

Crianza escolar

Aproximaciones a los compromisos de un maestro-a en Educación Infantil desde su ejercicio de corresponsabilidad en la crianza de niños-as en un escenario escolar

Monografía

Trabajo de grado para optar por el título de
Licenciada en Educación Infantil

González Useche Catalina

Rojas Rodríguez Tania

Universidad Pedagógica Nacional
Facultad de Educación
Departamento de Psicopedagogía
Licenciatura en Educación Infantil
2025

Crianza escolar

Aproximaciones a los compromisos de un maestro-a en Educación Infantil desde su ejercicio de corresponsabilidad en la crianza de niños-as en un escenario escolar

Monografía

Trabajo de grado para optar por el título de
Licenciada en Educación Infantil

González Useche Catalina

Rojas Rodríguez Tania

Tutor

Benavides Rincón Gabriel

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Departamento de Psicopedagogía

Licenciatura en Educación Infantil

2025

DEDICATORIA

Dedicamos este trabajo investigativo en primera instancia a los maestros que forman parte de la Licenciatura en Educación Infantil por haber compartido con nosotras su conocimiento desde los diferentes espacios académicos lo cual nos permitió pensarnos nuestro quehacer como maestras y la corresponsabilidad en la formación integral de los niños y niñas. También dedicamos este trabajo a nuestros compañeros con quienes creamos vínculos de afecto y fueron nuestro apoyo en el trasegar por la universidad y la carrera, del mismo modo a cada persona que nos permitió reflexionar y cuestionar sobre nuestro ejercicio como futuras Licenciadas en Educación Infantil. Así mismo agradecemos a nuestros familiares y quienes fueron un apoyo incondicional y nos motivaron día a día para llevar a cabo este proceso

AGRADECIMIENTOS

Cuando todo lo demás se ha ido, el amor sostiene
bell hooks

Catalina González Useche

Hacer este trabajo ha significado para mí entender como el cuidado sostiene el mundo, este camino ha sido un camino gratificante, lleno de experiencias enriquecedoras para mí y mi formación como maestra en educación infantil.

Quiero agradecer a la Universidad Pedagógica Nacional por cambiarme la vida, formarme y ayudarme a entender el poder transformador de la educación. Quiero agradecer a mi mamá, quién ha sido mi mayor admiradora, mi fuerza y mi calma, a mi papá por siempre creer en mí, por apoyarme para estudiar lo que siempre soñé, a ambos, gracias por criarme y cuidarme con sus mejores herramientas. Agradezco a mi hermana Natalia que ha sido mi compañera de vida, es ella quién me ha enseñado el valor del amor y la compañía, a mi abuelo que me enseñó a estudiar y luchar por lo que quería, a mi abuela quién fue parte activa de mi crianza y mi cuidado siendo indispensable durante mi vida escolar, a mis tíos, Vilma y Miguel quienes me han cuidado y son parte esencial de mi vida, mientras escribía sobre cuidado y familia inevitablemente pensé en quienes fueron partícipes de mi crianza y agradezco haber tenido las personas que tuve alrededor mientras crecí. Quiero agradecerle a Michelle por enseñarme como el amor y el cuidado transforman los vínculos.

Agradezco a Len Pinnow, quién me ayudó a descubrir mi vocación para ser maestra y a Nicolás De Silvestre por darme las alas para emprender este camino. Por último, quiero agradecer a mis dos compañeros de travesía, mi tutor y mi compañera de trabajo de grado, gracias a mi maestro Gabriel Benavides por su paciencia, sus palabras, su acompañamiento, por estar, él fue un pilar muy importante de este trabajo porque fue él quién nos ayudó a abrir la mirada sobre el cuidado, a Tania Rojas, por llegar hasta aquí conmigo, por sus cuidados, amistad, cariño y aprendizajes, pero sobre todo por creer en este trabajo tanto como yo.

Tania Rojas Rodríguez

A lo largo de mi estadía en la Universidad Pedagógica Nacional viví diferentes situaciones que fueron configurando mi ser y permitieron reflexionar sobre asuntos personales, sociales y profesionales, así tal que he creado nuevas visiones que me permitirán ser un sujeto crítico que busca aportar significativamente a la sociedad.

En primera instancia quiero agradecer a nuestro tutor Gabriel Benavides Rincón, por permitirse a sí mismo indagar junto con nosotras diferentes temáticas que podrían no ser ajenas para él, pero que tuvo que profundizar para orientar nuestra investigación, agradecemos su paciencia, empatía, conocimiento, y por hacer de cada tutoría un espacio de reflexión más allá de lo pedagógico que iba aportando a la construcción de esta monografía. Agradezco a mi compañera Catalina por confiar siempre y ser parte de mi travesía por la Universidad Pedagógica Nacional.

Además, considero que para desarrollar este ejercicio investigativo tuve el apoyo incondicional de muchas personas que con un abrazo o una llamada me alentaron en los momentos más tensos de este proceso, es a ellos-as a quienes me permitiré hacer un reconocimiento especial:

A mi madre le agradezco por esas llamadas calurosas que desde la lejanía fueron mi abrigo y fuerza en mis momentos de dificultad; a mi padre doy infinitas gracias por esforzarse tanto y nunca permitirme que desistiera de mis sueños, por darme el coraje y la valentía de enfrentarme a un nuevo mundo; a mi sobrino le agradezco por ser mi compañero y motivación y enseñarme el significado de amar, a mi pareja le doy gracias por apoyarme incondicionalmente; a mi hermano doy gracias por motivarme a exigirme y ser mejor cada día, a mis demás familiares quienes desde sus posibilidades abrieron las puertas de sus hogares para brindarme un espacio y estadía mientras estudiaba doy las gracias, sin ellos esto hubiera sido muy difícil; a mi abuelita quien desde el primer momento me llamó profesora y me bendecía cada vez que regresaba a la ciudad, gracias.

Elsa Rodríguez, Virgilio Rojas, Sergio A. Rojas, Javier Herrera, Diego Rojas, Neffy Chisica, Mercedes Rodríguez, Ana Sánchez, Fredy Rodríguez, Fernanda Rodríguez y Rebeca Gómez.

TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	7
JUSTIFICACIÓN	9
MUESTREO	15
Resultado del muestreo	17
PROBLEMATIZACIÓN.....	27
OBJETIVOS	30
Objetivo general.....	30
Objetivos específicos	30
ANTECEDENTES	31
MARCO METODOLÓGICO	43
MARCO TEÓRICO	49
Familia.....	49
Crianza	60
Escuela.....	71
Corresponsabilidad	80
ANÁLISIS	95
CONCLUSIONES.....	104
REFERENCIAS.....	108

INTRODUCCIÓN

En el presente trabajo de grado de carácter monográfico se encuentra un compilado de información acerca de asuntos relacionados con la corresponsabilidad de los maestros y maestras en Educación Infantil sobre la crianza de los niños y niñas que habitan una escuela o cualquier otro lugar institucional, con la particularidad que durante el ejercicio emerge un concepto el cual se denomina “**crianza escolar**” que se fue desarrollando y adquiriendo significado y sentido a lo largo del proceso investigativo.

Este documento está organizado en ocho apartados centrales a saber: justificación; donde se expone las razones por las cuales es importante y de relevancia realizar un trabajo investigativo en torno a la corresponsabilidad de maestros-as en la crianza de los niños y niñas; el siguiente capítulo es el muestreo, en el cual se recogieron voces de diferentes agentes con experiencia en educación infantil, desde maestros del programa de Licenciatura en Educación Infantil hasta estudiantes a del último semestre de la Licenciatura en Educación Infantil y familias. Este muestreo estuvo orientado por unas preguntas entorno a la crianza y al ejercicio docente. Otro apartado es la problematización, donde surgieron interrogantes sobre aspectos circundantes al tema central de la investigación y que a su vez surgieron a partir del análisis del muestreo. A continuación, se plantean los objetivos del trabajo de grado, orientados principalmente a la comprensión de algunos aspectos que podrían ser parte de la crianza en el ámbito escolar. El siguiente apartado corresponde a los antecedentes, los cuales permitieron vislumbrar en los trabajos investigativos de pregrado y posgrado aquellas transformaciones de los roles de la familia con relación a la crianza de los niños y niñas y la traslación de algunas dinámicas consideradas propias de las familias a otro escenario como la escuela. En el apartado destinado a marco metodológico se encuentra el enfoque de esta investigación el cual fue cualitativo, basado en el método hermenéutico, con análisis de contenido.

El apartado del marco teórico se encuentra subdividido en cuatro categorías establecidas a partir de la investigación previa (familia, crianza, escuela y corresponsabilidad). Dentro del apartado denominado análisis, se desarrolla el concepto emergente “**crianza escolar**” el cual aparece del desarrollo de las categorías y de la experiencia de las investigadoras. Para el apartado de las conclusiones se buscó dar respuesta a la pregunta problema y para cerrar están las referencias, donde están todos aquellos referentes que tuvimos en cuenta y abordamos a la hora de la realización de esta monografía con el propósito de suplir de información valiosa las apreciaciones sobre el tema a desarrollar.

JUSTIFICACIÓN

Criar es una acción que realizan principalmente los mamíferos y en esta clase de animales se encuentran incluidos los seres humanos “hemos vivido inmersos en nuestra infancia en conversaciones matrísticas, y estas conversaciones tienen que ver con nuestra condición propiamente humana de seres amorosos que dependen del amor para su salud física y mental” (Maturana & Verden, 1993), focalizar la crianza en la especie humana va más allá del hecho de alimentar y proteger, es cuidar y velar porque ese niño o niña tenga un desarrollo óptimo, adecuado e integral y así pueda valerse por sí mismo y forme parte de la sociedad que habita, ya que “todo ser humano para vivir requiere de otros seres humanos” (Maturana, 2019). De tal forma, que la idea de la crianza como una responsabilidad solo de las familias, comienza a desplazarse ya que en los niños también influyen cuidadores, maestros y maestras. En la actualidad, la escolarización temprana es un hecho que no se puede dejar de lado, debido a las dinámicas sociales que han hecho que los padres deban dejar sus hijos e hijas a menor edad en los jardines, esto por las exigencias que la sociedad demanda, como los horarios laborales, el aumento en la necesidad de mayores recursos económicos, incluso el tiempo y recorrido del lugar de residencia al trabajo y viceversa, todas estas situaciones hacen que “muchas veces los padres y madres no pueden dedicar todo el tiempo que desearían a los cuidados de su familia debido a los extensos horarios de trabajo y a la carga laboral impuesta fuera del lugar de trabajo”. (El Tiempo, 2022)

Lo anterior se refleja en un crecimiento porcentual de matrículas en preescolar,

Respecto a 2021, los tres grados que componen el nivel de preescolar registraron un crecimiento significativo, después de registrar un par de años de bajas en la matrícula; el mayor aumento en matrículas fue en pre-jardín (51,7%), seguido de jardín (30,5%); mientras que, el grado transición registró una variación de 6,9%. Para el año 2022, para

el nivel de preescolar se registró un total de 955.576 matriculados, de estos, el 9,1% fueron atendidos en el grado de pre-jardín, el 15,1% en jardín y 75,8% en transición." (DANE, 2023).

Sumado a esto es importante mencionar que los grados de educación infantil (prejardín, jardín y transición) se han venido incorporando a los colegios distritales administrados por la SED

con la inclusión progresiva de los tres grados del ciclo de educación inicial en los colegios del Distrito. Esta apuesta ha acogido en los colegios a las y los niños desde los 3 años de edad y les ha brindado un ambiente de calidad que garantiza sus derechos con la vinculación de múltiples actores para concretar este sueño. (Bonilla, 2023)

Lo que abre otras perspectivas sobre el inicio de la escolaridad de los niños y niñas, pues además de las condiciones sociales y económicas las familias ya encuentran en la educación pública el grado de escolaridad “adecuado” a la edad de los más pequeños de su hogar, facilitando el ingreso a la educación escolarizada en edades más tempranas.

Además, en los estudios recientes realizados por el DANE, se puede encontrar una actividad importante con respecto a la matrícula de niños y niñas en edades tempranas (1 año hasta los 3 años), lo que conduce al interrogante sobre la corresponsabilidad de los maestros y maestras en la crianza de los niños y niñas. Debido a que es con los maestros con quienes comparten una gran parte del día, incluso con una permanencia de hasta cuarenta horas semanales, como es el caso del contexto del Instituto Pedagógico Nacional, donde los niños y niñas de jardín y transición pasan esta cantidad de horas semanales en el colegio, porque eso es lo que está estipulado dentro del plan de estudios, donde el ingreso de los niños y niñas a clase es a las 7:00 am y el fin de la jornada escolar es a las 3.00 pm. Partiendo de la idea del tiempo del niño-a en la escuela se encuentra la

importancia de abordar la crianza desde el quehacer docente, debido a que la maestro-a de educación infantil acompaña y potencia desde el nivel de preescolar el desarrollo y el aprendizaje del niño, siendo parte fundamental de ese proceso.

Indiscutiblemente, la influencia del maestro o maestra en la educación temprana, de los niños y niñas es innegable, ya que parte de su labor, dentro de su quehacer pedagógico se refiere a un acompañamiento idóneo para el óptimo desarrollo de los niños y niñas en todos los aspectos, además el maestro-a termina siendo un adulto de referencia para los niños-as, el cual acoge sus procesos particulares de desarrollo y acompaña sus rutinas del día a día. Algunas de las tantas responsabilidades de un maestro o maestra en estas primeras edades, consiste en “acompañar de manera coherente, amorosa y respetuosa las manifestaciones de extrañeza de los niños; validar sus sentimientos y emociones; propiciar experiencias que promuevan la socialización, la expansión de la creatividad y la autonomía. Demostrarles seguridad y comprensión”. (Sarassa & Ossa, 2019).

Por otra parte, el significado del fenómeno de la crianza ha sido atribuido a la labor de padres y cuidadores con respecto a un niño o niña y su cuidado.

La crianza –ya sea asumida por la madre, padre, abuelos, hermanos, otros parientes o adultos– consiste en la tarea de proporcionar los cuidados necesarios a lo largo de la infancia para que niños y niñas aprendan a vivir en sociedad, establezcan relaciones, estudien, trabajen y prosperen. (Unicef)

Articulado con la crianza de un niño o niña, desde la corresponsabilidad por parte de los maestros y maestras, es importante aproximarse a la teoría ecológica de los sistemas de Bronfenbrenner debido a la ineludible interacción entre sistemas (familia y escuela). La teoría plantea “un enfoque ambiental sobre el desarrollo del individuo a través de los diferentes ambientes en los que se

desenvuelve y que influyen en el cambio y en su desarrollo cognitivo, moral y relacional.” (Bronfenbrenner, 1979) De tal forma que todo aquello que rodea al individuo ejerce una influencia en su desarrollo, allí nuevamente aparece la figura del maestro ya que forma parte de uno de los ambientes en los que se desenvuelven los niños y niñas los primeros años de vida.

La teoría plantea cuatro sistemas (el macrosistema, el microsistema, el exosistema y el mesosistema), este último consiste en la interacción de dos microsistemas (contexto educativo-hogar). Otro sistema que es pertinente abordar para este trabajo de grado es el macrosistema, ya que

abarca las influencias culturales, sociales, económicas y políticas más amplias que afectan a todos los demás sistemas. Aquí se incluyen los valores culturales, las normas sociales, las leyes y las políticas económicas. Este sistema influye en cómo se configuran y funcionan los demás sistemas, estableciendo las reglas y expectativas en la sociedad donde el individuo se desarrolla. (Bronfenbrenner, 1979)

De acuerdo con lo anterior, dentro del contexto colombiano, el macrosistema en el cual se encuentra el niño o niña obliga a que las dinámicas de crianza involucren a terceros (escuela/maestros). Como muestra de esto, la exigencia económica actual, se convierte en una de las principales causas de que los niños y niñas deban ser institucionalizados desde muy temprana edad donde van a tener una interacción constante con un maestro o maestra.

El concepto de macrosistema es de orden social e involucra otros sistemas como mesosistemas y microsistemas donde tienen lugar interacciones que sostiene el niño o niña con el espacio que le rodea. Dichas relaciones originan que en él o ella se vaya forjando su perspectiva acerca del mundo y del mismo modo su personalidad, lo que lleva a pensar que la crianza es un asunto de

corresponsabilidad, una labor conjunta de las personas que conforman su entorno inmediato e interactúan con ellos y ellas, como es el caso de la familia y la escuela.

Por último, los maestros y las maestras de educación infantil cumplen más de una tarea dentro de la escuela, el maestro no solamente planea e implementa, también observa lo que sucede dentro del aula, los avances de los niños en sus desempeños escolares, sus cambios de ánimo leen sus gestos, igual que los niños leen a sus maestros y van tejiendo un vínculo con el pasar del año escolar. Los maestros de educación infantil se convierten en un actor vital en la vida de un niño, enseñándoles y acompañando en situaciones como la hora de la alimentación, la hora de la siesta y el proceso hacia la conquista del control de esfínteres.

El control de esfínteres guarda estrecha relación con la capacidad de exploración y comunicación, requiere de la construcción de competencias de autonomía en las que el niño es el principal protagonista de situaciones educativas que le conciernen, en los distintos momentos de la jornada cotidiana. La tarea compartida con la familia supone la observación y escucha sensibles, antes de actuar en los distintos momentos de la jornada diaria que hacen al proceso que implica. (Luján Divito, 2013)

Tomamos el caso del control de esfínteres porque se consideraba un proceso que se realizaba dentro del hogar y que se ha ido desplazando a los contextos escolares, quedando a cargo los maestros y maestras como rutinas que hacen parte de la crianza.

Por otro lado, la Licenciatura en Educación Infantil, tiene una línea de investigación llamada Infancia, educación y sociedad, los ámbitos de reflexión de esta línea son: Vínculos, emociones e interacciones; construcciones sociales y culturales; concepciones de infancias, concepciones de familias, el lugar de las familias y el lugar de las infancias.

Se considera que este trabajo es pertinente y relevante para el campo académico de la Educación Infantil, porque permite reconocer el lugar del maestro y maestra en la corresponsabilidad de la crianza de los niños y niñas en el contexto colombiano, además realiza un aporte a la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional y a la línea de investigación anteriormente mencionada, ya que permite posicionar un lugar del quehacer del maestro o maestra relacionado con la crianza y el tiempo que pasa con sus estudiantes donde la edad y el tiempo de los niños y niñas tiene gran relevancia.

En esta línea de investigación, el término crianza es significativo por lo es importante abordarlo desde la corresponsabilidad del maestro o maestra, comprendiendo la estrecha relación que tienen la familia y la escuela, además aporta a la línea de investigación infancia, educación y sociedad en tanto que permite reconstruir esas concepciones de educación y crianza desde el quehacer docente, posibilitando romper esos paradigmas entorno al quehacer maestro respecto a la crianza de los niños-as.

MUESTREO

Por otro lado, es importante conocer las diferentes perspectivas de la labor de un maestro en educación infantil, con respecto a la corresponsabilidad en la crianza de los niños y niñas, de tal forma que se realizó un pequeño muestreo de una población directamente relacionada con los niños y niñas entre los cero y seis años, además personas que han venido abordando a lo largo de su experiencia laboral la crianza o referentes a fines con esta.

Se realizaron cinco preguntas, a familias con niños y/o niñas en el jardín escolar, maestras en formación de la Licenciatura, maestras en ejercicio y maestros de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Las preguntas se formularon a partir de las experiencias de cada uno, estas fueron:

- Estudiantes octavo semestre de la licenciatura en Educación Infantil:
 1. Desde su proceso de formación considera que, en el futuro, ¿usted como maestra titular debe asumir un lugar en la crianza de las niñas y niños que serán sus estudiantes? ¿Por qué?
 2. ¿Cómo podrían verse reflejadas sus pautas o prácticas de crianza a futuro en su ejercicio como docente?
 3. ¿Considera que las maestras de educación infantil deben asumir pautas de crianza como parte de su corresponsabilidad en la educación de niñas y niños? ¿Por qué?

- Maestras en ejercicio titulares
 1. Desde su quehacer docente ¿cuáles son las prácticas de crianza más frecuentes que ha tenido que asumir en el nivel de preescolar?

2. ¿Cuáles podrían ser las pautas de crianza en las que más debe trabajar usted con las niñas - niños?
 3. ¿Es posible que una maestra de educación infantil esté exenta de establecer prácticas de crianza con los niños y niñas en un jardín infantil?
- Maestros de la Licenciatura en Educación Infantil
 1. ¿Qué aspectos hacen que un maestro en educación infantil sea parte de la crianza y establezca prácticas de crianza con los niños y niñas en un jardín infantil?
 2. ¿Considera que una maestra de educación infantil debería dedicarse únicamente a educar o dentro de ese ejercicio también están inmersas unas pautas de crianza?
 3. ¿Considera que las maestras de educación infantil deben asumir pautas de crianza como parte de su corresponsabilidad en la educación de niñas y niños? ¿Por qué?
 - Familias
 1. ¿Cuál creen que es la labor de un maestro en educación infantil en un jardín?
 2. ¿Usted como padre de familia considera que existe un lugar específico que se encargue de la crianza y otro de la educación? ¿Por qué?
 3. ¿Una maestra en educación infantil que comparte cinco días a la semana y aproximadamente seis horas diarias con los niños y niñas, debería ser considerada como partícipe de la crianza de ellos?

Las anteriores preguntas tuvieron como base tres temas: quehacer docente, pautas y prácticas de crianza y corresponsabilidad en la crianza, que van de la mano con lo que se ha venido abordando en la justificación. De lo cual se obtuvo una serie de respuestas que van variando y son permeadas

por la experiencia de cada persona y su relación con los niños y niñas su crianza y la articulación que establecen con el jardín infantil.

Tabla de codificaciones

Rol	Código
Familia 1	Fm1
Familia 2	Fm2
Docente titular 1	DT1
Docente titular 2	DT2
Estudiante 8vo semestre	E1
Estudiante 8vo semestre	E2
Estudiante 8vo semestre	E3
Docente de la Lic. Edu Infantil	DLic1

Tabla 1: Codificaciones. Fuente propia

Resultado del muestreo

En las entrevistas realizadas a estudiantes de la Licenciatura en Educación Infantil se halló lo siguiente: dos de las estudiantes afirmaron que la crianza no era corresponsabilidad de las maestras ya que esto era tarea únicamente de la familia y que la labor docente está encaminada a orientar a los padres de familia sobre pautas de crianza. Mientras que otra estudiante afirmaba que la maestra era muy importante y traía a colación sus prácticas pasadas en conjunto con las diferentes clases que ha venido abordando a lo largo de la carrera. Resaltó que el trabajo en equipo familia y maestros es de gran importancia para asumir pautas y prácticas de crianza con los niños y niñas, en sus palabras: “no como decir un paso a paso de cómo hacerlo, sino cómo trabajar en conjunto con la familia para poder plasmar y pautar esos aspectos que se van a desarrollar en la crianza “(E1, 2024). Allí radica la diferencia con las otras estudiantes ya que ellas sostenían que podían

dar un paso a paso de cómo los padres pueden criar a sus hijos. Lo que lleva a preguntarse si ¿una maestra en educación infantil a puertas de graduarse tiene las herramientas para dar orientaciones de pautas de crianza a las familias de los niños y niñas?

