



EDUCACIÓN Y
HUMANISMO

ISSN: 0124-2121

E-ISSN: 2665-2420

<http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion>
Educación y Humanismo 24(43): pp.87-109. Julio-Diciembre, 2022
<https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5273>

Representaciones sociales de infancia y educación infantil: las voces de los adultos¹

Social representations of childhood and childhood education: adults' voices

Recibido: 25-01-2022

Aceptado: 30-04-2022

Publicado: 10-08-2022

Leonor Córdoba-Andrade 

Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia
Autor de correspondencia: lcordobaa@ut.edu.co

Carolina Robledo-Castro 

Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia

Liliana Del Basto-Sabogal 

Universidad del Tolima, Ibagué, Colombia

Resumen

Objetivo: Establecer cómo representan los conceptos de infancia y educación en la infancia los maestros de educación infantil y las familias. **Método:** Se llevó a cabo un estudio cualitativo-descriptivo, con la participación de 12 diadas familia-maestro; mediante la construcción de redes de asociaciones y entrevistas. **Resultados:** Los principales resultados muestran puntos de convergencia en cuanto a las representaciones sociales de familias y maestros. Los participantes representaron a la infancia como construcción social en función de la relación adulto-infante y la infancia como una etapa crucial en el desarrollo del ser humano y; a la educación infantil como sinónimo de amor y un derecho. Emergieron dos categorías bisagra entre infancia y educación en la infancia, el juego y la formación en valores. **Discusión y Conclusiones:** persiste la mirada del niño como un sujeto de cuidados y protección distanciándose de los avances teóricos y legales evidenciados en las últimas décadas. Con estos resultados se espera avanzar en la reflexión en torno a la relación existente entre las representaciones sociales de infancia y de educación en la infancia y la práctica pedagógica de los maestros, con miras a contribuir a una mejor calidad de la educación en este nivel, considerado fundamental en el desarrollo y formación del sujeto.

Palabras clave: Infancia, educación infantil, representaciones sociales, familias, maestros.

Cómo citar este artículo (APA): Córdoba-Andrade, L., Robledo-Castro, C., y Basto-Sabogal, L. (2022). Representaciones sociales de infancia y educación infantil: las voces de los adultos. *Educación y Humanismo*, 24(43), 87-109. <https://doi.org/10.17081/eduhum.24.43.5273>

¹ Este artículo de investigación es un producto del proyecto: "Mediación de la genealogía del concepto de educación en la infancia. Representaciones sociales en diversos contextos y actores educativos", avalado y financiado por la oficina de investigaciones de la Universidad del Tolima. Grupo de investigación: Currículo, Universidad y Sociedad.

Abstract

Objective: to establish the ways in which teachers and families represent the concepts of childhood and childhood education. **Method:** a qualitative-descriptive study was carried out with the participation of 12 dyads family-teacher by means of association networks and interviews. **Results:** it was found that there are points of convergence in regards to social representations from families and teachers. The participants represented childhood as a social construct in terms of the relationship adult-infant and as a critical stage in human development. In turn, they represented childhood education as a synonym of love and as a human right. Two hinge categories emerged between childhood and childhood education: play and values acquisition. **Discussion and conclusions:** a regard of children as needed of care and protection persists, which distances from the latest theoretical and legal advances. These results are intended to progress on the reflection upon the actual relationship between social representations of childhood/childhood education and teachers' pedagogical practice with the aim of contributing to a better quality in education during this stage that is considered fundamental in subjects' development and formation.

Keywords: Childhood, childhood education, social representations, families, teachers.

Introducción

La Declaración de Puebla por los derechos de los niños, niñas y adolescentes concluye que, "...en los últimos años, las evidencias en relación al desarrollo infantil han acentuado la importancia de una atención integral temprana desde la etapa de gestación, en donde el contexto social, histórico, cultural es un factor decisivo para la vida de los seres humanos..." (OEA, 2011, p. 3). En consonancia con esta visión política, legal y social, todas las apuestas de investigación-acción que se configuren en torno a la educación en la infancia deben acogerse a estos parámetros y a los retos que conllevan el aseguramiento de la calidad en este nivel educativo.

Desde este panorama, se ha propendido por el desarrollo de estudios que explican la influencia de la educación para la infancia en el desarrollo integral de los niños, con énfasis en cómo las prácticas pedagógicas que se desarrollan en este nivel influyen en las potencialidades de los infantes, por lo tanto, se vislumbra al educador infantil como sujeto instituyente de su práctica pedagógica, capaz de generar transformaciones de las representaciones en torno al infante y a la educación que este requiere (Tello et al., 2016).

Por esta razón, uno de los factores de mayor relevancia que, precisamente, se constituye en un indicador de calidad educativa corresponde a la formación de formadores, para este caso, de educadores infantiles, quienes deben contar con suficiente criterio personal y profesional para tomar decisiones fundamentales en cuanto a la educación de los niños² en la primera etapa

² El uso de la expresión en masculino incluye también a las niñas y está aceptado por la RAE, razón por la que no se empleará la expresión niño/niña.

de su curso de vida, contando con la participación de la familia, en un ejercicio permanente de cooperación y corresponsabilidad, en el que ésta sea reconocida, junto con los maestros, como coprotagonista del proceso educativo de los niños (Gutierrez y Ruiz, 2012). Esta toma de decisiones de los maestros de educación infantil en su práctica pedagógica cotidiana, en buena medida, está mediada por sus creencias, imaginarios, valores y actitudes; es decir, por sus representaciones sociales -RS- en torno a infancia y a educación en la infancia.

Representaciones sociales de infancia

En virtud de lo expresado antes, se destaca la emergencia de un creciente interés por comprender las RS de los maestros, por cuanto se ha comprobado empíricamente que la postura de los docentes es determinante en el éxito de cualquier iniciativa orientada a la mejora o la innovación educativa y en el proceso de aprendizaje de los estudiantes (Vera et al., 2012). Particularmente, sus creencias respecto al proceso formativo ocupan un lugar central en su estructura cognoscitiva, afectando lo que perciben e interpretan, transformándolo en actitudes, valores, ideologías y prejuicios (Vera et al. 2012), que indiscutiblemente explican su práctica pedagógica (Demathé & Cordeiro, 2009; García y Sebastián, 2011; Ravanal y Quintanilla, 2012).

Estas creencias, percepciones, valores y concepciones se organizan en un corpus de conocimientos denominados Representaciones Sociales -RS-, que se constituyen en un mecanismo construido de forma colectiva y colaborativamente en un determinado contexto y que, además de circular en su cotidianidad, le dan coherencia a las posiciones, experiencias y conductas de los individuos (Moscovici, 1979, 1988), frente a lugares, situaciones y roles específicos que se enmarcan en los espacios sociales, instituciones y escenarios culturales que les conciernen (Jodelet, 2011). De acuerdo con Moscovici (1988), autor que formuló este constructo, las RS ofrecen una mirada específica que hace una intersección entre lo psicológico y lo social a través de los intercambios sociales con sus pares, que le dan sentido a la realidad física y social, la cual hemos aprendido a lo largo del tiempo (Jodelet, 1986).

