

**PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN INICIAL: UNA LECTURA DEL QUEHACER DE AGENTES EDUCATIVAS CON NIÑOS Y NIÑAS DE 3 Y 4 AÑOS EN HOGARES INFANTILES DE IBAGUÉ \***

**PRACTICES IN EARLY EDUCATION: A READING OF THE WORK OF EDUCATIONAL FACILITATORS WITH 3 AND 4-YEAR-OLD CHILDREN'S INSTITUTIONS IN IBAGUÉ**

---

Lina Magaly Morales Díaz \*\*

\* Artículo derivado de la investigación titulada prácticas en educación inicial: una lectura del quehacer de agentes educativas con niños y niñas de 3 y 4 años en hogares infantiles de Ibagué, proyecto vinculado al programa de investigación Construcción social de las infancias, las juventudes y las familias. Políticas públicas y políticas de la cultura, de la Línea Desarrollo Social, Políticas y Programas en Niñez y Juventud. Trabajo de investigación para optar el título Mg. en Educación y Desarrollo Humano, del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza CINDE – Universidad de Manizales.

\*\* Licenciada en Pedagogía Infantil, Especialista en Pedagogía de la Universidad del Tolima. Candidata a Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales. Email [linamagaly8@hotmail.com](mailto:linamagaly8@hotmail.com)

## Resumen

En este artículo se presentan los resultados de una investigación que lleva su mismo nombre y tuvo como objetivo comprender las prácticas de las agentes educativas que acompañan procesos de educación inicial de niños y niñas de 3 y 4 años en Hogares Infantiles de Ibagué. La investigación se enmarcó en el paradigma cualitativo por cuanto buscó comprender las prácticas de tres agentes educativas vinculadas a Hogares Infantiles adscritos al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF de Ibagué, como proceso que articula la descripción, profundización y comprensión siguiendo postulados de la investigación comprensiva como forma de aproximarse a una congruencia entre lo epistémico, las diferentes estrategias y las actividades e instrumentos, en interacción con las fuentes directas. Los instrumentos utilizados para la recolección de información fueron historias de vida, observación no participante y entrevistas a profundidad. El procesamiento de los datos se realizó mediante el software Atlas Ti y a partir del análisis se identificaron cuatro tendencias: acoger, cuidar y enseñar como prácticas vinculantes a la educación inicial; la trayectoria vital como configuradora de las prácticas de las agentes educativas; escenarios institucionales y su incidencia en las prácticas de las agentes educativas; y prácticas naturalizadas en la educación inicial y la participación infantil.

**Palabras claves:** Prácticas en educación inicial, primera infancia, agente educativa.

## Summary

This article presents the results of an investigation that has the same name and aimed to understand the practices of the educational facilitators that accompany the initial education processes of 3 and 4-year-old boys and girls at Children's institutions in Ibague. The research was framed within the qualitative paradigm in that it sought to understand the practices of three educational facilitators linked to Children's institutions assigned to the Colombian Institute of Family Welfare -ICBF

of Ibagué, as a process that articulates the description, deepening and understanding following the postulates of comprehensive research as a way of approaching a congruence between the epistemic, the different strategies, and the activities and instruments, in interaction with direct sources. The instruments used to collect information were life histories, non-participant observation, and in-depth interviews. The data processing was carried out using the Atlas Ti software, and from the analysis four trends were identified: welcoming, caring for and teaching as binding practices for initial education; the vital trajectory as configurator of the practices of educational facilitators; institutional settings and their impact on the practices of educational agents; and naturalized practices in early childhood education and participation.

**Keywords:** Initial education practices, early childhood, educational facilitator.

## **Introducción**

La educación inicial en Colombia hoy es posible por las transformaciones que se han dado en los últimos años fruto del lugar privilegiado que se le ha otorgado a la primera infancia. En sus inicios la atención a la primera infancia tuvo un carácter asistencial, sobresalían exclusivamente las prácticas de cuidado. Los tratados y convenios internacionales a los que Colombia se ha suscrito, como el tratado sobre los derechos de los niños en 1989 han trascendido en la formulación de leyes como la ley 115 de 1994, Ley de Infancia y Adolescencia o ley 1098 de 2006 dando tránsito a la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, establecida por la Ley 1804 de 2016.

Pensar la primera infancia desde este marco normativo conlleva a plantear la educación inicial en clave de derechos, allí cobran relevancia el interés supremo del niño, la participación, el desarrollo integral entre otros, demandando desde el quehacer docente apuestas transformadoras garantes de los derechos de los niños y

niñas. En este sentido el entorno educativo se configura desde la política pública como el escenario en donde los sujetos viven, se desarrollan, transitan, comparten y establecen vínculos y relaciones con la vida social, histórica, cultural y política de la sociedad a la que pertenecen.

El reconocimiento de la primera infancia y el estatus de derecho otorgado a la educación inicial, derivaron en múltiples investigaciones desde diferentes disciplinas, evidenciando a partir del estado del arte un tema común en los marcos problemáticos; la preocupación por las prácticas que tienen lugar en los centros de atención a niños y niñas. En la última década se observa un incremento en el número de investigaciones y se evidencia que la mayoría de los (as) autores de estas investigaciones son agentes educativos en la modalidad de educación inicial esto posibilita una mayor aproximación en conocimiento a las realidades que viven los actores que convergen en los diferentes entornos donde habitan los niños y las niñas, especialmente en primera infancia.

Esta mirada pone el acento en la legitimidad de las niñas y los niños, desde lo que son, seres de enteridad, protagonistas del desarrollo de una sociedad, con capacidades infinitas, con derecho a ser escuchados, reconocidos como ciudadanos y gestores de paz.

Ser sujeto de derecho desde la primera infancia es afirmar que el carácter de ser social es inherente al ser humano desde los comienzos de su vida y que gracias a él y a las capacidades que poseen, los niños y las niñas participan en la vida de la sociedad y se desarrollan a partir de las relaciones con los otros (CIPI, 2013, p.100).

Esta concepción reconoce a los niños y las niñas como sujetos únicos, capaces de incidir y transformar el mundo que les rodea, activos y con tiempos distintos para construir aprendizajes, pertenecientes a una cultura, constructores de sus propios caminos, participes y con autonomía y seguridad para hacer que sus opiniones sean

tomadas en cuenta, asumiendo en forma responsable, de acuerdo con su desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad (Castañeda y Estrada, s.f.).