Por otro lado, las entrevistas con las maestras en ejercicio, directoras de grupo coincidieron en que las maestras en educación inicial deben reforzar en aula lo que los niños ya ven en casa, como son normas, rutinas de alimentación, tiempos, respeto, tolerancia, lo que conlleva a una adaptación y afianzamiento en el jardín de aquello que en los hogares de los niños y niñas ya han venido trabajando.

En términos de emociones y vínculos mencionaron que una maestra en educación inicial es una mediadora que permite a los niños y niñas, reconocer emociones y a partir de todas las interacciones que viven, generar vínculos, todo esto desde la crianza la cual

Empieza por el establecimiento de vínculos afectivos y es, todo el tiempo, establecimiento de vínculos, que propenden a la construcción de aprendizajes conscientes e inconscientes que resulten de las interacciones a lo largo de la vida (socialización) de los sujetos de crianza. (Posada, Gómez, & Ramírez, 2008)

Continuando con esta idea de crianza y la corresponsabilidad de las maestras y maestros en educación inicial sobre la misma, una maestra en ejercicio sostuvo que la crianza hace parte del ser y que es imposible que una maestra se aparte de ejercer pautas de crianza con los niños y niñas que comparten con ella aproximadamente seis horas diarias, afirmando: “sin criar se deshumaniza el acto educativo” (DT1, 2024). A lo que también agregó la importancia del trabajo en equipo familia-maestras, extendiendo un lazo en aras de un desarrollo óptimo de los niños y las niñas en todos los aspectos que lo configuran.

“Cuando nosotros recibimos un niño en aula, recibimos no solo al niño sino recibimos una familia” (DT1, 2024), (aquí es necesario introducir la siguiente frase) enfatizando en la importancia de comprender las dinámicas que se viven en cada familia y resaltando la diversidad que hace parte de un jardín infantil, a lo que también como maestros y maestras en educación infantil se le debe dar una gran importancia.

En relación con la entrevista a un docente de la Licenciatura en Educación Infantil quien tiene experiencia en el trabajo con familia y escuela, el maestro asegura que las maestras y los maestros en educación infantil son agentes de crianza no agentes educativos escolares resaltando que el jardín infantil es la bisagra entre la cultura familiar y la cultura dominante: “la familia es el contexto principal donde vive y se desarrolla el niño, le proporciona las oportunidades sociales, seguridad, afecto, nutrición, educación y posibilita la incorporación a otros contextos, fortaleciendo así sus habilidades para interactuar socialmente” (Pacheco Marimon, M., & Osorno Álvarez, G. Y. 2021) recalcando el trabajo conjunto entre familia y escuela para crianza.

A continuación, se transcribe textualmente las palabras del maestro frente a varios aspectos que hacen que un maestro en educación infantil sea parte de la crianza de los niños y niñas en un jardín infantil y que se consideran pertinentes para la problematización de este trabajo de grado.

DLic1: Primero que todo el contrato de relación que se hace con las familias, llevar un niño a un jardín infantil, quiere decir que la familia está delegando algunos asuntos que tienen que ver con sus procesos de crecimiento, desarrollo y socialización durante un periodo particular, no sólo de tiempo respecto a la cantidad de meses o años que esté el niño en el jardín, sino las horas que el niño va a estar en ese jardín, al cuidado de la institución y obviamente de sus maestros. Los aspectos son aspectos que - voy a utilizar lenguaje técnico- subsidiariamente, la familia delega en

el jardín, los educadores y personas a cargo del niño durante los primeros años son sus progenitores o quienes hagan esa función y el jardín Infantil en alguna medida, por delegación expresa de la familia, asume algunas tareas conjuntamente con la familia. Esa palabra de subsidiariamente es una palabra muy interesante, existe una cosa que se llama el principio de subsidiariedad a través del cual, alguien delega subsidiariamente en otro ser humano o en alguna institución, algunas tareas que le son propias y en este caso, específicamente, tareas que tienen que ver con crianza. Obviamente la estructura que tenemos es una estructura en la que el jardín se ha vuelto un poco un apéndice de la educación básica y entonces como que responde más a tareas que supone que la educación básica necesita que el [jardín] desarrolle, que a tareas que la familia subsidiariamente piensa que él debe asumir. En mi opinión, afirma DLic1, la primera tarea tiene que ver con la familia, no con la educación básica, pero desafortunadamente un número muy alto de jardines decide que, en términos de categorizar el nivel de importancia, primero están las tareas que supuestamente la educación básica le encargaría al jardín que las tareas que la familia le encarga al jardín. Yo pensaría que la primera responsabilidad del jardín infantil y de los maestros es con la familia en primera instancia, en segunda instancia con la educación básica. O sea, el jardín no es un lugar de preparación para la educación básica, es un lugar de preparación para la vida y para la vida en tareas, que la familia ha asumido desde mucho tiempo antes y que sigue asumiendo mientras el niño está en el jardín infantil que tienen que ver con preparación básica para la vida, con su socialización. Esto incluiría muchas cosas, incluiría, por ejemplo, asuntos que tienen que ver con identidad, durante los primeros años, la identidad es un elemento absolutamente fundamental en términos de las necesidades de construcción y de las necesidades de desarrollo, eso no quiere decir que a lo largo de la vida no siga construyendo y reconstruyendo, reorganizando mi identidad, pero las etapas iniciales son muy importantes. DLic1

Esto entonces tendría que ver, por ejemplo, con asuntos básicos que tiene que ver con todo el manejo de límites y normas. El problema de límites y normas es un problema absolutamente fundamental en esos momentos del desarrollo los niños, [pues] los niños de un jardín infantil todavía no tienen mecanismos de autocontención, por lo tanto, se necesita adultos que los contengan y vayan dando herramientas para que cada vez sean capaces de autocontenerse de una manera más autónoma allí el acompañamiento en toda la cuestión de construcción de límites, de desarrollo de límites, de autocontención es absolutamente fundamental. Porque [el niño] no es capaz de hacerlo, por lo tanto, necesita de adultos que le estén acompañando en ese proceso de construcción, de sus límites y de la capacidad de autocontenerse y eso se debe compartir con la familia obviamente eso involucra límites, involucra normas, involucra pautas de interacción con otros, involucra toda una cantidad de conocimiento social no académico. Durante la etapa preescolar los principales aprendizajes sociales son aprendizajes no académicos, que tendrían que ver con hábitos, con normas de cortesía, con normas básicas que regulen la interacción con otros, obviamente, dependiendo del momento vital que ellos tienen, ¿qué quiero decir? en ese momento vital que ellos tienen, es muy distinto lo que yo voy a hacer, el manejo de límites de normas y elementos básicos de interacción social con niños de dos años que con niños de cuatro, estaré en momentos muy distintos de desarrollo, por lo tanto, el jardín tendría o tiene que graduar una cantidad de cosas que tienen que ver con esos momentos específicos de desarrollo.

Para mí [continúa la DLic1] ese es un elemento absolutamente fundamental que tendría que ver con las tareas de los maestros en eso que llamamos crianza, que a veces suena como una palabra tan ambigua, criar viene de crear, entonces cuando decimos crianza estamos hablando de ayudar a crear una realidad y ahí viene otro elemento muy importante que se llama el respeto. Si yo voy a ayudar a crear una realidad en los ámbitos de crianza, no es a crear mi realidad, sino precisamente

tener una relación suficientemente respetuosa con el niño y con su familia, porque ahí entra en juego la cultura familiar para que él vaya creando su realidad. O sea, criar no sólo tiene que ver con construir identidad, construir límites, con aprender a manejar normas, con regular las formas de interacción, sino con ir creando su realidad y su realidad no puede ser igual a la mía, está muy ligada con la realidad de esa cultura familiar pero tampoco va a ser la cultura familiar, porque todo niño es un innovador dentro de una cultura familiar, desde la cual se para a crear una nueva realidad que va a ser la sola propia y eso empieza a hacerse en los primeros años de vida. Entonces ahí el respeto del maestro por toda esa serie de patrones culturales, interaccionales, emocionales que trae la cultura de los linajes familiares en los cuales está escrito el niño, se convierte en un elemento absolutamente fundamental para respetar y para acompañar y cuando digo acompañar estoy diciendo que el maestro acompaña para que se vaya estructurando eso cada vez mejor, pero en los términos del niño, no los términos del maestro sin invisibilizar al maestro. ¿Qué quiere decir? A veces pensamos que el maestro debe volverse invisible, no, el maestro también desde sus patrones, pautas y dinámicas culturales también introduce elementos dentro de esos procesos de construcción de realidad del niño. DLic1

Los seres humanos somos hijos de todas nuestras interacciones con todos, en primera instancia, con la familia, pero la escuela opera casi como una bisagra donde es un espacio intermedio entre la familia y la sociedad y la cultura general, donde también recoge elementos básicos de allá y luego sigue recogiendo elementos de todas sus interacciones con el mundo exterior, somos el producto de todas esas interacciones, la escuela está colocada en un lugar intermedio. El jardín, por fortuna, no está colocado exclusivamente en el lugar de la palabra, sino también en el lugar de la acción, ¿que quiero decir? Nuestra escuela se caracteriza por estar fundamentalmente ubicada en lugar de la palabra y pretende construir realidad solo en el mundo de la palabra y le cuesta

mucho trabajo acercarse a la acción, el jardín infantil todavía tiene algunos elementos que permite que además de palabras, haya acciones. No todo lo que se hace en el jardín en términos de interacción con los niños está en el mundo de las palabras mucho todavía sigue estando en el mundo de las acciones, lo cual lo coloca en ese lugar de bisagra en el cual va transitando desde la familia, donde está fundamentalmente las interacciones centradas en el lugar de las acciones, porque la familia no tiene currículos, no tiene programa, no tiene evaluación. Incluso aunque en muchos momentos, cuando la familia cree que está educando también coloca la obediencia como un elemento fundamental, no es eso tan importante, la familia es un lugar donde todavía puedo discrepar un poco, el jardín infantil todavía un poco, en la escuela ya no puedo discrepar, la escuela me educa en la obediencia y la obediencia a la palabra del maestro, que además es la palabra de la cultura dominante. En el jardín todavía tengo un poco de eso un espacio (para utilizar palabras de Maturana que realmente no son de él) más matritico, o sea, el jardín sigue siendo un espacio no tan patriarcal, está en la mitad, pero sigue siendo un espacio donde, por ejemplo, todo esto está marcado por la posibilidad de que las cosas no son mías o tuyas, sino son nuestras. O sea, hay otro elemento ahí que yo creería que tendría que ver ahí de una manera muy importante con la crianza y es el elemento de la posibilidad de un lugar donde lo colectivo todavía tiene alguna posibilidad de existencia. Palabras textuales de DLic.

Una vez yo salgo de la familia y salgo del jardín, lo colectivo no tiene lugar de existencia porque esa es una característica central del patriarcado y todas las estructuras escolares que van adaptando al patriarcado. Entonces la idea de la crianza como un elemento donde lo colectivo tiene cabida, donde el otro tiene existencia, donde el otro es legítimo, es una idea que tiene que estar presente también en el preescolar. El preescolar tiene todavía la fortuna de compartir un poco con la familia los pocos elementos de lo colectivo que tenían las estructura matrísticas anteriores al patriarcado

y en la crianza ese es un elemento muy importante porque eso me ayuda a construir mi sentido de sujeto social. Yo soy sujeto social en la medida en que lo colectivo tiene posibilidad de existencia y en la medida en que lo colectivo tiene posibilidad de existencia desde la familia y desde el jardín infantil. Mi vida posterior dentro de ese mundo capitalista, patriarcal, donde la economía y el dinero están en el centro, en ese mundo solo tiene una posibilidad de existencia lo colectivo y eso se siembra es en los primeros años, entonces la crianza con un sentido de lo colectivo, de la colectividad, de la existencia de lo nuestro y no de lo mío, fundamentalmente tiene una oportunidad importante de salvación frente a ese mundo de soledades terribles que genera el mundo del patriarcado y el mundo de la competencia. DLic1

El maestro tendría una tarea muy importante, como un sujeto que es capaz de mostrar la posibilidad de que yo puedo crear realidades, pero en conjunto con otros no como algo exclusivamente individual. Mi mundo tiene que ver con los otros que me rodean, mi mundo tiene que ver con los otros con que interactúo, mi mundo tiene que ver con las raíces que genera la interacción con otros, porque si bien es individual y único tiene raíces en el resto de la humanidad y este es un elemento que yo creería que tendría que cruzar en las áreas de crianza, dentro del jardín, en la familia eso no es consciente porque se hace en automático. Pero en la institución educativa donde hay profesionales de la educación escolar sí es posible que eso se haga de forma consciente e intencional y la crianza yo pienso que debe estar signada en buena medida por eso. Por la idea de que lo colectivo es posible, aunque sea tan complicado en este mundo en el que vivimos, que mi historia y mi mundo personal están anclados en las vivencias colectivas de la especie a través de mi familia, a través de algunos adultos con los cuales no estaba compitiendo, a través de algunos adultos que en alguna medida fueron capaces de respetar mi individualidad, pero teniendo claro que mi individualidad está absolutamente conectado a mi ser social. DLic1

A partir de lo anterior, surge otro interrogante frente a la corresponsabilidad que podría tener la maestra en la crianza de los niños y niñas, ¿qué estaría haciendo para la sociedad la maestra o el maestro de educación infantil cuando cuida a sus niños y niñas? Se encontró un punto en común que el maestro de la Licenciatura comparte con una profesora titular y es que el profesor podría replicar sus propias pautas de crianza.

En cuanto a las familias, de dos entrevistadas con características muy similares en cuanto al tipo de familia, sus apreciaciones son muy distintas y se ven permeadas por las creencias que cada una de las familias tienen respecto a la crianza de sus hijos e hijas.

La primera familia (Fm1) su visión acerca del rol de la maestra o maestro en educación infantil en la crianza de sus hijos la sustenta en un trabajo en equipo entre ella y la maestra de sus hijos, afirmando que, si no se trabaja en las mismas direcciones el desarrollo de las habilidades, características y la autonomía de los niños se puede ver afectada. También sostiene que en la escuela se refuerza el trabajo realizado en casa y que desde su perspectiva es importante darle un lugar a la profesora de sus hijos en la crianza de ellos. Alude también que las estrategias que usan las maestras en educación inicial van encaminadas a potenciar el desarrollo óptimo de los niños y las niñas y que es difícil que exista un lugar que solo se dedique a criar y otro a enseñar, porque tanto en casa como en el jardín se realizan las dos labores en diferentes intensidades. Esta familia, desde lo indagado y en un diálogo más extendido su participación dentro del jardín es muy activa lo que posiblemente puede reflejar la diferencia de perspectivas con la otra familia (Fm2) la cual dista demasiado de la Fm1 ya que sostiene que la acción de criar le corresponde únicamente a la familia y pone la variable del tiempo en una proporción mínima, sosteniendo que pasan más tiempo los niños y niñas en casa que en el jardín y que además los únicos que estaban permitidos de corregir a los niños y niñas cuando hacían algo “mal” son los papás.

Lo anterior conlleva a cuestionar la fuerza de las creencias sobre la crianza las cuales “están relacionadas con los conocimientos que tienen los padres sobre cómo deben criar los hijos” (Izzedin y Pachajoa, 2009). En la entrevista a la Fm2 se deja ver esas creencias sobre corregir lo “malo” añadiendo que esta labor solo les corresponde a los padres porque son los que más conocen a sus hijos. Lo que conlleva a preguntarse sobre un determinante como el tiempo ¿será posible que aproximadamente seis horas diarias por cinco días a la semana, no son suficientes para que una maestra o maestro en educación infantil conozca e identifique aspectos relevantes y únicos de cada uno de los niños y niñas con los que convive? ¿por qué para esta familia seis horas diarias no fueron suficientes para considerar a la maestra como partícipe de la crianza de sus hijos?

Los anteriores resultados permitieron formular más interrogantes relacionados con la corresponsabilidad de las y los maestros en educación infantil con relación a la crianza de los niños y niñas, a pesar de que fue un muestreo muy pequeño se evidencia una variedad en las concepciones y creencias acerca de este tema. Este muestreo permitió pensar una problematización alrededor de la corresponsabilidad de los maestros y maestras en educación infantil en la crianza de los niños y niñas.

PROBLEMATIZACIÓN

Para comprender en qué consistiría la corresponsabilidad de la crianza de niños y niñas desde el quehacer del maestro o maestra en Educación Infantil, es importante reconocer que ellos también transitaron por la escolaridad y unas pautas de crianza en cada uno de sus contextos, y cómo esas pautas de crianza, ya sea de su lugar de estudio y/u hogar podrían incidir en sus dinámicas con los niños y niñas. Con esto emergen interrogantes sobre si ¿la crianza que recibió el maestro o maestra de educación infantil y el sistema de valores que éste construyó se hacen presentes (muchas veces de manera inconsciente) en situaciones donde se encuentre y reproduzca esas pautas de crianza desde otros lugares? También es importante preguntarse, si ¿el maestro en educación infantil podría apartarse y no ser parte de la crianza de los niños y niñas en primera infancia? Y de ser así ¿cómo puede una maestra distanciarse de esa labor de crianza?, entendiéndolo que los niños y niñas pasan más tiempo al día con ellos que con su familia, esto ocurre en los años en los cuales los niños y niñas definen sus bases seguras y figuras de apego.

Relacionado con lo anterior es importante tener en cuenta los tipos de familia¹ que tienen los niños y niñas y revisar si las dinámicas de cada familia permitirían que la corresponsabilidad de la maestra o maestro en la crianza del niño sea mayor o menor de acuerdo con estas dinámicas, resaltando que dentro del espacio escolar el tiempo de los niños y niñas allí se puede extender por los horarios laborales tan amplios de sus cuidadores. Lo que lleva a cuestionarse sobre ¿qué tipos de familia son más recurrentes en ese ejercicio de corresponsabilidad con la maestra o maestro a la hora de criar?

¹Tipos de familia: familia nuclear urbana, familia extensa, familia unipersonal, familia monoparental, familia recompuesta, familia adoptiva. (Manjarrés, D., León, E. Y. & Gaitán, A. 2016).

Allí donde las escuelas –en especial las del nivel Inicial– modifican sus formatos y campos de acción, atendiendo en doble jornada, dando de comer a los niños, ampliando sus servicios, horarios y población objetivo, la función “cuidadora” del jardín se vuelve más evidente y, con ella, la noción de estar ocupando un territorio que no corresponde tanto a la escuela sino a las familias. (Faur, 2018)

Teniendo en cuenta las demandas sociales respecto a los costos de vida en Colombia ¿Influye el nivel socioeconómico de las familias de los niños y niñas respecto al cuidado y crianza de los mismos? ¿En los niveles socioeconómicos bajos la maestra o maestro de educación infantil ejerce una mayor o menor corresponsabilidad en la crianza de los niños y niñas?

Las experiencias escolares infantiles se traman en el marco de las huellas que deja la escuela (en sus transformaciones y también continuidades) y las significaciones y apropiaciones que realizan diariamente los chicos, siempre en base a las interacciones cotidianas que se tejen entre pares y con los maestros. (Santillán, 2011)

En los dos autores citados anteriormente se encuentran y entretienen similitudes en tanto que su visión de la escuela trasciende lo meramente escolar y la percibe como un espacio que deja huellas y asume otras funciones con y para los niños y niñas., además es importante tener en cuenta si existe una incidencia en las corresponsabilidades con los niños y niñas por la manera tan cálida en la que las maestras tratan a las niñas y niños, los abrazan, les dan besos, les dan mucho afecto y eso es algo normal en esta cultura, pero podría ser mal visto en otras, por esa cercanía y las normas sociales de respetar el espacio personal, sobre todo el de los niños. En consecuencia, surgen preguntas alrededor del afecto ¿Ese afecto que reciben los niños y niñas de sus maestras cambia

en algo su transitar en el aula? ¿Es positivo o debería ser más medido ese afecto que reciben? ¿Ese afecto por parte de la maestra está inmerso en la corresponsabilidad de la crianza?

Por otro lado, a lo largo de la carrera se ha observado que ahora más hombres se animan a estudiar educación infantil, de ahí surge un interrogante respecto a las crianzas y las figuras masculinas, ¿Es diferente la corresponsabilidad de la crianza de los niños y niñas de una maestra en educación infantil a la de un maestro en educación infantil? ¿Es posible que si un niño no tiene una figura masculina o paterna dentro de su hogar vea al profesor como esa figura y se geste otra forma de corresponsabilidad dentro de la crianza de ese niño o niña? ¿Otra corresponsabilidad más amplia o diferente?

Luego de transitar por todos estos interrogantes alrededor de la crianza y el lugar de la maestra o maestro en Educación Infantil, se plantea la pregunta problema de este trabajo de grado: ¿Cuáles serían los principales compromisos del ejercicio de corresponsabilidad de la maestra o maestro de Educación Infantil respecto a la crianza de niñas y niños en su formación?

OBJETIVOS

Objetivo general

Comprender los principales compromisos del ejercicio de corresponsabilidad de la maestra o maestro de Educación Infantil respecto a la crianza de niños y niñas en su proceso formativo.

Objetivos específicos

- Interpretar cuáles son las situaciones sociales que hacen que la maestra o maestro en educación infantil sea corresponsable en la crianza de los niños y niñas.
- Reconocer el lugar que ocupa una maestra o maestro en la crianza de los niños y niñas en sus primeros años de vida.
- Identificar qué aspectos pueden conformar las principales prácticas de crianza que asumen las maestras y maestros en la educación inicial.
- Aportar a la línea de investigación Infancia, educación y sociedad nuevas miradas sobre la corresponsabilidad de los maestros y maestras en la crianza de niños y niñas.

ANTECEDENTES

Este apartado está destinado a la mención de algunos trabajos de grado realizados a nivel nacional e internacional que aportan a la realización de este ejercicio de investigación.

Se comenzó realizando una búsqueda por los repositorios de universidades en las cuales tuvieran en su oferta de carreras (pregrados y postgrados) Educación, Educación inicial o Educación Infantil, que además tuvieran como eje central aspectos relacionados con crianza y la corresponsabilidad docente sobre esta. Algunos de los filtros que se utilizaron en los repositorios para realizar el rastreo fueron: crianza y educación, crianza y escuela, crianza y corresponsabilidad docente. La búsqueda arrojó que a nivel de la capital del país (Bogotá), de aproximadamente cinco trabajos encontrados, cuatro referían la crianza a la familia y tan solo uno relacionaba medianamente la crianza con la escuela, en su mayoría los trabajos de grado encontrados relacionados con la corresponsabilidad docente sobre la crianza de niños y niñas eran de postgrado.

