo cuidar (AE5).

En esta expresión, la infancia es representada como una etapa, niños entre los 0 y 5 años, en razón de lo cual es necesario protegerlos, cuidarlos y ofrecer una atención adecuada en el aspecto nutricional. Sin embargo, este significado de infancia otorga mayor importancia a la enseñanza, estableciendo una relación de todo lo que se hace con el niño. La infancia es para enseñar: “yo diría que es lo mejor que puede tener el ser humano...la infancia permite aprender cierto, moldear de alguna forma al ser humano, enseñarle, enseñar (AE7).

Se puede interpretar que el juego como elemento central tiene una relación muy cercana a la enseñanza como elemento del sistema periférico, considerado como medio para “formar al ser humano” y esta relación se puede extender hasta el elemento central representado por los niños, ya que es el sujeto que está siendo moldeado, formado.

En las siguientes apreciaciones se puede identificar otro de los elementos del sistema periférico, pero lejano de los elementos centrales:

Infancia la defino como alegría, juego, diversión...es el momento y la etapa más hermosa que tiene un ser humano donde puede descubrir todo lo que quiera sin necesidad de que lo limiten ni le digan no, esto no es verdad, porque en ese momento es donde todo lo que tu creas que es para ti es (AE3).

Es eso tan lindo que viven sin prejuicios, sin señalamientos, sin juzgar solamente es el vivir con la felicidad... la infancia es la mejor época, lo mejor que le puede pasar al ser humano, yo no conviviría con que un adulto, creciera adulto porque se perdería de lo mejor (AE7).

La alegría, y la felicidad se hacen presentes en estos significados de infancia, que pueden entenderse, además, como una característica que se le asigna al niño y a la etapa o momento que

viven. Se aprecia nuevamente una expresión de infancia como etapa del ser humano, pero al igual que las anteriores, la agente educativa realiza una descripción de una infancia feliz, sin posibilidades de disrupciones o adversidad, lo que puede interpretarse como una representación idealizada: “Infancia lo definiría como sueños realidad y libertad, el niño libre, el niño con amor, niño con sueños entonces y la mejor etapa del ser humano, la infancia” (AE6),

La infancia representada en la inocencia evidencia una determinación más individualizada y más relacionada con el contexto inmediato de las agentes educativas. Abric (1994) afirma que el sistema periférico permite una adaptación, una diferenciación en función de lo vivido y de las características del entorno social e ideológico:

“Los niños son seres inocentes, son seres de luz...son un mundo totalmente diferente a los adultos... muy diferente, un mundo donde para ellos no hay nada malo para ellos todo es bueno entonces a eso me refiero ... el sueño y la inocencia para ellos es todo fácil, todo lo quiere hacer entonces es como un ser inocente un ser que no sabe pues de pronto que es, para él todo se puede, entonces por eso lo llamaría inocencia” (AE6).

En síntesis, el núcleo central es esencialmente social e incluye las dimensiones históricas, sociológicas e ideológicas, mientras que el sistema periférico se refiere a lo individualizado y contextualizado, es decir se relaciona con las características individuales y el contexto inmediato, además posibilita las adaptaciones y la integración de las experiencias cotidianas.

Discusión

Las representaciones sociales de infancia para este grupo de agentes educativas se encuentran estructuradas por un núcleo central, en el que persiste la imagen de niño y niña como seres incompletos, con muchas necesidades y carencias, así como en una relación de dependencia del adulto, y, en consecuencia, objetos de protección y de cuidado. En ese sentido, se puede inferir una representación social hegemónica, que en términos de Moscovici (1998) es compartida por un alto porcentaje del colectivo social y se caracteriza por ser persistente en el tiempo e imponerse en las prácticas sociales simbólicas y afectivas.

El núcleo central además de construir la parte más sólida de la representación, ejerce una función organizadora y confiere significado al conjunto de los demás elementos; se construye a través del proceso de objetivación, que es “la proyección reificante que nos hace materializar en imágenes concretas lo que es puramente conceptual” (Ibáñez, 1998, p186). Mediante la objetivación es que los miembros de una sociedad confieren carácter de realidad a una idea que ha alcanzado significado social (Jodelet, 1984).

Los elementos del sistema periférico, sociedad y atención de calidad relacionados con el núcleo central, en términos de Abric (1994) están referidos a esquemas lingüísticos preconstruidos que comparte este grupo de agentes educativas sobre la infancia que, si bien es vista como una etapa de preparación o formación, se relacionan con el tratamiento de esta etapa. La atención de calidad refiere directamente la asistencia que requiere la infancia en corresponsabilidad con la sociedad, expresada por el grupo de agentes educativos como familia, vecinos, párroco entre otros.

Por otra parte, las agentes educativas reconocen el juego como herramienta principal para el aprendizaje de los niños y las niñas, posibilitando que “se forme como persona” y la sociedad cumpla con su corresponsabilidad en la formación, debido a su dependencia en condición de infante.