Desde los antecedentes investigativos de esta investigación, la noción de prácticas en educación inicial ha sido estudiada, entre otros autores, por, Bustelo, (2007); Violante, (2008); Pitluk, (2011); Reveco, (2014); Iquira et al, (2014); Del Valle, (2017); Caminos & Rodríguez,(2017); Bravo, (2018) para quienes existe un consenso al situar el estudio de las prácticas en educación inicial como un campo teórico en construcción.

En este sentido, es importante resaltar que la educación inicial continúa siendo un campo de lucha, particularmente por la falta del suficiente reconocimiento de este nivel de la educación a pesar de la normativa con la que se ha blindado. Esta falta de reconocimiento se traslada a las agentes educativas de educación infantil a quienes rotulan de muchas maneras “jardineras, cuidadoras, tutoras”, como lo señala Violante “no aparece explícitamente señalada esta tarea del adulto docente, se habla de cuidado, atención, asistencia, promoción, prevención, todas acciones características de las funciones que los adultos cumplen en el marco de programas de desarrollo social” (p.87) rótulo que podría estar relacionado con el desarrollo de las prácticas propias de la educación inicial teniendo en cuenta que

[...]suele ponerse en cuestión la acción de enseñanza en el nivel inicial dado que se identifica a la enseñanza con la instrucción, en tanto acción centrada en la transmisión de contenidos académicos que comprometen esencialmente, los aspectos cognitivos, por lo tanto, considerados inapropiados, al pensar qué enseñar a los niños pequeños. (Violante, 2008, p. 85)

Aquí es importante preguntarnos por los sentidos, tensiones, comprensiones e intencionalidades que emergen de las prácticas de las agentes en educación inicial, así como por las formas de acción presentes en estos escenarios. En efecto existen aproximaciones importantes a la naturaleza de las prácticas de educación inicial,

por tanto, es importante reconocer los aportes de investigaciones que lograron adentrarse reflexivamente a los escenarios de educación inicial para buscar comprender las prácticas de agentes que tienen lugar en estos escenarios instituidos.

Las prácticas de las maestras se organizan a partir de las rutinas establecidas institucionalmente, en las cuales los momentos de alimentación definen en gran medida la organización de los tiempos destinados al ejercicio de las actividades pedagógicas. Sin embargo, para algunas maestras la intencionalidad educativa se organiza según los momentos de la rutina diaria, mientras que, para otras, la intencionalidad educativa está inscrita en cada una de las actividades cotidianas. (Iquiria et al., 2014),

Comprender el sentido que tienen las prácticas de las agentes educativas implica reconocer los procesos de desarrollo por los que cursan los niños y las niñas de educación inicial, comprender la trayectoria histórica que atañe a las tendencias, perspectivas y concepciones que surgen en función de los procesos de desarrollo, cuidado y educación de los niños y las niñas permitirá analizar las condiciones y posibilidades para el agenciamiento de transformaciones pedagógicas en las prácticas de primera infancia para ello,

se requiere que los maestros se asuman como sujetos políticos y las organizaciones escolares como organizaciones políticas que promueven la reflexión, la acción y la participación de sus integrantes en lo concerniente a la ejecución de la Política Pública de Primera Infancia. (Caminos & Rodríguez 2017, p.?)

En otro estudio de tipo cuantitativo realizado por Treviño, Toledo y Gemp (2013) en Chile se aplicó el instrumento pauta de observación CLASS<sup>11</sup> a un grupo

---

<sup>1</sup> Instrumentos de medición de la calidad desarrollados a nivel internacional para bebés y niños pequeños que cubren distintos rangos de edades, el Classroom Assessment Scoring System (CLASS, por sus siglas en inglés) tiene dos versiones, una para bebés que se aplica hasta los 18 meses de edad y otra para niños pequeños que se utiliza entre los 15 y 36 meses.

de 118 agentes educativos. El CLASS evaluó 3 dominios: apoyo emocional, organización del aula y apoyo pedagógico quienes a su vez incorporan varias dimensiones. El análisis descriptivo de los resultados del CLASS, demostraron que el desempeño en apoyo emocional y organización del aula se encuentra en torno a los niveles medios. En contraste, el apoyo pedagógico presenta los menores puntajes, ubicándose en el rango categorizado como bajo.

Las investigaciones revisadas demuestran el interés creciente en la educación para la primera infancia. los antecedentes en educación inicial denotan los tránsitos del asistencialismo, al aprestamiento y a la potenciación del desarrollo y los retos que enfrenta hoy día la educación inicial en cuanto a garantizar la calidad de los servicios a través de la transformación de las prácticas de aula avanzando del sólo asistencialismo a prácticas provocadoras del aprendizaje y por ende potenciadoras del desarrollo humano.

La construcción del saber de las maestras de primera infancia surge de la relación entre la práctica, la reflexión y el bagaje, donde la práctica se configura en la cotidianidad, la reflexión en el proceso de diálogo sobre dicha cotidianidad y el bagaje que recoge la formación, el saber acumulado por la profesión y la historia de cada agente educativa (De Tezanos, 2007, p.14).

“Las prácticas” en educación inicial se han posesionado desde la investigación como una categoría con la que se busca dar respuesta al problema de la calidad educativa no solo en la educación inicial sino también en los diferentes ciclos escolares, desde los aportes a su comprensión y construcción teórica.

En razón a lo anterior, esta investigación tuvo sus orígenes en la pregunta por las prácticas que tienen lugar en el quehacer de las agentes educativas que acompañan procesos de educación inicial, concretizándose en la siguiente pregunta de investigación ¿Qué comprensiones se derivan de las prácticas de las agentes educativas que acompañan procesos de educación inicial a niños y niñas de 3 y 4 años en Hogares Infantiles de Ibagué?

La comprensión de las prácticas que ejercen las agentes en la educación inicial en el marco de la Atención Integral a la Primera Infancia pretende sumarse a la construcción teórica avanzando en la comprensión de conocimiento alrededor de los discursos de las maestras en primera infancia, las lógicas institucionales que inciden no solo en el ámbito micro (niños de primera infancia Hogar Infantil) sino también en el meso (institucionales) y macro (políticas) permite evidenciar los sentidos.

### **Metodología**

La investigación se realizó con base en una metodología cualitativa, por cuanto buscó comprender las acciones o prácticas que tienen lugar en este caso en el entorno educativo, Hogar infantil. Según Martínez (2006), la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. Al tener un enfoque cualitativo, apuesta hacia la observación, la descripción y la interpretación de los sucesos, con la intención de entender y comprender. La investigación cualitativa en educación centra la atención en las acciones de las agentes participantes para la comprensión de su realidad.