Ampliando la búsqueda a nivel nacional, se encuentran resultados similares, donde nuevamente de aproximadamente cinco trabajos de grado encontrados relacionados con crianza, tan solo uno mencionaba la crianza referida a la escuela. A continuación, se presentan aquellos trabajos en los cuales se identificaron más elementos enriquecedores, se presentan en orden de relevancia y pertinencia para este ejercicio de investigación.

1. Autor-a: Rodríguez Hernández, Ingrid Johana. (2020). “La Primera Infancia, objetivo de los sistemas sociales: familia y escuela desde su ejercicio de corresponsabilidad”. Trabajo de grado para optar por el título de Magíster en Educación con énfasis en desarrollo humano y valores de la Universidad Externado de Colombia.

Esta investigación es de carácter cuantitativo y cualitativo y se llevó a cabo en Manuelita Sáenz IED. toma en cuenta a la familia y escuela como actores sociales fundamentales para el desarrollo humano, además habla de la corresponsabilidad como un ejercicio que exige compromiso de individuos en pro de un objetivo que les interese, en este caso ver a la familia y a la escuela como agentes en el desarrollo humano, resaltando que la corresponsabilidad es un ejercicio de colaboración constante.

Analiza las concepciones que tienen los docentes y las familias, sobre la familia y la escuela respecto al ejercicio de corresponsabilidad en el proceso de formación de niños y niñas en la primera infancia. Tiene como objetivo identificar las concepciones de familia y escuela desde los actores educativos (docente-familia) y su influencia en el ejercicio de corresponsabilidad en el proceso formativo de los niños y las niñas de primera infancia, esto en el contexto del colegio Manuelita Sáenz IED. Además, busca proponer estrategias que fortalezcan la comunicación y el vínculo de las familias y la institución en pro de la formación integral de los niños y las niñas en su etapa de educación inicial.

La investigación concluye, que tanto en la familia como en la escuela se asignan tareas que ambos entornos deberían realizar articuladamente y con una comunicación asertiva, teniendo en cuenta que el niño dentro de la escuela sigue siendo un sujeto integral que no solo necesita ser preparado para la etapa escolar formal y que las perspectivas y miradas de los diferentes sujetos a cargo de la crianza y educación de un niño influyen en las responsabilidades y funciones que deben asumir para trabajar a favor de la formación de niños y niñas.

Se toma en cuenta este trabajo de grado por la articulación que logra hacer entre las tareas que le competen a la familia y la escuela, además realiza claridades sobre el concepto corresponsabilidad

aportando definiciones y una amplia bibliografía al respecto. Es uno de los trabajos que más se relaciona con el ejercicio investigativo que se está desarrollando, dista en que el ejercicio que se toma como antecedente tiene una población en la cual se puede basar y apoyar la teoría.

2. Autores: Jiménez Oliveros, Héctor David y Pérez Montero, Rubén Enrique. (2021). “Relación familia- escuela desde la corresponsabilidad”. Tesis de grado para optar por el título de Magíster en Educación. Corporación Universitaria de la Costa, Facultad de Humanidades.

Esta tesis plantea la relación de dos instituciones importantes y claves de la sociedad: la familia y la escuela y cómo esta relación ha sido tan cambiante con el fin de investigar las tensiones entre los entornos de aprendizaje y una estructura social y si hay una colaboración entre estas. Resaltan los autores que en muchas ocasiones la familia ve a la escuela como única responsable de la educación de los niños y niñas creando rupturas que no permiten que el trabajo conjunto entre familia y escuela sea posible.

En la formulación de esta tesis hay algo muy parecido al anterior trabajo y es cómo el contexto de los niños y sus familias influye en esa falta de corresponsabilidad de las familias con su niños y niñas. Esta tesis es realizada en la institución sede Simón Bolívar de la IEDT Francisco de Paula Santander de Fundación, Magdalena. Sin embargo, hay que mencionar que los autores trabajan con niños de grado sexto, con la finalidad de poder transformar la relación de familia y escuela dentro de la institución, para eso la investigación se va desarrollando bajo interrogantes como los tipos de familia, el significado de la escuela para la familia y viceversa, el papel y función de la escuela en el mundo actual, la perspectiva de la escuela sobre las familias y los niños y niñas que

hacen parte de la institución. Este trabajo de grado diseña e implementa estrategias que permitan la mejora de la corresponsabilidad entre familia y escuela en la educación de los niños y niñas.

En cuanto a la corresponsabilidad, mencionan los autores cómo esta se encuentra relacionada a los derechos:

La corresponsabilidad se encuentra muy ligada a lo que son los derechos, específicamente en cuanto a la educación se refiere, éste se extiende a cinco campos estrechamente relacionados y son los siguientes (Pérez, 2006): 1. Derecho de Disponibilidad, que se relaciona con el hecho de que todo menor de edad tiene el derecho fundamental a la existencia de un sistema educativo público. 2. Derecho de Acceso, el cual indica que todo menor de edad tiene el derecho fundamental de acceder a la educación pública básica, obligatoria y gratuita. 3. Derecho a la Permanencia, que se sitúa en que todo menor de edad tiene el derecho fundamental a permanecer en la educación básica pública gratuita, y en ningún caso puede ser excluido 4. Derecho de Libertad, el cual se encuentra vinculado con la autonomía, la libertad de enseñanza, libertad de investigación, libertad de cátedra, libertad de expresión y opinión, y libertad de elección de los padres acerca de la educación que ha de impartirse a sus hijos. 5. Derecho a la Calidad, que consiste en que el estudiante tiene derecho a alcanzar los objetivos y fines de la educación consagrados constitucional y legalmente, y a desplegar las capacidades necesarias para alcanzar su desarrollo humano. (Jiménez Oliveros, H y Pérez Montero, R. 2021. p. 92).

Estos derechos son una muestra de cómo la escuela y la familia están vinculadas, dando sentido al hecho de que una necesita de la colaboración de la otra para educar a un niño o niña, en tanto que comparten un fin común. En el planteamiento se hace una crítica fuerte a la familia donde

menciona que suelen ser quienes esperan mucho, pero dan poco sin tener en cuenta que ellos también deben asumir un rol importante y activo para beneficiar la vida de sus hijos o hijas.

Los autores analizan la información triangulándola desde las miradas de maestros, familias, niños y niñas. La mirada de los maestros no es muy positiva sobre el trabajo con las familias, mencionan la incongruencia de la comunicación asertiva entre familia y escuela, la falta de compromiso para asumir las responsabilidades que cada uno tiene, la necesidad de escucha y empatía de ambas partes (familia y escuela), la necesidad de reciprocidad, algo que es innegociable en cualquier vínculo, para que exista un ambiente de bienestar, que beneficie a todas las partes implicadas. Mientras que las familias, niños y niñas consideran la escuela muy importante. Las familias por su parte ven en la escuela la posibilidad de que sus hijos e hijas tengan unas buenas posibilidades en sus vidas, por ejemplo, para llegar a ser profesionales, resaltando sus expectativas altas en ella, sin desconocer las falencias que pueda a llegar a tener la escuela.

El trabajo de grado hace aportes bibliográficos a esta investigación ya que menciona estudios que se han realizado sobre el trabajo de familia y escuela a nivel de Colombia, Latinoamérica y países de otros continentes. Tiene apartados en los que argumentan las razones de por qué hay una responsabilidad más grande por parte de la familia en la formación de niñas y niños, pero como la escuela es necesaria como institución que educa también desde otras miradas. De igual manera, hace un aporte con los apartados que explican las posibles causas de por qué la relación entre familia y escuela puede fallar muchas veces. La tesis le aporta a nuestro trabajo esas diversas perspectivas, da una muestra de las similitudes que tienen ambas instituciones, las tipologías de familias que acuden a la escuela teniendo en cuenta que para esta monografía es necesario mencionar los tipos de familia que hay y cómo eso influye en la responsabilidad mayor o menor de las maestras y maestros en la crianza de los niños y niñas.

3. Autora: Ceferino, María Gladys. (2015). “Corresponsabilidad de los padres de familia y la escuela en el proceso formativo de los niños y niñas de la institución educativa arzobispo Tulio Botero Salazar (sede Las Estancias) de Medellín”. Tesis de grado para optar por el título de Magíster en Educación. Universidad Católica de Manizales, Facultad de educación.

Teniendo en cuenta los contextos de los niños y niñas, en esta tesis se hace un énfasis sobre la falta de responsabilidad de la familia y la escuela con los niños y cómo ésta impacta en sus realidades, muestra, además, cómo muchas veces se distorsionan las responsabilidades de las tareas que le conciernen a la familia y a la escuela en el proceso educativo de los niños y niñas. Esta falta de trabajo conjunto se ve reflejado en las conductas de los niños, en la falta de acatamiento de normas y límites dentro y fuera de la institución. Cabe mencionar que esta investigación se realiza en un contexto complejo, donde hay familias desplazadas por el conflicto armado, las familias son de “estratos bajos”, con pocos recursos económicos, donde los maestros de transición a quinto de primaria de la institución recalcan que no hay una corresponsabilidad por parte de las familias, ni un interés por los niños y niñas, hay muy baja asistencia a los talleres de padres que se realizan, no hay compromiso por parte de la familia con la escuela en el cuidado y formación con sus hijos.

La familia y la escuela, como instituciones básicas de la formación humana, deben ir encaminadas a fortalecer sus vínculos para el desarrollo armónico de los niños y niñas.

La familia es la primera instancia donde las/los menores aprenden valores y comportamientos y esa función formativa prosigue en la escuela, siendo ésta también responsable de fortalecer dicho proceso. Tal vez si la articulación corresponsable se diera de forma positiva entre estas dos instancias se posibilitaría entonces una mejor calidad en

la educación y por ende en la calidad de vida de los sujetos. (Ceferino Vahos, M. G., 2015. p. 15).

La autora se propone investigar los factores favorecedores y posibles soluciones a la escasa o nula ‘corresponsabilidad’ de los padres de familia en los procesos educativos y formativos de las niñas y los niños del grado cuarto de la institución. También en sus objetivos plantea establecer qué tipo de corresponsabilidades hay y los niveles, causas y consecuencias de que esta no se vea reflejada en la escuela, considerando, además, que la escuela tiene el trabajo de establecer diferentes estrategias para promover el trabajo conjunto con las familias, la investigación contiene entrevistas a padres de familia, estudiantes y docente sobre cómo favorecer las corresponsabilidades que existe entre cada una de las poblaciones entrevistadas. El trabajo de grado concluye que hay poca voluntad por parte de familia y escuela por articularse, las familias afirman que, aunque quisieran no pueden ser parte de las actividades que se realizan en el colegio ya que su vida laboral no se lo permite, no les interesa participar porque no son actividades llamativas para ellos, demostrando que no existen casi los nexos entre familia y escuela que trabajen en pro de la educación y crianza de sus niños y niñas. Poniendo así sobre la mesa una problemática sobre si hay o no hay corresponsabilidades y como el hecho de que no se trabaje articuladamente entre familia y escuela afecta la educación integral de los niños y niñas.

Esta tesis permite abrir la mirada sobre cómo empezar a identificar categorías en nuestro proceso investigativo, a analizar cuál es realmente el trabajo de la maestra y el maestro en educación inicial. Pero, sobre todo, cómo la falta de trabajo conjunto entre familia y escuela puede afectar la educación inicial y vida cotidiana de los niños y niñas, teniendo en cuenta el contexto de los niños y como este confronta a la maestra en su día a día y en su corresponsabilidad con la familia para educar a los niños y niñas, hace aportes bibliográficos a esta investigación importantes y menciona

leyes y documentos que hablan sobre la corresponsabilidad de cuidado y educación de la familia y escuela hacia los niños y niñas, siendo estos elementos útiles para el marco legal.

4. Autores-as: Hernández Bedoya, Derly; Hernández Bedoya, Yulieth; Restrepo Márquez, Martha Cristina; Diez Ruiz Gloria Patricia y Navas Bleidys Paola. (2015), “Corresponsabilidad familiar y social como contribución a la educación de niños en la construcción de su desarrollo personal y social”. Trabajo realizado en el diplomado en Desarrollo humano y familia. Universidad Nacional Abierta y a Distancia- UNAD. Este trabajo fue desarrollado en la institución educativa Marco Fidel Suárez de Bello y la Institución Educativa Primitivo Leal de Sabaneta (Antioquia).

En este trabajo las autoras hacen énfasis en la importancia y la necesidad de unas pautas de crianza claras desde el hogar que en muchas ocasiones no son visibles dentro de los espacios escolares y esto tiene repercusiones en la vida de los niños y quienes los rodean. Desde la corresponsabilidad, proponen que este es un asunto de todos: padres, docentes, estado y distintos profesionales que acompañen (intersectorialmente) al niño en su proceso educativo, dando fuerza a la idea que la crianza de los niños y niñas es un trabajo colectivo y que a través de este trabajo conjunto se puede evitar la deserción escolar. Pues, aunque las familias son las primeras responsables del cuidado y educación de los niños y niñas porque son el primer entorno donde el niño tiene interacción con otros, aprende normas, límites y es cuidado, el entorno familiar puede también ser a veces el lugar donde la ausencia de límites y cuidados se vean reflejados en otros espacios como, por ejemplo, la escuela. Mencionando que es allí donde se cultivan las aptitudes sociales para adquirir un mayor compromiso entre las personas, pero igualmente es un espacio de alta fragilidad en sus relaciones.

El objetivo general de este proyecto de investigación es promover las subjetividades de niños constructores de desarrollos personales y sociales, a través de la corresponsabilidad de padres, docentes y estudiantes, teniendo en cuenta, los contextos de los niños (colegio, familia y vecindario), con el componente de escuchar a los niños y su importancia, contribuyendo a una participación mayor de la familia para evitar embarazos a temprana edad, drogadicción y prevención de suicidio.

Para esta investigación se utilizaron cartografías, entrevistas, historia de vida de la crianza propia de los padres, observación participante y estadísticas. El proyecto permitió entender dinámicas familiares, las interacciones de estas y como pueden favorecer o afectar los niños y niñas de sus núcleos, afianzó los vínculos entre las familias, permitió que entre estas se delegaran responsabilidades para cultivar el afecto teniendo en cuenta las realidades que viven estas familias.

Desde esta perspectiva, este trabajo de grado aporta a nuestro ejercicio de investigación en el énfasis que realiza sobre la corresponsabilidad entre familia, escuela y sociedad, en pro de un óptimo desarrollo de los niños y niñas, es un trabajo que permite vislumbrar concepciones de las familias acerca de la crianza de sus hijos esto relacionado también con el contexto escolar. Además, parte de su bibliografía puede contribuir con las búsquedas que se han venido realizando para este ejercicio investigativo.

5. Autores-as: Vargas Mesa, Karem Natalia y Varela Londoño, Sandra Patricia. (2019). “Creencias y prácticas de padres, madres y cuidadores adultos de niños de 4 a 6 años sobre las pautas y prácticas de crianza en un colegio privado del municipio de Cogua”. Trabajo de grado para optar por el título de Licenciado (a) en Pedagogía Infantil. Universidad de la Sabana, Facultad de Educación.

Este trabajo de grado se realizó en el Liceo Andino de Cogua, tomando como base la perspectiva que plantea la guía de crianza de Unicef, tiene un enfoque cualitativo, con un diseño fenomenológico y de alcance descriptivo, eligiendo cuatro momentos cotidianos de los niños y niñas, la hora de la comida, horas de sueño, tiempo libre e higiene personal.

Tiene la finalidad de investigar cuáles creencias y prácticas de crianza pueden ser afianzadas en la institución en los primeros años de vida de los niños y niñas, donde es necesaria una corresponsabilidad de todos los actores involucrados en los procesos de formación de los niños y niñas dentro de las edades de cuatro, cinco y seis años. Ello con la finalidad de crear acciones educativas desde la institución que contribuyan a percibir la crianza como un acto educativo ampliando las percepciones acerca de la crianza desde el ámbito familiar, entendiéndose como un acto educativo, teniendo en cuenta que en los cuatro momentos cotidianos elegidos para esta investigación las creencias de crianza de los padres y cuidadores de niños y niñas suelen verse reflejadas ya que estas pueden llegar a ser intergeneracionales.

Para esta investigación se utilizaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales, se encontró que la mayoría de los padres no son conscientes de que sus prácticas de crianza pueden influir en el niño y que estas pueden ser también mejoradas en pro de la educación de los niños y niñas, trabajando también de manera conjunta con los docentes de educación inicial.

Este trabajo de grado aporta a la investigación que se está llevando a cabo en la medida en que afianza y refleja esas situaciones donde el maestro maestra en educación infantil afianza pautas y prácticas de crianza que vienen de casa, en las que en algunos casos ni los padres y/o cuidadores son conscientes de ellas. Además, hace claridades y diferenciaciones entre prácticas, pautas y

creencias de crianza, lo que es importante precisar en el ejercicio de investigación que se va llevando a cabo.

6. Autores-as: Betancourt Galeano, Johana; Forero Ramirez, Erika Carolina y Pontón Barbosa, Claudia Patricia (2016). “Haciendo familia construimos país, una experiencia de articulación, familia y escuela.” Trabajo de grado para optar al título de Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional.

Esta tesis aporta a la monografía desde la importancia del vínculo afectivo de la familia con los niños y niñas y cómo estos en un trabajo articulado con la escuela aportan a los procesos educativos de los niños de preescolar. Está enfocado en la primera infancia y en la atención integral para esta desde diferentes instituciones como la familia y la escuela hecho desde la necesidad de vincular más a la familia con la escuela. La investigación se desarrolló en la Institución Colegio Débora Arango Pérez IED, presenta la sistematización del proyecto “Haciendo Familia Construimos País”, el cual se ha implementado desde hace cuatro años en el colegio dando aportes a la institución, reflejando la importancia de los lazos afectivos de familia en los procesos pedagógicos de los niños y niñas, teniendo en cuenta la importancia de la labor de las maestras.

Este trabajo menciona documentos del MEN que pueden ser aportes significativos al marco legal de esta monografía ya que mencionan la importancia de la educación preescolar, políticas favorecedoras para los niños y niñas, las diferencias entre educación preescolar y básica primaria, el papel de las instituciones educativas dirigidas a la primera infancia y lo esenciales que son.

Los antecedentes anteriores permiten empezar a construir categorías y subcategorías de los temas que necesitamos indagar para este trabajo, hacen aportes con sus bibliografías para el marco teórico y el marco legal de esta investigación y generan miradas diferentes desde los proyectos que han

realizado maestros en ejercicio, algo necesario, porque son ellos quienes realmente ven, saben y viven día a día como es la relación familia y escuela desde sus contextos. De otra parte, es necesario decir que fue muy complejo encontrar trabajos de otras universidades fuera del país que mencionaran la crianza de los niños y niñas desde la corresponsabilidad de los maestros y maestras en educación inicial, llama la atención que la mayoría de trabajos son escritos por maestros que llevan muchos años en la misma institución queriendo hacer un cambio en la relación de familia y escuela dejando implícitamente escrito en sus páginas como ellos se vuelven parte de la crianza de los niños y niñas de su salón.

MARCO METODOLÓGICO

En términos generales se puede decir que hay dos grandes enfoques para investigar los fenómenos de carácter natural y social, uno de ellos es el cuantitativo que alude a todo aquello que puede ser verificable por medio de pruebas científicas y el otro es el cualitativo. “Con la expresión "investigación cualitativa", entendemos cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación”, (Straus & Corbin, 2002 como se citó en Flores Macías, 2018) esto debido a la naturaleza del fenómeno a estudiar, al lugar que ocupa el investigador dentro del proceso, a las estrategias y técnicas empleadas y al alcance de sus resultados.

“La principal característica de la investigación cualitativa es la visión de los eventos, acciones, valores, normas, etc., desde la particular visión de las personas que están siendo estudiadas”. (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, & Zúñiga, 2006) De manera que en esta investigación parte del interés por estudiar el lugar del maestro o maestra en educación infantil en la crianza de los niños y niñas como un ejercicio de corresponsabilidad.

Con base en la idea de que este ejercicio investigativo analizará la familia y escuela como dos instituciones importantes de la sociedad que trabajan en pro del desarrollo y aprendizaje integral de los niños y niñas, la investigación cualitativa que se realizará tendrá en cuenta la interconexión y los cambios que se han ido generando en los contextos de las familias y la escuela a través del tiempo para que esta corresponsabilidad exista.

Uno de los rasgos característicos de la investigación cualitativa es su carácter procesal. En tal sentido, la vida social es concebida como una sucesión de acontecimientos, en la que el énfasis está puesto en los cambios que dichos procesos

generan. Igualmente, la vida cotidiana es percibida como un fluir de acontecimientos interconectados. El enfatizar la dimensión procesal de la vida social está fundamentado en el supuesto de que quienes participan de la vida social la experimentan como un conjunto de procesos, lo que permite al investigador cualitativo percibir el orden social en términos de interconexión y cambio. (Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba, & Zúñiga, 2006)

El lugar que asume el investigador es ser “parte del mundo social que estudia. Este supuesto significa asumir el carácter reflexivo del hecho social e implica considerar al investigador como el principal instrumento de investigación.” (Aravena, Kilmelman, Micheli, Torrealba, & Zúñiga, 2006. p.39) De acuerdo con lo anterior, el investigador y sus percepciones sobre el tema investigado no quedan de lado, para él es imposible dejar su subjetividad y experiencias fuera de la investigación, es por esto que dentro de este ejercicio las voces y percepciones de las investigadoras se harán latentes a lo largo del desarrollo de la investigación.

A diferencia del método cuantitativo, no interesa probar o medir la existencia de cierta característica en un fenómeno particular, sino identificar la mayor cantidad de cualidades posibles de ese fenómeno. No se trata de que no exista teoría, sino de seleccionar, del cúmulo de información recolectada, ciertos aspectos y hacerlo a partir de una perspectiva teórica. Se trata, entonces, de ir vinculando la información sobre las cualidades del fenómeno para obtener una construcción teórica de lo observado. (Aravena, Kilmelman, Micheli, Torrealba, & Zúñiga, 2006. p.40)

Por lo anterior se considera pertinente que esta investigación asuma un enfoque cualitativo, debido a que no existe un fenómeno medible cuantitativamente, ni es la intención proceder de esa manera,

sino que se va a realizar un estudio de aquellos fenómenos sociales (como la crianza y la corresponsabilidad) de los cuales existe material bibliográfico pero que se evidencia, la necesidad profundizar en algunos aspectos que representan relevancia para las investigadoras.

