

Cómo citar el artículo

Escobar Londoño, J.V.; González Álzate, M.N. & Manco Rueda, S.A. (2016). Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 47, 64-81. Recuperado de <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/742/1268>

Mirada pedagógica a la concepción de infancia y prácticas de crianza como alternativa para refundar la educación infantil

A Pedagogical View on the Conception of Childhood and Practices of Upbringing as an Alternative to Re-establish Children Education

Regard pédagogique à la conception d'enfance et pratiques d'élever pour refonder l'éducation des enfants

Julia Victoria Escobar Londoño

Doctora en Educación de la Universidad de Antioquia
Magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana
en convenio con la Universidad de Medellín
Licenciada en Matemáticas y Física de la Universidad Pontificia Bolivariana
Docente de tiempo completo
Directora del grupo de investigación Educación y Subjetividad
de la Corporación Universitaria Lasallista
Docente de cátedra de la Maestría en Enseñanza de las Ciencias
en la Universidad Nacional sede Medellín
juescobar@lasallistadocentes.edu.co

María Nataly González Álzate

Licenciada en Educación Preescolar de la Corporación Universitaria Lasallista.
Joven Investigadora de Colciencias 2014 convocatoria 617 de 2013-código 310-1000-4. Implantación de una estrategia para el aprovechamiento de jóvenes talentos para la investigación- Jóvenes Investigadores.
Integrante del Grupo de Investigación Educación y Subjetividad- GIES de la Corporación Universitaria Lasallista.
natalygo-9@hotmail.com

Sergio Andrés Manco Rueda

Licenciado en Educación Física del Politécnico Jaime Isaza Cadavid.
Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura-sede Medellín.
Coordinador de los Programas de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales y Educación
Integrante del Grupo de Investigación Educación y Subjetividad- GIES de la Corporación Universitaria Lasallista.
semanco@lasallista.edu.co

Recibido: 17 de junio de 2015

Evaluado: 7 de noviembre de 2015

Aprobado: 22 de diciembre de 2015

Tipo de artículo: Investigación científica y tecnológica

Resumen

El presente artículo surge en el desarrollo de los proyectos de investigación, en primer lugar, *Tendencias de la producción académica y científica en Colombia, asociadas a Programas de Educación Preescolar o afines. Estado del arte durante el período 1980-2010*¹ y, en segundo lugar, *Prácticas de crianza escolares, familiares y comunitarias: un diálogo de saberes con las familias de la Asociación de Mujeres Afrodescendientes de Medellín (AMAM) y de la Fundación Golondrinas de la comuna ocho*², y da cuenta del interés por conocer y comprender la transformación que ha tenido el concepto de infancia y prácticas de crianza desde un enfoque pedagógico. Se realiza un recorrido histórico a través de tres grandes tópicos: infancias, prácticas de crianza y pedagogía y, a su vez, se infiere la relación entre estos tres conceptos como

alternativa para refundar la educación infantil. Con esto se comparte una postura crítica, como educadores y cuidadores de niños y niñas, en torno a cómo se han constituido las prácticas de crianza en la medida que la concepción misma del niño y la niña se viene transformado. La revisión documental en el primer proyecto y la Investigación Acción Participación en el segundo fueron fundamentales para su desarrollo. Los principales resultados dan cuenta de prácticas de crianza que se convierten en referentes de comportamiento social con los cuales se construyen y reconstruyen maneras de estar en el mundo. Así mismo, se resalta que la crianza refleja formas de acogida en su proceso de humanización y la conclusión central hace énfasis en la existencia de infancias, por la multiplicidad de construcciones culturales de ella. En consecuencia, las prácticas de crianza que se desarrollan en el escenario educativo han de

¹ Colciencias 2014 convocatoria 617 de 2013-código 310-1000-4. Semilleros y Jóvenes Investigadores.

² Proyecto desarrollado entre la Corporación Universitaria Lasallista, la Universidad de San Buenaventura-sede Medellín y la Fundación Las

Golondrinas, en el marco de la convocatoria de investigación 2013 de la Corporación Universitaria Lasallista.

abordarse desde la diferencia y la interculturalidad, porque cada contexto social y cultural tiene un modo de entender la infancia, modo que está directamente relacionado con la historicidad de dichas comunidades.

Palabras clave

Cultura, Educación infantil, Interculturalidad, Paradigma, Pedagogía, Prácticas de crianza, Primera infancia.

Abstract

This article is derived from two research projects, in first place, "*Tendencies of scientific and academic production in Colombia, associated to Programs of Preschool Education or Similar Programs. State of the art during the time period 1980-2010*" and, in second place, "*Practices of School, Family and Community Upbringing: A Dialogue of Knowledge with the Families of the Afro-Colombian Women Association of Medellín and of the Golodrinas Foundation of the 8th district of Medellín*" and it presents the interest for understanding the transformation that has experienced the concept of childhood and upbringing practices based on a pedagogical approach. An historical review is performed through three main subjects: childhood, upbringing practices and pedagogical practices, and at the same time, the relation among these three concepts is inferred as an alternative to re-establish children education. With this is shared a critical position for both educators and childcare employees about how has been constituted the upbringing practices to the extent that the conception itself of children is being transformed. The documentary review in the first project above mentioned and the research-action-participation in the second one were fundamental for their development. The main results show upbringing practices that become references of social behavior which allow constructing and re-constructing ways to live in the world. In the same way, is emphasized that the upbringing reflects ways of welcome in its process of humanization and the main conclusion highlights the existence of childhoods, because of the multiplicity of cultural constructions and, as a consequence, that the upbringing practices developed in the educational scenario must be approached depending on the differences and interculturalism, because each social and cultural context has a way for understanding the childhood, and this way is directly related to the historicity of such communities.

Keywords

Culture, Children education, Inter-culturalism, Paradigm, Pedagogy, Upbringing practices, Early childhood.