Para la descripción de las prácticas de las agentes educativas de los Hogares Infantiles se realizó la observación no participante donde se buscó obtener información sobre las acciones y palabras de los actores o informantes en sus contextos naturales y, la entrevista en profundidad la cual se refiere a

[...] “reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.”. (Taylor y Bogdan, 1992, p. 01).

Así también las historias de vida, permitió apreciar los puntos de inflexión a partir de los cuales esa misma historia ha tomado forma en la trama de diversos procesos sociales, culturales y económico. (Herrera & Garzón, 2014, p.5). Con la Historia de Vida se buscó obtener desde la particularidad de los casos las experiencias y vivencias del recorrido vital de las agentes para comprender como se han configurado sus prácticas educativas. reconociendo la Historia de Vida de acuerdo a Molano (1996) como una estructura emocional en su conjunto, que debe poner en primer plano los sentimientos de la gente y debe buscar entre sus colores y no entre el plano frío de la elaboración intelectual puramente teórica. (p. 109)

Se contempló en el estudio la participación de tres (3) agentes educativas que laboran directamente con niños y niñas de tres y cuatro años, las cuales se encuentran vinculadas a escenarios de educación infantil que operan bajo la modalidad de Hogar Infantil. Estos escenarios son: 1) Hogar Infantil Copetín. 2) Hogar Infantil Bambuquito. 3) Hogar Infantil El Paraíso. El motivo por el que se escogieron Hogares Infantiles y no otra modalidad de atención radica en la experiencia de la autora en el trabajo con niños y niñas de primera infancia desde el interés por develar y comprender las narrativas que sobre sus prácticas despliegan las agentes educativas con los niños y niñas de primera infancia, sin buscar hacer generalizaciones.

Cabe resaltar que las tres agentes educativas seleccionadas se encuentran vinculadas por contratos laborales a término fijo inferior a un año. Llevan laborando más de 5 años en su institución. Todas ellas han adelantado estudios de pregrado (licenciatura en pedagogía Infantil) y una de ellas cursa maestría.

### **Hallazgos y discusión**

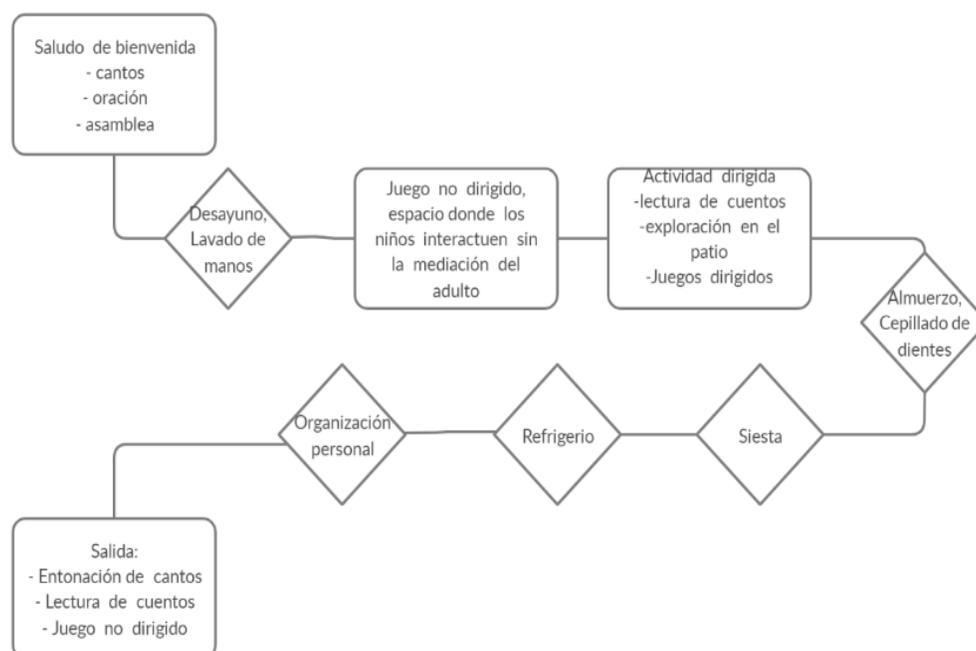
La comprensión de las prácticas de las agentes educativas en el marco de la atención integral a la primera infancia se planteó desde la observación de las formas de

acción y de los saberes y sentidos que expresaron las participantes y que emergieron en la observación no participante en las entrevistas e historias de vida permitiendo develar las relaciones y tensiones que se expresan respecto a las prácticas de las agentes educativas que acompañan procesos de educación inicial.

Se identificaron las siguientes tendencias frente a la caracterización de las prácticas de las agentes educativas:

### **Acoger, cuidar y enseñar; prácticas en la educación inicial**

En este apartado se describen algunas prácticas relevantes expresadas por las agentes educativas de educación inicial de los Hogares Infantiles estudiados; los diferentes momentos que hacen parte de la cotidianidad de las agentes educativas y de los niños en los Hogares Infantiles, los cuales se enuncian en la siguiente figura sobre la cotidianidad de los Hogares. Las formas de rombo son los momentos del día donde tienen lugar las prácticas de cuidado y crianza, y los de forma rectangular son los momentos del día donde se pueden dar otro tipo de experiencias de carácter lúdico.



**Figura 1.** Cotidianidad de los hogares infantiles. Elaboración propia.

## **Prácticas con relación a la acogida y el cuidado.**

Acoger y cuidar son prácticas que se dan en todos los escenarios donde acontece la vida de las niñas y los niños, implica una relación constante entre quien cuida y quien es cuidado, en este caso, la relación agente educativa - niño se configura en una diada que nace y se fortalece en las múltiples interacciones y experiencias que viven en el día a día. Contener con un abrazo al niño que llora porque extraña su madre, levantar el niño que tropieza y cae, comprender y dialogar con el niño acerca de alguna pataleta, ayudar a superar las frustraciones, son algunas de las prácticas con las cuales las agentes educativas acogen desde el afecto a los niños y niñas, como se muestra en la siguiente observación.