Para este ejercicio, a nivel metodológico se tiene en cuenta a Vasilachis, (2006) que sostiene que la investigación cualitativa no tiene una forma única de realizarse, a nivel de las estrategias más recurrentes esta puede contener entrevistas, estudios de caso y voces de los participantes. “La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos (...) que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos”. (Vasilachis, 2006) Para el caso de este trabajo de grado se realizó un muestreo muy pequeño, el cual permitió plantear y reafirmar una hipótesis acerca de las miradas de los sujetos que asumen corresponsabilidades sobre la crianza de los niños y niñas dentro y fuera de la escuela.

El muestreo es apenas una pincelada a las concepciones de maestros en formación y en ejercicio en educación infantil, maestros de la Licenciatura en Educación Infantil y familias. Al ser una población limitada y por la modalidad, las personas con quienes se conversó no se asumen propiamente como participantes del ejercicio investigativo², sino que estos van apareciendo a medida que se va realizando un compilado de información relevante que aporta a la construcción de esta monografía.

La búsqueda de información comienza luego de precisar la pregunta problema, acudiendo a los repositorios de diferentes universidades tanto en Colombia como en Latinoamérica, que en su

² Dado que se trató de una consulta exploratoria previa, se cuidó la confidencialidad y anonimato, y no se consideró necesario aplicar consentimiento informado formal

oferta de programas tuvieran la Licenciatura en Educación Infantil y/o además aquellas universidades que tuvieran programas afines con las ciencias sociales y humanas. Se acudió a otras áreas del conocimiento dado que “la investigación cualitativa constituye un campo de investigación que entrecruza disciplinas, áreas y objetos de estudio.” (Denzin & Lincoln, 2012). La búsqueda de material bibliográfico permitió evidenciar una escasez de información acerca de la corresponsabilidad de una maestra o maestro en Educación infantil en la crianza de niños y niñas, lo que impulsó la continuación de esta monografía ya que dicha temática se considera de gran importancia, con la lectura y realización de antecedentes se iban consolidando las categorías y subcategorías del trabajo, siendo organizadas en orden cronológico de aparición en la historia.

Dentro de la investigación cualitativa existen variedad de métodos, por ejemplo: estudio de casos, investigación etnográfica, investigación de teoría fundamentada, investigación narrativa, investigación-acción e investigación fenomenológica y/o hermenéutica, entre otros; y se elige el más pertinente de acuerdo al fenómeno a investigar. En tal sentido, se eligió realizar un ejercicio hermenéutico como método para esta investigación, por lo que es importante tener en cuenta en qué consiste la hermenéutica, como método investigativo, la cual es entendida como “una teoría general de interpretación, dedicada a la atenta indagación del autor y su obra textual, por tanto, quien quiere lograr la comprensión de un texto tiene que desplegar una actitud receptiva dispuesta a dejarse decir algo por el argumento.” (Arraéz, Calles, & Moreno de Tovar, 2006) Lo anterior, deja ver que como investigadoras debe existir un indagación previa y rigurosa acerca del fenómeno a investigar y que con el material encontrado se debe realizar una interpretación en la que indudablemente no será posible desestimar las percepciones propias. Es lo que se ha venido realizando en este trabajo de grado y por lo que se consideró que el método hermenéutico es el pertinente para desarrollar esta investigación ya que es de carácter interpretativo y reflexivo, en el

cual no se trabaja directamente con familias ni maestros sino se parte de los planteamientos de los autores consultados. Lo anterior implicará posicionar la voz de las maestras investigadoras desde las experiencias vividas en su tránsito por la Licenciatura en Educación Infantil.

Una vez recopilada la información, la principal técnica para su análisis es un análisis de contenido, ya que este “nos ofrece la posibilidad de investigar sobre la naturaleza del discurso. Es un procedimiento que permite analizar y cuantificar los materiales de la comunicación humana”. (Porta & Silva, 2019) Los materiales que van a ser analizados son fragmentos de libros, trabajos de grado, artículos de investigaciones y ensayos que pueden ser entendidos como una base de datos cualitativos. Esta técnica se configura como técnica sistemática, entre otras características, que hace uso de fuentes que se relacionen directa o indirectamente con el tema de interés que se pretende investigar.

Para llevar a cabo el análisis de contenido, se tuvo en cuenta el proceso que establecen Porta & Silva (2019) que consta de siete fases, a continuación, se hará mención de aquellas que se considera son pertinentes y aplican para este ejercicio investigativo. Las fases son:

1° Fase: Determinar los objetivos que se pretenden alcanzar.

2° Fase: Definición del universo que se pretende estudiar.

3° Fase: Elección de documentos: El cuerpo de unidades de contenido seleccionado.

4° Fase: Definición de las finalidades centrales que persigue la investigación. (...)

7° Fase: La categorización: Consiste en la operación de clasificar los elementos de un conjunto a partir de ciertos criterios previamente definidos. La categorización no

es una tarea mecánica, ya que los términos pueden no hacer referencia a los significados que a primera vista expresan o manifiestan, sino estar fuertemente matizados por el contexto.

Consideramos que estos son los elementos necesarios y suficientes para concretar la investigación, haciendo un énfasis en la 3° fase que hace alusión a la elección de documentos, donde se tendrán en cuenta las diversas miradas sobre familia, escuela crianza y corresponsabilidad que se hallen en los documentos seleccionados. Posterior a esta selección se realizará un análisis exhaustivo en busca de respuestas a la pregunta problema y finalizará con conclusiones.

Por último, a partir del análisis de contenido y de las anteriores fases, analizamos lo que denominamos muestreo, el cual fue un apartado que dedicamos a las voces y experiencia de los diversos actores que conviven y se relacionan con los niños y niñas desde diferentes roles. Lo que allí realizamos fue interpretar y analizar desde qué lugar respondían las personas que participaron retomando sus voces para darle cuerpo y sentido a lo que fue nuestra investigación. El muestreo fue uno de esos documentos que consideramos de gran relevancia y que evidentemente se relacionaba con nuestro interés investigativo por lo cual forma parte de este documento, ya que daba cuenta de las diferentes perspectivas existentes sobre crianza, denotando diferencias en las apreciaciones a pesar de haber similitudes en la formación académica.

MARCO TEÓRICO

A lo largo de este apartado se desarrollarán aspectos conceptuales que están directamente relacionados con el problema planteado y que permiten respaldar este ejercicio investigativo. Durante el avance en este ejercicio se han problematizado aspectos como: la corresponsabilidad de la familia y una maestra o maestro en Educación Infantil respecto a la crianza de los niños y niñas, para lo cual se consideró pertinente tener en cuenta elementos como, familia, crianza, escuela y corresponsabilidad, dichas categorías surgieron a partir de un ejercicio de búsqueda bibliográfica y un encuentro de experiencias de las investigadoras.

Se iniciará este apartado desarrollando el concepto de familia, debido a que cronológicamente es el primer entorno que aparece en la experiencia vital de niñas y niños.

*Familia*³

La familia dentro las leyes que rigen el estado colombiano, es un sujeto de derechos, lo cual ha permitido que se creen leyes que protejan la familia y sus miembros, ya que es una de las primeras formas de organización social. “la familia, como grupo social y como agencia de bienestar, debería ocupar un lugar central dentro de las políticas sociales. (Rico, 2005, p. 3 como se citó en Gaitán, & Manjarrés León 2016. p.41)

Tal como lo menciona la Constitución Política de Colombia, (1991, art. 5°): “El Estado reconoce, sin discriminación alguna, la primacía de los derechos inalienables de la persona y ampara a la familia como institución básica de la sociedad.” Entendiendo esto también se relaciona

³ La principal fuente de consulta es el libro de Gaitán, Andrés & Manjarrez, Dora, titulado: “Familia y escuela Oportunidad de formación, posibilidad de interacción”, debido a su importancia y relevancia par esta categoría además de su pertenencia la Universidad Pedagógica Nacional.

directamente con las “funciones” que debe garantizarle la sociedad y el estado a la familia “El estado y la sociedad garantizan la protección integral de la familia”. (C.P.C., art. 42°). Visto de este modo y entendiendo que a la familia la estudian diferentes áreas del conocimiento que forman parte de la sociedad y que entienden que la familia es primordial dentro de ella se conciben diversas definiciones desde las diferentes ciencias sociales y humanas.

En la sociología se concibe la familia sobre todo como un espacio de socialización; para la antropología, esta es el grupo social en el que se concretan las relaciones de parentesco; para la psicología la familia es el eje de formación de los vínculos afectivos primarios; por su parte, para la economía es una unidad de producción y de consumo; para la biología, la familia es una unidad de reproducción de la especie humana y para la jurisprudencia es un sujeto colectivo de derechos. (Manjarrés, León, & Gaitán, 2016, p.44)

De acuerdo con lo anterior, y sin que sea una novedad, la familia es entendida como una de las instituciones fundamentales de la estructura social y lugar primario donde todos sus integrantes reciben cuidado y se les debe garantizar la supervivencia a sus miembros más jóvenes. De acuerdo con Manjarrés, León, & Gaitán, (2016)

La familia existe como el escenario privilegiado para la crianza, esta connotación como escenario nos lleva a entenderla como un lugar no necesariamente físico en el que pasan cosas, como una serie de circunstancias en torno a hechos de la vida familiar. (p.59)

La familia a través del tiempo ha experimentado transformaciones importantes debido a los cambios en otros aspectos de la vida social como la economía, las dinámicas laborales, la participación de las mujeres en el desarrollo social, en las percepciones de quienes se encargan de

la crianza de los niños y niñas, en los roles de género, incluidas las dinámicas familiares han ido cambiando a través del tiempo, también cómo se configuran las familias, sus diferentes tipos y las identidades de estas mismas.

Hablar de familia, es también tener que mencionar sus roles y funciones respecto a su responsabilidad de cuidar, sobre lo cual se han mantenido imaginarios de la labor de la familia que se han venido modificando por los cambios sociales. Los roles al interior de esta han estado históricamente determinados según los cambios y transformaciones sociales que han influido en la familia como institución social.

Los roles históricamente se asignaban en relación con el género (padre proveedor, madre cuidadora de sus hijos y del hogar), pero con los cambios y transformaciones de la familia actual se han diversificado los roles, o según situaciones especiales o adversas vividas por las familias, estos roles se flexibilizan. (Manjarrés, León, & Gaitán, 2016, p.72)

Dando así paso a nuevas concepciones de las funciones de la familia y de igual forma diversas dinámicas dentro de esta. Por ejemplo, se piensa que la familia es la única encargada del cuidado de las niñas y niños, esta percepción ha venido evolucionando, debido a los cambios en la sociedad que han obligado a las familias a reorganizarse e incluir a otras personas en sus roles y funciones. Respecto a los cambios sociales, algunos de estos tienen que ver con la configuración de los diversos tipos de familia y las dinámicas internas de cada una de ellas. A continuación, se hará mención de esos tipos de familias y sus principales características:

Familia nuclear urbana: Está integrada por una pareja adulta con hijos o por uno de los miembros de la pareja y sus hijos. La familia nuclear se divide en dos tipos de

familias: familia nuclear monoparental, integrada por uno de los padres y uno o más hijos; familia nuclear biparental: integrada por el padre y la madre, con uno o más hijos.

Familia extensa. Además de la familia nuclear, incluye a los abuelos, tíos, primos y demás parientes de primera línea consanguínea. Dentro de esta clasificación tenemos: familia extensa monoparental, integrada por uno de los miembros de la pareja, con uno o más hijos, y por otros parientes; familia extensa amplia (familia compuesta), integrada por una pareja o uno de los miembros de esta, con uno o más hijos, y por otros miembros parientes y no parientes.

Familia monoparental: Aquella que cuenta con solo uno de los dos padres (consideramos a la familia monoparental nuclear), sea cual sea la razón, madresolterismo, abandono de uno de los progenitores o muerte.

Familia recompuesta. Son llamadas así porque los progenitores, después de una ruptura, han establecido una nueva unión, en algunos casos hay hijos de un solo progenitor, en otros de ambos e incluso de la nueva unión.

Familia adoptiva. Es aquella que acoge a un menor por medio del proceso de adopción, estableciendo con este o estos una relación estable y duradera basada en los principios del amor (algunas personas ponen en tela de juicio esta categoría).

(Manjarrés, León, & Gaitán, 2016, p.44)

Conocer los tipos de familia y sus características permite avanzar en la comprensión de las diversas interacciones que se viven en cada una de ellas, empezando desde el tiempo compartido en familia

y cómo incide en la crianza de sus hijos y/o hijas y también permite entre ver cómo el tipo de familia hace que “aparezcan” personas ajenas a los cuidadores principales (padres), que influyen en la crianza y el desarrollo de los niños y niñas. Esto teniendo en cuenta que algunas dinámicas sociales (horarios laborales, distancias de recorridos en el transporte público en la ciudad) hacen que estas personas ajenas a su círculo familiar deban asumir roles en la vida de los niños, que a primera vista no les corresponden.

Cuando se mencionan personas ajenas al círculo familiar del niño o niña, se hace referencia a los maestros y maestras que (en muchos casos) comienzan desde edades tempranas a ser parte del desarrollo y cuidado de los niños y niñas, debido a que los padres por diversas situaciones ven la necesidad de llevar a sus hijos e hijas a otros escenarios diferentes a su hogar (jardines infantiles, guarderías y escuelas), en los cuales tienden a pasar incluso más tiempo que con sus familias.

Esta situación incide en los tiempos de las familias con los niños y niñas.

Durante los últimos 50 años, muchos países han experimentado grandes cambios en las estructuras familiares y la institución del matrimonio. Estos cambios, que incluyen un aumento en la crianza monoparental y un gran aumento en la proporción de mujeres que trabajan fuera del hogar, han hecho que algunas personas se preocupen de que los niños están siendo ‘estafados’, porque los padres no pasan tanto tiempo con ellos. (Infobae, 2021).

Sin duda las nuevas dinámicas sociales inciden para que el tiempo de los niños con sus padres tienda a ser reducido y este se vea reemplazado por el tiempo que los niños pasan en sus jardines, guarderías y escuelas. Por ejemplo, en el Instituto Pedagógico Nacional el tiempo que los niños pasan allí es de ocho horas diarias, esto multiplicado por los cinco días de la semana da un total de

cuarenta horas semanales, este tiempo sin contar el gastado en el desplazamiento de sus hogares al colegio tanto de ida como de regreso. Se trata de un amplio número de horas que el niño comparte con otras personas que no son sus padres. Al estar los niños y niñas en otros escenarios como los escolares, los padres generan unas expectativas respecto a la educación, cuidado y acompañamiento de sus hijos e hijas por parte del maestro o maestra en Educación Infantil.

A lo largo de la historia, la familia parecía tener una función clara, era la encargada de educar a sus hijos/as, y la escuela, tenía el cargo de formar en base a unos criterios preestablecidos, una serie de contenidos y conocimientos. Entre ambas, con misiones bien diferenciadas, pretendían formar a ciudadanos acorde a lo que la sociedad de esos tiempos consideraba como el perfil adecuado. (de León Sánchez, 2011)

Es importante resaltar el trabajo dual de la familia y la escuela. La percepción de los padres se ha ido modificando hasta el punto de comprender que “la escuela se transforme en una comunidad, en donde sus problemas y necesidades tengan lugar y puedan ser abordados. En tal sentido, aspiran a espacios de conversación abierta con los profesores acerca de problemáticas familiares y escolares.” (Rivera & Milicic, 2006). Esto permite reconocer las nuevas concepciones y creencias por parte de las familias sobre los roles que se les ha otorgado a la escuela y a las maestras en educación infantil, posicionándose como un dispositivo de socialización y cuidado donde su accionar va más allá de impartir conocimientos disciplinares.

Cada familia maneja sus propias dinámicas en la cotidianidad, es decir lo que viven las familias en colectivo, pero también desde la perspectiva de cada individuo que hace parte de ella, es aquí donde se puede también distinguir sus dinámicas particulares:

La dinámica familiar, se puede interpretar como los encuentros entre las subjetividades, encuentros medidos por una serie de normas, reglas, límites, jerarquías y roles, entre otros, que regulan la convivencia y permiten que el funcionamiento de la vida familiar se desarrolle armónicamente. Para ello, es indispensable que cada integrante de la familia conozca e interiorice su rol dentro del núcleo familiar, lo que facilita en gran medida su adaptación a la dinámica interna de su grupo. (Gallego, 2012, p. 8)

Las dinámicas familiares tienen cuatro características importantes que si se miran en perspectiva guardan similitud con las que se gestan en un aula de clase, estas características son; comunicación, afecto, autoridad y roles.

Comunicación:

El lenguaje, en términos generales, es una de las características fundamentales y fundantes de lo humano y a la par de esta imprescindible capacidad, surge el fenómeno y proceso de la comunicación.

La comunicación permite que el ser humano se exprese como es, a la par que interactúa con sus semejantes; dicha interacción potencia el desarrollo individual, cultural y social de las diferentes comunidades en tanto existe retroalimentación e intercambios en las ideas, sentimientos y deseos. (Magaña 2006 como se citó en Gallego, 2011)

Siendo la comunicación importante en la construcción de dinámicas propias de cada familia desde las miradas individuales de los miembros que la conforman, permite crear vínculos de confianza y respeto para una convivencia sana. Una parte fundamental de crear vínculos de confianza radica en una sana y buena comunicación dentro de la familia, escuchar a los niños y niñas hace que se

validen sus emociones y demuestra interés por sus percepciones sobre el mundo que les rodea. La comunicación es un factor de incidencia central en las prácticas de crianza.

Cuando la familia utiliza medios de comunicación funcional se logra: La responsabilidad de la sociabilización de los niños, se satisfacen las necesidades emocionales de sus miembros, se mantiene la relación conyugal y se participa activamente en la sociedad; en resumen, una familia funcional usa la comunicación para crear y mantener relaciones benéficas para cada uno de sus miembros.
(Antolínez, 1991. p.2)

Siendo así, la comunicación es un ejercicio que facilita y permite fortalecer vínculos entre las personas que conforman una familia. “Comunicarse es entrar en contacto con alguien, es penetrar de algún modo en el mundo de otro. Es darle a la otra participación en lo mío. La participación supone un contacto, una relación entre las personas que participan en ella”. (Franco, 2005. p.22)

Comunicarse dentro de la familia donde todos sean partícipes es dar voz, sentido y valor a cada pensamiento y sentimiento. En la actualidad, a pesar de contar con más herramientas digitales cuyo fin inicial es fortalecer la comunicación, el uso de celulares, tablets, computadores, televisores pareciera que inciden de manera contraria a los fines principales de la comunicación y por ende en las prácticas de crianza. Tal es el nivel de influencia que es un fenómeno objeto de múltiples investigaciones en la actualidad.

Afecto:

Continuando con las dinámicas familiares, aparece el afecto

El intercambio afectivo, es una de las interacciones más importantes en la vida del ser humano, debido a que el sentirse amado, respetado y reconocido potencia la satisfacción personal y el desarrollo humano al interior del grupo familiar; así mismo, el afecto es clave para comprender la dinámica familiar. (Bowlby, 1990 cómo se citó en Gallego,201. p.10)

Siendo así el afecto un elemento fundamental para crear relaciones padres/hijos, tanto los niños como los adultos en tanto sujetos que se configuran a partir de sus de afectos, necesitamos de esa validación y reconocimiento por parte de las personas que ocupan un lugar importante en nuestra vida (afectiva), en el caso de los niños y niñas son sus cuidadores las personas significativas en ese transitar de tejer afectos. También es importante mencionar que a partir de las relaciones familiares los niños y niñas desarrollan capacidades que le permiten ofrecer apoyo físico y emocional a quienes lo requieran.

El desarrollo de la conducta prosocial deriva tanto de procesos emocionales interpersonales e intrapersonales, como de las interacciones diarias con los padres/madres y aspectos madurativos, que influyen en que los niños/as pequeños desarrollen la capacidad de regular sus emociones, siendo un proceso subyacente a la capacidad de relacionarse prosocialmente con otros. (Scrimgeour, 2016 como se citó en Valdés, Spencer, & Cárcamo, 2023)

Lo anterior fundamenta la idea de que los niños y niñas replican toda actitud vista en sus progenitores y/o cuidadores, por lo cual es importante que estos apoyen y sean un ejemplo para los niños y niñas de habilidades prosociales en aras de una introducción a vivir el mundo desde sus propias sensibilidades.

Autoridad:

La autoridad está directamente relacionada con el lugar y sentido de los límites en las relaciones, siendo éstos fundamentales para la convivencia normatizada y regulada.

La autoridad es otro de los aspectos que hace parte trascendental en las dinámicas familiares, de su manejo depende en gran medida la proyección de las relaciones atravesadas por intercambios de poder que generan reacciones de sumisión, obediencia y control. Desde este punto de vista, se puede precisar que el ejercicio de autoridad en la familia está vinculado con las funciones de protección y cuidado asumidas por los padres hacia los hijos, y dependiendo de la jefatura familiar que se establezca, que históricamente ha estado en cabeza del padre, la autoridad y cuidado del padre sobre la madre, situación que con las actuales formas de conformación y organización familiar y con la entrada de la mujer al mercado laboral, ha empezado a cambiar. (Manjarrés, León, & Gaitán, 2016. p.72)

Siendo así la autoridad una dinámica familiar de poder en tanto posibilita acciones entre los sujetos, es parte integral de las pautas de crianza, donde por ejemplo una práctica puede ser el castigo físico y se usa como elemento para controlar la falta de obediencia. Es inevitable que en una institución como la familia no existan jerarquías o autoridades, los padres y cuidadores asumen una responsabilidad de atención y cuidado para con las niñas y niños que espera se traduzca en su desarrollo integral. Entendiendo así, que la sociedad tiene también autoridades y al ser la familia el primer espacio socializador de los niños y niñas les enseña a través de las situaciones cotidianas que hay límites, reglas sociales y normas que seguir, a veces quitándole a los niños y niñas la posibilidad de cuestionarse hasta donde hay que ser obediente y qué es la autoridad.

Roles:

Los roles dentro de una familia han ido cambiando y evolucionando a la par de las dinámicas de cada sociedad. Respecto al rol de los cuidadores, hoy en día la mayoría de padres y madres trabajan y son proveedores en la economía en un hogar, los hombres ya se involucran más en las tareas del hogar, en el cuidado de los niños, rompiendo con las creencias patriarcales, sin olvidar también que estos roles, están atravesados por la cultura, la religión, los niveles formativos y los contextos, creencias de donde se ubican las familias.

Las dinámicas familiares van articuladas con la crianza, que, a lo largo de la historia de la humanidad, al igual que la familia ha tenido cambios.

Estas subcategorías permiten ir avanzando en la construcción de la respuesta a la situación problemática, porque permiten evidenciar la influencia de la familia en la construcción y desarrollo integral de los niños y niñas, además se evidencia cómo en la familia aparecen actores “ajenos” a los padres de los niños y niñas que también influyen y son ejemplo en la construcción de su ser, siendo partícipes también de la consolidación de reglas que permiten una convivencia.