Para ello, se parte de dos mecanismos: Objetivación y Anclaje. El primero se centra en la materialización de las situaciones y experiencias de la vida social en las creencias preconstituidas de los individuos, que le otorgan significado sobre un horizonte ideológico de la realidad y la infancia (Castorina, 2016, 2017; Jodelet, 1986); el segundo es el proceso de selección de aspectos de estas situaciones y fenómenos que se configuran en un núcleo figurativo, el cual concreta conceptos abstractos en formatos simbólicos y físicos que hacen parte del sentido común de los niños, adultos y docentes, lo que garantiza su inserción en lo que se denomina la realidad según la experiencia compartida y el consenso establecido entre estas personas (Castorina, 2016, 2017).

De este modo, estas RS están constituidas por una red de ideas interconectadas que se construyen y de-construyen en las experiencias cotidianas de la persona, es decir, en sus prácticas pedagógicas, en la interacción con los niños y sus familias (Casas, 2006; Vera et al. 2012). Estas creencias tienen un origen cultural, puesto que se construyen en un formato de interacción social y comunicativa sostenida con los niños (Casas, 2006), de modo que se puede

llevar a cabo una lectura de la realidad que realiza cada persona (ya sea docente, padre de familia y estudiante) para dar sentido y consistencia a las situaciones cotidianas y contemporáneas que convergen en la formación infantil (Jodelet, 2011; Vera et al., 2012). Lo anterior, con miras a encauzar la práctica docente hacia la significación dada a la infancia y a la educación dirigida a este colectivo (Cuevas y Mireles, 2016; Jodelet, 1986).

Martínez y Muñoz (2015), al indagar sobre la construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos, hallaron que dentro del discurso aparece la imagen del niño inocente, que se relaciona con la idea de pertenencia a un territorio virginal o inmaculado, donde los problemas del mundo real no constituyen un referente, convirtiéndose este en un discurso normalizado por parte de los medios de comunicación, tal como da cuenta el estudio de Bruzzi (2018); también aparece la idea de que los niños son “generadores de fuerza para los adultos” (Martínez y Muñoz, 2015, p. 349), en referencia a los discursos que provienen de sus familias y que se relacionan con el sacrificio que representa la educación y la formación infantil en un contexto de pobreza.

En la misma dirección, el trabajo de Pereira dos Santos (2016) reconoce la importancia dialéctica de la infancia como constructo social por medio de las RS en torno a infancia y a niño. Pereira describe la estrecha relación entre el universo consensual donde están anclados algunos saberes de los maestros y el universo en el que se basan las teorías acerca de la práctica pedagógica. Desde esta perspectiva, Pereira dos Santos (2016) identificó las palabras “amor” y “jugar” como componentes que se destacan en el núcleo central de las RS de los maestros con relación a lo que significa ser niño. Las mencionadas palabras presentaron una elevada ocurrencia de evocación y se situaron entre los términos principales, determinantes en el proceso de categorización por orden de importancia. La palabra “cariño”, en relación a las RS sobre niño que se evidenciaron en este grupo, también se caracterizó por pertenecer a la primera periferia o periferia próxima al núcleo central.

Al respecto, Ríos y Sánchez (2016), quienes indagaron acerca de las RS de infancia en los diferentes actores educativos (docentes, profesionales de apoyo y directivas) de una institución de educación inicial en Cauca (Colombia), mostraron cómo las representaciones que tenían acerca de la infancia se ponían en escena mediante sus discursos y acciones educativas; así, la infancia era vista como el futuro de la sociedad, en el contexto en que esta etapa es crucial para el resto de la vida del sujeto.

En otro ámbito, la investigación de Caro (2019) indagó acerca de las representaciones sobre infancia en una población rural de Chile e involucró variables intergeneracionales y de género, lo que permitió evidenciar como en el sector rural se concibe la infancia en función de las relaciones con la familia, el trabajo y la vida social, de ahí que se constituya en una construcción social situacional (dentro de un tiempo y espacio), con las diferencias de género influenciadas por las relaciones intergeneracionales que se caracterizan por la existencia de casos de complicidad o afinidad entre la infancia y la vejez, y un mayor conflicto entre la infancia y la edad adulta, frente a la participación de los niños en diferentes actividades de la vida diaria. No obstante, existen divergencias entre las mujeres adultas y las personas mayores

sobre las responsabilidades asignadas a los niños en general y, en particular, a las niñas en las actividades del hogar y a los niños en labores agrícolas con los varones de edad adulta.

Por otra parte, en el estudio de [Demathé & Cordeiro \(2009\)](#) en Brasil, las RS de los padres y de los docentes en una institución de educación para la infancia, se centraban en la infancia como un periodo de alegría y juego. Sin embargo, las representaciones de los docentes eran más producto de su formación y de su ejercicio profesional, mientras que aquellas de los padres se relacionaban con su realidad cotidiana. Dicha divergencia se debía a que los padres no incorporan conocimientos sobre el desarrollo del niño pequeño, e incluso, confirmaban que los cambios en el contexto familiar restringían la libertad de los niños, limitando sus posibilidades de juego.

Representaciones sociales de educación en la infancia

En lo concerniente a las RS de educación en la infancia (EI), estas construcciones se fundamentan en la forma en cómo se entienden y elaboran los propósitos de formación y los alcances que tiene entre padres, maestros y estudiantes, debido a que su consolidación está influenciada por las experiencias personales y las interacciones que sostienen estos agentes, así como el contexto en el que se desenvuelven y las creencias que tengan sobre este tipo de educación ([Echeverría et al., 2014](#)).

En esta dirección, el estudio de [Moreno y Ramírez \(2014\)](#) con padres de familia de una institución educativa de Bogotá (Colombia), informó que en la comprensión de las RS, estas construcciones inciden en los estilos de crianza de los padres, debido a que cada uno de ellos tiene una mirada personal acerca de cómo educar al niño. Así mismo, identificaron que en la relación adulto-niño, prevalecen las RS de la formación según el género, en donde predomina un trato diferencial en relación con la forma en que los niños deben ser tratados que, en el caso de los hombres, es con “mano dura” a diferencia del trato delicado dado a las niñas; en ese contexto se reproducen una serie de normas sociales y prácticas de crianza vividas por los adultos.

De otra parte, [Das Neves y Mendes \(2012\)](#) y [Echeverría et al. \(2014\)](#), documentaron la presencia de un sistema de representaciones sobre la EI tanto en docentes como en padres de familia, en las que los discursos dominantes estaban asociados con actividades como *pintar, dibujar, cantar, jugar, aprender, cuidar*, así como con *afectividad, ludicidad, respeto y socialización*.

Con referencia a esto, [Ríos y Sánchez \(2016\)](#) documentaron cómo las RS de la educación en la primera infancia, evidenciada por los diversos actores educativos, es considerada por los participantes como una formación en valores y en normas, en la que se enseñan conocimientos básicos; llama la atención que estas representaciones estén acompañadas de acciones en las que no se visualiza a los niños, y no es tenida en cuenta su participación. De igual manera, el estudio de [Patel y Agbenyega \(2013\)](#) indagó sobre las percepciones de los padres en cuanto a la educación de sus hijos en la infancia, concluyendo que la valoración de las perspectivas de

los padres dan lugar a prácticas de colaboración con los maestros y la escuela, dada la información tan valiosa que tienen los padres con relación al niño.