*[...] la agente está sentada sobre el suelo participando en el juego de roles que están realizando un grupo de niñas, al parecer las niñas juegan al salón de belleza y por ello peinan el cabello de la agente, mientras otras simulan pintarle las uñas. En un momento la agente se queda observando una de las niñas que está en otro espacio de juego, luego de observarla por un momento se dirige hacia ella y le pregunta; - “Salomé ¿estás bien?, ¿dormiste bien?, ¿te duele algo?”. La niña le manifiesta con un gesto que no. - “me avisas si te sientes mal”. Le reitera la agente, pasado un rato la niña vomita. La agente la asiste, le cambia la ropa mientras le dice a la niña, - “todo está bien, no te preocupes, te voy a cambiar tu ropa”. . (Registro de observación HI 3, noviembre de 2019)*

Esa relación constante involucra una construcción afectiva que les permite, por un lado, conocerse mutuamente, y por el otro, les proporciona a los niños y las niñas la sensación de confianza y seguridad, pues perciben que alguien está disponible y dispuesto para apoyarlos, condiciones suficientes para relacionarse con su entorno de manera tranquila. Si la niña o el niño vive este tipo de vínculos “construye una representación positiva de sí mismo, se siente merecedor de atención y cariño,

confía en sí mismo y en sus habilidades para lograr sus metas y para afrontar situaciones novedosas y retadoras” (Bowlby, 1993; en Chaux, s.f.),

Con relación a los periodos donde priman las prácticas de cuidado se observa regularidad de los horarios en la alimentación de los niños y niñas que incluyen: desayuno, alrededor de las 8:00 am, almuerzo, alrededor de las 11:30 y un refrigerio a las 2:30. En dos de los Hogares Infantiles observados los niños deben comer en el salón donde realizan sus actividades pedagógicas porque el jardín no cuenta con comedor, esto hace que las agentes deban correr el mobiliario para improvisar un comedor; en el momento de la alimentación se ambienta el salón, con cantos y juegos, se observa que las agentes acompañan a los niños, los ayudan y estimulan para que ingieran todos los alimentos. Las preparaciones incluyen variados tipos de alimentos. El siguiente relato, es un ejemplo de dicha práctica

[...] *“Niños vamos a almorzar, cada uno trae su silla”, (mientras los niños van llegando la maestra va colocando los almuerzos en la mesa). “silencio que les voy a contar que es el almuerzo hoy. ¿Quién me dice que es el almuerzo hoy?” (Juan Diego contestó, es arroz, calabaza y pollo). “Muy bien Juan Diego”. La maestra ayuda a partir el pollo a algunas niñas, y los anima para que cuchareen solos, diciéndoles frases como “eres un campeón”, “te va a crecer mucho el cabello”. Luego los deja solos y se va a colocar las colchonetas en el piso para el descanso de los niños después de almorzar, una vez coloca las 25 colchonetas una a una, vuelve con los niños y empieza a recoger los platos de los que ya terminaron. Los niños que van terminando buscan autónomamente sus cepillos de dientes y sus vasos, la maestra les da crema y los envía al baño, y les dice: - “Hacen chichi, se secan con el papel como les he enseñado y se cepillan sin regar el agua”. Al volver del baño los niños se acuestan en las colchonetas; mientras ellos están acostados, la profesora recoge todos los platos los lleva a la cocina, luego limpia las mesas con jabón las corre contra la pared y luego barre los desperdicios que quedaron en el piso. (Registro de observación HI 1, 25 de*

*noviembre del 2019)*

En estos espacios de cuidado personal como cambio de ropa, cepillado de dientes y peinado, se observa que se aprovecha este momento para una interacción más personalizada con los niños, por ejemplo, como en una especie de complicidad la maestra encubre al niño que se hace chichí en la ropa, para que no se sienta mal frente a sus compañeros y así se va fortaleciendo el vínculo con el niño.

Con respecto a los periodos de siesta que se realizan diariamente después del almuerzo, las agentes disponen el salón colocando colchonetas en el suelo para cada uno, ambientan la sala con música suave y acompañan a algunos con caricias en su cabeza o con masajes en la espalda, como aparece en el siguiente relato:

*[...] “La mayoría de mis acciones son referentes al cuidado de los niños, son acciones que le ayudan a ellos a ser cada día mejores, yo les tengo muy marcada la rutina, en cuanto a eso; que ellos aprendan a tener las acciones establecidas digámoslo así llamadas como rutinas. Acciones de hábitos alimenticios, acciones de aseo personal, sobre el respeto y el buen trato todo lo que está relacionado con el autocuidado, cuidado con los demás y con el medio ambiente”. (Fragmento de entrevista HI 2, 16 de noviembre del 2019)*

En este sentido las prácticas de cuidado a los niños y niñas en el marco de la educación inicial, es la práctica de la hospitalidad y el acogimiento al recién llegado; es la educación como acción constitutivamente ética de una pedagogía de la radical novedad, en el que el ser humano (niños y niñas) se convierte en el epicentro de todo el proceso de aprendizaje (Bárcena y Melich, 2000). Una alteridad que descentra al agente educativo para pensar en el otro, implica reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derechos, reconocer sus capacidades, experiencias y posibilidades de actuación y transformación. Implica también reconocer al ser humano en su enteridad y complejidad, no solo es importante el aspecto cognitivo, importa el niño y su bienestar integral.

## **Prácticas pedagógicas.**

Con respecto a las prácticas pedagógicas éstas son dirigidas por la agente educativa, las actividades son las mismas para todo el grupo, las cuales se realizan de forma magistral, del mismo modo como se llevan a cabo con niños y niñas de grados superiores; de este modo, las actividades se centran en el adulto quien dirige la actividad, mientras los niños permanecen sentados, o sólo se mueven según las indicaciones de la agente educativa, razón por la cual la agente reiteradamente pide “silencio” y atención a los niños y niñas, como se registró en la siguiente observación.