Lo anterior con relación a la familia y sus dinámicas se entrelaza el problema investigativo en tanto que se evidencia cómo las familias y sus dinámicas, se ven permeadas y “afectadas” por las nuevas dinámicas sociales, esto permitiendo que el maestro o maestra se integre y forme parte de la crianza de niños-as desde edades tempranas, además los tipos de familia inciden en el tiempo y desde que edad un niño-a ingresa a la guardería, jardín o escuela.

En esta dirección, se aborda la crianza ya que se articula con la familia y sus responsabilidades cuando llega un nuevo miembro a ella, dado que el primer acto que realiza la familia es el del

cuidado y protección, para garantizarle la supervivencia a su nuevo integrante, generando así creencias, pautas y prácticas.

Crianza

Otra categoría central para analizar en este ejercicio de investigación es la crianza, debido a que se ha considerado como una de las principales responsabilidades de la familia y también al hecho que se trata del aspecto que deseamos “movilizar” de dicho entorno familiar al entorno escolar. Podemos decir que es el propósito mayor de la presente monografía: reflexionar y analizar las posibilidades y retos que tienen las-os educadoras-es infantiles en relación con implementar algunas pautas de crianza en su quehacer profesional.

Al igual que con las demás categorías, y en particular, con la familia, las definiciones de crianza son múltiples, dependiendo del área del conocimiento desde la que se asume. Para el caso de la RAE, su definición es más biológica y está relacionada con la supervivencia de un individuo, “1 f. Acción y efecto de criar, especialmente las madres o nodrizas mientras dura la lactancia.” (Real Academia Española, s.f., definición 1). Una definición más relacionada con el área de las humanidades hace mención de la crianza como

orientar, instruir y dirigir. Se refiere al entrenamiento y formación de los niños por los padres o por sustitutos de los padres. También se define como los conocimientos, actitudes y creencias que los padres asumen en relación con la salud, la nutrición, la importancia de los ambientes físico y social y las oportunidades de aprendizaje de sus hijos en el hogar. (Eraso, Bravo, & Delgado, 2006. p.3)

A partir del anterior planteamiento, la crianza en los seres humanos no se reduce al acto de amamantar y velar por la supervivencia de los críos, por el contrario, es una serie o conjunto de

creencias, de acciones, de prácticas, de pautas que ocupan un lugar en el desarrollo integral de quienes son criados y guardan estrecha relación con el contexto familiar y social. “La crianza prolongada se presenta en la especie humana. Es así como aproximadamente un tercio de la vida del ser humano transcurre durante esta fase1.” (Eraso, Bravo, & Delgado, 2006. p.3) De lo anterior surgen algunas inquietudes acerca del momento en el que un cuidador deja de criar a una persona. ¿Hasta qué edad se cría a una persona?, ¿Cómo sabe un cuidador que ya puede dejar de criar? ¿Por qué en el imaginario colectivo criar se asocia con educar y, por ejemplo, la expresión “bien educado” hace referencia a un niño “bien criado”?

Continuando con el desarrollo de crianza, en la literatura sobre el tema surgen tres elementos importantes: creencias, prácticas y pautas. “Cuando hay una estructura familiar establecida con un sistema de creencias y unos procesos de socialización, se conforman y transmiten tres componentes por medio de los cuales se llevará a cabo la crianza” dichos componentes hacen referencia a las creencias de crianza, pautas de crianza y prácticas de crianza, a continuación, se abordarán algunas definiciones de estos conceptos. (Pulido, Castro, Peña, & Ariza, 2013. p.4)

El primer componente son las creencias de crianza, para el cual encontramos también varias definiciones desde diferentes perspectivas.

[Las] *Creencias (de crianza)*, consisten en el conocimiento básico del modo en que se debe criar a los niños y niñas y es compartido por quienes participan en el proceso de crianza; es decir, son las justificaciones de por qué una práctica es mejor que otra. (Aguirre, 2000b; Vergara, 2002 como se citó en Pulido, Castro Osorio, Peña & Ariza Ramírez, 2013, p.4)

Otra definición sobre las creencias “hacen referencia al conocimiento acerca de cómo se debe criar un niño, a las explicaciones que brindan los padres sobre la forma como encauzan las acciones de sus hijos”. (Izzedin & Pachajoa, 2009)

Una tercera definición sobre las creencias se relaciona con la

visión adulto-niño, padre-hijo. Este elemento estructural se identifica como la base del estilo relacional parento-filial, y tiene que ver con la visión que se tiene de adulto y de niño, en este caso particular la visión de padre/madre-hijo/hija. Esta visión, creencia y concepción se convierte en la base que orienta, permea y dirige tanto las pautas como las prácticas, lo cual influye determinantemente en el proyecto de vida personal y familiar.
(Manjarrés, León, & Gaitán, 2016. p.81)

Con estas definiciones que se relacionan ampliamente, es importante resaltar que la cultura, el contexto y las vivencias de las familias o cuidadores influyen en la visión de los mismos acerca de cómo deben criar a los niños y niñas, esto parte de un imaginario sobre cómo es la forma correcta de criar y muchas veces asumiendo las creencias como única verdad que suelen en ocasiones ser heredadas. Pero, además, de un “ideal” de ser humano que forma parte de dichas creencias y “circula” de manera poco explícita, casi tácita entre familias, cuidadores y educadores principalmente.

Otra relación importante que se identifica a partir de las definiciones de creencias de crianza se relaciona con la mirada a la crianza como un ejercicio social, en el que participan muchos actores, los cuales todos tienen unas creencias que van a variar dependiendo el contexto en el que se encuentren.

Partiendo de estas definiciones y siguiendo un orden desde la propia experiencia y percepción aparece el otro componente de la crianza conocido como pautas de crianza. De la misma forma se acude a tres autores para definir el componente.

Pautas (de crianza), hacen referencia a cómo se espera que se comporten los niños y niñas y que están relacionadas con las determinaciones culturales propias del grupo de referencia, y son válidas para un grupo social dependiendo de quién defina lo que es normal o valorado. (Triana, Ávila & Malagón, 2010 como se citó en Pulido, Castro Osorio, Peña & Ariza Ramírez, 2013, p. 4)

Otra de las definiciones que se encontró relevante determina que las pautas de crianza: “se relacionan con la normatividad que siguen los padres frente al comportamiento de los hijos siendo portadoras de significaciones sociales. Cada cultura provee las pautas de crianza de sus niños”. (Izzedin & Pachajoa, 2009)

Otra definición que se encontró acerca de este término es: “En este elemento estructural del modelo se articulan como categorías que la componen: el direccionamiento de la norma, priorización de valores, la motivación y las expectativas de futuro”. (Manjarrés, León, & Gaitán, 2016. p.81)

Con lo anterior se puede dar cuenta que las pautas están mucho más influenciadas por la cultura y aspectos como la religión, las tradiciones, la comunidad, a la que el niño y su familia pertenecen, entre otros factores. Por ejemplo, Colombia es un país multicultural, con diversidad de infancias, donde las pautas de crianza no son las mismas en una región apartada de la ciudad, en la ciudad, en comunidades indígenas o comunidades afrocolombianas. Entonces, en algunas zonas es socialmente aceptado por familias y cuidadores que los niños trabajen, entendiendo que, en las pautas de crianza, la creencia que un adulto tiene de cómo debe y tiene que criar a un niño o niña,

cambia según las circunstancias que estén viviendo en ese momento tanto la familia, como su entorno social.

Como se ha mencionado anteriormente, las coyunturas sociales suelen atravesar los procesos de crianza y los desarrollos conceptuales de las infancias y la familia, los roles de quien cría, teniendo en cuenta que en muchas circunstancias también no necesariamente son los adultos -técnicamente hablando- quienes realizan las tareas de cuidado y crianza sino los hermanos mayores, algo también aceptado socialmente en diferentes escenarios culturales. En la actualidad las prácticas, pautas y creencias de crianza se van modificando no sólo por lo que se mencionó anteriormente sino porque las familias se preocupan más por informarse frente al tema, hay cursos, diplomados, seminarios, artículos. Y muchas veces se va dejando de lado las creencias, pautas y prácticas de los núcleos familiares a partir de lo que van aprendiendo las nuevas generaciones de padres, llegando a desconocer muchas veces el conocimiento sobre la crianza tan valioso que suelen tener las abuelas, quienes juegan un papel importante en la crianza de los niños y niñas y son una red de apoyo para el cuidado de los niños y niñas sobre todo en contextos latinoamericanos.

La sociedad moderna considera que las prácticas de crianza empleadas por las abuelas deben ser reemplazadas por aquellas que solo avala el conocimiento científico, sin embargo, la crianza debe obedecer a condiciones particulares de vida que exige el contexto y conoce solo quien vive dentro de él. (Sánchez, 2018, p.29)

Para complementar algunas de las definiciones que se han encontrado sobre los componentes que hacen de la crianza lo que es, se encuentra el componente, prácticas de crianza.

Prácticas, entendidas como las acciones con las que los sujetos adultos comunican al niño o niña las diferentes exigencias de las actividades cotidianas. Estas actúan como un

mecanismo de socialización que facilita su incorporación a la sociedad, transmitiendo los valores, las formas de pensar y las conductas deseadas. (Aguirre, 2000 como se citó en Pulido, Castro Osorio, Peña & Ariza Ramírez, 2013)

En la siguiente definición se relacionan mucho más las prácticas de crianza a la familia exclusivamente, entendiéndose “las prácticas de crianza -como aquellas que- se ubican en el contexto de las relaciones entre los miembros de la familia donde los padres juegan un papel importante en la educación de sus hijos”. (Izzedin & Pachajoa, 2009)

De una última definición surgen dos elementos centrales sobre prácticas de crianza:

En este elemento estructural se articulan dos componentes que lo constituyen: el control, entendido como la actitud asumida con intención de dirigir el comportamiento deseable, siendo este un parámetro que discurre entre la permisividad, la libertad, la coacción y la vigilancia; el apoyo, entendido como el soporte emocional, el nivel de implicación y la aceptación. (Manjarrés, León, & Gaitán, 2016. p.81)

Esta definición no hace única y exclusivamente responsable a la familia de la crianza, ya que deja abierta una puerta para interpretar que también se involucran a otros actores que hacen parte de la vida de los niños y niñas en el día a día, sobre todo en su cuidado en los primeros años de vida. Lo que deja entrever los diferentes aspectos que rodean a la crianza es que indudablemente se entretejen y complementan los unos a los otros, teniendo como propósito un desarrollo integral de los niños y las niñas.

Las áreas de desarrollo en la infancia son interdependientes y a su vez están determinadas por la estimulación social. El aprendizaje en la primera infancia es el más importante para

la formación de actitudes, valores y comportamientos de la vida adulta. (Eraso, Bravo, & Delgado, 2006. p. 3)

De las definiciones de pautas, prácticas y creencias, se puede decir que estas convergen en una gran mayoría en las percepciones, pero además se complementan logrando una definición más amplia que abarca desde lo familiar (relacionado al vínculo sanguíneo) hasta lo social, afianzando la idea inicial acerca de la crianza como un ejercicio que le compete no solo a las familias, sino también a los adultos que rodean a un niño o niña, que son personas externas a su núcleo familiar, y constituyen otros micro o mesosistemas con los cuales es necesario que ella o él interactúen, por ejemplo los maestros y maestras de educación inicial. Lo anterior plantea el interrogante de qué tan posible sería para el maestro hacer de lado la manera en la cual fue criado, sus creencias, prácticas y pautas cuando está en el aula con los niños, si esa crianza que recibió influiría en el trato que el maestro o maestra tiene con los niños y niñas. Por último, es importante mencionar los estilos de crianza, para comprender el comportamiento de los niños y niñas dentro de la sociedad que habitan.

Las teorías sobre procesos de crianza y socialización de la infancia coinciden en que hay influencia de los padres sobre los hijos en el desarrollo psicológico y social, pero los estilos parentales no son algo fijo e inamovible, por el contrario, es dinámico y bidireccional. Desde las décadas de los años treinta y cuarenta, se realizaron los primeros estudios sobre socialización, cuyo objetivo era determinar la influencia de los padres en el comportamiento de los hijos. (Raya, 2008 como se citó en García Peña, Arana Medina, Restrepo Botero 2017. p.1)

Diana Baumrind estudio tres modelos o tipos de estilos parentales y cómo estos pueden impactar en las dinámicas de crianza de niñas y niños,

el primero es el autoritativo o autorizado o democrático, que se caracteriza por claras expresiones de afecto acompañadas de control parental; el segundo es el autoritario que se define por un alto control y vigilancia parental pero pobre expresión afectiva; y el tercero es el permisivo, que se muestra con marcadas y fuertes expresiones de afecto, pero con un pobre control y supervisión parental. (Franco, Pérez y De Dios, 2014 como se citó en García Peña, Arana Medina, Restrepo Botero 2017. p.2)

Otros autores como MacCoby y Martin hacia el año 1983, reformulan los estilos parentales de Baumrind, de donde aparecieron cuatro estilos parentales:

Estilo autoritario: Padres sumamente estrictos e intransigentes que exigen obediencia absoluta. Imponen reglas que deben ser practicadas sin objeción. Valoran el control y la obediencia, tienen alto grado de control, con altos niveles de exigencia de madurez, poca afectividad y poca comunicación con los hijos.

Estilo democrático: Padres que delimitan reglas dentro del hogar y las transmiten a sus hijos. Atienden a las necesidades de sus hijos sin romper las reglas y teniendo alta comunicación con sus hijos. Tienen alto grado de comunicación padre-hijo y afectividad en la relación, bajos en exigencias de madurez y moderado nivel de control empleando la negociación y el castigo limitado y juicioso.

Estilo permisivo: Padres tolerantes al extremo que autorizan todo a sus hijos, acuden a la menor demanda de atención, se oponen a impartir castigos o restricciones.

Valoran la individualidad del hijo y las reglas dentro de la familia. Valoran la autoexpresión y autorregulación. Tienen bajos niveles de control respecto a las normas y baja exigencia de madurez a sus hijos, pero se muestran altos en comunicación padre-hijo y afectividad.

Estilo negligente: Padres tolerantes en extremo que no atienden las demandas de sus hijos y se muestran indiferentes a la interacción. Se concentran primordialmente en sus propias necesidades más que en las del niño o la niña. Son bajos en control, bajos en exigencias de madurez, pero también en afecto y comunicación con sus hijos.

(Higareda, del Castillo, & Romero, 2015)

Los estilos parentales no sólo pueden llegar a afectar e incidir dentro de la relación padres/hijos sino en la relación de los niños y niñas con sus maestras y pares ya que cada niño o niña, ingresa al aula con algunos rasgos muy propios generados a partir del estilo parental de su familia. Estos rasgos van a hacerse visibles en su forma de relacionarse e interactuar con quienes le rodean y quienes también tendrán características de un estilo parental diferente. Si además se tiene en cuenta también que la maestra desde su crianza tiene sus propias creencias, pautas y prácticas de crianza y que puede llegar a reflejar dentro del aula con los niños y niñas debido al extenso periodo de tiempo que pasa con ellos durante todo el año escolar; hace que la multiplicidad de interacciones familiares y escolares incidan en sus procesos de desarrollo y aprendizaje.

De la relación de los niños y niñas con sus padres y su estilo parental, aparece un aspecto relevante que se relaciona con la problematización de este trabajo, que busca comprender qué corresponsabilidades existen entre lo público y lo privado en cuanto a la crianza de los niños y niñas, entendiendo también que estos estilos parentales suelen definir como el niño y la niñas se

comporta dentro de su familia y fuera de ella y cómo perciben el control, las reglas, el cuidado y con quienes interactúa en su cotidianidad. La definición de lo público y lo privado parte de los roles que desempeñan los hombres, las mujeres y los niños/niñas en la sociedad.

En ese sentido, en lo público se ubicaron los varones, ciudadanos libres e iguales; en el reino de la razón. Por el contrario, en el reino privado, escenario central de las relaciones familiares, la reproducción, se ubicó a las mujeres y la niñez; y la producción, a través de la esclavitud. (Bernal, 2012. p.77)

Se puede decir entonces que la esfera de lo privado corresponde a la familia y sin duda la crianza, generalmente a cargo de las mujeres, retomando la idea de los estilos parentales, la familia al ser el primer entorno de socialización de los niños y niñas, aprenden sobre reglas/autoridad y como en lo privado (y en lo público) hay figuras cuidadoras, pero también de autoridad, hay afectos, pero también límites, hay derechos, pero también deberes. En la familia también las hay, a pesar de que hoy en día, exista un esfuerzo por parte de los padres y madres de que la crianza ya no sea una relación menos vertical sino más horizontal, donde todas las partes, por ejemplo, tienen el mismo derecho a expresarse y aunque tiene matices positivos como la escucha activa, más empatía con las necesidades de los niños y niñas y menos maltratos de parte de los adultos cuidadores hacia los niños, tiene un grave problema y es la falta de conciencia de límite de los niños y niñas. Hay momentos donde la autoridad y las reglas son necesarias y a los padres y madres les cuesta poner límites en sus pautas de crianza y cuando los niños y niñas cruzan los límites dentro de la familia y no respetan la autoridad o las normas dentro de la familia empiezan a hacer lo mismo en otros lugares como por ejemplo la escuela, sin darse cuenta de que la crianza termina siendo también una tarea de los maestros y maestras. De manera particular, este asunto de los límites es uno de los aspectos de mayores diferencias, controversias y dificultades en las relaciones entre familia y

colegio. Como se ha mencionado con anterioridad a lo largo de este trabajo el afecto en la crianza es fundamental pero el control y monitoreo también lo es, sobre todo en los primeros años de vida. Entendiendo el control, como el mando que toma un padre o una madre para criar desde sus creencias, pautas y prácticas. “Control y monitoreo: hace referencia a las acciones que emprenden los padres y madres para moldear el comportamiento de sus hijos, de acuerdo con las atribuciones y expectativas del colectivo social al que pertenezcan.” (Duarte, García, Rodríguez & Bermúdez, 2016. p.117)

Es así, que hoy en día, los padres y madres dentro de sus dinámicas de crianza van desde el autoritarismo al permisivismo afectando la manera en que el niño/niña se socializa y se desenvuelve en lo público. “De modo que, al combinar la tiranía del autoritarismo del pasado con la debilidad del permisivismo del presente, se ha generado algo así como a una anarquía familiar que se hace evidente en el ámbito social”. (Marulanda, 1998. p.97)

Para finalizar este apartado, la importancia de tener en cuenta la crianza en el desarrollo de esta investigación radica, en el lugar que ocupa la crianza en el ejercicio que realizan las maestras y maestros en educación infantil, quienes también tuvieron unas determinadas pautas de crianza y como todo lo que vivieron en sus infancias se puede reflejar en su ejercicio docente. Además, abordar la crianza permite comprender los niños y niñas que interactúan en un salón de clases, viéndolos desde sus diversidades y posibilidades al estar dentro de un núcleo familiar y sus propias dinámicas, donde entonces la educación se convierte en un asunto que le compete a lo público y no solo a lo privado. Al ser un asunto público y privado va a haber una participación amplia de todos los que conforman una sociedad, incluyendo claramente las familias, pero a su vez las escuelas y dentro de estas los maestros y maestras. Esta apreciación se logra ver en los significados de creencias, pautas y prácticas de crianza siendo una de las características que articula fuertemente

este apartado y además aporta relevancia a la hora de la búsqueda de respuestas a la pregunta problémica de este ejercicio investigativo.

Escuela

Para dar inicio a esta categoría es importante hacer una breve mención a las leyes y políticas públicas que rigen la educación infantil en Colombia, haciendo énfasis en aquellos hitos que han marcado la historia de la infancia y la escolaridad en esos primeros años de vida.

Para comenzar, es importante definir que la educación es un derecho de los niños y niñas, ya que como afirma la (Unicef, 1989), en el artículo 28: “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación y, a fin de que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho”. De allí que la escuela ejerce una gran labor, siendo una de las instituciones que acoge a los niños y protege ese derecho, teniendo en cuenta las capacidades y diversidades de cada uno de los niños y niñas. De acuerdo con lo anterior, la educación deberá estar orientada por la búsqueda de un desarrollo armónico e integrador de los niños y niñas, “Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades” (Unicef, 1989). Esto permite entrever que en la escuela no solo hay una transmisión de conocimientos, sino que su compromiso va más allá de una función gnoseológica, permitiendo que los niños y niñas que la transitan desarrollen aptitudes y actitudes que le permitirán habitar el mundo que les rodea, incluyendo la socialización entre pares.

En ese sentido, es importante analizar en qué consiste la educación preescolar en nuestro contexto cultural, en la Ley 115, (1994), sección segunda-educación preescolar, artículo 15° la educación preescolar se define como la que: “corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de

experiencias de socialización pedagógicas y recreativas”. La principal motivación de la educación preescolar consiste en apoyar y favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas, en donde el maestro o maestra en educación infantil tiene gran protagonismo, debido a que es quien posibilita las condiciones suficientes que dinamizan y posibilitan su desarrollo y aprendizaje.

Por otro lado, y de acuerdo con las obligaciones del Estado y la escuela con los niños niñas y adolescentes, se encuentra en el Código Infancia y Adolescencia (2006), artículo 41°: “Garantizar un ambiente escolar respetuoso de la dignidad y los derechos humanos de los niños, las niñas y los adolescentes y desarrollar programas de formación de maestros para la promoción del buen trato.” En este artículo ya hay una mención importante a la figura de un maestro o maestra con relación al cuidado de niños, niñas y adolescentes, en busca de propiciar un ambiente sano y blindado de respeto, esto deja entrever las posibles expectativas que tiene el Estado, la familia y la sociedad acerca de la función que cumple un maestro o maestra dentro de un ambiente escolar. En este mismo documento, se encuentra el artículo 42°, que hace referencia a aquellas obligaciones que cumplen las instituciones educativas con los niños, niñas y adolescentes, para lo cual menciona que se deben “abrir espacios de comunicación con los padres de familia para el seguimiento del proceso educativo y propiciar la democracia en las relaciones dentro de la comunidad educativa”. Con base en estos planteamientos se puede inferir que el maestro o maestra como una de las personas más cercana e influyente en los desarrollos de los niños y niñas, es quien debe buscar y propiciar espacios de comunicación con las familias, fundamentando más su importante rol en el desarrollo de los niños, niñas y adolescentes. De acuerdo con lo anterior, la atención a la primera infancia tiene una gran relevancia dentro de las políticas públicas que rigen a Colombia, haciendo mención a la atención integral la cual es comprendida como un:

Conjunto de acciones intersectoriales, intencionadas, relacionales y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y niñas, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Estas acciones son planificadas, continuas y permanentes. Involucran aspectos de carácter técnico, político, programático, financiero y social, y deben darse en los ámbitos nacional y territorial. (Cero a Siempre, 2016, artículo 4°)

En tal sentido las leyes expuestas anteriormente convergen en la búsqueda de un desarrollo armónico de los niños y niñas acompañados por sus padres, cuidadores, maestros y todos quienes les rodean. Hay una importante mención del rol de la escuela y claramente dentro de esta el maestro o maestra, y sobre su aporte al desarrollo integral de niños y niñas, lo que permite redirigir las miradas a la problematización, ya que en esta se plantean interrogantes acerca del tránsito de los maestros y maestras por la escolaridad y como quizás involuntariamente esas dinámicas adquiridas en esos espacios se hacen visibles en su ejercicio actual, aportando al desarrollo integral de quienes ahora son sus alumnos, esto desde el cuidado, la protección, atención y enseñanza de los niños y niñas.