En este punto, resulta fundamental reconocer que las representaciones sociales, se encuentran influenciadas por factores sociales, políticos y culturales, que se encuentran unidas a la historia y memoria colectiva del grupo, confluyendo factores relacionados con el sistema de normas y valores. y, en consecuencia, se encuentran implícitas en los discursos y en las prácticas de las agentes educativas. En palabras de Abric (1994, p. 14) “pueden estar determinadas por el contexto discursivo, a partir del cual puede ser formulada o descubierta una representación”.

Las representaciones sociales de infancia para las agentes educativas se refieren a un grupo etéreo, que se enmarca en la alusión recurrente de la infancia como un periodo de vida o etapa de la vida, significando el tránsito de un estado inferior (niñez) a otro superior (adulto) por el cambio que este tránsito supone o la carencia que el punto de llegada futura define para su presente (Caldo, Graziano, Martinchuk y Ramos, 2011).

Es posible inferir una relación con los discursos elaborados en las políticas públicas para la primera infancia en nuestro país, enmarcados en los referentes técnicos de la educación inicial (MEN) en los que se plantea una propuesta de atención a la infancia desde una concepción fundamentada como etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano.

De la misma manera, los elementos que estructuran el núcleo central y el sistema periférico de esta representación de infancia, aluden a elementos claves de los referentes técnicos de la educación inicial (MEN), entre ellos, el juego como “parte vital de las relaciones con el mundo de las personas y el mundo exterior, con los objetos y el espacio... el momento del juego es un periodo privilegiado para descubrir, crear e imaginar” (MEN,2014) afirmaciones que permiten inferir que el contexto discursivo de la representación, se encuentre asociada a las políticas públicas de la atención a la infancia.

Aspectos importantes del contexto discursivo de la representación social de infancia de este grupo de agentes educativos, se encuentra implícito en los diferentes postulados, posiciones teóricas y metodológicas propias de la estrategia de atención integral para la infancia, teniendo en cuenta, que la representación puede estar ligada directamente a la influencia del contexto, como se ha afirmado. Es de anotar que las agentes educativas han asistido a procesos de formación por su vinculación a una de las modalidades de atención a la primera infancia.

En este estudio se confirma el papel esencial de las representaciones en las dinámicas de las relaciones sociales, en este caso, en la relación adulto-niño, mediando una visión funcional del mundo, que le permite a este grupo de agentes educativas conferir sentido a sus comportamientos y entender la infancia desde su propio sistema de referencia.

Así mismo, los resultados de esta investigación generan la necesidad de realizar nuevas investigaciones en el campo de las representaciones sociales de infancia de agentes educativos,

como un ejercicio clave que permita develar la concepción que maneja el adulto-educador, sobre la infancia para comprender las dinámicas de las interacciones que median entre estos grupos.

Conclusiones

El análisis de las representaciones sociales de infancia en las agentes educativas que participaron en este estudio, se llevó a cabo, a través del enfoque estructural, encontrando que las representaciones están directamente influenciadas por factores sociales, políticos y culturales, unidos a la historia y memoria colectiva de las agentes, en quienes se develaron discursos que, para hacer referencia a la infancia, volvieron sobre su pasado, a esa infancia vivida y guardada en sus memorias.

En este estudio, la infancia para las agentes educativas está representada en los niños, concebidos desde la carencia, como etapa de incompletud, pues consideran que el ser humano necesita de esta etapa para llegar a ser, porque aún no es. En sus discursos se traslada la responsabilidad a la sociedad, como corresponsables de la asistencia y el cuidado de los niños y las niñas.

Las representaciones sociales de infancia de este grupo de agentes educativas se hallan inmersas en el discurso de los planteamientos de la estrategia de atención integral a la primera infancia, ubicándose en un plano de noción política.