Résumé

Cet article résulte du développement de deux projets de recherche, au début le projet appelé «*Tendances de la production académique et scientifique en Colombie, liées à programmes d'éducation préscolaire ou similaires. Etat de l'art pendant la période 1980-2010*» et, deuxièmement «*Pratiques d'élever scolaires, familiales et communautaires: un dialogue de savoirs avec les familles de l'association de femmes afro-colombiennes de la ville de Medellín et de la fondation Golodrinas du district 8ème*» et présente l'intérêt pour bien connaître et bien comprendre la transformation du concept d'enfance et pratiques d'élever d'après un approche pédagogique. On réalise un parcours historique à travers de trois sujets : des enfances, pratiques d'élever et pratiques pédagogiques et, au même temps, on infère la relation entre les trois concepts comme une alternative pour refonder l'éducation des enfants. On présente une posture critique comme éducateurs et soigneurs des enfants par rapport à comment ont été les pratiques d'élever à mesure que la conception même des enfants a changé. La révision documentaire dans le premier projet et la recherche-action-participation dans le second projet ont été fondamentaux pour leur développement. Les résultats les plus importants montrent des pratiques d'élever qui deviennent références du comportement social avec lesquels on construit et reconstruit manière d'être dans le monde. De la même façon, on souligne que la pratique d'élever reflète manières d'accueil dans son processus d'humanisation et la conclusion central souligne l'existence d'enfances, à cause de la multiplicité de constructions culturels d'elles et, par conséquent, les pratiques d'élever qui se développent sur le scénario éducatif doivent être abordés d'après les différences et l'interculturalité, parce que chaque contexte social et cultural a un façon de comprendre l'enfance, et cette manière est directement lié à la historicité des communautés.

Mots-clés

Culture, Education des enfants, Inter culturalité, Paradigme, Pédagogie, Pratiques d'élever, Petite enfance.

Introducción

El presente artículo surge del interés por responder inquietudes como ¿qué papel han tenido los niños desde la antigüedad? ¿Qué han significado para la sociedad? ¿Qué se ha esperado de ellos? ¿Qué relaciones familiares se han establecido? Tales inquietudes se plantean, además, con el fin de conocer y comprender las transformaciones que los conceptos de infancia, prácticas de crianza y la misma pedagogía han tenido. Para esto es necesario partir de una mirada retrospectiva que nos permita evidenciar cómo los variados contextos y determinados sucesos históricos han influido en estos cambios. Ello cobra importancia en la medida que los cuidadores y educadores de niños también se reconozcan como constructores, herederos y protagonistas de esa historia que es importante conocer para comenzar a ver, pensar y sentir a los niños de una forma diferente y, a su vez, conocer cuáles fueron algunos de los sucesos que, de cierta manera, movilizaron a la humanidad hacia el reconocimiento del niño y la niña, tal como lo define hoy la Unicef cuando expresa:

La infancia es la época en la que los niños y niñas tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la **calidad** de esos años. (Unicef, s.f.)

Entendida así, la infancia da cuenta de un estado en el cual se basa buena parte del desarrollo integral del ser humano, por ello es necesario acompañar con amor, respeto, confianza y afecto el tránsito por ese momento de la existencia. Esta situación requiere de los cuidadores, padres y sociedad en general, y especialmente de la escuela, una mirada crítica hacia la infancia que viven los niños y niñas de nuestro país.

Concepciones históricas de infancia: más allá de la representación mental

Cada momento histórico define sus ideales formativos y trae consigo una concepción del ser humano a formar, privilegiando así un tipo de sociedad que se desea favorecer. Es por esto que cada época ha tenido una concepción de infancia que la caracterizó, la cual ha estado articulada a los acuerdos culturales que priman en un momento histórico, pero que con el tiempo se transforman desde el ámbito político, educativo y social. Ello porque la cultura no es un elemento estático, sino dinámico y susceptible a la transformación a partir de las nuevas constituciones que los sujetos, que hacen parte de ella, construyen; es decir, la

cultura forma al sujeto, pero el sujeto forma la cultura, dándose así una relación dialógica entre estas dos categorías, las cuales le dan sentido y significado a la concepción de infancia desde una perspectiva histórica.

Es importante resaltar que la concepción de infancia construida en cada momento histórico no es solo una unidad cultural con significado que los sujetos tienen, sino que esta se lleva a la praxis, no se queda en el pensamiento sino que se vuelve práctica, acción y acto que obligan a pensar, además de en la infancia, en las prácticas de crianza que se han desarrollado respaldadas por dichas concepciones que cada época ha venido construyendo. Esta perspectiva se ve reflejada en el siguiente planteamiento:

Estas representaciones están “estructuradas” o determinadas por un conjunto de saberes implícitos o cotidianos resistentes al cambio (“teorías implícitas” sobre la infancia) que tienen cuerpo de realidad psicosocial, ya que no solo existen en las mentes, sino que generan procesos (interrelaciones, interacciones sociales) que se imponen y condicionan la vida de los niños, niñas y adultos, limitando la posibilidad de experiencias o las perspectivas de análisis fuera de esta lógica. (Casas, citado en Alzate, 2003, p. 119)

En relación con lo anterior, la crianza está articulada a las creencias y patrones culturales que se han instaurado en las comunidades, exigiendo a la escuela, a la familia, al Estado, a la sociedad y a la religión pensar, construir y aplicar unas prácticas de crianza acordes con las concepciones de infancia que en el momento imperan.

En la actualidad, la infancia se viene comprendiendo desde una mirada sociocultural, lo que lleva a concebir el término de infancias como una construcción social, cultural e histórica que cobra sentido desde el contexto y las realidades cotidianas en las que el niño interactúa con el mundo. Esto pone sobre la mesa una discusión acerca de las prácticas de crianza que se deben desarrollar en el escenario educativo. Estas no pueden homogenizarse sino abordarse desde la diferencia y la interculturalidad, porque cada contexto social y cultural tiene un modo de entender la infancia, el cual está directamente relacionado con la historicidad de dichas comunidades.

Desde la perspectiva política, en este momento de modernidad tardía que vive Colombia, desde la Ley 1098 o Código de Infancia y Adolescencia, el niño es concebido como un “sujeto de derechos” (2006, p. 2). Esto implica reconocerlo como sujeto en construcción que debe ser cuidado, acompañado y protegido de manera íntegra en cada escenario donde interactúa como ser humano para potenciar el futuro de una nación. A esta propuesta se une la siguiente mirada: “La atención integral en la Primera Infancia es la clave para crear un mundo donde impere la esperanza y el cambio, en lugar de la privación y la desesperación, y para fomentar la existencia de países prósperos y libres” (Unicef, 2001).