Para ahondar en la categoría escuela, es necesario abordar otros referentes que van más allá de lo normativo y encaminan sus análisis al fenómeno de la educación en el que tiene sentido la institucionalidad escolar. Por lo que consideración pertinente enriquecer los anteriores planteamientos con algunas reflexiones desde la filosofía.

Cuando se aborda la escuela a su vez aparece la educación, que desde la filosofía de Hannah Arendt, el hecho fundante de la educación es la “natalidad” es decir, la llegada (aún biológica) de nuevos

sujetos a la sociedad. Esa nueva existencia humana es un llamado a la corresponsabilidad que tiene el entorno por hacerle parte integral de sus construcciones culturales. Desde la perspectiva de Arendt, la educación debe ser comprendida como una acción⁴, la acción permite develar la identidad e historia de vida de una persona, por este motivo, educar no puede considerarse como un trabajo⁵, educar va más allá de fabricar (sujetos), “la acción educativa es la construcción del relato de una identidad, el relato de una vida” (Bárcena & Mèlich, 2015. p.81), “la acción debe poder ser objeto de un aprendizaje” (p.71). Se trata de una construcción de la subjetividad que implica una relación con los otros y un espacio que permite esos acercamientos es la escuela y sin lugar a duda un maestro o maestra abierto a conocer, escuchar y contar su historia de vida, lo cual va a enriquecer esa acción educativa de la que todos son partícipes.

Dentro de la acción de educar, la figura de un maestro o maestra es de gran relevancia, pues su rol desde el escenario educativo incide indudablemente en la vida de los niños y niñas con quienes comparte gran parte de su tiempo. Entendido de este modo, el rol docente tiene gran influencia en la acción de enseñanza y en los aprendizajes (armónicos) de los niños y niñas “La forma como se enseña, el rol que asume el docente y la forma como organiza las actividades escolares, también transmite un conjunto de enseñanzas” (Villanueva, 1993. p.10). Dichas enseñanzas a lo largo de esta investigación las hemos situado más allá de lo dictaminado por un currículo, es un ejercicio que pretende lograr un desarrollo de los niños y niñas tanto en lo relacionado con su conocimiento como en su subjetividad, ética y autonomía.

⁴ “La acción, en cambio, es la actividad a través de la cual revelamos nuestra única y singular identidad por medio del discurso y de la palabra ante los demás en el seno de una esfera pública asentada en la pluralidad. Por la acción mostramos quienes somos”. (Bárcena & Mèlich, 2015)

⁵ “Fabricación de uno o varios objetos. Cuando el objeto está terminado, el trabajo llega a su término”. (Bárcena & Mèlich, 2015)

Como se ha venido problematizando, el rol del maestro y maestra en educación infantil puede llegar a tener rasgos de sus creencias, pautas y prácticas de crianza⁶, de igual forma ellos pueden llegar a reflejar inconscientemente estilos parentales propios de su crianza, “al igual que los padres, los docentes y los agentes educativos establecen sistemas relacionales que se configuran bajo elementos transversales y caracterizan estilos que influyen en la formación y en la educación.” (Manjarrés, León, & Gaitán, 2016, p.119) En ese sentido, se encuentran tres estilos educativos apropiados por los maestros y maestras de acuerdo a la idea que tienen sobre adulto y niña-niño, muy relacionados con los estilos parentales en la crianza de los niños y niñas.

El primero es, el estilo autoritario, en el cual el docente (adulto) concibe al niño (estudiante) como una “tábula rasa”, una pizarra en blanco carente de conocimiento, por lo que es él, el docente, el que imparte la norma y decide el conocimiento que este debe adquirir; se convierte en el decisor, organizador, quien imparte y da conocimiento y no es afectado por el estudiante. (Manjarrés, León, & Gaitán, 2016, p.119).

En este estilo, se puede ver cómo se deja de lado los conocimientos que trae el niño o niña desde los espacios que ha habitado a lo largo de su vida, desconociendo otros saberes que van más allá de lo académico y que vivencia en su cotidianidad. Considerar a los niños o las niñas como seres vacíos, deja ver -inicialmente- al maestro como un ser superior que es el único que posee el conocimiento válido. Es este sentido, la función del maestro en torno a la formación en el estilo autoritario,

tienen que ver con la obediencia, la sumisión, el buen comportamiento, la admiración, la lealtad y el niño no afecta ni tiene que enseñarle al docente. La norma es impuesta e

⁶ Este aspecto no es el objetivo central de esta investigación, pero es importante hacer mención de este elemento.

inflexible, y priman las estrategias didácticas de cátedra magistral y adquisición de conocimiento memorístico, con una relación vertical (de adulto a niño). (Manjarrés, León, & Gaitán, 2016, p.119)

Así mismo, las normas y acuerdos de clase son impuestos por el maestro o maestra, dejando a un lado la concepción y pensamiento de los niños y niñas quienes también son actores importantes dentro del espacio académico. Al estar en una clase de este estilo, prima la voz y el saber del maestro por encima de la de los niños y niñas, ignorando sus percepciones acerca de lo que evidencian en su diario vivir, por lo que la clase se convierte en una cátedra. Para finalizar con algunas de las características del estilo autoritario, Manjarrés, León, & Gaitán, (2016), mencionan que este estilo, permite la jerarquización en la relación maestro- alumno, impidiendo en muchos momentos una relación de confianza, teniendo en cuenta que muchas veces la escuela o el maestro se convierten en un refugio para los niños y niñas debido a que en ellos encuentran, lo que no encuentran en sus casas, ya sea cariño, herramientas para comunicarse, afecto, alguien que los escuche con atención. (cfr. p.119)

El segundo estilo, es denominado, estilo permisivo.

Los profesores generalmente centran su mirada en el niño como bondad innata, como descubridor, como dominador, como explorador que no requiere límites para la apropiación del mundo; por lo tanto, procura intervenir lo menos posible para dejar hacer a sus alumnos, no toma decisiones ni orienta posibles rutas para la solución de problemas, no imparte normas. (Manjarrés, León, & Gaitán, 2016, p. 119)

En estilo se desdibuja el rol del maestro o maestra y de los alumnos como aprendientes, propiciando en los niños y niñas el desconocimiento de reglas y límites dentro de la escuela,

también se desconoce el saber del maestro como profesional, desplazando su figura a un simple acompañante donde no ejerce ni aplica su conocimiento, ni orienta a los niños y niñas en aras de un desarrollo integral. El lugar de un niño o niña en este estilo hace alusión a

un adulto en pequeño, por lo que puede dejarlo para que por sí solo solucione problemas y tome decisiones que posiblemente no pueda resolver o no tenga los elementos y requiera guía para hacerlo. Su papel como adulto es intentar complacer a los niños, no tener disgustos ni contrariarlos, darles toda la razón y no desgastarse en su labor, contener de forma asistencial las situaciones y delegar la resolución del conflicto para que otros lo solucionen. (Manjarrés, León, & Gaitán, 2016, p.119).

Desconociendo las necesidades de sus alumnos y su rol como maestro de brindarles las herramientas necesarias para resolver conflictos, sin tomar la responsabilidad que requiere una tarea como ser maestro, sin tener en cuenta la influencia que este estilo permisivo pueda dejar en los niños y niñas para su vida, teniendo en cuenta que es la escuela el segundo espacio de socialización más importante para ellos.

En este estilo se ve frecuentemente el profesor que es permisivo no implicado, esto quiere decir que el docente que se enfrenta a situaciones de estudiantes ante las cuales no siente tener las herramientas, situaciones que desbordan su acción, prefiere no interferir: “como no sé, mejor no me involucro para no cometer errores”. Esto acarrea una total ausencia tanto de orientación que requiere el niño, como de apoyo y control. (Manjarrés, León, & Gaitán, 2016, p.119).

En muchas situaciones las únicas reglas y límites que un niño conoce son las que se establecen en la escuela, como se ha mencionado anteriormente, al igual que la familia es un dispositivo de

crianza y socialización, en la escuela los niños y niñas pueden aprender que todos son iguales en términos que tienen los mismos derechos y deberes. Ya que, en la escuela no son los niños consentidos de papá y mamá o los niños y niñas ignorados por mamá y papá, la atención en la escuela está en manos del maestro o maestra y va dirigida a todos los niños y niñas por igual. Sin embargo, se pueden presentar situaciones de falta de autoridad del docente, de favoritismos y no hay reglas claras dentro del aula, se puede desdibujar el propósito del maestro de formar integralmente a los niños y niñas. Teniendo en cuenta el reto que significa tener un aula llena de niños y niñas que experimenta día a día diferentes estilos parentales en sus familias, influyendo en cómo se relacionan con sus maestros y pares.

El último estilo es el participativo:

El docente concibe al niño como sujeto de derechos, como portador y constructor de aprendizaje que llega con experiencias previas importantes a ser tenidas en cuenta para el proyecto de vida escolar, con posibilidades y habilidades, capaz de auto reflexionar sobre sus actos y las consecuencias de estos. (Manjarrés, León, & Gaitán, 2016, p.119)

Este estilo vendría siendo el “ideal”, en términos de que cada participe en la acción pedagógica (maestro/a - estudiante), ocupa un lugar desde su quehacer y experiencia, permitiendo enriquecer el ejercicio que cada uno desde su autorreflexión realice. Por lo tanto, el docente “se convierte en el guía, en el permanente observador y descubridor de capacidades, aprendiz de sus estudiantes, inculca reglas y normas, generando mecanismos de control que lleven al estudiante a la reflexión y aprendizaje frente al error” (Manjarrés, León, & Gaitán, 2016, p.119). De este modo, se podría decir que en este estilo tanto el maestro o maestra como los estudiantes, juegan un papel

fundamental, y se convierten en un binomio que permite un ejercicio de reflexión y configuración de los acuerdos y normas que todos y todas construyen y deben asumir.

Este estilo genera un ambiente de solidaridad, respeto por el otro y su diferencia, promueve la participación efectiva en la toma de decisiones y la autorregulación colectiva. Los valores frecuentemente inculcados tienen que ver con la responsabilidad, el respeto, la autonomía y la solidaridad. (Manjarrés, León, & Gaitán, 2016, p.119).

Esta característica del estilo educativo participativo puede ser entendida como una muestra de lo que se conoce como ética del cuidado, que se puede lograr poniendo en práctica un diálogo con todos y todas, además de un “ponernos en el lugar de otro” para comprender su realidad.

Este estilo educativo, podría ser el idóneo, si siempre existieran las condiciones en los contextos de las escuelas, el bienestar físico y mental del maestro juegan también un papel muy importante en estos estilos educativos, es muy difícil saber si un maestro a través de sus estilos educativos está replicando la manera como fue tratado en la escuela por sus maestros y maestras cuando niño y obviamente las dinámicas de crianza de su entorno familiar. Si está replicando las pautas, prácticas y creencias con las cuales él fue criado o si intencionalmente y conscientemente asume cierto estilo educativo porque bajo su criterio hay uno mejor que otro.

Los estilos educativos tienen similitudes con los estilos parentales y es ahí donde podrían la familia y escuela encontrarse corresponsablemente en su labor de cuidado y educación con los niños y niñas, siendo así muy importante que exista un trabajo conjunto, donde haya una comunicación asertiva, teniendo ambas partes una responsabilidad y un compromiso compartidos. “Tanto la familia como la escuela tienen funciones en común, como la garantizar la formación, la

socialización y el conocimiento de normas de convivencia a las personas; en este sentido, la relación entre estas dos instituciones debe fortalecerse” (Manjarrés, León, & Gaitán, 2016, p.120).

Dentro de la escuela el niño y la niña configuran su personalidad, sus habilidades sociales y valores.

Es indispensable examinar lo que ocurre al interior de la escuela y asegurar que sus procesos de organización garantizan una buena educación, orientada a fortalecer una sociedad respetuosa de los derechos humanos, capaz de construir vínculos de solidaridad entre las personas y consciente de su responsabilidad con el desarrollo emocional, ético y social de los niños, niñas y jóvenes. (Secretaría de Educación Distrital, 2007. p.9)

Todo lo que se ha venido exponiendo a lo largo de este apartado permite visualizar la importancia de la escuela, de los maestros y maestras en la crianza, el cuidado y desarrollo integral de la primera infancia, desplazando la idea de ver a la escuela solo como una institución en la cual solo se transmite conocimiento, esto aunado a las condiciones y dinámicas actuales de las familias, ha llevado a la escuela y a los maestros y maestras a ocupar un lugar importante en lo que se denomina crianza con todo lo que esta implica.

Corresponsabilidad

En continuidad con el cuidado y la crianza como una responsabilidad compartida, aparece otra categoría de gran relevancia para el presente ejercicio investigativo, la cual cobija todas las anteriores y ahonda en la importancia de una participación “colectiva” en busca de un desarrollo armónico de los niños y niñas.

Para lograr buenos resultados en el aprendizaje es necesario asegurar un entorno amable que motive a los estudiantes, que les provea condiciones afectivas positivas,

que les permita establecer relaciones de confianza entre ellos y con los adultos que los acompañan en su proceso de desarrollo. (Secretaría de Educación Distrital, 2007. p.9)

Ese entorno amable se construye en conjunto, siendo responsabilidad de todos los agentes educativos (incluida la familia) aportar desde las experiencias propias en la construcción de ese ser niño-niña, esto puede ser entendido como corresponsabilidad. Una definición de este concepto comienza poniéndolo en un escenario familiar:

La corresponsabilidad es el reparto equilibrado de las tareas domésticas y de las responsabilidades familiares, tales como su organización, el cuidado, la educación y el afecto de personas dependientes dentro del hogar, con el fin de distribuir de manera justa los tiempos de vida de mujeres y hombres. (Organización de Mujeres de STES-I, s.f. p.7)

Este trabajo no pretende ahondar, ni hacer un enfoque en género o feminismo, pero es importante mencionar que la educación de los niños y niñas, las tareas domésticas y el cuidado son cuestiones que históricamente han sido feminizadas a pesar de que la corresponsabilidad busca que sean tareas repartidas equitativamente entre hombres y mujeres. Este trabajo se ha realizado desde la perspectiva de cómo el ámbito familiar y sus tareas (la crianza) se han ido desplazado hacia lo público (la escuela) y los maestros han asumido esa responsabilidad compartida ocupando un rol importante en la vida de los niños y niñas.

Una mirada a la concepción de corresponsabilidad desde la Ley en pro del trabajo para la primera infancia el artículo 10°. Define la corresponsabilidad como

Se entiende por corresponsabilidad, la concurrencia de actores y acciones conducentes a garantizar el ejercicio de los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado son corresponsables en su atención, cuidado y protección. (Código Infancia y Adolescencia, 2006)

Pensar en los niños y las niñas es entender que ellos requieren ser cuidados desde el afecto y la disposición de una familia, escuela y sociedad, lo cual puede entenderse como una corresponsabilidad de todas las instituciones que rodean la infancia. Parte de esta corresponsabilidad nace de la ética del cuidado, que es pensada desde sabernos y entendernos como seres humanos vulnerables que nos necesitamos mutuamente para sobrevivir, ya que somos nosotros los seres humanos los únicos seres vivos quienes tienen un desarrollo moral.

La estrecha relación entre la ética del cuidado y la corresponsabilidad en los procesos de atención, estimulación y educación temprana destaca su importancia fundamental. Ambas perspectivas éticas se complementan armoniosamente para establecer un marco integral que asegura una atención y cuidado apropiados, considerando las particularidades de cada niño y su entorno. (Hernández, s.f. p.7)

La ética del cuidado ha sido estudiada desde campos como la educación, la medicina, la antropología y otras ciencias humanas y de la salud, se podría pensar que el cuidado es algo que solo le concierne a la familia o a alguna instancia del área de la salud o afines, un maestro o maestra no es la primera persona en quien se piensa cuando se habla de cuidado. La ética del cuidado desde una investigación en el campo de la salud es entendida como

La comprensión del mundo como una red de relaciones en la que nos sentimos inmersos, y de donde surge un reconocimiento de la responsabilidad hacia los otros. Para ella, el

compromiso hacia los demás se entiende como una acción en forma de ayuda. Una persona tiene el deber de ayudar a los demás; si vemos una necesidad, nos sentimos obligadas a procurar que se resuelva. (Alvarado, 2004. p.2)

Es relevante aclarar que a pesar de que las anteriores definiciones son importantes, en este trabajo de grado no es de nuestro interés ahondar en la corresponsabilidad desde la familia, ni las entidades del estado. La corresponsabilidad será abordada desde la escuela y el ejercicio docente, el cual ha sido el foco durante el desarrollo de este ejercicio investigativo.

La ética del cuidado propone que cada sujeto nos reconozcamos como responsables del otro, así como el maestro y maestra está cuidando de niños y niñas, sería importante reconocer que tanto la familia como el estado tienen una corresponsabilidad de cuidar al maestro y maestra.

Desde una perspectiva más educativa la ética del cuidado es entendida como:

Aquella que permite no ser indiferente ante las situaciones de un niño o niña, es aquella que permite identificar un talento especial y no permanecer indiferente a los obstáculos que puede tener el estudiante para desarrollarlo hablar de una educación sin indiferencia significa incorporar una nueva perspectiva en todo el sistema educativo pero en especial en la cotidianidad de los colegios. Niños, niñas y jóvenes deben aprender a no ser indiferentes frente a sus compañeros y eso supone que deben aprender a hacer cosas orientadas a hacer sentir bien a las personas con quienes conviven. (Secretaría de Educación Distrital, 2007)

El maestro o maestra en educación infantil requiere de una sensibilidad para el cuidado de los niños y niñas, ya que a través de ese cuidado los niños aprenden a cuidar de ellos mismos, sus

pares y entorno, pero esto requiere un ejercicio reflexivo por parte del maestro y maestra para entender la vida de cada uno de los niños y niñas.

Una característica esencial de la enseñanza es que el educador entiende el aprendizaje y el desarrollo del niño en el contexto de una bibliografía amplia. Además, al comprender la importancia de las vidas de estos niños se puede tender de alguna forma hacia una futura acción pedagógica más apropiada a la relación que uno mantiene con ellos. (Van Manen, 1998. p.67)

Para comprender la vida de los niños y niñas y lo que pasa a su alrededor, es muy importante ser un adulto cuidador presente, dispuesto a escuchar activamente y observar detalladamente, en otras palabras, un referente socio afectivo seguro para ellos y ellas. Para esto se requiere un cuidado que antes se hubiera podido entender como tarea única y propia de las mujeres en el entorno familiar y aunque este trabajo no se enfoca en género, ni se ahondará mucho en la historia del feminismo, es importante mencionar que

la ética del cuidado no es una ética femenina, sino feminista, y el feminismo guiado por una ética del cuidado podría considerarse el movimiento de liberación más radical.—en el sentido de que llega a la raíz— de la historia de la humanidad. Al desprenderse del modelo binario y jerárquico del género, el feminismo no es un asunto de mujeres, ni una batalla entre mujeres y hombres, sino el movimiento que liberará a la democracia del patriarcado. (Gilligan, 2013. p.31)

Es así, como se considera la presencia de los hombres importante para enseñar y cuidar a los niños y niñas, tanto en la familia como en el período de la educación infantil primordialmente. Es

relevante cuidar con todos los sentidos, atender las necesidades de quienes se cuida, de lo contrario es posible que aparezca acontecimientos desfavorables en los niños y niñas,

La ética del cuidado nos guía para actuar con cuidado en el mundo humano y recalca el precio que supone la falta de cuidado: no prestar atención, no escuchar, estar ausente en vez de presente, no responder con integridad y respeto. (Gilligan, 2013. p.34)

El cuidado si es pensado e implementado desde el aula y desde esa corresponsabilidad de los maestros y maestras puede enriquecer el sentido de comunidad, permite y moviliza el respeto de las opiniones de los otros. Educar a los niños y niñas en cuidar del aula, cuidar de la escuela, de las calles que transitan, del mundo que habitan, de las personas que los rodean, los hace también corresponsables de sus pares. Es ahí donde la escuela no solo es un espacio de socialización para los niños, hoy en día también es un lugar para formar en cuestiones que antes no se pensaban, que antes solo eran asuntos de las mujeres (referidos principalmente al entorno familiar).

La corresponsabilidad de la escuela implica una autoobservación dentro del sistema educativo y el mantenimiento de una conexión consciente con el entorno, tanto inmediato como próximo. La colaboración entre la escuela y la familia es esencial para la socialización de los estudiantes, promoviendo valores, principios éticos y habilidades sociales. (Hernández, s.f. p.6)

Con lo anterior, la familia y la escuela deben mantener un vínculo o relación cercana, en busca de mecanismos esenciales como comunicación asertiva en busca del bienestar integral de los niños y niñas que habitan el mundo. Estos mecanismos pueden hacer alusión a valores y habilidades.

Pero reflexionar sobre la ética del cuidado y enseñando desde el ejemplo no como única estrategia de didáctica del cuidado pero considerándolo como uno de los elementos fundamentales para promover y reconocer la ética del cuidado desde la educación infantil, esto permitirá que los niños y niñas habiten el mundo y sus propios entornos y relaciones desde lugares más reflexivos, considerados y dispuestos para construir una sociedad más corresponsable, equitativa y justa, donde se pueda pensar en comunidad (en el bien común) y no solo desde la primacía de la individualidad.

Comprender al ser humano como vulnerable, conlleva a pensar en que todos y cada uno debe ser cuidado, no solo en su entorno familiar, también en el entorno escolar, donde los niños y niñas pasan gran cantidad de tiempo, es imposible no considerar que ellos están siendo cuidados por sus maestros y maestras, quienes tienen el reto de establecer un vínculo de confianza que a su vez les permitirá a sus estudiantes tenerles como referentes de bases seguras.

