

LA INFANCIA DESDE UNA PERSPECTIVA POST-MODERNA: (RE) CONCEPTUANDO LA EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR

EARLY CHILDHOOD FROM A POST-MODERN PERSPECTIVE:
(RE) CONCEPTUALISING EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Maria da Costa
Especialista en
School of Early Childhood & Primary Education
The University of London
20 Bedford Way
London WC1H 0AL
m.da-costa@ioe.ac.uk

Recibido: 15 de mayo, 2007. Aceptado: 30 de mayo, 2007

Resumen: Este artículo tiene como propósito examinar críticamente cómo el pensamiento post moderno ha influenciado la formación de un nuevo concepto de niño y niña y la manera como entendemos hoy en día la infancia. Tomando en cuenta este marco de referencia, el artículo examina la educación pre-escolar chilena y hasta qué punto refleja el concepto de infancia, como construcción social, propuesta por el pensamiento post-moderno. Asimismo analiza los discursos y prácticas en esta fase educativa. Con este propósito, el artículo adopta una línea de análisis crítico, aplicando ideas de pensamiento post-estructurales (Foucault, 1980) y, en particular, los discursos que intentan re-conceptuar la educación pre-escolar, a través de las contribuciones de teorías Feministas y Post coloniales (De Lair & Erwin 2000; Viruru & Cannella, 2001). El argumento sugiere la de-construcción de conceptos y discursos tradicionales que aún están presentes en lo que significa ser 'niño' en contraposición con lo que es el 'adulto', sugiriendo que interfieren en la comprensión del concepto 'nuevo' de niños y niñas, sobre lo que es la infancia de la era post-moderna y plantea los desafíos que enfrenta el campo de la educación pre-escolar en el nuevo milenio.

Palabras clave: Post-modernidad; infancia; sociología de la infancia; educación inicial y pre-escolar.

Abstract: This paper critically examines how post modern thought influences the concepts of children and childhood and the ways in which such concepts are understood. Taking this framework into consideration, the paper examines Chilean pre-school education and the extent to which it reflects childhood as a social construction, as proposed in post modern thought. In so doing, it analyses discourses and practice in early years' education. The paper thus, engages with a critical analysis applying post structural ideas (Foucault, 1980), with special reference to Feminists and Post Colonial discourses (De Lair & Erwin 2000; Viruru & Cannella, 2001). The central tenet of the argument suggests the need to de-construct traditional

concepts and discourses still present in the notion of 'being a child' as opposed to 'being the adult' suggesting that such distance interferes with the new concept of children, of childhood in post modernity and poses challenges for the field of early childhood education in the new millennium.

Key words: Post modernity, children and childhood, sociology of childhood, pre-school education.

INTRODUCCIÓN

La era de la Post Modernidad que caracteriza al nuevo milenio, ha puesto en evidencia las grandes transformaciones sociales que ocurren en el mundo y en particular en las sociedades en desarrollo (Giddens, 1991). A modo de ejemplo, se hace referencia al fenómeno de la globalización, que ha cambiado de modo radical y vertiginoso los sistemas económicos y de la comunicación, incorporando tecnologías avanzadas y de modos expeditos. Como resultado, han dado paso a sistemas de intercambio de información y conocimiento instantáneos entre dos puntos que anteriormente habría sido imposible de conseguir. Este rápido fluir de información y conocimiento, además de facilitar el intercambio, ha abierto posibilidades, desafíos e interrogantes y modos diversos de aprender y de conocer. Asimismo, ha surgido la necesidad de buscar nuevas respuestas y alternativas a modo de restaurar el balance necesario luego de la desestabilización del orden social producido como consecuencia del proceso de cambio.

Esta transformación también ha alcanzado el campo de la educación y de cómo buscamos respuestas para explicar la transformación del orden social a través de posibilidades ofrecidas por los paradigmas naturalistas en la investigación y utilizando un tipo de pensamiento crítico para (de)-construir conocimiento y crear discursos que explican y construyen el nuevo orden social (Prout, 2005), especialmente las condiciones de desigualdad (Cannella & Grieshaber, 2001) que han sido puestas en evidencia por el proceso de globalización y el cambio.

Este artículo tiene como propósito examinar críticamente cómo el pensamiento post moderno ha influenciado el concepto de niño y niña y la manera como entendemos hoy en día la infancia. Dentro de este marco de referencia, el artículo examina la educación pre-escolar chilena y hasta qué punto refleja el concepto de infancia, como construcción social, propuesta por el pensamiento post-moderno contenido en las nuevas directrices educativas.

I. INFANCIA Y POST MODERNIDAD: UN MARCO DE REFERENCIA

Un tema que ha sido considerado importante en la discusión de la transformación de la vida social es la situación de la infancia y de como entendemos y estudiamos la vida de los niños y niñas en la era de la post modernidad (Prout, 2000). La importancia atribuida a este grupo social reside en la premisa de que ellos representan un grupo clave del capital cultural de la sociedad (Jenks, 2005).