*[...] niños y niñas entran al salón en silencio, cada uno va tomando un lugar y se van sentando, la profe rápidamente busca entre el material la plastilina y saca una bola de color amarilla, la muestra a los niños y les pregunta. “¿de qué color es?” Los niños dicen en voz alta amarilla. Luego la maestra pasa por los veinticinco puestos entregando a cada niño una porción de plastilina amarilla, mientras las va entregando les pide que realicen un arbolito de navidad. Observo los niños y noto que en una de las mesas las niñas se hicieron uñas postizas con la plastilina, al momento la profe les recuerda que están realizando un árbol de navidad y muestra una imagen. La maestra pasa silla por silla realizando el tallo del árbol, sin embargo, los niños algunos hacen arañas, otro dijo que había hecho una hormiga. La maestra llama la atención de los niños y les pide observar la imagen y realizar lo que ella les pidió, al tiempo que presiona a los niños con no dejarlos salir al parque si no terminan la actividad. (Registro de observación HI 3, noviembre del 2019)*

Estas prácticas pedagógicas se orientan a lo que Weikart (1971) plantea como prácticas pedagógicas que se centran en el agente educativo y en las normativas institucionales que igualmente en la concepción de Freiré (1970), este es el tipo de educación predominantemente bancaria, toda vez que el énfasis se deposita en la

enseñanza de destrezas, de referentes verbales; en el ajuste, "socialización" y adaptación del niño mediante llamados de atención frente a lo que se considera indisciplina y desatención. Este énfasis en la disciplina limita la capacidad reflexiva y la iniciativa autónoma del niño. En nuestras sociedades, es el modelo prevaleciente por el carácter conservador de la educación. (Piaget, 1979; Bourdieu y Passeron 1977).

Lo anterior se pone en tensión con una postura en donde las prácticas pedagógicas en la educación inicial se constituyen en un conjunto de acciones formativas orientadas a promover el desarrollo integral de la primera infancia acordes con el momento del ciclo vital por el que atraviesan los niños y niñas, con sus dotaciones iniciales, sus capacidades, su cultura, su contexto familiar y social inmediato.

Como se ha planteado en esta investigación la educación inicial es un campo teórico en construcción, por tanto, se precisa resaltar algunos planteamientos específicos que hoy se están desarrollando con fuerza y se relacionan con las siguientes preguntas ¿Cómo se ha de enseñar? ¿Es adecuado adoptar formas organizativas propias de otros niveles de educación? Resulta necesario continuar y sistematizar las construcciones de teoría didáctica acerca de cómo se ha de organizar y desarrollar la enseñanza con niños de 0 a 6 años, interrogantes planteados en los trabajos como; enseñar en clave de juego (Sarlé y otros, 2008); Arte desde la cuna (Origlio y otros, 2004); Cinco formas de enseñar a los niños pequeños (Soto, y Violante, 2005; Violante, 2006), Territorios de la infancia (Cabanellas, 2005), Pedagogía de la crianza (Violante, y Soto, 2008), entre otras tantas producciones que enriquecen el campo de la Didáctica específica en construcción. (Soto & Violante, 2010).

Dado lo anterior, conocer las dinámicas de la educación en la primera infancia es un aspecto clave para comprender las prácticas que se dan en éstos escenarios, asunto que pasa por reconocer que las prácticas se derivan de los procesos de desarrollo que transitan los niños y niñas entre los tres y cuatro años de edad, donde la baja autonomía, las limitaciones para compartir y comunicarse exige de las agentes

educativas acciones específicas que no suelen darse generalmente en un aula regular. Como lo señala Violante, (2008) enseñar en la educación inicial “... es dar: conocimiento y afecto, confianza, calidez, ternura, cuidado; es acunar desde los primeros años con “brazos firmes pero abiertos” que ofrezcan seguridad y posibilidad de autonomía; es alertar sobre los peligros, es mostrar el mundo y cómo andar en él... (p.8). En este sentido no puede desligarse de la educación inicial las prácticas del cuidado, del acoger y las prácticas pedagógicas encaminadas a potenciar el desarrollo infantil. Donde una práctica como acompañar al niño a alimentarse o cepillarse los dientes puede abordarse desde la inclusión de normas, el intercambio verbal, la convivencia y la adquisición de mayor autonomía.

### **El recorrido vital como configurador de las prácticas de las agentes educativas**

Se identificaron las siguientes tendencias desde las historias de vida:

Las prácticas en los seres humanos pertenecen a una época y a una cultura, son el resultado del recorrido vital, se nutren y transforman de las experiencias que acumulamos a lo largo de la vida. En este sentido, las experiencias de vida relatadas por las agentes educativas han configurado su profesión docente; en ellas se encuentran enunciados sobre sus inclinaciones expresados en los juegos de la infancia, las experiencias vividas en el preescolar y otras experiencias en la adolescencia relacionadas con el cuidado de los niños en sus años de práctica de la secundaria, todas estas experiencias, las fueron acercando a la idea de ser maestras y a adoptar algunas de las actitudes y prácticas que sus maestras realizaban. Como se describe en los siguientes relatos.

[...] *“Desde siempre mis padres dicen que ser maestra era mi juego de niña, que jugaba con tizas y hacía de profesora, y cuando yo salí del colegio, yo hice el servicio social con niños, con bebés, y ahí reafirme lo que quería ser, me gustaba el trabajo con los niños y con la comunidad”.* (Fragmento Historia de vida HI 3, octubre del 2019)

[...] *“Siento que me parezco mucho a la profe que tuve en preescolar, yo me acuerdo de las dos, ellas eran muy cariñosas, muy afectuosas, pero también exigían, como al niño que no hacía caso siempre eran exigentes con autoridad”.* (Fragmento historia de vida HI 1 noviembre del 2019)

[...] *“Ahora que lo reflexiono, veo que me parezco mucho a ella (Profe del preescolar) hago muchas de las cosas que ella hacía. Por ejemplo, me acuerdo que siempre nos sacaba a todo lado en el trencito (ordenados en fila), yo me acuerdo que a mí no me gustaba ese trencito, porque siempre me pisaban los zapatos o yo se los pisaba a mi compañero de adelante, (sonríe) ahora comprendo que ella lo hacía por tenernos a todos controlados, es que es tenaz sacar a 26 niños al tiempo, ellos si uno los deja salir sin fila, arrancan por todos lados, se caen, forman el desorden.”* (Fragmento historia de vida HI 2, septiembre del 2019)

Hay que mencionar, además las prácticas responden a una subjetividad. Como lo expresa Guiso, (2006). Las prácticas como acciones sociales se tejen a partir de las apropiaciones que el sujeto va haciendo del mundo, se encuentran permeadas por los valores, concepciones e intereses que se forjan en el individuo en el marco de su interacción con los escenarios en los cuales transcurre su experiencia de vida. Por ello, ni los saberes, ni las prácticas son expresiones que hacen que el ser humano no pueda ser neutral frente al mundo.

Otro rasgo del recorrido vital como configurador de las prácticas de las agentes educativas se relaciona, con la formación universitaria, no obstante, le otorgan más valor a lo aprendido desde la experiencia, como se evidencia en los siguientes relatos.