Esta concepción ha permitido centrar la atención en la niñez y ha dado origen a programas nacionales y locales como “De Cero a Siempre” y “Buen Comienzo”,

entre otros que favorecen el alcance de esta concepción y que han instaurado, especialmente en el escenario escolar, prácticas de crianza centradas en la alimentación, la salud y, por ende, en la educación. Sin embargo, valdría la pena preguntarse, desde esta panorámica, por las transformaciones sociales, culturales, ciudadanas, éticas y políticas que estas acciones han tenido, o si por el contrario no han trascendido lo asistencialista, porque se corre el riesgo de vivir el fenómeno del "Servidor – Servido" que lo único que hace es seguir reproduciendo un elemento de lo cultural donde habrá un opresor y un oprimido y una dinámica social donde primarán el control y la manipulación sobre el pensar, el sentir y el actuar del otro.

Superar el asistencialismo exige realizar prácticas de crianza en el escenario escolar orientadas por una intencionalidad formativa a la constitución de sujetos críticos, reflexivos, que sean capaces, como lo propone Catherine Walsh, de *refundar las estructuras sociales (2006)*. Para ello es indispensable pensar en prácticas de crianza humanizantes, acordes con la concepción de infancia que cada cultura tiene, articuladas además a la interculturalidad, al reconocimiento del otro, a la escucha, a la construcción colectiva, permitiéndole al niño una experiencia que lo forme y lo transforme en el encuentro con el otro.

Para hacer posible este ideal formativo y, quizás, esta utopía educativa, es necesario realizar una hermenéutica reconstructiva en torno a las concepciones de infancia que primaron en algunos momentos históricos aportando al fortalecimiento de la educación infantil y que todavía siguen estando vigentes como alternativas para posibilitar prácticas de crianza humanizantes en el escenario escolar.

Lo planteado en los párrafos anteriores nos remite a la "antigua Grecia donde nace el concepto de educación *liberal* y de desarrollo "integral" de la persona (cuerpo-mente). Algunos filósofos expresan la necesidad de que la educación se adapte a la naturaleza humana" (Enesco, 2000, p. 1). Esta concepción obliga a pensar en la crianza de un hombre íntegro, potenciando la mente y el cuerpo, lo cual da apertura al juego, a la educación física y al deporte, elementos educativos esenciales en la crianza del niño y que median el encuentro con el otro, la socialización y el desarrollo de lo humano.

El juego fue posteriormente retomado en el siglo XVIII y XIX por Friederich Fröbel, centrando la atención en el disfrute del niño y potenciando su sentido y significado en el desarrollo íntegro de él. A pesar de que la revolución tecnológica ha transformado las formas de jugar, este elemento, que es la esencia de la educación infantil, aún no pierde vigencia y en los centros de desarrollo infantil continúa haciendo parte de la vida escolar. Pero el llamado no es a asumirlo como entretenimiento, sino como práctica o acción educativa que tiene una intencionalidad de humanización mediada por la escucha, el diálogo y la construcción.

Siguiendo este ejercicio histórico, es importante retomar la concepción de infancia surgida en la Edad Media. En este período de la historia se plantea que:

El niño es concebido como **homúnculo** (hombre en miniatura) no hay evolución, cambios cualitativos, sino cambio desde un estado inferior a otro superior, adulto (Tomás de Aquino). Todo ello se refleja en la frase siguiente: "*Sólo el tiempo puede curar de la niñez, y de sus imperfecciones*". Por tanto, el niño debe ser educado para ser reformado". Educar y criar implican cuidado físico, disciplina, obediencia y amor a Dios pero no hay referencias a la necesidad de amor para el buen desarrollo infantil. (Enesco, 2000, p. 1)

Acorde con esta concepción, se despliegan prácticas de crianza donde el mediador deja de ser el juego, la lúdica, el arte y otros elementos que refundaron la educación infantil, para instaurarse la vigilancia y el castigo, como los mecanismos naturales de la crianza y del desarrollo de la conducta humana, en función de formar sujetos perfectos como ideal formativo para poder tener acceso al reino de Dios.

Esta concepción no solo se manifestó en el siglo XVI, sino que proliferó durante los siglos siguientes, sustentada en una pedagogía neoescolástica que se afirmó en el escenario educativo colombiano a partir de la Colonia y que, de acuerdo con lo planteado por Edgar Ramírez, tuvo una fuerte vigencia hasta mediados del siglo XX gracias al apoyo incondicional que gran parte del clero tuvo del Partido Conservador, el cual entregó la responsabilidad de la educación a la religión católica y a las comunidades religiosas que, en su gran mayoría, eran las principales promotoras de esta concepción de infancia y de esta perspectiva pedagógica (2008, p. 15).

En contraposición a esta mirada, donde primó la potenciación de la razón, la fe y una educación para las clases económicamente pudientes, surge la época del Renacimiento y con ello una mirada humanista, lo que trajo consigo una reivindicación o un despertar por la integralidad del sujeto, por una educación para todos, por la formación de seres humanos situados con capacidades de reconocer lo propio, lo cercano y lo cotidiano. Esta concepción, además, dio apertura a la disminución de la mano de obra infantil, conllevando a la escolarización en masa de los niños.

Este acontecimiento y concepción de sujeto permitió que, en el siglo XVIII y XIX, surgieran teorías científicas desde el campo de la pedagogía en relación con la crianza del niño en la escuela. Una de esas propuestas es la de Jean-Jacques Rousseau que le dio un valor especial a la infancia, concibiendo al niño como un ser humano con espíritu abierto, inteligente, dispuesto a todo y con capacidad para reconocerse a sí mismo a partir de su relación con el mundo y las cosas por medio de los sentidos (2002).

Rousseau, durante la mitad del siglo XVIII, fue un pedagogo pionero en educación infantil, defendiendo el estado natural y la necesidad de comprender

al niño. Afirmaba que la educación comenzaba desde el nacimiento y esta debía ser libre, surgir con desenvolvimiento de su ser, de sus propias aptitudes y tendencias naturales.