Al respecto, resulta importante destacar el status prominente que ha adquirido la infancia, como resultado de la fragmentación y cuestionamiento de las instituciones sociales en la era de la post modernidad (Beck, 1992). La infancia, actualmente considerada en las ciencias sociales como una unidad de análisis, ha sido el foco de atención de los efectos de las grandes transformaciones, especialmente desde el punto de vista de cómo cada sociedad construye un concepto particular de infancia (Prout, 2000) y la influencia de las condiciones sociales, políticas y culturales en que viven los niños y niñas y por ende la promoción de iniciativas y políticas para asegurar la participación activa de este grupo en dar forma a sus vidas y experiencias sociales (Kincheloe, 2005).

En el ámbito de la educación, siguiendo las recomendaciones de la conferencia mundial de Educación para Todos, realizada en Dakar en 2000, la atención y prioridades de inversión en educación han sido dirigidas hacia la primera infancia, con especial atención en aquellos/as niños y niñas que viven en situaciones de vulnerabilidad y desventaja social. Un aspecto también importante para el argumento de este artículo, es la referencia y consideración del constructo de género con una definición específica de la prioridad de atención en la inserción en el sistema educativo de la *niña-mujer* (énfasis personal). El mensaje contenido sugiere que la inversión en la infancia constituye una inversión a largo plazo la cual beneficia a toda sociedad que invierte en sus niños con equidad, asegurándoles un buen comienzo en la vida. Las prioridades mencionadas anteriormente han sido evaluadas y reiteradas en el reciente estudio de monitoreo (EFA Global Monitoring Report, UNESCO, 2007) en donde la atención se concentra en el progreso observado, especialmente en los países en desarrollo y de cómo éstos adoptan estrategias para reducir las desventajas que afectan a la infancia en un clima de equidad.

En consecuencia, los gobiernos de los países del mundo, teniendo en consideración el discurso de inversión en el 'capital humano' y las ventajas que éste representa, en términos de inversión social, al asegurar el futuro de la infancia a través de servicios de calidad, han comenzado a promover el

tema de los niños y niñas en la agenda social. Sin embargo, algunos autores señalan (i.e. Olmeck, 2000) que este principio de inversión, de acuerdo a las leyes de la oferta y demanda en que parecen operar, no lograría los mismos resultados en todos los niños y niñas, sugiriendo que se debe considerar sus diferencias de infancias (contextos y tipos de experiencias). Penn (2005) presenta aún una crítica más radical expresando que el problema con la aplicación de la teoría de capital humano, como una razón para invertir en la infancia, radica en su asociación con la implementación de ajustes estructurales promovidos por entidades financieras internacionales, especialmente en los países en desarrollo en donde se han implementado reformas de descentralización de los servicios sociales. Según Penn, la lógica de esto se encuentra en los principios económicos donde se originó la idea. De modo que un simple programa o una intervención no sostenida, no lograrían contrarrestar los efectos de desventaja creados por los ajustes estructurales de políticas macroeconómicas, especialmente en los mencionados países.

Junto al argumento anterior de las ventajas de inversión en la infancia, se han señalado, además, los avances alcanzados por la bio-tecnología y las neurociencias, que promueven, con un persuasivo mensaje, la necesidad de priorizar la inversión en la primera infancia. El argumento propone intervenir positivamente y con calidad en puntos críticos del desarrollo humano (Young, 2002), de modo que niños y niñas puedan realizar las conexiones sinápticas resultantes de la estimulación temprana y alcanzar el desenvolvimiento neurológico para optimizar el potencial de cada individuo. Es importante destacar la relevancia atribuida a este proceso de estimulación y al tipo de experiencias que producen dichos resultados positivos. Sin embargo, autores señalan que este argumento necesita además considerar las variables culturales de crianza y de estimulación que reciben los niños y las niñas (Bruer, 1999) y que éstas constituyen características particulares de cada sociedad. Otros autores, como Rose (1998), señalan que hasta el momento resulta casi imposible medir la conectividad sináptica en bebés sin recurrir a métodos tecnológicos intrusivos lo que en la práctica limita el acceso a la evidencia científica que el argumento propone. Sin embargo, en un análisis exhaustivo de las respuestas dadas por los gobiernos, se puede observar claramente que las respuestas generadas en los servicios a la infancia han adoptado incuestionablemente estos argumentos. El análisis pone en evidencia la premisa asumida en estas respuestas: que todos los niños y las niñas son iguales y que las respuestas deben apuntar a intervenciones en la primera infancia.

Un tema que ha quedado en evidencia en estas respuestas y que resulta algo problemático cuando se proponen intervenciones, es la idea de la 'universalidad de la infancia'. En la discusión post modernista éste representa

un constructo controvertido, tomando en consideración la gran diversidad de infancias que existen en lo local y en lo global y que ha sido puesta en evidencia a través de la globalización. Hoy podemos observar las imágenes de cómo los niños y las niñas viven en diversas partes del mundo y en muchas situaciones muy diferentes a la idea 'romántica' de ser niño y niña en un mundo de inocencia y sin problemas.