Referencias

- Abric, J. C. (1994). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Pratiques sociales et Représentations*. Trad. José Dacosta y Fátima Flores (2001). *Prácticas Sociales y Representaciones Sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Colonia del Carmen, México D.F: Ediciones Coyoacán, S.A de C.
- Alzate, M. C. (2003). *La Infancia: concepciones y perspectivas*. Pereira, Colombia: Papiro.
- Araya, S. (2002). *Las Representaciones Sociales: Ejes teóricos para su discusión*. San José, Costa Rica: Asdi.
- Banchs, M. (1991). Representaciones sociales: pertinencia de su estudio y posibilidades de su aplicación. *Boletín de AVEPSO*, (XIV), 3, 3-16.
- Botero, P. (2008). *Representaciones y Ciencias Sociales. Una perspectiva epistemológica y metodológica*. Manizales, Colombia: Espacio.
- Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, E., & Ramos, M. (2012). "La infancia" en las representaciones de los maestros y las maestras: Avances de una investigación en proceso. *Perfiles educativos*, 34(135) 100-115.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y sociedad*, 43 (1) 27-42.
- Castro, C. (2012). *Las representaciones sociales de infancias y el vínculo docente en salas de 3 años*. (tesis de pregrado). Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires, Argentina.
- Gómez-Mendoza, M. A. y Alzate-Piedrahita, M. V. (2014). La infancia contemporánea. *Revista latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1) 77-89.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Zona próxima*. (8) 108- 123.
- Kohan, W. (2009). *Infancia y filosofía*. México: Progreso, S.A de C.V
- Lay, S y Montañez, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud & Sociedad*, vol. 4 (3) 304- 316.
- Martínez, E. (2014). *Representaciones sociales de la participación de los niños y las niñas en Colombia: ideales o realidades* (tesis de maestría). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea digital: revista de pensamiento e investigación social*, (2) 078-102.
- Parga, J. (2010). Puerilizado y adulterado: Representaciones institucionales de la infancia: *Revista Universita*, (13) 95- 130.
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: las niñas y los niños como actores sociales: *Revista de sociología*, (27) 81-102
- Perea, M. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectorias y actualidad. *CLASCO*, 1-35.

- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F: McGraw Hill / Interamericana editores.
- Martínez, M. (2010). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. (Segunda edición) México: Trillas, S.A de C.V
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *Documento N°20*. Sentido de la educación inicial. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *Documento N°50*. Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *Documento N°51*. Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad institucional de educación inicial. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2014). *Documento N°52*. Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones de calidad en la modalidad familiar de educación inicial. Bogotá: MEN
- Skilar (2012). La infancia, la niñez, las interrupciones: *childhood & Philosophy*, vol. 8 (15) 67-81.
- Rodríguez, T. (2003). El debate de las representaciones sociales en la psicología social. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, vol. 24 (93) 53- 80.

Anexos

Anexo 1. Instrumento N°1 Asociación Libre.

ASOCIACIÓN LIBRE

Estimado Agente Educativo

Con la intención de conocer la representación social de infancia que usted tiene, le solicitamos conteste las siguientes cuestiones. Cabe señalar que la información proporcionada será estrictamente confidencial y se empleará solo con fines académicos.

I. DATOS GENERALES

1. Género

Hombre

Mujer

2. Estudios Realizados:

Normal Básica

Licenciatura

Maestría

Doctorado

3. Antigüedad en el trabajo docente: _____

II. Escriba 10 términos que se le vienen a la mente y que **relacione** con el término **INFANCIA**

_____	_____
_____	_____
_____	_____

A continuación, escriba otra vez los diez términos, pero ahora en orden de importancia. Poniendo en primer lugar al término que **relaciona más** con la **INFANCIA** y así sucesivamente, hasta llegar al término que **relaciona menos**.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____

Finalmente, con los mismos 10 términos que acaba de organizar, forme pares o parejas de palabras que usted considere deben ir **“MUY JUNTAS”**.

Tenga en cuenta que puede elegir un término cuantas veces lo considere necesario.

1. _____ ; _____
2. _____ ; _____
3. _____ ; _____
4. _____ ; _____
5. _____ ; _____

Anexo 2. Instrumento N° 2 Tris Jerarquizados

TÉCNICA DE TRIS JERARQUIZADO**INSTRUCCIONES**

Realice el siguiente ejercicio de jerarquización de los términos relacionados con el término **INFANCIA**.

1. De los 32 términos que abajo se presentan, separe en un paquete de 16, los términos que considera **más** característicos o relaciona más con el termino **INFANCIA**, y en otro paquete los 16 términos menos característicos.

TÉRMINOS	16 MÁS CARACTERÍSTICOS	16 MENOS CARACTERÍSTICOS
1.	_____	_____
2.	_____	_____
3.	_____	_____
4.	_____	_____
5.	_____	_____
6.	_____	_____
7.	_____	_____
8.	_____	_____
9.	_____	_____
10.	_____	_____
11.	_____	_____
12.	_____	_____
13.	_____	_____
14.	_____	_____
15.	_____	_____
16.	_____	_____
17.		
18.		
19.		
20.		
21.		
22.		

- 23.
- 24.
- 25.
- 26.
- 27.
- 28.
- 29.
- 30.
- 31.
- 32.

2. A partir del paquete de dieciséis términos **más característicos** o que relaciona más con el término **INFANCIA**, seleccione los ocho términos **más** representativos y así sucesivamente, hasta llegar al término **más** característico.

- | | | | |
|----------|----------|----------|----------|
| 1. _____ | 1. _____ | 1. _____ | 1. _____ |
| 2. _____ | 2. _____ | 2. _____ | |
| 3. _____ | 3. _____ | | |
| 4. _____ | 4. _____ | | |
| 5. _____ | | | |
| 6. _____ | | | |
| 7. _____ | | | |
| 8. _____ | | | |