Esta postura de infancia hace un llamado a reconocer al niño no como una tabula rasa, sino como un sujeto igual al adulto, en condiciones diferentes por su desarrollo natural, que ya trae consigo un capital cultural, que ha construido una historia pero que al mismo tiempo es histórico, lo que obliga a pensar unas prácticas de crianza escolares acordes con sus realidades y sus representaciones del mundo, construidas en la interacción con lo cotidiano, y no limitar su desarrollo a lo que el adulto considera que debe ser, porque para Jean-Jacques Rousseau la autonomía es una finalidad formativa esencial. Se ha dicho que:

Rousseau se mostró como un fuerte opositor de las prácticas tradicionales de crianza de los niños, que exigían el control de las relaciones afectivas para estimular su proceso de desarrollo e integración a la vida adulta. Planteaba que la educación resultaba ineficaz al centrar el acto educativo en la capacidad de la razón del niño, olvidando su propia naturaleza; según él, pretender educar al niño haciendo uso de su razón, cuando lo que en realidad se debía buscar es que el niño alcance ese estado de razón. Para Rousseau, en la educación de los niños – bajo la concepción de la niñez como pre-racional, no se debería entrar a discusiones basadas en la razón, sino que su formación debería ser el resultado de las presiones de su propia naturaleza, es decir, de sus necesidades por eso la educación debía ser un proceso continuo que empieza desde el nacimiento y sigue el desarrollo natural. (Andrés T, 2010, s.p.)

71

Esta concepción del niño, que ha trascendido en la historia de la educación infantil, ha permitido retomar, para las prácticas de crianza escolares, los principios básicos que se mencionaron, buscando potenciar la formación como proyecto de la humanidad. Pero en complemento a esta propuesta, también se deben considerar los planteamientos pedagógicos realizados por María Montessori, quien concibe al niño como un sujeto en desarrollo, ávido de educación para poder potenciarse íntegramente.

Esta mirada de infancia le permite a la autora plantear la educación y, por ende, las prácticas de crianza escolares como un triángulo basado en el amor, el ambiente y el niño. Ella defendía el amor como componente indispensable en la relación pedagógica, además, proponía que el ambiente escolar debía ser acogedor para que así se posibilitara el crecimiento de la autoestima y la capacidad de amar y, de esta manera, se pudiera desarrollar el intelecto.

Aseguraba que al niño había que darle cierta libertad para que pudiera preguntar, opinar y, consecuentemente, aprender. Lo reconocía como un ser activo, partícipe y constructor de su propio aprendizaje en un ambiente cooperativo. Su propuesta busca potenciar todas las dimensiones y que el maestro sea un facilitador que posibilita el explorar y crear, saliéndose de las

rutinas impuestas por el adulto, buscando que el niño sea observador y abriendo las oportunidades para descubrir nuevas posibilidades de solución a situaciones diversas y trabajar desde sus necesidades e intereses.

Estas propuestas pedagógicas, al igual que las de Ovidio Decroly, Johann Pestalozzi, Fröbel y otros, revolucionaron las prácticas de crianza escolares para la educación infantil, hasta el punto que, en la actualidad, aún siguen siendo retomadas y aplicadas en el escenario escolar en forma de propuestas educativas institucionales para garantizar el derecho a la educación de las infancias. Pero como se mencionó, estas propuestas deben ser reflexionadas, contextualizadas e incorporadas a la vida escolar buscando el desarrollo de prácticas de crianza humanizadoras que trasciendan lo asistencialista, lo técnico, y que faciliten la refundación de la estructura sociopolítica con la formación de sujetos que se asuman como agentes.

Reflexiones sobre las concepciones del iluminismo y el humanismo en las prácticas de crianza escolar

Las dinámicas de la sociedad moderna o modernidad líquida, como lo plantea Bauman (2007), traen consigo lógicas instrumentales fundamentadas en las tecnologías del yo que orientan y reorganizan el orden social, político, económico y cultural, afectando directamente los sistemas educativos, dándoles un sentido reduccionista, imperando el interés por la ciencia, la técnica y la innovación, midiendo al ser humano desde los resultados, los indicadores y la competitividad en el ámbito de las destrezas (Hoyos, 2009). Pareciera que al niño, en la escuela, se le valora solo por las cosas que produce y no como sujeto en sí. Esto pone a lo humano en un segundo plano, porque lo realmente significativo es el producto y la evidencia de lo que ese sujeto es capaz de hacer, desconociendo que en muchas ocasiones en el hacer o actuar en la escuela no queda reflejada la verdadera subjetividad e identidad construida por el niño desde la interacción en los demás contextos educativos que influyen su formación. Para que esta concepción se reduzca se debe saber que “lo humano debe entenderse como una construcción constante e inacabada, que se edifica en la relación subjetiva e intersubjetiva que se presenta en la vida cotidiana compartida con otros y otras en contextos históricos, políticos, sociales y culturales” (González, 2010, p. 25).

Esta concepción de lo humano requiere el reconocimiento del niño en las prácticas de crianza como un ser con carencias y defectos, pero también exige el reconocimiento de sus virtudes y sus potencialidades. Se debe reconocer que el niño debe ser atendido en todas sus necesidades, no solo en lo económico, laboral y productivo, sino desde todas las dimensiones que hacen parte de él, en especial en la salud, la alimentación, lo sensitivo y lo corporal.

Esta concepción de humanidad debe incorporarse en las prácticas de crianza llevadas a cabo en el escenario escolar, donde la educación no se considere como un dispositivo para el éxito sino como praxis para potenciar las capacidades, las

oportunidades y el estado natural del niño que, en términos de Sen (2000), son los que le facilitarán alcanzar la vida que desea vivir porque tiene razones para valorarla de acuerdo con su estado natural.

En la medida en que la educación se continúe concibiendo desde las dinámicas instrumentales, positivistas y empresariales, seguirá primando en las prácticas de crianza escolares la exigencia de la empresa y la gubernamentalidad por encima de las necesidades, la historicidad, el reconocimiento y la preocupación del niño que se forma. Es difícil imprimir un nuevo orden en el sistema educativo donde no se coarte el desarrollo del espíritu subjetivo y se piensen el Estado, la empresa y el orden socio cultural que se requieren (Barnett, 2001).