En esencia, se busca que, a partir del reconocimiento de las representaciones que los maestros y los familiares tienen en torno a la infancia y a la EI, se puedan aportar elementos para enriquecer la educación en este nivel, como contribución a la calidad de la misma, considerada por todos como la más importante en el curso de la vida de los seres humanos. Así, la pregunta directriz del presente estudio fue: ¿Cuáles son las representaciones sociales de infancia y educación en la infancia de los maestros y de las familias de los niños que se encuentran en este nivel?

Método

Metodología

La presente investigación es de tipo descriptivo y se enmarca dentro del paradigma cualitativo, debido a que busca detallar el proceso de construcción de las RS de infancia y EI, partiendo de las múltiples perspectivas y lógicas presentes en las visiones, percepciones, valores, ideas, motivaciones y actitudes de los maestros y padres de familias en el marco de su realidad social y cotidiana (Galeano, 2016).

Participantes

Los participantes fueron 12 diadas maestro-familia enmarcadas en la educación infantil. Para la selección de las diadas, se realizó un muestreo de carácter incidental. Como criterios de inclusión, se determinó que los niños estuvieran escolarizados en educación infantil, asistieran a instituciones educativas públicas o privadas, ubicadas en las zonas urbanas o rurales de la ciudad de Ibagué (Colombia).

Para contar con una mayor representatividad en la muestra, se procuró que las diadas estuvieran conformadas por niños de ambos géneros y que tuvieran una edad entre 5 y 6 años; en el caso de los maestros, aquellos educadores nóveles, con trayectoria media y con trayectoria amplia tanto en la docencia como en la educación infantil. En cuanto a las familias, se propició la participación de grupos familiares de diversas tipologías -nucleares, monoparentales, mixtas y recompuestas.

Todos los participantes aceptaron participar en esta investigación mediante la suscripción del consentimiento informado, aprobado por el Comité de Bioética de la Universidad del Tolima según Acta No. 01 de 2018.

Herramientas

Para este estudio, inicialmente, se empleó un cuestionario de información general, diseñado por las investigadoras, con miras a hacer una caracterización de los maestros y de los familiares de los niños que participaron en este estudio. Dicho instrumento recababa datos relacionados

con el perfil sociodemográfico de los participantes y otros específicos referentes a la experiencia profesional de los maestros y a la relación del respondiente con el niño (Córdoba et al., 2020).

Asimismo, se emplearon las Redes de Asociaciones -RA- (De Rosa, 2005; Collazos, 2012; Córdoba et al., 2020). Las RA son un instrumento propuesto por De Rosa (2005), que se configura en una estrategia de carácter “...no exhaustivo, que permite de manera espontánea explorar asociaciones constitutivas de las representaciones sociales de sujetos que comparten significados” (De Rosa, 1995 citada por Collazos, 2012, p. 115), de modo que se pueda acceder a los conceptos constitutivos de las RS que están encubiertos o escondidos en los discursos de las personas (Gutiérrez, 2016).

Para ello, se exploró la estructura del campo representacional a través de la presentación de dos términos inductores (infancia y educación en la infancia). Para comenzar, se procedió a entregar un formato que contiene un término principal (inductor), de modo que el participante pudiera escribir de manera espontánea las palabras asociadas al término inductor (de izquierda a derecha), luego entablar el orden de importancia de las palabras, así como sus ramificaciones y conexiones entre palabras, con su respectiva calificación en función de la polaridad (-/+) o la neutralidad (=) (De Rosa, 1995, citada por Collazos, 2012).

Igualmente, se llevaron a cabo entrevistas grupales con maestros y familiares, lo que permitió profundizar en las actitudes, experiencias y creencias que han ido construyendo las RS de infancia y educación en la infancia de los participantes (Gutiérrez, 2016), a la luz de las RA construidas previamente.

Procedimiento

Una vez se estableció contacto con las instituciones educativas, sus directivas favorecieron una aproximación a los maestros del nivel de educación infantil quienes, a través del consentimiento informado, fueron informados sobre el estudio; posteriormente, los maestros, a su vez, propiciaron el contacto con las familias, quienes fueron representadas a través de uno de sus integrantes para participar en este trabajo.

En un segundo momento, se procedió a complementar con cada uno de los participantes el cuestionario de información general. Seguidamente, se construyeron individualmente las RA, las cuales se analizaron por medio de las nubes de palabras, una herramienta que permite comprender visualmente los términos emergentes a la luz de los términos inductores, que en este caso fueron infancia y educación en la infancia.

En el tercer momento, se llevaron a cabo entrevistas grupales, dos con maestros y dos con familias a partir de los resultados obtenidos por medio de las RA, las cuales fueron presentadas al inicio de la sesión para generar un panorama acerca de los aspectos clave y que se constituyen en objeto de análisis.

En cuanto a los análisis, por tratarse de un estudio cualitativo, se construyó una matriz de triangulación de la información con el propósito de cruzar los relatos de las entrevistas con la información producida a través de las RA y la teoría. De esta matriz, surgieron las categorías axiales (Strauss y Corbin, 2002). Además, se procedió a hacer un análisis de contenido, con miras a generar información que va más allá del contenido manifiesto en las entrevistas como en las RA elaboradas por los participantes (Bardin, 1996).

Resultados

Se presentan a continuación los resultados en tres apartados: el primero da cuenta de las representaciones sociales de infancia; el segundo muestra las representaciones sociales de educación en la infancia y, en el tercero, se desarrollan dos categorías bisagra entre infancia y educación en la infancia, a saber, el juego y la formación de valores.

1.1. Representaciones sociales de maestros y familias en torno a la infancia

Conviene en primera instancia enfatizar en la utilidad social de las representaciones y el papel que cumplen en la transformación de las prácticas (Cuevas y Mireles, 2016; Rateau & Lo Monaco, 2013). En este contexto, Urbina y Ovalles (2018), expresan que las acciones y actitudes de un grupo en particular se basan en RS comunes que dan cuenta de la forma como tal grupo entiende y construye la realidad. De aquí que el reconocimiento que los maestros y las familias hacen de estas representaciones favorece una resignificación de las prácticas educativas y sociales inmersas en su interacción con los niños (Delgadillo, 2004), propósito de este trabajo. Así mismo, como lo afirma Gilly (2001), el escenario educativo es propicio para estudiar las dinámicas en torno a las RS y las relaciones de las comunidades con aquello que es representado (citado por Pereira dos Santos, 2016).

Estas RS sobre la infancia se caracterizan por su resistencia al cambio, puesto que se conforman de ideas, conceptos, hábitos y tradiciones que operan, a menudo, de manera inconsciente y que están profundamente arraigadas en el conocimiento de las comunidades que las comparten. Así mismo, tales RS dan cuenta de dos dimensiones de actuación que permiten comprender su funcionamiento: la individual, en la que las representaciones se construyen desde las experiencias, conocimientos y bagaje de cada persona; y la colectiva, que se hace evidente en la materialización de estas RS en procesos y prácticas concretos que definen comportamientos, expectativas y formas de tratamiento hacia los niños, moldeando y afectando sus posibilidades de ser y estar en sociedad, lo cual, a su vez, define e impone sus roles, derechos y libertades dentro de las comunidades a las que pertenecen (Casas, 1998 citado por Álzate, 2003). La reflexión académica en torno a estas RS ha permitido traer al escenario occidental discusiones urgentes, aunque frecuentemente ignoradas, respecto a los derechos de los niños y las políticas públicas que promuevan su reconocimiento (Álzate, 2003), que establezcan nuevas relaciones sociales entre niños y adultos (Casas, 1998 citado por Álzate, 2003) para la construcción de sociedades más justas e igualitarias.