Ciertamente, el ser humano es vulnerable, y por ello requiere de apoyo y cuidado de los demás, que requiere de una intencionalidad formativa. Nel Noddings plantea la pedagogía del cuidado, como una nueva forma de entender el ejercicio profesional docente que se basa en la creación de relaciones de confianza mutua, que permiten conocer al alumnado y plantear intervenciones educativas en función de los intereses y las necesidades de este. (Noddings, 1992 como se citó en Burga, 2018) Dando continuidad a la comprensión del ser humano como una especie cuyos miembros nacen muy vulnerables que necesitan ser cuidados en muchos aspectos y en un tiempo prolongado (en relación con otros animales mamíferos), la pedagogía del cuidado se encamina a la acción del educar construyendo un vínculo irrompible entre cuidar y educar

La pedagogía del cuidado es un marco conceptual para pensar las prácticas educativas que sostiene que educar es cuidar y cuidar es educar. Estos dos términos son indisociables ya que la escuela es [co] responsable de garantizar los derechos de niños, niñas y adolescentes. Este enfoque permite pensar tanto el quehacer cotidiano en las escuelas como el abordaje de situaciones complejas desde una mirada específicamente pedagógica. Es una forma de concebir a las personas, los vínculos, los cuidados, a la salud mental y el rol de la escuela. (Ministerio de Educación Argentina, s.f. p.7)

Si la escuela educa entonces a la vez está cuidando, esto desde una mirada a la escuela no como un dispositivo transmisor de conocimientos, sino como una experiencia vital que permite la socialización, el encuentro con otros y la creación de vínculos de confianza y la formación de sujetos más armónicos en la medida que no solo adquieren conocimientos teóricos (o conceptuales), sino que enriquecen sus capacidades socio afectivas, éticas y políticas.

Si bien es cierto que dicha transmisión de conocimientos es una de las tareas específicas de la escuela, ésta no puede darse sin establecer cuidados que -en sus múltiples aristas- son necesarios para garantizar el derecho a la educación y para que puedan generarse experiencias pedagógicas significativas. (Ministerio de Educación Argentina, s.f. p.10)

Insistimos en que para consolidar esas experiencias pedagógicas significativas se hace necesario afianzar un vínculo de confianza, “la construcción de vínculos desde el miramiento, la ternura y la hospitalidad, permite lazos de confianza tanto con las y los estudiantes, como entre las personas adultas que integran las escuelas” (Ministerio de Educación Argentina, s.f. p.11). Claramente la

confianza se va fortaleciendo con el paso del tiempo y con las expresiones de afecto que tengan los maestros y maestras con los niños y niñas y las personas que habitan las escuelas, donde nuevamente aparece la figura del maestro como un referente de confianza que cuida y cuyo cuidado puede implicar aspectos propios de la crianza en el entorno escolar. Es muy importante reconocer que esa relación docente - estudiante debe ser horizontal, en tanto que los dos son “aprendientes”, ya que eso permite una participación de los todos los integrantes del aula en el cuidado del otro, pensando cómo a través de la escucha y la observación pueden crearse elementos y herramientas para educar en el cuidado. Permitiendo también que exista una democracia dentro del aula y en las estructuras mentales de quienes son cuidados, es importantes que para pensar en el cuidado la escuela genere espacios que propicien la construcción de vínculos de confianza, por esto la pedagogía del cuidado es “aquella que crea las condiciones y posibilita las estrategias, los métodos de enseñanza y aprendizaje para que los seres humanos aprendan a cuidar movilizados desde el ejercicio ético”. (Estalayo, Hernández, Lozano, & Sancho, 2021. p.6)

La pedagogía del cuidado “parte de los saberes prácticos del hogar y los transfiere a otros contextos, que aplica los aprendizajes nuevos al ámbito cotidiano, y que incluye valores y contenidos curriculares significativos para la vida diaria en las familias” (Vázquez, 2010. p.15). El cuidado en el mundo actual podría pensarse que estuviera presente en la escuela desde la educación inicial hasta la educación superior, orientado a la búsqueda de la construcción de un mundo más empático, para evitar caer en situaciones como darle la espalda al que necesita ayuda o al que está enfermo, un mundo que a través sus tradiciones y culturas podría considerar el cuidado como una responsabilidad específica de las mujeres porque son ellas las “únicas con la sensibilidad de cuidar”. En ese contexto, la pedagogía del cuidado pretende el cuidado como un ejercicio que incluya a hombres y mujeres, que todos los sujetos aprendan a cuidar de los otros y sean cuidados

de la misma forma “es necesario asumir la interdependencia humana y posibilitar que varones y mujeres sean educados en una moral anclada en la solidaridad y la preocupación por el bienestar del otro.” (Vázquez, 2010. p.15)

Retomando la tensión entre lo público y lo privado, la pedagogía del cuidado se caracteriza por buscar que las comunidades puedan crear capacidades para convivir con las otredades en un escenario público, lo anterior situado en la escuela lleva a pensar que dentro del currículo podría incluirse temas relacionados con el cuidado de los otros y el cuidado propio, esto teniendo beneficios no solo para los niños y niñas sino para la sociedad que habita el niño o niña. Además de una reorganización del currículo en torno a los círculos del cuidado (Noddings) y de generar las condiciones básicas para el reconocimiento socioafectivo, para las acciones solidarias, para propender por el bien común. En otras palabras, una escuela bondadosa (aun políticamente).

Si la escolarización se diseña con vistas a formar ciudadanos independientes que sean capaces de desempeñar un trabajo en el ámbito público, los contenidos y valores que se seleccionarán serán bien distintos a los que se seleccionaría si lo que preocupa es el cuidado por la ciudadanía en sentido amplio. Por eso, afirmamos que si nos tomamos en serio los vínculos afectivos humanos y priorizamos una orientación moral enraizada en las responsabilidades de los ciudadanos y ciudadanas particulares, nos veremos obligados a introducir en el currículum escolar contenidos relacionados con pautas tan “privadas” como las relacionadas con la creación de vínculos emocionales, las creencias, los valores y las actitudes personales y éticas, la paternidad o las tareas domésticas. (Vázquez, 2010. p.5)

Lo anterior sugiere que si el cuidado va a ser parte del currículo escolar este va a ser una materia más y no es así, como menciona (Benavides, 2006) retomando a Noddings

La propuesta de Noddings consiste en organizar el currículo escolar alrededor de lo que ella llama los círculos de cuidado. No se trata de volver el cuidado un tema para “exponerlo” en algunas asignaturas o en algunos grados, sino de generar actitudes de cuidado por medio de la promoción de relaciones de cuidado (y apego) desde la misma conformación curricular de la escuela.

Proponiendo así que la escuela sea indispensable para la enseñanza de cuidado en cualquier contexto y para todas las edades, así como lo es para la socialización de los niños y niñas, teniendo en cuenta con qué perspectivas de cuidado tiene cada estudiante desde sus creencias, práctica y pauta de crianza, el estilo parental y el estilo educativo.

De esta manera la propuesta de la pedagogía del cuidado se enmarca dentro de la promoción de comportamientos prosociales en la cual no sólo se tiene en cuenta al individuo sino también a la comunidad. Por ello el cuidado no sólo atiende las necesidades propias del sujeto (por ejemplo, a nivel de protección y de prevención) sino que se convierte en una alternativa de respuesta seria, desde la escuela, a la problemática de la convivencia cotidiana. (p.4)

La pedagogía del cuidado no puede ser una materia que al final de un ciclo escolar el resultado sea una nota cuantitativa, el cuidado debe permitir la formación de estudiantes más conscientes de sus capacidades para cuidar a sus pares, maestros y a sí mismos. Es importante, entonces, una actitud abierta en el maestro, que le permita identificar esos procesos y situaciones de su contexto escolar en los cuales puede participar y generar comportamientos corresponsables de los y las estudiantes.

Para que un maestro logre estos comportamientos, debería empezar por demostrar consigo mismo que el cuidado va más allá de lo individual, sino que se sitúa en un quehacer comunitario y colectivo. Esas acciones del maestro tienen gran impacto en la vida de los niños y niñas al ser la maestra o maestro una de sus figuras “ejemplo”.

Cuando se habla de la corresponsabilidad entre maestros y maestras con la formación de niños y niñas, también es clave mencionar la influencia que puede llegar a tener un maestro de educación infantil en la vida de un niño, siendo esta una influencia formativa el maestro como lo señala Max Van Manen tiene una influencia pedagógica, lo cual

significa no solo que uno es responsable (capaz de dar respuesta), sino que además de tener esta “capacidad de “responder” se actúa realmente de forma responsable y por tanto moralmente justificable y defendible desde alguna perspectiva, estructura o racionalidad pedagógica... Esto significa que la influencia pedagógica es autorreflexiva. La acción pedagógica nos empuja constantemente a reflexionar sobre si hemos hecho las cosas adecuada y correctamente, o de la mejor forma posible” (Van Manen, 1998. p.31)

Siendo así, la responsabilidad compartida que tiene un maestro o maestra en la formación de los niños y niñas una tarea de mirarse hacia adentro constantemente porque la presencia de esos niños y niñas que el maestro o maestra tiene en el aula también influyen en cómo ejerce su labor como profesor. Normalmente un maestro o maestra actúa en pro de sus estudiantes, en buscar su bienestar, en encontrar maneras para que aprendan desde valores (una tarea que podría atribuirse a la familia) hasta ciencia, sabiendo que cuando mira hacia adentro debe mirar cómo actúa, como habla, como se expresa porque hay aprendizajes como el cuidado que se enseñan también desde el

ejemplo, entendiendo que hay niños y niñas que a veces no han experimentado con mayor frecuencia en sus vidas lo que es ser cuidados y escuchados.

En esa mirada autorreflexiva que propone Van Manen, (1998) es importante también que el maestro sea consciente del medio social en el que él o ella están y su propia historia, que actúe no desde las pautas de crianza como lo educaron a él tanto en su familia como en la escuela sino desde unas posturas adecuadas para orientar a los niños y niñas y sus familias en sus contextos actuales. Esto hace parte de la corresponsabilidad del/la educador-a que como actor social.

La ética del cuidado y la pedagogía del cuidado se entrelazan y tienen una relación muy estrecha, desde la primera se plantean los fundamentos de acción con los que se busca la formación de unos ciudadanos más empáticos, solidarios y conscientes de las realidades de los otros y otras que habitan el mundo. Y desde la segunda se identifican los criterios educativos que posibilitan dicha formación en contextos escolares formales e informales. Se puede pensar que una gran responsabilidad que tienen los maestros y maestras consiste en propiciar esos espacios de reflexión con mayor énfasis en unas dinámicas sociales, en unas interacciones, en unos vínculos de mayor calidad (humana) que les permite a todos-as dignificarse (es decir crecer en humanidad). En síntesis, con la capacidad de sentirse felices personalmente porque trabajan de manera colaborativa en aras del bien común. Ya que el bienestar personal no riñe con el bienestar colectivo y allí este tiene gran protagonismo debido a esa influencia que ejerce sobre sus estudiantes y claramente es un ejercicio de corresponsabilidad donde no solo es proponer las situaciones sino tener la habilidad de que en estas se logre cuidar y ser cuidado, se desarrolle esa actitud o corresponsabilidad.

En cuanto a la corresponsabilidad educativa, se destaca la importancia de docentes y padres de familia como elementos fundamentales en el proceso educativo. Su objetivo es

dirigir esfuerzos hacia el mejoramiento en los aspectos sociales, educativos y en el desarrollo de habilidades para vivir y convivir como ciudadanos. (Hernández, s.f. p.9)

En otras palabras, una de las acciones más propias de la familia con relación al desarrollo de habilidades de sus hijos-as, se desplaza a otro escenario como el educativo. Por tanto, familia como escuela, tienen una responsabilidad conjunta en propiciar las condiciones y circunstancias, que permitan a niños y niñas desarrollar y apropiarse de habilidades para convivir satisfactoriamente en comunidad dando lugar y relevancia a esos otros que forman parte del mundo. Se espera entonces que el maestro también aprenda y desarrolle una mirada sensible con su entorno, para implementar el modelo pedagógico propuesto por Noddings: modelar, dialogar, practicar y confirmar.

Sin embargo, a pesar de los beneficios que trae consigo esta propuesta pedagógica, también hay algunos riesgos, por ejemplo, surge como interrogante a lo largo de estos capítulos ¿quién cuida del maestro o maestra en educación inicial? Ya que el maestro siempre está pendiente de otros, pero ¿quién cuida de él o ella? Más aún si se toma en consideración las demandas que a diario tiene de sus superiores, sus compañeros, sus estudiantes y las familias.

Con base en el desarrollo teórico sobre la corresponsabilidad surge una “conjunción” de dos conceptos clave en este trabajo de grado: crianza y escuela, la “**crianza escolar**”, esto debido a la corresponsabilidad que actualmente comparten familias, cuidadores y educadoras como agentes educativos de las niñas y niños. También debido a la necesidad que tienen las familias de escolarizar (institucionalizar) a sus hijas-os a más temprana edad; y, por ende, debido a las grandes similitudes entre los estilos de crianza de las familias y los estilos educativos de los maestros, donde se entrelaza lo privado y lo público y en ambos contextos, aunque con diferentes nombres

el efecto en el desarrollo, el aprendizaje los comportamientos y acciones de los niños y niñas es el mismo. Un ejemplo de ello es cuando un niño recibe un estilo de crianza permisivo y no tiene límites podría tener el mismo comportamiento si recibe un estilo educativo permisivo por parte de su maestro, desconociendo normas, límites y el cuidado hacia los demás.

En diálogo con lo que se ha venido abordando en las diferentes categorías se encuentra que el cuidado se hace presente en las dos instituciones sociales más importantes (Familia y escuela) en las primeras etapas de la vida de un niño-a, en este cuidado se vislumbran acciones de crianza que para el caso se ven desplazadas más no reemplazadas a la escuela, haciendo del cuidado una acción pedagógica.

Las categorías familia, crianza, escuela y corresponsabilidad permitieron la aparición de un nuevo concepto “**crianza escolar**” el cual será desarrollado a continuación en el análisis, pensándose la escuela y el lugar y labor del maestro del maestro en educación Infantil, como algo más que pasar ocho horas diarias en el salón abordando solamente cuestiones relacionadas con el currículo.

ANÁLISIS

Para el desarrollo de esta monografía se realizó una investigación cualitativa con el método hermenéutico, basándonos en el análisis de contenido, el cual busca analizar y apropiarse información ya existente sobre el tema a tratar complementándolo con las experiencias de las docentes investigadoras, lo que implica no dejar de lado las apreciaciones y opiniones de quien lee e investiga. Para nuestro caso logramos poner nuestras experiencias desde lo que hemos apreciado a lo largo de nuestras prácticas pedagógicas durante ocho semestres y nuestro paso por la escuela como estudiantes y con nuestras familias.

El análisis de contenido de esta monografía se basó en la revisión crítica de discursos sobre cuatro aspectos que constituyen el problema investigativo: dos instituciones sociales formales donde tienen lugar fundamentales procesos de socialización de todo sujeto: familia y escuela, un proceso formativo: la crianza (referida principalmente a la familia) y una actitud ética: la corresponsabilidad (de la escuela en la crianza). De las cuatro categorías analizadas, logramos evidenciar que hay muy poca información respecto a la corresponsabilidad que asume la escuela en la crianza de los niños y niñas, lo que nos lleva a pensar que este asunto no ha tenido la suficiente visibilidad e importancia que podría tener, ya que como se ha mencionado a lo largo de esta monografía es un tiempo muy extenso el que pasan los niños y niñas con sus maestros y maestras, en especial en sus primeros años de vida que son vitales en la construcción de su subjetividad. Al educador-a infantil se le podría dar mayor reconocimiento en su labor de cuidado que puede tener influencia en la crianza de los niños y niñas, entendiendo que el lugar que asume no pretende reemplazar los asuntos que le corresponden a la familia, sino complementar la socialización de niñas y niños con base en su formación profesional, su quehacer pedagógico, la visión que tiene

sobre las particularidades que identifica en sus estudiantes y, por supuesto, en sus propias experiencias de socialización (de las cuales ningún sujeto puede desprenderse).

Luego de una lectura transversal de las categorías desarrolladas y entrelazando aquellos elementos y situaciones en las que se complementan, pudimos establecer la importancia de una escuela que esté presta y atenta a realizar un trabajo conjunto con la familia con el propósito de lograr un desarrollo integral de los niños y niñas, comprendiendo que las dinámicas sociales han cambiado y ahora las responsabilidades que antes eran asumidas por la familia se han ido desplazando a otras instituciones, tal y como se expuso en el marco teórico en el capítulo dedicado a la familia (ver p. 52 del presente documento). Por tanto, es inevitable que maestras y maestros se vean comprometidos en su quehacer profesional a asumir nuevos retos en la socialización de sus estudiantes, esto sin reemplazar el lugar de la familia, sino como una complementariedad de tareas de cuidado, en adaptación a las nuevas realidades sociales.

Como se ha mencionado, el cuidado está relacionado con la crianza en tanto que para ser criado se debe proporcionar los cuidados necesarios en aras de un desarrollo integral, visto de esta forma los seres humanos somos dependientes de otros para sobrevivir. Dicho cuidado va modelando nuestros comportamientos, formas de socializar y habitar el contexto que nos rodea, lo que podría entenderse como crianza, ya que esta es la que ofrece los elementos necesarios para formar parte de la sociedad. Por ello, la crianza también puede ser ubicada en el ámbito escolar, al considerar las implicaciones que tiene la escuela sobre el desarrollo y el aprendizaje de los niños y niñas.

Esto implica no asumir la crianza únicamente como acciones orientadas a suplir necesidades básicas del niño-a, por ejemplo: el acto de amamantar, sino como un conjunto de acciones que no solo tienen lugar en el seno familiar sino en los espacios que habita el niño-a, para este caso la

escuela. Insistimos, desde el comienzo del presente ejercicio investigativo, que las actuales circunstancias (macro) sociales inciden de manera significativa en las dinámicas familiares (y escolares) para que cada vez más familias tengan que llevar a sus niñas y niños a más temprana edad a las instituciones educativas, aumentando el tiempo en ese escenario y disminuyendo el tiempo en casa y con sus familias, conforme y se escribió en el apartado de familia (p.49), y, en consecuencia, ellas y ellos complementan sus procesos iniciales de socialización con los distintos actores sociales (educativos) con quienes interactúan la mayor parte de su tiempo, es decir su maestro o maestra y sus pares. Así que la crianza es un proceso dinámico y bidireccional, en el cual influyen la sociedad, la cultura, la escuela y la familia.

Es bien sabido que, en algunos contextos culturales, la escuela ha sido considerada por la sociedad como una institución con la tarea específica de enseñar contenidos disciplinares (curriculares), tal como lo menciona la familia 2 en el apartado titulado muestreo, página 25. A través de los cambios sociales y culturales, se ha identificado que no es posible que la escuela, aun con un énfasis disciplinar, se dedique exclusivamente a dicha labor. Las dinámicas de convivencia, el sinnúmero de interacciones y vínculos que se construyen (y deshacen), las particularidades del proceso de desarrollo y aprendizaje que experimenta cada niña y niño inciden para que en la escuela no sea posible enseñar y aprender solo contenidos curriculares de algunas disciplinas del conocimiento. La escuela ha asumido un lugar en la búsqueda del desarrollo integral de los niños, esto lo han venido abordando los maestros y maestras quienes se encargan de proponer experiencias pedagógicas que preparan a los niños y niñas para la vida. En ese sentido el rol del maestro es fundamental, ya que es el responsable de crear esos espacios de comunicación, relación y de construcción de vínculos en un ambiente de aprendizaje que fomente la autonomía, la socialización, el cuidado y empatía por el otro. Esto conforme a lo que se escribió en el apartado

destinado a corresponsabilidad acerca de los espacios que propicia el maestro-a para posibilitar el cuidado (ver p.86 de este documento)

Por lo anterior, la escuela y el maestro o maestra se integran en la red de cuidado y crianza de la primera infancia, transformando la idea respecto a quien le compete la labor de educar, ya no solo como una labor que le corresponde únicamente a las mujeres. Este paradigma ha venido cambiando, ya que el cuidado y la educación de los niños y niñas no solo es un asunto de lo privado. La ética del cuidado, que fue considerada inicialmente por y para las mujeres, en la actualidad ha desdibujado esta perspectiva porque ahora se asume como una corresponsabilidad de todos los actores involucrados en el bienestar de los demás. En tal sentido, reconociendo que la escuela y la familia no son los únicos responsables de los niños y niñas, este trabajo de grado no pretendía profundizar en ese aspecto, pero es importante mencionarlo ya que de allí pueden partir las nuevas formas de ver y entender la crianza de los niños y niñas en el contexto escolar.

En síntesis, las dinámicas familiares y sociales han contribuido a que los hombres formen parte y se integren en la crianza, la educación y el cuidado de los niños y niñas, sumado a esto las mujeres han asumido otros roles sociales y dentro del hogar que hacen que su tiempo con sus hijos se vea disminuido. Se requiere entonces de la responsabilidad compartida de la escuela, donde aparece por primera vez la figura del maestro o maestra, como actor educativo cuya inicial responsabilidad y compromiso no consiste en enseñar contenidos curriculares, sino como un profesional de la educación quien apoya la crianza desde su quehacer pedagógico, ya que como lo menciona (DT1, 2024) “sin criar se deshumaniza el acto educativo”, afirmando que desde luego al educar se están ejerciendo acciones de crianza con y para los niños-as que forman parte de una institución y que a su vez comparten gran parte de su tiempo con sus maestros-as. Dentro de la escuela el maestro o maestra en educación infantil se ha convertido en un referente y cuidador que modela los

comportamientos prosociales de los niños y niñas, visto de ese modo, se puede considerar que estas acciones son propias de la crianza, lo que permite considerar la labor del maestro dentro de la crianza generando experiencias significativas, propiciando las condiciones para otros aprendizajes fundamentales que se requieren en el momento específico de la trayectoria vital de niñas y niños. Consideramos que lo anterior es parte de lo que llamamos “**crianza escolar**”, y es - en la actualidad- parte de la corresponsabilidad de la escuela.

Así pues, a partir de las cuatro categorías investigadas, se plantea una nueva idea la cual denominamos “**crianza escolar**”, en la que los estilos de crianza y los vínculos afectivos que se viven en la familia se reflejan y comparten similitudes con el ámbito educativo. Esto implica que la escuela y el docente asumen una responsabilidad compartida en la formación de valores, formación socioafectiva y el cuidado, en la construcción de hábitos claves, donde el maestro-a también requiere de su tacto pedagógico y la habilidad para tratar al niño o niña comprendiendo que lo que observa, dice y considera de cada niño o niña influye en su existencia y en la construcción de su subjetividad. Con lo anterior, también se hace referencia al saber cómo cuidar, a la capacidad que tenemos de cuidar del otro y de sí mismo, estas como estrategias para llevar al aula la pedagogía del cuidado, con la finalidad de promover el desarrollo moral de los niños y niñas.

La primera perspectiva desde la cual se propone la crianza escolar, son las vivencias y principalmente nuestras reflexiones a partir de nuestras experiencias en la práctica educativa, donde observamos cómo las maestras titulares crían los niños y niñas, desde cuidados como el acompañamiento socio emocional, construcción de reglas y límites, hasta la atención de las necesidades físicas, emocionales y cognitivas que cada niño o niña tiene. De esta manera, los estudiantes no solo aprenden los temas propuestos por el currículo, sino que tienen la posibilidad

de continuar sus procesos de desarrollo desde su habitar en ese espacio pensado por la maestra o maestro. Cabe precisar que en esas dinámicas, interacciones y vínculos que se tejen en el aula, el educador no sólo pone en ejercicio su saber profesional docente, sino que también pone en juego -muchas veces de manera inconsciente- sus creencias de crianza, sin dejar de lado su saber pedagógico.