[...] *“allá hay muchos docentes que o sea todo es mágico, el mundo color de rosa y es como si fueran fórmulas, entonces si el niño tiene problemas de atención, entonces viene la teoría, pero ya enfrentarse como tal uno a esa conducta es algo totalmente diferente y hay veces que uno dice bueno, en realidad esta*

*materia que yo vi en la universidad nunca me sirvió para nada”. (Fragmento Historia de vida HI 2, septiembre del 2019)*

*[...] “Entonces de verdad que sí, lo que uno ve en la formación profesional está alejado de la realidad. Una cosa es lo que uno lee en el papel y otra a la que uno se enfrenta en el aula con niños tan pequeños”. (Fragmento historia de vida. HI 1, septiembre del 2019)*

*[...] “Yo entré a estudiar pedagogía infantil porque es mi vocación el ser maestra, pero mi idea, de esta carrera era otra. Yo nunca me vi limpiando mocos o teniendo que cambiar un niño o, resistiendo ante una pataleta. Y lo peor fue que en la universidad tampoco me sensibilizaron para eso... Todo era teoría y teoría incluso me acuerdo que nos enseñaban las bases curriculares del grado primero y preescolar porque el MEN (ministerio de educación nacional) todavía no había sacado nada para primera infancia, todo era muy general. Después cuando yo llego ya al aula vengo preparada para dar clase. Recuerdo que era un salón de niños de 3 años, fue la locura... esos niños el uno le pegaba al otro, se hacían chichí en la ropa, sacaban todos los juegos, en fin. Nada de lo que yo llevaba preparado lo pude realizar ese día y así me estrené como maestra. Siento que lo que soy como profesional lo he adquirido en la experiencia, viendo a mis compañeras y en la reflexión de observar que funciona y que no con ellos... (Fragmento historia de vida. HI 3, septiembre del 2019)*

Las voces de las agentes educativas evidencian expresiones de insatisfacción frente a la relación teoría y contextos vitales de los niños, lo cual se relaciona con la pertinencia de la educación inicial y la necesidad de una reflexión permanente acerca de las formas como se despliega en las aulas los conocimientos relacionados con el desarrollo de los niños, sus necesidades, sus intereses, motivaciones y contextos. Otro aspecto que se ha planteado en los resultados de esta investigación es la similitud que se le atribuye a las prácticas del cuidado y a las de acoger con las

prácticas pedagógicas en la educación inicial. Es preciso mencionar que el saber construido en la experiencia encuentra sentido cuando se comprende que un docente profesional no es sólo una persona que aplica conocimientos producidos por otros, no es sólo un agente determinado por mecanismos sociales: es un actor en el sentido pleno de la palabra, es decir, un sujeto que asume su práctica a partir de los significados que él mismo le da, un sujeto que posee conocimientos y un saber hacer provenientes de su propia actividad y a partir de los cuales la estructura y la orienta. (Tardif, 2004, p. 169)

### **Tensiones en Escenarios institucionales que inciden en la práctica de las agentes educativas**

---

Se reconoce que el saber construido por parte de las agentes educativas es permeado por las políticas institucionales en el orden de lo macro (Políticas estatales) lo meso (las instituciones relacionales) y lo micro (familias y comunidad), Las narraciones de las agentes evidencian la incidencia institucional en el orden de lo macro expresadas en políticas, referentes técnicos, lineamientos curriculares, entre otros. En el orden de lo meso se evidencia notable incidencia con la supervisión y acompañamiento técnico que realiza el centro zonal del ICBF (Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) en el Tolima, así como de actores institucionales como coordinadores y nutricionistas y en el orden de lo micro donde inciden las condiciones familiares. Con relación a lo anterior se exponen los siguientes relatos.

*[...] en las prácticas pedagógicas pues como nos vemos cohibidas de una u otra manera de enseñar un currículo o algo establecido entonces prácticamente digámoslo así que la práctica pedagógica va como como hacia mejorar o incluso enseñarles cosas relacionadas pues no sé se me viene a la cabeza de pronto lo que se relaciona con colores, figuras, aprender a tomar el lápiz de manera adecuada, lógicamente nada que ver con planas ni nada de eso, sino como a aquellos empiecen a tener nociones muy por encima.*  
(Fragmento de entrevista, HI 1, octubre del 2019)

*[...] digamos en el trabajo de nosotras con bienestar familiar debe uno entregar cantidad de informes; la observación mensual, llenar el formato del RAM, que las listas tienen que estar al día, que esto y que aquello y uno gasta tiempo llenando el papel, llenando el documento o, que mire que necesitamos foto de esto o de aquello y cuando ya al momento de uno ejercer la práctica ya han servido el almuerzo. (Fragmento de entrevista, HI 2, octubre del 2019)*

*[...] Hay muchas cosas que uno sabe que no debe hacer, pero hay mucha presión por parte de la directora, por ejemplo, con los niños míos que son de cuatro años, ella quiere que uno los saque leyendo y escribiendo y pues así yo no quiera tengo que ponerlos a hacer planas y hacer tareas para poder dar esos resultados, aun cuando sabemos que los niños a esta edad deberían pasar más tiempo jugando. (Fragmento de entrevista, HI 3, octubre del 2019)*

Los relatos de las agentes educativas expresan las tensiones que viven en la cotidianidad de los escenarios institucionales que a su vez limitan sus posibilidades de actuación pertinentes a las necesidades propias de la diversidad de contextos de los niños para llevar a cabo una práctica pedagógica que no sólo se centre en lineamientos técnicos, sino que estos también puedan estar sintonizados con las experiencias mundovitales de niños, niñas, agentes familiares e institucionales. Al respecto, Orozco (s. f) sostiene:

Hemos sido testigos de la distancia e incoherencia existente entre las exigencias burocráticas a los agentes educativos que deben llenar todo tipo de fichas y formatos y las prácticas de observación, seguimiento, acompañamiento y orientación que la nueva concepción de desarrollo y el nuevo enfoque educativo requiere, que les permitirían descubrir a los niños y sus increíbles capacidades para aprender. (Orozco, (s.f, p.10).

Lo anterior implica reconocer la importancia de generar nuevas comprensiones

acerca del sentido de una educación inicial que tenga en cuenta la diversidad de niños y niñas, los contextos familiares y los fundamentos que desde el desarrollo humano potencien prácticas a partir de sus propias experiencias y reflexiones, se de apertura a espacios de diálogo para escuchar las experiencias de otras agentes, y a partir del diálogo colectivo enriquecer el proceso de atención integral a la primera infancia.