Por lo tanto, una recolección de RS desde los grupos más relevantes en la configuración de tales representaciones se hace necesaria, a saber, los maestros y las familias, con lo cual sea posible consolidar un corpus extenso para analizar los “procesos de desarrollo social y educativo desde la cotidianidad de los niños y niñas” (Delgadillo, 2004, p. 52), y ofrezca gran diversidad de posturas que pongan en evidencia las RS subyacentes. Si bien no es factible incluir aquí en extenso los hallazgos de este estudio, se pretende esbozar en las líneas a continuación los relatos que dan cuenta de las representaciones de maestros y familias entendiendo que estas, como lo observa Bruner (2000, citado por Delgadillo, 2004), son resultado de nuestras narraciones mediante las cuales construimos la realidad y a nosotros mismos y que, a su vez, proporcionan identidades y prácticas culturales que los miembros de las comunidades acogen.

1.2.La infancia como construcción social en función de la relación adulto-niño: amor, cuidado, protección, vulnerabilidad e inocencia

La infancia se considera un proceso socialmente construido (Grisales, 2018), razón por la que es relevante comprenderla a través de los discursos, las actitudes y las atribuciones que le dan realidad (Delgadillo, 2004). Desde esta mirada, la categoría infancia vista diacrónicamente da cuenta de las subjetividades en la construcción cultural en torno al niño, la familia y la sociedad en la que participan fenómenos socioeconómicos, políticos y culturales (Delgadillo, 2004).

Las RS de infancia como categoría social se dan mediante la integración de varias dimensiones: en primer lugar, una imagen descalificadora de la infancia como grupo social en tanto futuro; segundo, el reconocimiento mundial de la atención especial que merece la infancia a través de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño; tercero, la desconexión entre lo teórico y la práctica; y en cuarto lugar, muchos adultos no se comprometen con los temas relacionados con la infancia (Casas, 1998 citado por Álzate, 2003).

Estas cuatro dimensiones permiten entrever que las categorías dadas a los niños respecto a su relacionamiento social con otras categorías dependen de las RS que los adultos tienen de estos últimos, así como de sí mismos. Lo anterior da cuenta de una noción segmentadora que surge desde las RS en adultos y que distingue claramente los adultos de los menores. El núcleo figurativo que fundamenta esta categorización en nuestra sociedad resulta excluyente, puesto que diferencia los *aún-no* de los *ya-sí* (Casas, 1998 citado por Álzate, 2003) según criterios ambiguos y arbitrarios. Esto cobra especial relevancia a la hora de analizar las RS de la infancia, puesto que los problemas de la infancia y sus respectivas representaciones son un insumo que sugiere imaginarios, prácticas y hábitos que pueden afectar las relaciones sociales entre los diversos grupos.

A partir de lo anterior, las RA de las RS en torno al término inductor *infancia* desde los maestros y las familias participantes de este estudio (Figura 1), coincidieron en las palabras *amor*, *ternura* y *juego* (Córdoba et al. 2020). Estas representaciones están asociadas a la idealización de la infancia que, desde la psicología, se comprenden como percepciones de una persona hacia otra a través del otorgamiento de atributos más deseables de los realmente evidenciados (Caldo et al., 2012a). Esta idealización de la infancia se fundamenta en los postulados de Juan Jacobo Rousseau, quien afirmaba que “...la bondad natural inicial de los

2004, p. 40). Tales tensiones atentan contra su esencia como sujeto y están ligadas a los recuerdos que tienen los adultos de sus propias infancias (Demathé & Cordeiro, 2009).

1.3. La infancia como etapa crucial en el desarrollo de la persona: el infante explorador, curioso, creativo

La infancia es considerada como una etapa de los seres humanos caracterizada por un conjunto de rasgos psicobiológicos previos a la transición a otras etapas de su desarrollo (Álzate, 2003). Esta noción que define la infancia como un periodo de desarrollo anterior a la introducción de la vida adulta es, para Escolano (1980) citado por Álzate (2003), “una conquista de los tiempos modernos” (p. 80), fundamentada primordialmente desde lo psicosocial en la perspectiva de derechos.

Desde las narrativas de maestros y familiares se evidenció la importancia que tiene la infancia en el desarrollo de la persona, puesto que en ella se sientan las bases de la formación, primero en el hogar y, posteriormente, en la escuela (Córdoba et al. 2020). Para los familiares: *Es la primera etapa, porque es el primer vínculo que tiene la persona con el entorno (F11); la infancia es tan importante porque es donde se forman los valores, los principios. Donde aprendemos a interactuar no solamente con nuestros padres si no con un vínculo social más grande (F1)*. Por su parte, los profesores coinciden en que la infancia es una etapa significativa para el desarrollo de futuros ciudadanos al afirmar que: *cuando un niño se va formando con buenos valores, basados en el amor, el respeto, la confianza, la tolerancia, así va desarrollando y creando su personalidad y así mismo el trato a los demás (M7); [la educación en la infancia] busca es promover el aprendizaje para que los niños ... sean niños más fuertes, más participativos y sean niños más activos en una sociedad (M11); es cuando el cerebro está en pleno desarrollo (refiriéndose a la infancia), el niño tiene todo el mundo por descubrir (M1)*.

Fue posible encontrar también entre las narrativas de los maestros discursos normalizados en torno a la infancia como una etapa en la que los niños aún se conciben como el futuro de la sociedad y son vistos como seres dependientes e inocentes, lo cual pone en evidencia que algunos maestros en la educación infantil aún no asumen la concepción de niños como sujetos de derechos, establecida desde la política pública (Ríos y Sánchez, 2016). En esta dirección, encontramos narrativas que evidencian estas RS: *El potencial que tiene el niño, el niño es un ser en formación y depende de lo que hagamos los adultos encargados de su formación, tienen un potencial muy grande, pero dependen (M1). A través de todas las vivencias, ellos van a ser unas personas, lo que uno más quiere en los niños, hacer un desarrollo integral y más como ser, como persona (M2)*. Desde estas narrativas, es posible afirmar que la infancia vista desde la formación de los maestros está en ocasiones, “descontextualizada de lo social, lo histórico, las instituciones, los adultos y los pares (...) que circunscribe a la infancia a un grupo de sujetos cuya característica fundamental es la de compartir una determinada franja etárea” (Caldo et al., 2012b, p. 158): *uno puede casi generalizar que los 4 años es la etapa del egocentrismo, del egoísmo, del berrinche (M4); hay muchas acciones que los niños realizan por ser de esa edad; las pataletas, el apego a la mamá, son acciones infantiles; es que infantil viene más como de esas acciones que no son tan razonadas (F6)*.