Este modo particular de formar al niño en la escuela está directamente relacionado con el olvido de la Paideia y el humanismo, porque la educación antes de ser sólo para éxito, es para la vida en sociedad, para la constitución de la ciudadanía y para el entendimiento entre las culturas. (Hoyos, 2009, p. 430)

Aunque hayan pasado ya algunos siglos después del momento histórico del iluminismo y la Revolución Industrial, hoy las prácticas de crianza en la escuela aún siguen siendo un *campo* para la formación de un niño que dista de ser un agente, es decir, que el ser humano que se desea formar se sustenta en la inteligencia, la ilustración, el dominio y el saber hacer, pero carece de voluntad y conciencia. Esto lo conduce muchas veces a tener dificultades para alcanzar lo que realmente desea ser, para que en un futuro pueda participar en la vida política, económica, social y cultural y, mucho menos, para que pueda generar justicia social.

En la actualidad la educación infantil y sus prácticas de crianza necesitan ser redimensionadas desde una perspectiva humanista, orientarse, en términos de Nussbaum (2010), al cultivo de la humanidad, reivindicando las artes, el juego, la literatura, la acción comunicativa, la apertura y la corrección; buscando agenciar al educando como finalidad formativa de las prácticas de crianza escolares donde el centro no sea lo que el ser humano produce sino lo que él es y puede llegar a ser; estimulándolo para que vaya más allá de los límites, reconociendo la diferencia, el contexto y la historicidad del niño; considerando sus miedos, sus sueños; y acompañándolo para que comprenda la realidad y el mundo de la vida cotidiana con el fin de posibilitarle, de esta manera, la oportunidad de actuar sobre ella y transformarla.

Prácticas de crianza y educación infantil: una concepción en construcción

Para iniciar la construcción de este diálogo entre las prácticas de crianza y la educación infantil, se hace necesario resaltar la importancia de los niños y las niñas en tanto

...son más que el objetivo de la atención y del amor de sus padres, son también una necesidad biológica y social. La especie humana se perpetúa a través de los

niños, grupos culturales, religiosos y nacionales transmiten sus valores y tradiciones por medio de los niños; las familias mantienen su linaje a través de los niños, y los individuos pasan su herencia genética y social a través de los niños. El valor máximo de los niños es la continuidad de la humanidad. (Sameroff et al., 1975, p. 205)

Esta mirada hace emerger el tacto y la sensibilidad por las infancias, como legado y proyecto de humanidad en el que se debe poner toda la atención y volcar todos los recursos porque, aunque suene a frase de cajón, son los niños el futuro de la especie, que depende de las formas y modos en que la crianza se desarrolle, porque es posible un nuevo mundo en la medida en que la educación infantil se transforme uniendo esfuerzos para formar sujetos éticos, políticos, estéticos y ciudadanos.

La crianza, como proceso inherente al ser humano, especialmente articula tanto la socialización como la construcción de vínculos entre los cuidadores o agentes educativos. Esto supone reconocer que las prácticas de crianza en los diferentes contextos ayudan a las comunidades a darles continuidad a los valores y responden a la diversidad e identidad cultural de ellas, porque “Las prácticas son acciones, comportamientos aprendidos de los padres ya sea a raíz de su propia educación como por imitación y se exponen para guiar las conductas de los niños” (Izzedin et al., 2009, p. 111).

Este hecho implica reconocer que la crianza no es homogenizada, esta se construye histórica, ética, política, cultural y socialmente por cada comunidad de acuerdo con sus ideologías, saberes, patrones y creencias, por lo que se originan las infancias, categoría que involucra la multiculturalidad y la interculturalidad como elementos que hacen parte de la educación infantil. Esto exige del escenario escolar el desarrollo de prácticas de crianza acordes con las realidades de las comunidades y los territorios, posicionándose como un centro de desarrollo para ellos.

El pilar fundamental de la crianza humanizada, que lo diferencia de los demás discursos de crianza, es el planteamiento de que en la relación de crianza los niños, niñas y adolescentes, y también los cuidadores adultos, deben construir y reconstruir permanentemente como actores (gestores) de su propio desarrollo. (Posada et al, 2014, p. 28)

Solo a través de una articulación de saberes será posible darle continuidad a la crianza, con una intencionalidad formativa centrada en el desarrollo humano mediado por el agenciamiento, y que además, en palabras de Ghiso (2000), facilite un tipo de hermenéutica colectiva, donde la interacción caracterizada por lo dialógico entre los actores recontextualice y resignifique los dispositivos pedagógicos e investigativos que facilitan la reflexividad y la construcción de sentidos de los procesos, acciones, saberes, historias y territorialidades.

Transformar la concepción pedagógica: una alternativa para refundar la educación infantil

¿Cómo entender la pedagogía y su relación con la formación para transformar la educación infantil?

Pensar la relación entre estas categorías es un reto complejo, pero no desconocido para el agente educativo, porque de manera constante y permanente su práctica educativa y el rol que asume dentro de ella se lo exigen, sin embargo, en muchas ocasiones, el educador en la educación infantil asume un rol pasivo en su práctica pedagógica, limitando su acción a pensar solo en cómo opera y no en los fines que la educación tiene como práctica y habilitación social que se convierte en una oportunidad para que el sujeto, en este caso el niño, alcance su desarrollo y bienestar para vivir bien.

Desde esta perspectiva se plantea una de las preguntas problematizadoras que más inquietud, reflexión y disenso generan en este momento histórico en el ámbito académico: *¿es realmente posible la educación en un sentido distinto a lo técnico?* (Jaeger, 1942). Quizá sí lo sea, pero para tal transformación de fondo se debe comprender que uno de los actos más significativos para alcanzar tal fin es la vivencia de la pedagogía por parte del educador de manera activa, sentida y apasionada.

De acuerdo con lo anterior, es importante pensar en la pedagogía no como se ha concebido en el escenario escolar y en el imaginario de los educadores, donde se comprende como la capacidad para enseñar y ser buen maestro, sino que debe interpretarse de manera más amplia, es decir, como lo plantean Abbagnano y Visalberghi, como la filosofía de la educación, la cual permite reimaginar las intencionalidades formativas, la conservación y la renovación de la cultura que debe facilitar el mismo proceso educativo, apoyándose en las demás ciencias de la educación como medios para alcanzar los fines determinados en el campo pedagógico (1992, p. 15).