### **Las Prácticas naturalizadas en la educación inicial y la participación infantil**

---

Comprender las relaciones y tensiones que se expresan respecto a las prácticas de las agentes educativas en este proceso investigativo cobra sentido en la medida en que permiten develar prácticas naturalizadas que se ejercen en el trabajo con los niños y las niñas entre tres y cuatro años, ya sea por desconocimiento o por el cumplimiento de actividades rutinarias que limitan las posibilidades del despliegue de capacidades de los niños en el proceso de educación inicial.

A continuación, se mencionan dos de estas prácticas.

- Subestimar la capacidad de participación de los niños y niñas.

-Priorizar la disciplina y las rutinas por encima de los intereses y necesidades de los niños y niñas.

*[...] - “Me van a poner atención, miramos acá shissss (pide silencio), manos arriba, manos abajo, en la cintura, en la boca shissss, Muy bien”. La agente educativa dirige una oración y pide a los niños y niñas repetirla frase a frase. Luego de la oración la agente les expresa que van a ensayar los bailes de la clausura y les dice. - “vamos a estar atentos y concentrados para que nos salga bien bonito”. Suena la música y los niños empiezan con la coreografía, se observa que todos los niños participan del baile. Repiten la canción una y otra vez. Muchos niños ya se muestran cansados y uno de ellos pide a la agente no*

*bailar más. La agente les contesta: – “hasta que salga todo el baile bien, para-  
mos, porque ustedes solo quieren jugar”. (Registro de observación HI 1, no-  
viembre del 2019)*

*[...] Suena el timbre, niños, niñas y agentes educativas acuden al patio del Ho-  
gar Infantil, allí cada niño lleva su silla y se va sentando donde las agentes les  
van indicando, los niños y niñas llevan consigo gorros de navidad y maracas.  
Una vez que están todos sentados una agente les da la bienvenida y los invita a  
rezar la novena, mientras tanto otra agente entra a algunos niños al salón y  
rápidamente les colocan trajes y los hace pasar disfrazados de José, María,  
pastor y oveja. Una de las maestras interviene y los sienta en una silla a cada  
uno. Los niños no dicen nada solo están sentados allí, mientras todos los demás  
los observan. (Registro de observación HI 2, noviembre del 2019)*

*[...] “yo soy muy rutinaria y hay veces que trato de ser muy ordenada. Enton-  
ces yo utilizo eso como el orden como digamos ellos llegan y dejan los bolsos  
Chuecos entonces como que no, coloquémoslos así, en orden las colchonetas  
pues como que el Caminito, los vasos en su puesto, los cepillos en su puesto en-  
tonces trato de utilizar cómo eso la metodología del orden, la disciplina. (Regis-  
tro de observación HI 3, noviembre del 2019)*

La participación infantil es un derecho consagrado en la convención de los dere-  
chos del niño en el artículo 12. Pero lejos de lo que se expresa allí, niños y niñas no  
logran participar ni en los espacios que se supone se debiera fomentar la participa-  
ción como es el caso de los escenarios educativos (hogares infantiles). Hart (1993)  
afirma “Si los niños no comprenden de que se trata y por lo tanto no comprenden  
sus propias acciones, entonces se trata de manipulación, (...) o se les consulta, pero  
no se les da ninguna retroalimentación” (p. 9). La manipulación es el nivel más  
bajo en la metáfora de la escalera que utiliza el autor para presentar los niveles de  
participación.

En la educación inicial se han posicionado metodologías que privilegian el interés superior del niño, la participación activa y real, la imaginación y el desarrollo de habilidades y capacidades. Las descripciones anteriores en Hogares Infantiles lejos de querer señalar, estigmatizar o juzgar, pretende develar prácticas que son muy comunes en la educación inicial y que poco se han desentrañado y reflexionado, frente a lo cual se requiere una toma de conciencia histórica por parte de los agentes de cuidado, educación y socialización a la primera infancia.

Por su parte priorizar la disciplina y las rutinas por encima de los intereses y necesidades de los niños y niñas, son prácticas que tienen una consecuencia práctica para las agentes porque les permite tener control de los niños y niñas más no para los niños, como lo señala Pitluk (2015). Por esto es tan importante pensar en el sentido de las actividades que planteamos, para no realizar siempre lo mismo, atrapados en la inercia de aquello que conocemos y nos sale más o menos bien. Es necesario pensar si las propuestas que “arrastramos” históricamente tienen cabida con estas infancias actuales, tienen sentido para sus procesos y son factibles de ser desarrolladas de manera disfrutada, participativa y creativa. Así, el desarrollo humano no es un producto de eventos desagregados y fragmentarios, es un continuo suceder cotidiano que se desenvuelve en los espacios de lo público, lo privado y lo íntimo. Esta mediado por los procesos de socialización en los que intervienen los otros, como portadores de sentido y significado.

### **Consideraciones finales y recomendaciones**

El estudio permitió reconocer una serie de características de las prácticas en educación inicial las cuales se relacionan con los siguientes aspectos:

- Comprender las prácticas en la educación inicial implica reconocer los procesos de desarrollo que cursan los niños y las niñas entre los tres y cuatro años para responder de manera oportuna a las necesidades propias de su desarrollo en esta edad. En este sentido “acoger”, “cuidar” y “enseñar” son prácticas vinculan-

tes a la educación inicial. La acogida como práctica del afecto debe estar presente en los momentos de cuidado y enseñanza, al mismo tiempo que el cuidado como posibilidad educativa y pedagógica, que se convierte en formas vitales de interacción y construcción del mundo social y cultural mientras que se afianzan vínculos afectivos. Algo semejante ocurre con la enseñanza, implica acoger, cuidar y poner en el centro al niño y su desarrollo, como finalidad y lugar de sentido en la educación inicial.