1.4. Sin embargo, los maestros son también conscientes del rol que tienen desde su desempeño para preparar a los niños para el futuro (Córdoba et al. 2020) en línea con la responsabilidad que tienen al desarrollo de la sociedad: *este niño va a crecer, hacia qué futuro lo voy a preparar, porque debo pensar, que, en unos años, este niño va a estar en otro momento histórico social, diferente al que estamos en este momento (M3); necesito ser sincera ... tener esa conciencia de que lo que yo les diga a ellos lo van a tomar para su vida (M6); de los 4 a los 7 años es donde el niño realmente aprende, lo demás es la repetición de la repetidora (M9).*

1.5. Representaciones sociales de educación infantil

La educación infantil se ve permeada por subjetividades, estilos de formación, disciplinas, entre otros, que definen las prácticas y relaciones sociales que se establecen entre adultos y niños. Entre los discursos que se integran a las RS se cuentan las políticas públicas y las posturas disciplinares frente a lo que debe ser la educación infantil. Al respecto, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño promulgada por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 1989), ha sido enfática sobre la necesidad de garantizar una educación inicial de calidad que sea consecuente con la importancia que tiene la infancia en la vida del ser humano. El Departamento Nacional de Planeación (2021), por su parte, considera entre los objetivos del Desarrollo Sostenible la implementación de una educación más incluyente y equitativa, que sea continuada y genere un mayor impacto en la sociedad.

Escobar et al. (2016) van más allá de lo que denominan “asistencialismo” cuando sostienen que la educación inicial debe procurar espacios adecuados y adaptados de modo que los niños reconozcan y desarrollen su autonomía como sujetos de derechos desde la reflexión crítica sobre las realidades en las que viven, desde la interculturalidad propia de sus contextos, y desde la diversidad y relacionamiento con otros que les permita (re)conocerse a sí mismos. Es necesario aclarar que los espacios de aprendizaje no se limitan a la vida escolar exclusivamente, ya que la educación infantil debe entenderse como la articulación de las instituciones y las familias en torno al desarrollo y bienestar de los niños y es función del gobierno proteger a las familias y garantizarles el disfrute de sus derechos y el cumplimiento de los deberes sociales que tienen como eje formador de nuevos ciudadanos para el país (Piza, 2019).

1.6. Educación en la infancia sinónimo de amor

Una de las RS de mayor recurrencia respecto a la infancia es aquella en la que se asocian el amor, la protección, la inocencia y la alegría como rasgos inherentes a esta etapa de la vida. Es justamente esta suposición la que puede producir tensiones entre las instituciones, los maestros y las familias de los niños al no haber consensos y acuerdos que promuevan prácticas y hábitos de crianza y educación articulados. Para Demathé & Cordeiro (2009), estas tensiones pasan frecuentemente desapercibidas por parte de los padres, quienes, entre otras razones, han descargado parte de sus responsabilidades en la educación de sus hijos en los maestros y escuelas.

Figura 2.

Al respecto, Tello et al. (2016) reconocen la pertinencia de nuevas RS sobre la infancia que promuevan relaciones y comportamientos más igualitarios y respetuosos de los derechos de los niños dentro de los escenarios que hacen parte de su educación y los doten de una consciencia sobre su condición de sujetos de derechos, es decir, como participantes y constructores de sus propias realidades. Así, las RS en los familiares y maestros participantes de este estudio ponen en evidencia un interés por procurar esa apertura a formas no tradicionales de entender la infancia y su educación: *Cuando hablo de derechos no hablo solo de los que están consagrados por la ONU (...) hablo del derecho al amor, al buen trato, el derecho que tiene el niño a responder a sus necesidades (M1); [la educación es] un derecho que ellos tienen (M4); porque la educación es un derecho fundamental para el niño; es un derecho a la inclusión a una institución educativa, el derecho que también tiene a relacionarse (F3).*

Sumado a lo anterior, la Guía de Orientación N° 20 del Ministerio de Educación Nacional (2010, citado en Tello et al., 2016) es explícita frente al rol integral que debe tener la educación inicial desde las instituciones al converger en ella la salud, la nutrición, el entretenimiento, la inclusión y cuidado de los niños, pero, sobre todo, la integración, formación y acompañamiento a las familias en el proceso de crianza de sus hijos: *La educación es un derecho de los niños y un deber de la familia y de nosotros como sociedad (M10); la educación es uno de los derechos básicos que tiene un niño, las familias y docentes somos los que velamos por brindarles esos derechos a los niños (M12); como madre pienso que es mi responsabilidad, darle educación a mis hijos (F3).*

Es posible también evidenciar la transformación de posturas más tradicionales frente a la educación infantil por otras nuevas representaciones que invitan a los maestros y familiares a asumir posiciones más críticas y resolutivas frente a los derechos de sus estudiantes e hijos. Como lo afirma Tello et al. (2016), el nuevo interés de los maestros trasciende lo meramente académico, pues se ocupa de promover relaciones justas entre los individuos que hacen parte de la comunidad desde escenarios y prácticas para el autoreconocimiento y la apropiación de normas sociales en el marco del respeto, la tolerancia y el autocuidado: *miremos si todas esas políticas y todas esas cosas que se presentan, están a favor de los niños y de la formación (...) también a veces los espacios (refiriéndose a la educación) de los que el niño necesita para su desarrollo no son los más adecuados (...) La Institución es donde nos llegan los niños y está lista para encontrar unas políticas educativas que se diseñan para el niño (M3). Convivir debiera ser la función principal a la que se va al colegio (...) Es empezar a pensar que aquí (refiriéndose a la escuela), es como una mini sociedad (M10).*

3. Categorías bisagra

Se entiende aquí por categoría bisagra aquella que articula y reúne varias asociaciones que a su vez conforman RS. En este apartado se reconocen dos categorías bisagra: en primer lugar, el juego como término muy recurrente en los relatos de profesores y familiares; segundo, se encuentra la noción de los niños como agentes sociales, ciudadanos de derechos que expresan y practican normas sociales.

3.1. El juego: un concepto bisagra entre infancia y educación en la infancia

El término juego fue una de las primeras y más directas asociaciones al concepto de infancia, lo cual se hizo evidente por su alta frecuencia dentro de los relatos de maestros y familiares. Esto sugiere una estrecha relación con la educación inicial en cuanto a su contribución a los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños: *Si hablamos de infancia, preocupa cuando el niño no se mueve, cuando no juega (...) porque la infancia es juego (M3); el juego lo relaciono con libertad, porque en el momento en que al niño se le permite jugar es libre, se expresa tal y como es él (M11); con el juego se aprende, se interactúa, se divierte, se desarrolla, entonces es parte fundamental de la infancia del libre pensamiento de los niños, el allí es donde también expresa sus emociones (F1); el juego ayuda a adquirir conocimientos; desde que son niños ellos desde el juego sueñan con qué quieren ser en grandes y eso los lleva a pensar en el futuro a ponerse metas y cumplirlas (F5) en un chiquito es fundamental para su proceso cognitivo y motriz (M7).*

Cabe anotar que para la mayoría de los participantes el juego es una estrategia de aprendizaje única para instaurar hábitos y valores: *a través del juego de roles en las infancias se crean hábitos (M2); el juego se relaciona con valores y normas, es la forma más fácil en que aprenden esos valores, esas normas (F11), o para reconocerse y reconocer el entorno en el que el infante vive: el juego lo relaciono con exploración, porque el juego permite explorar en todas las áreas del desarrollo del niño, generar vínculos afectivos, permite el conocimiento de él mismo y del entorno (M11); el juego es importante para esa etapa porque en el juego los niños comparten y aprenden a ser respetuosos (F5); el juego es un elemento importante para el aprendizaje, permite que se creen habilidades y hábitos en los chicos, el juego es el medio para que haya un aprendizaje (F6).* También es necesario considerar que, en línea con lo que afirman [Demathé & Cordeiro \(2009\)](#), los maestros dan un lugar de importancia al juego, en contra de las expectativas basadas en las afirmaciones de los padres. Sin embargo, es posible notar también que las profesoras a menudo controlan y restringen los espacios para el juego, como lo confirman los padres en sus relatos.