Además, la pedagogía se ha pensado por Andrés Klaus Runge, Diego Muñoz y Juan Garcés como campo disciplinar que piensa, reflexiona y cuestiona la educación y la formación del ser humano (2010, p. 49), teniendo en cuenta todos los hechos, experiencias y situaciones que ocurren en el contexto de la escuela, comprendiendo la educación como un sistema y el fin de ella como la formalidad, concibiendo al niño como ser en carencia que necesita ser educado desde sus realidades, necesidades y dimensiones naturales.

Es de esta manera como la pedagogía debe ser vivida por el educador en la educación infantil, buscando sobreponerse a algunas restricciones planteadas por Zuluaga y Echeverri (1988) en la acción pedagógica. Algunas de estas limitaciones tienen que ver, en primera instancia, con la *conceptualización desarticulada*, es decir, cada ciencia piensa y reflexiona la educación desde su campo macro y no hay un eje articulador de estas disciplinas con la pedagogía.

En segundo lugar emerge *la atomización*, ya que las ciencias de la educación han influido en el papel que juega el educador dentro del campo pedagógico, porque cada disciplina aporta a la pedagogía su saber, generando en el educador la función instrumental de aplicar dichos saberes o teorías en la escuela, lo que limita su función pedagógica a lo técnico.

La tercera restricción es *la subordinación de la pedagogía* y está en estrecha relación con la segunda, pero limitando aún más la acción pedagógica a aquello que sucede en el aula de clase, en especial a los procesos de enseñanza aprendizaje, a la metodología, a las estrategias, dejando por fuera el cuestionamiento y la reflexión sobre las relaciones del educador-escuela-sociedad-Estado-cultura; por último, la cuarta falencia tiene que ver, en esta misma lógica, con *la instrumentalización de la pedagogía*, porque las ciencias de la educación, pensando las relaciones existentes desde la sociología, la antropología, la administración educativa, la filosofía, la teoría de programación, no dan cabida a que la pedagogía sea la disciplina que piense, cuestione y reflexione estas relaciones a partir de un diálogo con otras disciplinas para retroalimentarse, por el contrario, es vista por las ciencias de la educación, al igual que la didáctica, como medio para implementar las teorías y discursos surgidos en otras disciplinas.

Esta reflexión se convierte en un llamado urgente a reivindicar a la pedagogía como esa disciplina que puede estar en relación con otras para fortalecerse y no dejarse invisibilizar, porque es muy diferente cuando el educador comprende las teorías sociológicas, antropológicas, didácticas, administrativas, entre otras, para buscar comprender su contexto escolar. Esto no lo pone en la lógica instrumental de aplicar teorías sino de reflexionar sobre esos discursos para descubrir cómo le ayudan a construir y reconstruir la realidad escolar en la que está sumergido con el fin de mejorar los procesos educativos y la formación del niño.

De esta manera, entonces, el educador se convertiría en un agente educativo de la práctica pedagógica y no relegaría esta práctica a otros actores que piensan la educación y la formación desde otras lógicas orientadas por las ciencias de la educación, que son también necesarias para esa práctica, pero en últimas es el educador el que debe cuestionarse sobre el papel que está jugando en el campo disciplinar de la pedagogía.

Comprender la pedagogía, como campo disciplinar que facilita la reflexión y el cuestionamiento de la educación y la formación, abre la posibilidad de entender la acción pedagógica como construcción que se hace a la luz de una intencionalidad formativa donde se concibe un ideal de ser humano a formar y un tipo de sociedad a favorecer, lo que es necesario para pensar la vida y la dinámica escolar en las que se sumerge el niño para potenciar sus necesidades y dimensiones como sujeto de derechos, de historicidad, de subjetividades y de legado cultural.

¿Y qué hay de la concepción de educación y de educación infantil?

La educación es un término complejo y difícil de definir, incluso es un asunto problemático, porque alrededor de estas acciones, actos y prácticas existe una infinidad de postulados y discursos acordes con diferentes corrientes teóricas que, desde sus fundamentos epistemológicos y ontológicos, generan disensos para comprender este concepto a partir de verdades absolutas.

A través de la historia han surgido diversos planteamientos sobre educación. Para Emile Durkheim (citado por Mélich, 1997), "la educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social". Esta comprensión no contempla las relaciones pedagógicas entre los grupos de iguales. ¿Esto qué implica? Relega uno de los procesos configuradores más relevantes en la educación infantil: el desarrollo de la mismidad o configuración de la identidad del niño a partir de la relación con sus pares, posibilitada por los procesos educativos que dan apertura para el encuentro con el Otro con el fin de poderse enculturar entre los mismos niños.

En esta perspectiva, Redden y Ryan (citados por Fajardo & María, 2011) definen la educación como "La influencia deliberada y sistemática ejercida por la persona madura sobre la inmadura, por medio de la introducción, la disciplina y el desarrollo armónico de todas las facultades: físicas, sociales, intelectuales, morales, estéticas y espirituales del ser humano..." (p. 76).

77

Desde esta dos miradas de educación, se deduce, entonces, que en esta el encuentro con el Otro, como acción educativa, es decir, entre niños, se invisibiliza. Además, esta perspectiva niega al niño la opción de ser un agente participativo de su mismo proceso educativo, lo que pone al sujeto maduro, llamado educador, en una posición privilegiada, que debe imponer lo que el niño debe hacer y ser regido por una exigencia social que reclama a la educación escolar el desarrollo de valores homogéneos y universales, donde el contexto y el mundo cercano pierden sentido y valor para la educación infantil.

Para Kant (1967), "la educación es el medio que le permite al hombre llegar a ser hombre", es decir, el hombre es lo que la educación hace de él. Es por esto que la educación trasciende toda la existencia del hombre, facilitándole el desarrollo de todas sus capacidades humanas, aquellas que le permiten, como lo plantea Hegel (1991), alcanzar la perfectibilidad, la que, en términos de la antropología histórica pedagógica, es la finalidad del acto educativo.

El humanismo, como ya se mencionaba, surge en contraposición a la concepción de sujeto desarrollada en la Edad Media, la cual comprende que el hombre es fin en sí mismo y su perfeccionamiento el fin de la praxis pedagógica, situando a la educación como el medio para que el ser humano se pueda dar forma así mismo, es decir, que la formación se convierte en el único fin educativo, demandando de la práctica su transformación constante y permanente, asumiéndose esta como un sistema compuesto por subsistemas que se hibridan

para estar acordes con las realidades históricas y contextuales de los seres humanos.