- Los relatos en las historias de vida de las agentes educativas develan como el recorrido vital de las agentes configuraron sus prácticas educativas y pedagógicas y cómo las múltiples experiencias desde la infancia las aproximaron a la idea de ser maestras. Para el agente educativo la reflexión es indispensable para el paso desde la curiosidad ingenua a la curiosidad crítica... y para el paso de una interpretación ingenua a una interpretación profunda.
- Las agentes educativas que trabajan con niños y niñas de tres y cuatro años confieren un lugar privilegiado a la experiencia, de acuerdo a sus relatos la formación académica resulta ineficiente por cuanto se distancia de la realidad que viven con sus niños y niñas. Las voces de las maestras son importantes para visibilizar las prácticas y las necesidades de formación que tienen lugar en la educación infantil.
- Los escenarios institucionales inciden en la práctica de las agentes educativas evidenciándose tensiones en la cotidianidad de los escenarios institucionales por cuanto limitan las posibilidades de actuación pertinentes a las necesidades propias de los niños. Es necesario que las prácticas pedagógicas no sólo se centren en lineamientos técnicos, sino que estos también puedan estar sintonizados con los contextos, intereses, necesidades y capacidades de niños, niñas, agentes familiares e institucionales y la posibilidad de que ellas a partir de su trayectoria y reflexión de su quehacer, aporten a la construcción de conocimiento alrededor de la educación a la primera infancia.
- Subestimar la capacidad de participación y priorizar la disciplina y las rutinas por encima de los intereses y necesidades de los niños y niñas son prácticas que

parecen naturalizadas en los escenarios observados. En efecto dichas prácticas responden a un interés de la agente por conservar el orden y la atención de niños y niñas, prácticas que corresponden a pedagogías tradicionales o conservadoras.

A partir de los hallazgos de esta investigación se recomienda avanzar en investigaciones en torno a las prácticas que tienen lugar con la primera infancia, revelar las prácticas docentes que se llevan a cabo con este grupo etario, aportando elementos a la construcción teórica y práctica de la educación inicial.

Reflexionar permanentemente sobre la práctica; intentar responder a las preguntas sobre las formas en que aprenden los niños y las niñas, y sobre las mejores maneras de promover su desarrollo; lo cual implica valorar el proceso.

También es importante avanzar en investigaciones que analicen los cambios que deben producirse en la formación de maestros desde las universidades, para que ellos puedan ser agentes de cambio con los niños de primera infancia.

Sistematizar experiencias exitosas que permitan identificar prácticas de agentes educativas en el trabajo con primera infancia, potenciadoras del desarrollo humano, prácticas que generen posibilidades de participación a los niños y niñas.

## Referencias

- Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Paidós.
- Bravo Soto, Astrid. (2018). Prácticas de crianza en la sala cuna y en el hogar: un estudio de caso. *Educación*, 27(53), 7-23. <https://dx.doi.org/10.18800/educacion.201802.001>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. La reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Laia, 1977.
- Caminos, L & Rodríguez, Camacho, F. (2017) Universidad Pedagógica Nacional. *Transformaciones Pedagógicas En Prácticas De Primera Infancia: Experiencia En Tres Organizaciones Escolares*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12209/696>
- Castañeda, E. y Estrada, M. (s.f.). Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia. Recuperado de: <[http://www.dece-roasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6\\_De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf](http://www.dece-roasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6_De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf)>
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia –CIPI (2013). Fundamentos, técnicos, políticos y de gestión. Recuperado de <<http://www.dece-roasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnicos-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>>
- Chaux, Enrique y otros. *Pedagogía del cuidado*. Recuperado de: <<https://es.scribd.com/document/343416497/2-7-Pedagogi-a-del-cuidado>>
- De Tezanos. A. (2007). Oficio de enseñar - saber pedagógico: la relación fundante. *Revista educación y ciudad* (12) 7-26
- Del Valle Grisales (2017) *Resignificar las prácticas pedagógicas de los agentes educativos de educación preescolar: aportes al mejoramiento de la calidad de la educación en el municipio de Medellín* (tesis de doctorado CINDE - Universidad de Manizales). Recuperado de <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/handle/6789/3298>
- Dewey, J. (1970). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Fuentes, M. T. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258

- Ghiso, A. (2006). *Prácticas generadoras de saber. Reflexiones freirianas en torno a las claves de la sistematización*. Recuperado de: [http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/practicas\\_generadoras\\_saber\\_ponencia\\_aghiso\\_recurso\\_propio\\_unidad\\_3.895.pdf](http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/repositorioarchivos/2011/05/practicas_generadoras_saber_ponencia_aghiso_recurso_propio_unidad_3.895.pdf)
- Hart, Roger. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. UNICEF Innocenti Research Centre, Innocenti Essay.
- Herrera, J. D. & Garzón, J. C. (2014). *Las historias de vida como método de investigación*. CINDE. Bogotá.
- Iquiria, A., Rea, R., Rodríguez, C., Lasso, B. (2014). Comprendiendo las prácticas en Educación Inicial: una mirada desde el quehacer docente con niños y niñas menores de 2 años (Tesis de maestría). Recuperado de: <http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/761>
- 
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1), 123-146.
- Molano, A. (1996). Mi historia con las historias de vida. En Lulle, T., Vargas, P., Zamudio, L. (Eds.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales* (pp.102 - 111). Lima, Perú: Institut français d'études andines
- Taylor, S.J. Bogdan, R.-Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados. Ed. Paidós, España, 1992-Pág-100 -132
- Treviño, E., Toledo, G. y Gempp, R. (2013). Calidad de la educación parvularia: las prácticas de clase y el camino a la mejora. Pensamiento educativo. *Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 50(1), 40-62. Recuperado de <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:oPld7CgTQIkJ:pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/564/1167+ycd=1yhl=esyct=clnkygl=co>
- Orozco, H. M. (sf) Pasado y futuro de la educación de la primera infancia. Recuperado de: [https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-240963\\_recurso\\_2.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/articles-240963_recurso_2.pdf)
- Piaget, J. A (1979) dónde va la educación. Barcelona: Teide.
- Pitluk, L. (2011). *Educar en el jardín maternal: enseñar y aprender de 0 a 3 años*. (2ª reimpr.). Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Sarlé, P. (2008) (comp.): Enseñar en clave de juego. Enlazando juegos y contenidos. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Soto, C & Violante, R. (2010) Didáctica de la educación inicial. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002481.pdf>
- Tardif, M. (2010). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea S.A. De ediciones.
- Violante, R. y Soto, C. (2010). *Aportes para el desarrollo curricular. Didáctica de la educación inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002481.pdf>
- Violante, R. & Soto, C. (2008). *Pedagogía de la Crianza. Un campo teórico en construcción*. Argentina. Editorial Paidós.
- Violante, R. (2009). Debates y claves para la educación de los niños pequeños. (Editorial Puerto Creativo) *Grandes temas para los más pequeños*. Recuperado de: <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/templates/educacion/archivos/Grandes temas para los mas pequenos 2009.pdf>
- Weikart, D.P.(1971) Organizational schemes for preschool curriculum models. Ypsilanti, Mich.: High/Scope Educational Research Foundation.