Familiares y maestros otorgan al juego, entre muchas potencialidades, el ser una estrategia para cumplir con las tareas escolares y también del hogar: *las tareas trato de hacerlas lúdicas, dinámicas, porque él es súper activo y se me aburre muy fácil (F12); esos procesos de aprendizaje no se pueden liderar sin un juego; si vamos a ser bien cuadrículados todo el tiempo con planas y llene y llene cuaderno, ¿dónde está la motivación? (M9).*

En conclusión, el juego tiene un rol fundamental en la educación infantil, en tanto que crea los espacios necesarios para la interacción, la socialización y el encuentro con el otro ([Escobar et al., 2016](#)). Constituye, desde esta mirada, el núcleo de la educación infantil, más allá de su componente recreativo, sino como mecanismo educativo, planeado e intencionado para la consecución de una: “humanización mediada por la escucha, el diálogo y la construcción” ([Escobar et al., 2016, p. 69](#)).

3.2.El infante un agente social, un ciudadano con valores y normas sociales

Uno de los mayores intereses de esta investigación trata sobre las RS de la infancia como sujetos de derechos, autónomos, participantes y constructores de la vida en sociedad. En este sentido, las narrativas de familiares y maestros develan un creciente reconocimiento del rol de los niños en la construcción de relaciones basadas en los valores, las normas sociales y la ciudadanía, aunque, como lo explica [Piza \(2019\)](#), en ocasiones su autonomía y capacidad de decisión se vean limitadas, particularmente desde la agencia de sus familiares, que se resisten a reconocer a los niños como sujetos de derechos.

Una de las RS más recurrentes se vincula a la necesidad de una formación integral de los niños: *lo que además hacemos por los pequeños, de que adquieran conocimientos no solo cosas simbólicas, sino que aprendan para la vida, a hablar y a expresarse, a hacer sus propias cosas (M12); al formarse como persona puede aportar a una sociedad; aprende a ser tolerante y no pasar por encima de las demás personas (F2); la infancia son las primeras concepciones de la vida, es lo que se está formando en su mente frente a la realidad y su visión con respecto a la vida (F6)*, lo que les confiere a los niños las habilidades y capacidades para asimilar y construir el mundo a su alrededor, tomar decisiones y participar de la vida social, es allí donde los maestros juegan un papel fundamental por ser los facilitadores de escenarios cotidianos desde el salón de clases para la puesta en valor de las políticas y los rasgos culturales propios de la comunidad en miras al ejercicio y aplicación de los derechos del niño ([Tello et al., 2016](#)).

Esta formación integral se fundamenta en el aprendizaje de valores y normas sociales para la convivencia y relacionamiento con los otros, particularmente en lo concerniente al ejercicio de la ciudadanía: *El respeto tiene que ser construido, hacia él, hacia la familia, hacia los adultos y hacia los amigos; que se haga respetar, que no permita que otras personas lo utilicen (...) al formarlo como persona puede aportar a una sociedad, a ser tolerante y no pasar por encima de las demás personas (F2); a los niños toca enseñarles (...) que tengan solidaridad, respeto, tolerancia, que aprendan a compartir, a ser sociables, amigables, y ante todo la honestidad y a ser sinceros (F9). La fraternidad es muy importante es el sentir del niño, es su postura como sujeto activo, propio de un sujeto democrático. Lo que queremos es formar no ciudadanos del mañana sino ciudadanos del hoy, niños que reconocen sus derechos y deberes y sean parte activa de una sociedad (M11)*.

Cabe aclarar que para los participantes, se trata de un trabajo mancomunado entre la casa y el colegio, siendo la primera la base para la formación en valores, y la segunda el escenario complementario de ese aprendizaje: *El ejemplo es responsabilidad de uno como padre, y el respeto creo que es un ejemplo también de casa, para el estudio (refiriéndose a la escuela) (F3); como se están desarrollando, ellos empiezan a tener un entorno familiar, luego seguimos con la escuela que es la parte de educación y un entorno social. La familia está presente en cada uno de esos cambios, es la que realmente está en todo momento (M10); cuando nosotros trabajamos principios para nosotros es fundamental que el niño posea una buena estructura de valores ya que va a facilitar el trabajo (M7)*. Entonces, a partir de estas narrativas, y en palabras de [Tello et al. \(2016\)](#), “la educación se hace más humana y menos mecánica y (...) las prácticas pedagógicas son la cuna donde se gestan más y mejores propuestas para generar

vínculo entre individuos, maneras de ver el mundo y códigos sociales firmes y efectivos” (p. 124).

Discusión y conclusiones

Los principales resultados de este estudio dan cuenta de las RS compartidas entre los maestros y los familiares acerca del niño como un ser que requiere amor y cariño por parte del adulto, coincidentes con los hallazgos de [Pereira Do Santos \(2016\)](#); así mismo, prevalece la representación del niño como un ser inocente ([Martínez y Muñoz, 2015](#)) vulnerable, frágil e indefenso, que necesita de apoyo, protección, seguridad y cuidado por parte de los adultos, una visión coherente con la predominante en el siglo XX ([Delgadillo, 2004](#); [Ríos y Sánchez, 2016](#)), aspecto que evidencia una tendencia de los maestros a reproducir unas RS distanciadas de los avances teóricos y los procesos sociales que se han gestado en los últimos años con referencia a una nueva mirada de la infancia ([Ríos y Sánchez, 2016](#)).

De igual forma, observamos cómo las RS de los maestros en torno a infancia y educación en la infancia (EI) tienen una clara referencia en su trayectoria profesional, sobre todo, en su práctica pedagógica, y en su experiencia de vida, puesto que guían y dan sentido a su actuar como docente y persona, lo que valida lo expuesto por Jackson (2002, citado por [Vera et al., 2012](#)) frente a la construcción social de estas representaciones.

Por otra parte, las RS de los familiares en torno a estos dos ejes centrales hacen referencia a la trayectoria personal que cada padre, madre o cuidador ha tenido a la hora de educar al niño, a través de las actitudes, acciones y sentimientos que aparecen impresos en las prácticas de atención y crianza dirigidas hacia este infante ([Moreno y Ramírez, 2014](#)), en donde no se ha detectado la influencia de ideas, costumbres y creencias afianzadas en su sistema familiar respecto a la forma de regular y controlar el comportamiento del niño ([Ríos y Sánchez, 2016](#)) o bien basado en sus propias vivencias, tal como lo identificaron [Demathé & Cordeiro \(2009\)](#). Por lo contrario, muchas de estas RS son producto del tipo de interacción y del rol que asumen estos adultos a la hora de relacionarse con el niño que, en la mayoría de los casos, son influenciadas por la coexistencia de concepciones, por un lado, arbitrarias y tergiversadas de infancia, y por el otro, aquellas en las que se le brinda mayor reconocimiento de rol del niño como ciudadano, en pocas palabras, se reconoce al niño como sujeto de derechos, pero, al mismo tiempo, sigue siendo objeto de cuidado y protección de acuerdo con los planteamientos de [Ríos y Sánchez \(2016\)](#).