Jaspers (citado por Fajardo & María, 2011) asume la educación “Como un proceso que nunca se acaba, pues ve al hombre como un ser siempre abierto a nuevas posibilidades. Para él, la iniciativa sigue siendo de suma importancia y W. Flitner (1962) señala que la educación es un quehacer, al que todos nos toca una responsabilidad que no podemos eludir”.

De acuerdo con estos planteamientos de educación, el centro de ella debe ser el sujeto, que para el caso que se está discutiendo es el niño. La responsabilidad de la crianza recae sobre todos los actores sociales e instituciones culturales. Para ello se invita a que la acción educativa que vive el niño se distancie de las propuestas que privilegian limitaciones al desarrollo infantil, invisibilizando la diversidad de contextos y de sujetos.

La educación infantil, como se reflexionó en los últimos planteamientos que se realizaron sobre educación, exige posibilitarse para facilitar el desarrollo integral del niño, potenciando cada una de sus dimensiones, haciendo primar el “aprendizaje social reflexivo” y una “enseñanza abierta” (Klafki, 1986), que exigen la construcción de conocimientos para que el niño tenga la posibilidad de comprender de manera amplia su entorno y el mundo cotidiano en el que interactúa diaria y constantemente, con el fin de que en un futuro pueda actuar sobre su propia realidad. Para esto se considera que:

Lo cotidiano es innato a la existencia humana, organiza la vida día tras día, ahí se repiten actividades vitales; es decir, se organiza el tiempo; sin embargo, la vida cotidiana tiene su propia existencia, su prudencia, su sabiduría y también sus expresiones. Ante esta situación, lo cotidiano pasa a ser una actividad inconsciente o un mecanismo irreflexivo de la forma de vivir; lo que aparece en la vida cotidiana ahí está, es y se le acepta así, no se cuestiona su origen o autenticidad. En lo cotidiano nada es inalcanzable, los propósitos son posibles de cumplir, no se ve más allá de lo inmediato, lo familiar, lo privado, lo repetitivo y, cuando va más allá, cuando se enfrenta al otro uno, completamente opuesto al cotidiano, se revela entonces la verdad de cada uno. (Zizumbo, 2002, s.p.)

Desde esta perspectiva es importante rescatar, en la educación infantil, el desarrollo de saberes comprensivos desde una perspectiva histórica, donde se trasladen al aula las realidades familiares, barriales, territoriales, culturales y sociales que le permitan al niño experiencias educativas cercanas, pero que al mismo tiempo le faciliten darse forma, es decir, formarse en la cotidianidad.

Conclusiones

Una mirada pedagógica a la concepción de infancia y a las prácticas de crianza asociadas a dichas concepciones, en diferentes momentos de la historia, se identifica como alternativa para refundar aspectos centrales de la educación infantil en tanto permita

...un mayor reconocimiento del niño y la niña como persona y como ciudadano o ciudadana, hacia la superación de antiguos esquemas de dominación, autoritarismo, machismo y paternalismo, y hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población. (Casas, 1998, p. 222)

Si las organizaciones internacionales, lideradas por la Unicef, aseguran que

el Desarrollo Infantil Temprano es la vía más poderosa que tiene una sociedad para sentar bases de equidad. Favorecer el inicio parejo de la vida es un deber del Estado y de la sociedad en su conjunto, con lo cual se garantiza a todos los niños y niñas sin excepción el mejor comienzo para sus vidas. (Unicef, 2001)

Entonces se hace necesario liderar varios esfuerzos e iniciativas en torno a la crianza, con alto compromiso social. Tales esfuerzos deben llevarse a cabo sin tregua. Especialmente si, tal como lo plantea Beatriz Arias (2015)

la crianza no es solo una práctica pueril o de cuidados del recién nacido relacionada con la alimentación, el cuidado, la atención, la comunicación, las interacciones que se dan entre la madre u otros adultos cercanos al recién nacido, propias de cada cultura, se asume la crianza como el proceso a través del cual la comunidad humana en un acto generoso y solidario, recibe, acoge y ayuda al humano a hacerse humano.

Con base en estos aspectos, es necesario, en primer lugar, considerar para las prácticas de crianza en el escenario escolar, en la educación infantil, que

...enseñar a niños pequeños no significa reproducir formas escolarizadas ni asistenciales; sino habilitar formas particulares, semejantes a aquellas que desarrolla la cultura hogareña, pero re-contextualizadas a la vida de las instituciones y a la variedad de formas de organización que estas presentan... (Picco & Soto, 2013, p. 9)

En segundo lugar, comprender que la visión moderna de la infancia es una manifestación de esperanza en el presente y en el futuro dado que propicia alternativas para que los agentes educativos, a través de las prácticas de crianza, respondan de manera propositiva y dignificante

a la diversidad de las personas y a las diferencias individuales, ya que expone que la diversidad no es un problema, sino una oportunidad para el enriquecimiento de la sociedad, a través de la activa participación en la vida familiar, en la educación, en el trabajo y en general en todos los procesos sociales, culturales y en las comunidades. (UNESCO, 2005)

Y en tercer lugar, entender que la pedagogía es un campo disciplinar o disciplina científica que permite reimaginar y repensar, a la luz de sus construcciones propias y en diálogo con otras disciplinas, las prácticas de crianza escolares y, por qué no, las familiares y las comunitarias, buscando de esta manera formar en el niño y en la niña las bases para que se configuren como verdaderos sujetos de derechos, pero también de responsabilidades con su entorno, en busca de transformar su realidad y reivindicar lo propio como algo

que les pertenece a partir de su participación activa en la vida social, cultural, política y económica.

Para que esto ocurra, se debe posibilitar el pleno desarrollo del niño teniendo en cuenta las características propias de su cultura, la interculturalidad y otros principios que giran alrededor de las prácticas de crianza en la infancia. Es necesario que los agentes educativos se formen en lo que Violante (2008) y otros autores han denominado *pedagogía de la crianza*, en clave de educación infantil, una alternativa más para transformar las prácticas asistencialistas, y la concepción de hogar infantil como guardería, porque allí no se guarda al niño. En este escenario se desarrollan y potencian niños teniendo en cuenta sus realidades, su contexto y su historicidad, lo que exige del educador construir los caminos al amparo de la pedagogía para alcanzar este fin. Porque si deseamos vivir en un país diferente, se le debe apostar a la educación y, en especial, a la educación infantil como el mejor proyecto para mejorar la dignidad de la humanidad.