Desde esa visión de la categoría propuesta: crianza escolar, cuando una educadora está pendiente de la higiene del niño y niña, cuando una educadora les enseña cómo sentarse, cómo comer en una mesa, cuando está pendiente de su salud física y emocional, está criando sin tomar el papel de la familia, pero está criando desde el lugar que ella ocupa en el tiempo que comparte con ese niño. Muchas veces es en la escuela, donde los niños y niñas aprenden a: comer alimentos diferentes que no preparan en sus casas, respetar las reglas y acuerdos de convivencia, convivir con sus pares que son diferentes a ellos, a ser un ser crítico y cuestionador, a leer el mundo desde otra perspectiva, los está criando también desde el estilo educativo que ella recibió en su escuela. Es por eso por lo que ser maestro y maestra es también un trabajo constante de autorreflexión, de escucha activa no solo con los niños y niñas sino con sus familias con quien comparte la ardua labor de educar. El maestro podría ser flexible sin perder su rol de autoridad, entendiendo que dentro de esa labor de educar en la que no son los únicos responsables, son los más indicados gracias a su formación.

Es importante mencionar que el maestro-a al ser una figura tan importante en la vida de los niños y niñas y sus familias, muchas veces es señalado cuando algo sale mal, además no se da el reconocimiento que se merece el profesor, pero si se le culpabiliza de conductas desfavorables en los niños y niñas, argumentando que en la escuela aprenden lo “malo”, sin pensarse que no solo la escuela es la que ofrece espacios para aprender, sino que es un ejercicio corresponsable donde el contexto del niño o niña también influye en la socialización de este con el mundo. La ética del

cuidado puede trascender el aula y el niño o niña puede ser también quién en su contexto practica el cuidado, luego de experimentar que es cuidado.

La **crianza escolar** abarca el cuidado de los niños y niñas, incluso en asuntos que se han desplazado de la familia a la escuela, como lo mencionan Manjarrés, León, & Gaitán (2016)

con los cambios de la sociedad actual, y los propios de ambas instituciones(familia-escuela), (...) en las últimas décadas la escuela empieza entonces a asumir funciones de socialización y crianza correspondientes tradicionalmente a los padres. En este sentido, se han convertido en dos contextos formadores que se superponen, implicándose en algunas acciones transversales y se diferencian o distancian claramente en otras. (p.137)

La corresponsabilidad como parte de la actitud ética del educador infantil tiene un compromiso particular con la **crianza escolar**, en aspectos y con dinámicas propias de la vida escolar donde están los pares como otros actores claves en los procesos formativos, están los contenidos (curriculares) y las características propias de la convivencia escolar. Esta convivencia se nutre tanto de lo que los estudiantes traen de sus crianzas familiares, como de las nuevas dinámicas en las que se van involucrando en asuntos más comunitarios y sociales (ampliando su círculo social). en palabras del docente de la Licenciatura, 2024. p. 24 del presente documento “mi mundo tiene que ver con los otros que me rodean, mi mundo tiene que ver con los otros con que interactúo.” Es necesario precisar que la escuela y la labor del maestro no pretende reemplazar a la familia en ninguna de sus funciones, pero la crianza escolar tiene en cuenta el tiempo que un maestro o maestra comparte con sus estudiantes y la influencia que tiene en sus vidas, en conjunto con la crianza que en su momento tuvo la maestra o maestro y que sin lugar a duda se refleja y hace presente en su ejercicio como educador/a.

Se pretende plantear que así como el afecto que recibe un niño y niña en su hogar influye en su desarrollo y socialización con adultos y pares, del mismo modo el afecto y tacto con el cual el educador trata a sus estudiantes influye en la relación entre maestro - estudiante, estudiante - pares, la comunicación, los roles que cada uno asume en el aula y la autoridad del maestro como guía (e inevitable modelo), tal y como en la familia estos cuatro aspectos (comunicación, afecto, autoridad, roles) fundamentales de las dinámicas familiares hacen parte de la crianza escolar.

Aunque las dinámicas sean parecidas, en ambas instituciones sociales se ven reflejadas de una manera diferente, por ejemplo la comunicación en un núcleo familiar (padres - hijos), no va a ser igual en la escuela entre un maestro y sus alumnos, ya que a pesar de que la comunicación debe ser con tacto, es diferente la percepción que un niño o niña tiene de su familia, con relación a la que tiene de su maestro o maestra, ya que el maestro-a se comunica con su estudiante desde su saber y que a partir de su formación profesional está educando desde una mirada pedagógica y más consciente desde lo que sabe cómo maestro y lo que su experiencia le ha enseñado que desde su propias pautas, prácticas y creencias que vivió en su propia familia.

En cuanto al afecto hay particularidades en la manera cómo lo demuestra un maestro-a a los niños y niñas, debido a que el afecto y sus formas de expresarse no es el mismo cuando proviene de un educador que de la familia hacia un niño o niña, estos límites en el maestro-a no inhiben el reconocimiento del afecto como interacción importante dentro del aula. Por otro lado, la figura de autoridad en la escuela no es desde la sumisión del niño o búsqueda del poder por parte de los maestros o maestras, se puede asumir como una dinámica en la que los niños y niñas comprenden que en el entorno que habitan hay reglas y normas las cuales deben cumplir, siendo una de las tareas de la escuela como institución social un espacio para la enseñanza de la construcción de ciudadanía. Para finalizar esta distinción de los compromisos familiares con los de la escuela, los

roles en el escenario escolarizado van más direccionados a comprender que tanto maestros-as como niños y niñas son seres aprendientes, y, por lo tanto, el maestro-a aprende como maestro-a y la estudiante como estudiante en un ejercicio que se complementa. En los roles, la familia es quien cuida mientras que en la escuela el cuidado es un ejercicio bidireccional, teniendo en cuenta que algunas veces son los niños y niñas los que brindan cuidados a sus pares y maestros-as. Es de suma importancia que para que el maestro-a pueda entender las dinámicas familiares de sus estudiantes primero tiene que entender sus propias dinámicas familiares y crianza, sin dejar de lado su experiencia a lo largo de su formación como docente, mientras que los compromisos familiares de cada niño y niña son diferentes, los compromisos de la “crianza escolar” que puede ser asumidas por el mismo maestro-a no cambian.

Por lo anterior, desde la pregunta problema de esta monografía, en busca de los compromisos que harían parte de la corresponsabilidad en la crianza de niños y niñas surge el concepto de “crianza escolar”, este concepto no aparece desarrollado de manera amplia los referentes teóricos, pero ha venido surgiendo de las reflexiones que se han realizado a lo largo de esta investigación y de las experiencias propias en el marco de las prácticas educativas, notando gran incidencia de las acciones de cuidado de los maestros y maestras con relación a la crianza de los niños y niñas y con ello la búsqueda de situaciones que movilicen situaciones donde los niños y niñas aprendan la pedagogía y ética del cuidado.

CONCLUSIONES

Para concluir este trabajo de grado es importante retomar la pregunta problema y los objetivos alrededor de esta, retomando la intencionalidad de realizar una investigación cualitativa con método hermenéutico, desde la cual fuimos identificando algunas de las dinámicas que formarían parte de la corresponsabilidad de los maestros y maestras en educación infantil con relación a la crianza, basándonos en nuestras experiencias y los referentes que encontramos alrededor de las categorías de investigación.

Para iniciar debemos mencionar que en los objetivos no teníamos previsto la aparición de una nueva categoría como lo es “crianza escolar”, esta fue surgiendo a medida que íbamos avanzando en la lectura, reflexión y debate del material bibliográfico y también desde nuestras apreciaciones de la labor docente dentro de un escenario educativo.

Retomando los objetivos específicos que se plantearon para el desarrollo de esta monografía, logramos concluir que estos se fueron cumpliendo a lo largo de la construcción de esta monografía, evidenciando que con el desarrollo de las categorías se iba dando respuesta y cuerpo a lo que cada objetivo específico planteaba, de modo que el primer objetivo consistió en interpretar cuales son las situaciones sociales que hacen que la maestra-o en Educación Infantil sea corresponsable en la crianza de los niños-as, esto lo logramos desarrollar en la categoría familia, además con un gran aporte desde nuestras propias experiencias a lo largo de la carrera como maestras practicantes, estas experiencias las tuvimos en cuenta debido al enfoque de esta investigación el cual fue método hermenéutico con el procedimiento de análisis de contenido. Por otro lado, un segundo objetivo específico se planteaba reconocer el lugar que ocupa un maestro o maestra en la crianza de los niños y niñas en sus primeros años de vida, esto lo pudimos explicitar en el apartado dedicado a escuela y en complemento en el apartado de la corresponsabilidad. El tercer objetivo planteado

fue identificar qué aspectos pueden conformar las principales prácticas de crianza que asumen las maestras y maestros en educación inicial, en este objetivo pudimos identificar esos aspectos que forman parte de la labor docente con relación a la crianza de niños-as, (esto se evidencia en los apartados de familia y escuela) que aunque al inicio pensábamos que las acciones eran muy similares a las familiares iban surgiendo diferencias estas con relación a la formación profesional del maestro-a. nuestro tercer objetivo. El cuarto objetivo donde planteamos aportar a la línea de investigación Infancia Educación y Sociedad nuevas miradas sobre la corresponsabilidad de maestros y maestras en la crianza de los niños y niñas, desde nuestras apreciaciones consideramos que el surgimiento de un nuevo concepto es un aporte a la línea de investigación, además puede pensarse en este como una categoría con potencial investigativo para futuros trabajos de grado.

Sumado a esto consideramos que nuestro objetivo general el cual planteó comprender los principales compromisos del ejercicio de corresponsabilidad de la maestra o maestro en educación infantil respecto a la crianza de los niños y niñas se pudo lograr, lo cual es un apoyo y da respuesta a nuestra pregunta problema qué es ¿Cuáles serían las principales características del ejercicio de corresponsabilidad de la maestra o maestro de Educación Infantil respecto a la crianza de niños y niñas en su formación? Debemos comenzar aclarando que tanto creencias, pautas y prácticas de crianza, aunque estén inmersas en el ejercicio docente estas no serían la raíz de lo que denominamos crianza escolar. La crianza escolar en diálogo y articulada con la corresponsabilidad va más allá de la crianza que haya tenido la maestra o maestro, esta concepción de crianza escolar la asumimos desde los saberes construidos de un maestro o maestra por su formación profesional, por su bagaje y convicción de formar y educar niños y niñas, en concordancia con esto, encontramos que dentro de las dinámicas que formarían parte de la corresponsabilidad de los maestros-as en la crianza de los niños, apremia el cuidado y la protección, entendiendo que el

maestro está al servicio de las infancias desde la ética del cuidado. El cuidado no visto como el “hacer” para que un individuo sobreviva, sino como un ejercicio (la acción, según Arendt) que exige al maestro-a orientar su visión más allá del asistencialismo, es afinar la mirada en busca de identificar las necesidades que en la escuela él pueda suplir, por esto el maestro puede identificar necesidades físicas, emocionales y relacionales para las cuales va a pensarse en el ambiente que propicie su intervención y la del grupo con un componente importante que es la pedagogía del cuidado y el afecto.

Desde esta monografía, se encuentra la necesidad de que se creen más leyes que protejan al maestro-a cuidador, ya que emocional y físicamente está constantemente expuesto (y exigido), debido a la ardua tarea de formar y criar niños y niñas, a partir de dinámicas adecuadas. Con dinámicas adecuadas, se hace referencia a una buena comunicación, afecto, reglas y límites claros, autoridad sin autoritarismo y vínculos que propicien un aula armoniosa, un aula socioafectivamente dispuesta, un aula integradora, un aula donde lo inicialmente fundamental no es abordar información disciplinar sino asumir la responsabilidad compartida de los procesos de subjetivación de niñas y niños. Lo anterior sin ignorar, que habrá momentos en los que esas dinámicas se vean afectadas por el contexto en cual se encuentran.

Otras de las dinámicas que logramos identificar es la protección que el maestro-a brinda a los niños y niñas de factores tanto internos (situaciones dentro del aula y la escuela) como externos (familia-contexto). Si bien el maestro-a no puede proteger todo el tiempo al niño y niña de la familia si puede identificar situaciones para promover su cuidado. El maestro- a dentro de las dinámicas que él asume y formarían parte de la crianza escolar de los niños y niñas, se encuentra la reflexión, donde invita constantemente a los niños y niñas a reflexionar sobre comportamiento, sobre la interacción entre pares en su cotidianidad escolar, esas reflexiones se hacen a partir de unos

objetivos que se plantea el maestro-a y que luego de propiciar los momentos y pensar el cómo ofrecer a los niños y niñas experiencias ricas que promuevan la pedagogía del cuidado, ofrece la experiencia y vuelve sobre ella para “reforzar” lo que han experimentado los niños y niñas.

REFERENCIAS

- Alvarado, A. (2004). La ética del cuidado. *AQUICHAN*.
- Antolínez, B. (1991). Comunicación familiar. *Avances en la enfermería, IX* ().
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., & Zúñiga, J. (2006). *Investigación Educativa I*. Chile.
- Arraéz, M., Calles, J., & Moreno de Tovar, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *Sapiens*, 173.
- Bárcena, F., & Mèlich, J.-C. (2015). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.
- Betancourt, J., Forero, E., & Pontón, C. (2016). *Haciendo familia construimos país. Una experiencia de articulación familia- escuela*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Benavides, G. (Septiembre de 2006). El cuidado como propuesta pedagógica
- Bernal, A. (2012). La construcción de la diferencia entre lo público y lo privado. *Perspectivas internacionales. Ciencia Política y Relaciones Internacionales, VIII* (1).
- Bonilla, E. (2023). Secretaría de Educación, Bogotá. Obtenido de Secretaría de Educación, Bogotá: https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/noticia/70-mil-ninas-y-ninos-por-ano-se-han-beneficiado-en-la-ultima-decada-de-los-tres-grados-de
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*.
- Burga, C. (2018). *La pedagogía del cuidado de Nel Noddings y la construcción de la identidad de adolescentes de una escuela pública*. Lima: Universidad Antonio Ruiz de Montoya. Obtenido de <https://repositorio.uarm.edu.pe/server/api/core/bitstreams/2964c8e2-f834-4a9e-b114-d760935cdca3/content>
- Ceferino Vahos, M. G. (2015). *Corresponsabilidad de los padres de familia y la escuela en el proceso formativo de las niñas y niños de la Institución educativa Arzobispo Tulio Botero Salazar (sede las Estancias) de Medellín* <https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/1277/1/MARIA%20GLADYS%20%20CEFERINO%20VAHOS.pdf>
- Colombia. <https://bdigital.uexternado.edu.co/entities/publication/22f57e85-082d-47f1-b516-e522872fa947>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115*.
- Congreso de la República de Colombia. (2016). *De cero a siempre*. Obtenido de file:///C:/Users/tarot/Downloads/LEY%201804%20DE%202016%20de%20cero%20a%20 siempre.PDF

- Constitución Política de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*.
- DANE. (2023, Junio 22). *Educación Formal (EDUC)*.
<https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2022.pdf>
- de León Sánchez, B. (2011). La relación familia-escuela y su repercusión en la autonomía y responsabilidad de los niños/as. 3.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de la investigación cualitativa. Vol. I (Vol. I)*. Gedisa.
- Duarte, L., Garcia, N., Rodríguez, E., & Bermúdez, M. (2016). Las prácticas de crianza y su relación con el vínculo afectivo. *Revista Iberoamericana de Psicología: Ciencia y Tecnología*.
- El Tiempo. (2022, Julio 10). Las formas en la que la profesión de los padres pueden afectar a los hijos. <https://www.eltiempo.com/vida/tendencias/la-profesion-de-los-padres-puede-afectar-la-conducta-de-los-hijos-684885>
- Eraso, J., Bravo, Y., & Delgado, M. (2006). Creencias, Actitudes y Prácticas sobre Crianza en Madres Cabeza de Familia en Popayán. Un Estudio Cualitativo.
- Estalayo, P., Hernández, F., Lozano, P., & Sancho, J. (2021). Ética y pedagogías de los cuidados en escuelas de Barcelona. Posibilidades, cuestionamientos y resistencias. *Revista izquierdas*.
- Faur, E. (2018). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado.
- Flores Macías, G. (2018). Metodología para la Investigación Cualitativa Fenomenológica y/o Hermenéutica.
- Franco, H. (2005). *La comunicación en la familia*. España.
- Gallego, A. M. (2012). Recuperación crítica de los conceptos de familia, dinámica familiar y sus características. *Revista virtual Universidad Católica del Norte*.
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Fundació Víctor Grífols i Lucas.
- Hernández, D. (21 de enero de 2024). Ética del cuidado y corresponsabilidad. (U. S. Tomas, Recopilador) Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/items/353115da-88ea-4404-a82b-5bbc7aefb1ea>
- Hernández, D., et al. (2016). *Corresponsabilidad familiar y social como contribución a la educación de niños en la construcción de su desarrollo personal y social*. [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/23717>
- Higareda, S., del Castillo, A., & Romero, P. (2015). Estilos parentales de crianza: una revisión teórica. *Educación Y Salud Boletín Científico Intituto De Ciencias De La Salud*

Universidad Autónoma Del Estado De Hidalgo. Obtenido de <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/ICSA/article/view/803>

- Infobae. (2021). ¿Cuánto tiempo pasan hoy los padres con sus hijos? Obtenido de <https://www.infobae.com/america/tendencias-america/2021/01/28/cuanto-tiempo-pasan-hoy-los-padres-con-sus-hijos/>
- Izzedin, R., & Pachajoa, A. (2009). Pautas, prácticas y creencias acerca de crianza... ayer y hoy. *Liberabit. Revista de Psicología*.
- Jiménez Oliveros, H y Pérez Montero, R. (2021). Relación familia-escuela desde la corresponsabilidad. Corporación Universidad de la Costa. Disponible en: <https://hdl.handle.net/11323/8183>
- Luján Divito, S. (2013). Entorno educativo del cambio de pañales en el jardín maternal. *Contextos de educación*. <https://www.hum.unrc.edu.ar/publicaciones/contextos/articulos/vol13/pdfs/09-divito.pdf>
- Manjarrés, D., León, E., & Gaitán, A. (2016). *Familia y escuela: oportunidad de formación, posibilidad de interacción*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marulanda, A. (1998). *Creciendo con nuestros hijos*. Norma.
- Maturana, H. (23 de septiembre de 2019). En el convivir es fundamental el mutuo respeto y la honestidad. (F. Paulsel, Entrevistador) CNN Chile. Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=wDmxwPCOPUI>
- Maturana, H., & Verden, G. (1993). *Amor y juego fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto de terapia cognitiva.
- Ministerio de Educación Argentina. (s.f). *Pensar la escuela desde la pedagogía del cuidado*. Argentina.
- Ministerio de la Protección Social; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2006). *Código de la Infancia y la adolescencia*.
- Organización de Mujeres de STES-I. (s.f.). Guía de corresponsabilidad, la corresponsabilidad también se enseña. Obtenido de <https://www.inmujeres.gob.es/areasTematicas/AreaEducacion/MaterialesDidacticos/docs/GuiaCorresponsabilidad.pdf>
- Pacheco Marimon, M., & Osorno Álvarez, G. Y. (2021). Incidencia de competencias parentales en el desarrollo de habilidades sociales en hijos únicos. *Interdisciplinaria*, 38(1), 101-116. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.7>
- Porta, L., & Silva, M. (2019). "La investigación cualitativa: El análisis de contenido en la investigación educativa". págs. 8-10-11.

- Posada, Á., & Gómez, J. F. (n.d.). La crianza en los nuevos tiempos. 1. <https://scp.com.co/wp-content/uploads/2015/06/CAPLACRIANZA.pdf>
- Posada, Á., Gómez, J., & Ramírez, H. (2008). Crianza humanizada: una estrategia para prevenir el maltrato infantil. *Acta Pediátrica de México*, 294-304. Fuente: <https://www.redalyc.org/pdf/4236/423640313010.pdf>
- Pulido, s., Castro, J., Peña, M., & Ariza, D. (2013). Pautas, creencias y prácticas de crianza relacionadas con el castigo y su transmisión generacional. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*.
- Real Academia Española. (s.f.). Obtenido de <https://www.rae.es/>
- Rivera, M., & Milicic, N. (2006). Alianza Familia-Escuela: Percepciones, Creencias, Expectativas y Aspiraciones de Padres y Profesores de Enseñanza General Básica. *Psyke*, 9.
- Rodríguez Hernández, I. (2020). La Primera Infancia, objetivo de los sistemas sociales: familia y escuela desde su ejercicio de corresponsabilidad. Universidad Externado de
- Sánchez, C. (2018). *Pautas y prácticas de crianza en Colombia análisis de investigaciones realizadas en la última década*. Universidad distrital Francisco José de Caldas. Obtenido de <https://repository.udistrital.edu.co/server/api/core/bitstreams/02f70110-b813-41fb-ba6e-52ca8e3a21f5/content>)
- Santillán, L. (2011). *Quiénes educan a los chicos: infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Editorial Biblos .
- Sarassa, M. P., & Ossa, E. J. (2019, Febrero 08). *Empezar el Jardín o el Colegio, Todo un Reto en la Crianza*. Crianza contigo. <https://www.crianzacontigo.com/empezar-el-jardin-o-el-colegio-todo-un-reto-en-la-crianza/>
- Secretaría de Educación Distrital. (2007). *Ética del Cuidado para una Educación sin Indiferencia*. Bogotá.
- Unicef. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. Obtenido de <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Unicef. (n.d.). *Apoyo a la crianza*. Unicef.org. <https://www.unicef.org/es/apoyo-la-crianza#:~:text=La%20crianza%20%E2%80%93ya%20sea%20asumida,%20estudien%20trabajen%20y%20prosperen>
- Valdés, E., Spencer, R., & Cárcamo, R. (2023). Impacto del padre en el desarrollo de la conducta prosocial de niños y niñas durante la primera infancia: una revisión sistemática.
- Van Manen, M. (1998). *El tacto en la enseñanza el significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós educador.

- Vargas, N., & Varela, S. (2019). *Creencias y prácticas de padres, madres y cuidadores adultos de niños de 4 a 6 años sobre las pautas y prácticas de crianza en un colegio privado del municipio de Cagua*. Universidad de la Sabana.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa, S.A.
- Vázquez, V. (2010). La perspectiva de la ética del cuidado: una forma diferente de hacer. *Educació XXI*, 13(1).
- Villanueva, N. (1993). La práctica docente en la educación preescolar: ¿Autonomía o control? *Nueva Antropología*, XIII(44).