Las limitaciones de este estudio se encuentran, principalmente, en su enfoque de trabajo centrado en la indagación de las representaciones de los maestros y los familiares, quienes constituyen actores clave en el proceso de formación integral de los niños, dejando por fuera las propias opiniones y perspectivas de los niños, en la lógica de que estos últimos no deben ser vistos como meros receptores o agentes pasivos a las diferentes situaciones, hechos y vivencias que se presentan en su cotidianidad, por el contrario, se deben reconocer como actores fundamentales en los procesos de transformación de las naciones ([Amar y Abello, 2011](#)). Por lo

tanto, para futuros estudios, se debe proponer estrategias de indagación centradas en fomentar la participación de los niños.

Para concluir, conviene precisar que los adultos no sólo deben cumplir con acciones encaminadas a darle apoyo, protección, seguridad, cuidado y alimentación al infante, sino, especialmente, deben garantizarle las oportunidades para que pueda aprender, descubrir y recibir la estimulación necesaria para compartir con las demás personas, es decir, para aprender a socializar.

En cuanto a las RS de EI, ambos actores educativos son conscientes del valor agregado que tiene esta formación frente al desarrollo integral y permanente de los niños, que se ve reflejado en el consenso que tienen sobre el concepto de juego y su rol en este tipo de formación, por lo que cabe resaltar que el juego se constituye en una categoría bisagra que unifica las RS de infancia y EI, como un fenómeno multifacético en el que los distintos actores transitan, resignifican y conviven de forma particular.

Prueba de esto, se encuentra en la manera en que los maestros conciben el juego como un elemento clave para su práctica pedagógica, que consolida la formación en valores y, por consiguiente, propende por una clara incursión del niño a la ciudadanía. De igual modo, se representa como el espacio de socialización que posibilita introducir al niño en las normas sociales, afianzar hábitos de convivencia, con mayor énfasis y relevancia por el respeto a la diversidad. Los padres, por su parte, no solo definen el juego como parte del espacio que conforma la EI, sino que, también hace parte de la cotidianidad de los infantes a la hora de estar en su hogar e interactuando con otros, por lo que pueden aprender desde el ejemplo, es decir, de la imitación y las influencia social de los demás a respetar, así como otros valores, entre los cuales está la disciplina, la honestidad y la tolerancia, hasta contar con la posibilidad de ser escuchado y tener un espacio en el que pueda compartir con otros niños de su edad y hacer amistades.

En perspectiva, la incidencia de esta categoría bisagra se valida tanto con los postulados de los teóricos consultados como con la información obtenida de los participantes en este estudio, por lo que es importante que sea considerada como objeto de estudio y análisis para futuras investigaciones, ya que es esencial que el juego no quede totalmente relegado a una actividad poco productiva y de “simple diversión”, y a su vez, no quede encasillada al ámbito educativo en forma de acción netamente lúdica (Córdoba et al., 2020), más bien, se pueda constituir en una actividad transversal a todos los contextos en los que transitan los niños, por cuenta de las RS conjuntas entre infancia y EI, que conlleve a que estos infantes puedan contar con una mayor participación e involucramiento en distintos ámbitos de la sociedad, de la mano de acciones y estrategias fundamentada desde esta categoría.

En esta línea, tomando en consideración las posturas, percepciones y concepciones de los familiares y los maestros en torno a la infancia y la EI fue posible identificar la relevancia del rol que desempeñan estos actores, así como la importancia de la interacción y la permanente comunicación entre estos dos para garantizar una mayor calidad en la EI.

Así, este estudio se ofrece una propuesta relevante de trabajo acerca de las RS de la infancia y educación en la infancia, cuya estrategia de indagación -las redes de asociaciones- permitió develar las concepciones, percepciones e imaginarios socialmente compartidos y reconocidos de infancia y educación en la infancia a la que le subyace sus RS, en el marco de la interdisciplinariedad y el trabajo intersectorial.

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se espera que se puedan generar programas y estrategias de atención educativa que permitan reconocer e integrar las representaciones que tienen los maestros y las familias acerca de la infancia y la educación en la infancia, dentro de la relación familia-escuela, como condición indispensable para el trabajo colaborativo entre estos actores educativos (Córdoba y Verdugo, 2015), posibilitando la emergencia de roles e identidades que permitan el establecimiento de objetivos comunes para garantizar una educación de calidad para los infantes.

Referencias

- Álzate, M. V. (2003). *La Infancia: Concepciones y Perspectivas*. Papiro.
- Amar, J. y Abello, R. (2011). Bases para la construcción de políticas a la primera infancia. En: *El niño y su comprensión del sentido de la realidad* (3ra ed.) (pp. 187-203). Editorial Universidad del Norte.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Bruzzi, S. (2018). From innocence to experience: the representation of children in four documentary films. *Studies in Documentary Film*, 12(3), 208-224. <https://doi.org/10.1080/17503280.2018.1503861>
- Caldo, M., Graziano, N., Martinchuk, E. y Ramos, M. (2012a). “La infancia” en las representaciones de los maestros y las maestras. Avances de una investigación en procesos. *Perfiles Educativos*, 34(135), 100-115. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2012.135.29173>
- Caldo, M., Graciano, N., Martinchuk, E. y Ramos, M. (2012b). ¿Cómo se representan a “la infancia” las y los maestros? Avances de una investigación en curso en la Universidad Nacional de Tres de Febrero. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (11), 149-168. <https://doi.org/10.25074/07195532.11.450>
- Caro, P. (2019). Childhood in the rural areas of Chile, intergenerational and gendered perspectives. *Children's Geographies*, (5), 603-617. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1598543>

- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A>
- Castorina, J. A. (2016). La significación de la teoría de las representaciones sociales para la psicología. *Perspectivas en Psicología*, 13(1), 1-10. <http://200.0.183.216/revista/index.php/pep/article/view/245>
- Castorina, J. A. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicologia da Educação*, (44), 01-13. <https://doi.org/10.5935/2175-3520.20170001>
- Collazos, J. (2012). *Representaciones sociales sobre la salud sexual y la sexualidad de adolescentes sordos y oyentes en Bogotá, Colombia*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional de Colombia]. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/10154/jaimecollazosldana.2012.pdf>
- Córdoba, L. y Verdugo, M. A. (2015). *Acuerdos de cooperación entre profesionales y familias* [Ponencia]. IX Jornadas Científicas Internacionales en Investigación sobre personas con discapacidad, Salamanca, España. <https://inico.usal.es/cdjornadas2015/CD%20Jornadas%20INICO/cdjornadas-inico.usal.es/docs/051.pdf>
- Córdoba, L., Robledo, C. y Del Basto, L. M. (2020). *Representaciones sociales, relaciones y prácticas en la educación infantil*. Sello editorial Universidad del Tolima. <http://repository.ut.edu.co/bitstream/001/3256/7/Representaciones%20Sociales%20relaciones%20final%2023-03-2021.pdf>
- Cuevas, Y. y Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles educativos*, 38(153), 65-83. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.153.57636>
- Das neves, R. y Mendes, E. (2012). *Educação infantil: representações sociais de professores de uma rede municipal* [Ponencia]. Seminario de pesquisa em educacao da Regiao Sul, Caxias do Sul, Brasil. <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1449/321>
- De Rosa, A. S. (2005). A “rede associativa”: uma técnica para captar a estrutura, os conteúdos, e os índices de polaridade, neutralidade e estereotipia dos campos semânticos relacionados com as representações sociais. Em: A. S. Paredes, B. Vizeu, J. Correia, y S. M. Da Nóbrega (Eds.), *Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais* (pp. 61-127). Universitaria-UFPB.