Los autores del artículo resaltan que los programas de educación (Evans et al, 1994) para infantes, formales y no formales, han de partir del reconocimiento del niño, la niña y el adolescente como sujetos de derechos, si realmente buscan contribuir a la transformación social basada en procesos de dignificación.

Referencias

- Abbagnano, N. & Visalberghi, A. (1992). *Historia de la pedagogía*. Madrid: Fondo de cultura económica.
- Andrés, T. (2010). La gran teoría de Rousseau: La esencia de la infancia es el juego. No matememos al ruiseñor. *Revista electrónica E-Innova*. Universidad Complutense de Madrid. Nov; (3) ISSN: 2172-9204. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/revcul/e-learning-innova/3/art342.php>
- Arias, B.E. (2014). La crianza, un análisis etológico y etnológico. [Documento de trabajo]. Universidad de San Buenaventura-sede Medellín.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia, el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Gedisa.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Casas, F. (1998). Infancia: perspectivas psicosociales. Barcelona: Paidós.
- CÓDIGO, D. I. Y. A. (2008). Ley 1098 de 2006. En *Congreso de la república de Colombia*. [Citado el 19 de mayo del 2011]. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2006/ley_1098_2006.html.
- Enesco, I. (2000). El concepto de infancia a lo largo de la historia.
- Evans, J. & Myers, R. (1994). Prácticas de crianza: creando programas donde las tradiciones y las prácticas modernas se encuentran (Tesis de maestría). México: Universidad del Valle.
- Fajardo, F. & María, O. (2011). Concepciones del hombre y la educación. *Bol Clin Hosp Infant Edo Son*, II (28), 75-77.
- Flitner, W. (1962). El problema pedagógico de la libertad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3, 25-37.
- Gadamer, H. G. (1993). *Fundamentos de una hermenéutica: Verdad y Método filosófica* (Quinta ed.). Salamanca: Sígueme.
- Garcés, J. (1999). Pedagogía o saberes pedagógicos ¿Una opción necesaria? a propósito del libro: Introducción a la ciencia de la educación. Entre teoría y práctica. *Educación y Pedagogía*, XH(26-27), 193-199.
- Ghiso, A. (2000). Potenciando la diversidad: Diálogo de saberes, una práctica hermenéutica colectiva. Recuperado de http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/coleccion/documentos/potenciando_diversidad.pdf

- González, D. (2010). *Perspectivas del desarrollo humano*. Universidad de Manizales. Medellín: CINDE.
- Hegel, G. (1991). *Escritos pedagógicos*, España: FCE.
- Hoyos, G. (2009). Educación para un nuevo humanismo. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1 (2), 425-433.
- Izzedin Bouquet, R. & Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de la crianza... Ayer y hoy. *Revista de Psicología, Redalyc.org*, 15 (2), 109-115.
- Jaeger, W. (1942). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. México, D.F: Fondo de Cultura Económica.
- Jaramillo, L. (Diciembre, 2007). Concepción de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación Universidad del Norte*, 8, 110.
- Klafki, W. (1986). Fundamentos de una didáctica crítico constructiva. *Revista de educación* (280), 37-79.
- Kant, E. (1967). *Crítica de la Razón Pura*. Prefacio a la segunda edición, Traducción del Perojo J. Editorial Losada Buenos Aires, pág. 139.
- Mélich, J. (1997). *Del extraño al cómplice la educación en la vida cotidiana*. Barcelona: Anthropos.
- Noguera, C. (2010). La constitución de culturas pedagógicas modernas: Una aproximación conceptual. *Pedagogía y saberes* (33), 9-23.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos aires: Katz editores.
- Picco, P. & Soto, C. (2013). Construyendo experiencias de enseñanza y cuidado en las instituciones para la primera infancia. Temas para niños y niñas menores de 3 años. [Fragmento del texto publicado en el MEN, Argentina] Recuperado de <http://repositorio.educación.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/109823>
- Posada, A. et al (2014). *Crianza humanizada. Pediatras Puericultores. Grupo de Puericultura de la universidad de Antioquia*. Segunda Edición. Medellín: Imprenta Universidad de Antioquia.
- Ramírez, E. (2008). *Historia crítica de la pedagogía en Colombia*. Bogotá: El Buho.
- Rousseau, J. (2002). *Emilio*. D.F México: Editores Mexicanos Unidos.
- Ríos, C. (1995). Un acercamiento al concepto de formación en Gadamer. *Educación y Pedagogía*, 13-35.
- Runge, A.; Garcés, J. & Muñoz, D. (2010). La pedagogía como campo disciplinar y profesional: Un lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento científico, la profesionalidad y la regulación social de la regulación docente. *Educación y Cultura*, 46 - 55.
- Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek, and G. Siegal (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 4, pp. 187-244). Chicago: University of Chicago Press.
- Sen, A. (2000). *El desarrollo como libertad*. Madrid: Planeta.
- UNESCO (2005). Guidelines for Inclusion. La educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- UNICEF (2001). Estado mundial de la infancia 2001. Recuperado de <http://www.unicef.com.co/situacion-de-la-infancia/primera-infancia/>
- UNICEF (s.f). Definición de la infancia, Recuperado de <http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html>
- Vilanou, C. (2001). De la paideia a la bildung: hacia una pedagogía hermeneútica. *Revista portuguesa de educación*, XIV (002), 1-27.
- Violante, R. & Soto, C. (2008). *Pedagogía de la crianza, un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Instituto internacional de Integración edl covneio Andrés Bello*, 1 - 18.
- Wulf, C. (1999). *Introducción a la ciencia de la educación, entre teoría y práctica*. Medellín: Asociación Nacional de Escuelas Normales.
- Zizumbo, L. (2002). Dificil de definir el concepto de vida cotidiana, [documento en línea] Recuperado de <http://www.uaemex.mx/vocero/veinf/bolmes/boljul/jul03/1030.html>
- Zuluaga, O. & Echeverri, A. (1988). Educación y pedagogía: Una diferencia necesaria. *Educación y pedagogía* (13), 4-9.