- Delgadillo, I. (2004). La infancia en la perspectiva de las representaciones sociales. *Pedagogía y Saberes*, (20), 41-52. <https://doi.org/10.17227/01212494.20pys41.52>
- Demathé, T. M. & Cordeiro, M. H. B. (2009). Representações Sociais Sobre Infância: Um Estudo Com Pais E Educadoras De Educação Infantil. *Nuances: estudos sobre Educação*, 16(17), 119-133. <https://doi.org/10.14572/nuances.v16i17.324>
- Departamento Nacional de Planeación (2021). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. La agenda 2030*. Consultado el 12 de mayo de 2021. <https://www.ods.gov.co/es/objetivos/educacion-de-calidad>
- Echeverría, J. M., Herrera, D. I. y Montero, R. M. (2014). *Las representaciones sociales de los padres de familia respecto a los propósitos de la educación preescolar* [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa -COMIE-, San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2273.pdf>
- Escobar, J., González, M. y Manco, S. (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. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/742/1268>
- Galeano, M. E. (2016). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa* (1ra reimp.). Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- García, M. R. y Sebastián, C. (2011). Creencias Epistemológicas de Estudiantes de Pedagogía en Educación Parvularia, Básica y Media: ¿Diferencias en la Formación Inicial Docente? *Revista Psykhe*, 20 (1), 29-43. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282011000100003>.
- Grisales, L. V. (2018). *Representaciones sociales de infancia en agentes educativos de un centro de desarrollo infantil del municipio de Pereira*. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales]. https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3977/Grisales_Henao_Lina_Veronica_2018.pdf
- Gutiérrez, S. (2016). Diferentes aproximaciones metodológicas para el estudio de las representaciones Sociales. En: R. Torregrosa, M. P. Fortich, A. Castellanos, S. Gutiérrez y V. N. Torregrosa, *Representaciones sociales, campo jurídico y conciliación en equidad aproximaciones teórico-metodológicas para su estudio* (pp. 5-50). Fondo de Publicaciones Corporación Universitaria Republicana. https://urepublicana.edu.co/images/libros_pdf/978-958-5447-13-4.pdf
- Gutiez, P. y Ruiz, E. (2012). Orígenes y Evolución de la Atención Temprana. Una Perspectiva Histórica de la Génesis de la Atención Temprana en Nuestro País. Agentes Contextos y Procesos. *Psicología Educativa*, 18(2), 107-122. <https://doi.org/10.5093/ed2012a12>

- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, Conceptos y Teorías. En: S. Moscovici (Comp.), *Psicología Social II* (pp. 469-494). Paidós.
- Jodelet, D. (2011). Aportes de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco*, (21), 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Ley 1098 de 2006 (2006, 08 de noviembre). Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. [Diario Oficial No. 46.446]. <https://www.fiscalia.gov.co/colombia/wp-content/uploads/2012/01/Ley-1098-de-2006.pdf>
- Martínez, M. D. y Muñoz, G. (2015). Construcción de imaginarios de la infancia y formación de educadoras de párvulos. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(1), 343-355. <https://doi.org/10.11600/1692715x.13120190814>
- Moreno, Y. y Ramírez, E. (2014). *Representaciones sociales sobre infancia y estilos de crianza de padres o cuidadores su incidencia y visibilización en el escenario escolar de la IED Sierra Morena* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1428/MorenoNaranjoRamirezDuque2016.pdf>
- Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology*, (18), 211-250. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2420180303>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Hwemel.
- Organización de Estados Americanos. (2011, 28 de octubre). Congreso Mundial. La educación de la Primera Infancia: “los tres primeros años de vida del niño y la niña”. <http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=%2BJkzsfoizo8%3D&tabid=1932>
- Organización de las Naciones Unidas. (1989). *Convención Internacional sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Patel, S. & Agbenyega, J. S. (2013). How we view Australian early childhood education practice: Indian migrant parents' perspectives. *Australasian Journal of Early Childhood*, 38(1), 49-54. <https://doi.org/10.1177%2F183693911303800109>
- Pereira dos Santos, A. S. (2016). *Infância e criação: um estudo em representações sociais com professores de centros de educação da primeira infância - CEPIs / DF*. [Tesis de Maestría, Universidade de Brasília]. http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20365/1/2016_AdailSilvaPereiradosSantos.pdf
- Piza, F. (2019). Caracterización de representaciones sociales de infancia en la familia, y su influencia en el ámbito académico. *Educación y Ciencia*, (23), 173-190. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10230

- Rateau, P. & Lo Monaco, G. (2013). La Théorie des Représentations Sociales: orientations conceptuelles, champs d'applications et méthodes. *Revista CES Psicología*, 6(1), 1-21. <https://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/2561/1816>
- Ravanal, E. y Quintanilla, M. (2012). Creencias del profesorado de Educación Básica en formación sobre la enseñanza de la ciencia escolar: Análisis desde un debate de grupo. *Estudios pedagógicos*, 38(2), 187-200. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000200012>
- Ríos, C. y Sánchez, A. (2016). *Representaciones sociales de infancia- educación y su relación con la concepción de niño y niña de la estrategia de cero a siempre* [Tesis de grado, Universidad de Antioquia]. http://educacion.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2579/1/CA0541_cecilia_adriana.pdf
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Tello, F., Benavidez, E. y Cardona, M. (2016). *Representaciones Sociales de Educación inicial: El caso de los actores escolares de las instituciones educativas Acacia II y Jackeline de la ciudad de Bogotá* [Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1510/BenavidesRodriguezCardonaCorreaTelloTorres2016.pdf>
- Urbina, J. E. y Ovalles, G. A. (2018). Teoría de las representaciones sociales. Una aproximación al estado del arte en América Latina. *Psicogente*, 21(40), 518-531. <https://doi.org/10.17081/psico.21.40.3088>
- Vera, D., Osses, S. y Schiefelbein, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 297-310. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>

Agradecimientos

Las autoras agradecemos especialmente a las instituciones educativas participantes en el estudio, a través de los maestros y las familias. A Paula Leal, Carlos Andrés Moreno, Mauricio Robledo y Jhon Elkin Enciso, profesionales que contribuyeron en la realización de este trabajo; al equipo de la Oficina de Investigaciones de la Universidad del Tolima por su apoyo permanente y, a Carlos Enrique Serrano, por su contribución en la escritura de este artículo.