En la época de la modernidad el concepto de infancia se postulaba como una idea universal con una atención muy limitada a las características o determinantes dadas por las condiciones ambientales, sociales, políticas o económicas. En consecuencia se atribuían ciertas características prefijadas, distribuidas homogéneamente a todos los niños y niñas del mundo (i.e. la caracterización universal de la infancia como estado de pureza e inocencia cuya actividad primordial es el juego).

Actualmente la infancia como fase de vida (en lo biológico) puede constituir una fase común para los miembros de un grupo determinado de la sociedad. Sin embargo se debe asimismo considerar un concepto de diversidad, que ha puesto en evidencia las significativas transformaciones sociales, y que son presentadas en la gran variación de experiencias de infancias, en donde residen las diferencias que cuestionan la 'universalidad' y la uniformidad (Kincheloe, 2005; Montgomery, 2003). A modo de ejemplo, se puede destacar la realidad de la vida de los niños y las niñas en los países en desarrollo en donde el trabajo infantil (criticado en los países desarrollados, pero donde también se practica, Human Rights Watch, 2000) constituye una fuente de ingresos para el grupo familiar, o el caso de los niños y las niñas en situaciones de orfandades múltiples como consecuencia de la epidemia de SIDA, convirtiéndolos en jefes de familias y responsables por un grupo familiar siendo aún niños y niñas (UNICEF, 2005).

En suma, una visión muy distante de aquella de inocencia propuesta por el pensamiento de la modernidad.

Actualmente, investigadores sociales han expresado que el proceso de cambios en el orden social está haciendo cada vez más borrosa la distinción de lo que es ser niño y ser adulto (Prout, 2005). De acuerdo a lo propuesto por Prout, las diferencias y las relaciones con el contexto deben ser tomadas en consideración para asegurar la participación efectiva en las experiencias sociales de todos los niños y niñas.

Estos aspectos son especialmente importantes de considerar en la investigación y generación del conocimiento para entender la vida de los

niños y niñas (Díaz-Soto y Swadener, 2005). El planteamiento supone que además de las diferencias de experiencias, éstas también suelen ser más heterogéneas si se toman en consideración otros factores, como por ejemplo, el género, la etnia y el lenguaje, por nombrar algunas categorías sociales, que se intersectan y que afectan significativamente las experiencias de vida de los niños y las niñas en el mundo post-moderno (McNaughton, 2005).

Si se toman en cuenta los aspectos mencionados anteriormente, cabe preguntar entonces cuáles son las orientaciones que sustentan la educación de la primera infancia y hasta qué punto las experiencias educativas locales de los niños y niñas tienen relación con los supuestos del mundo post-moderno.

El tema de la atención a la primera infancia en Chile no ha estado al margen de estas preguntas (da Costa, 2005; Peralta, 2002) y es así como la búsqueda de opciones y de otorgar una educación de calidad y con equidad para todos los niños y niñas es considerado un tema clave en la agenda social y política nacional (Ministerio de Educación, República de Chile, 1998; Ministerio de Educación 2002). En el ámbito global, el campo de la educación infantil, a través del trabajo de investigación y reflexión sobre la práctica y las acciones docentes ha continuado explorando alternativas, abriendo caminos, produciendo discursos diferentes y reconfigurando el estudio del niño y de la niña en la educación de la primera infancia en lo teórico, metodológico y lo ideológico (Díaz-Soto & Swadener, 2005).

Resulta entonces relevante examinar cómo el campo de la educación de la infancia actualmente se reconfigura, especialmente a través de la literatura de los países del norte y de modo especial en aquellos de habla inglesa. Las discusiones recientes se han concentrado en analizar críticamente los importantes supuestos teóricos que sustentan a la educación de la infancia y los principios aplicados a la práctica actual. Uno de ellos es la orientación del paradigma del pensamiento estructuralista y el concepto de 'niño universal' contenido en el discurso que identifica a la educación infantil. Siguiendo la línea crítica de este artículo, la sección siguiente considera y discute estas proposiciones.

II. EL CONCEPTO DE 'NIÑO UNIVERSAL' Y LOS PRINCIPIOS Y PRÁCTICAS QUE SUSTENTA

El estudio del 'niño' y de la infancia ha sido realizado exhaustivamente durante décadas de investigación en las más variadas disciplinas con una

marcada orientación positivista. En relación a la educación infantil, sin duda, la contribución de la teoría del desarrollo evolutivo y sus modelos ocupan un lugar clave en los principios de aprendizaje y orientaciones pedagógicas de este campo educativo, ofrecida por la psicología y la biología humana.

Esta visión ha servido para entender cómo aprenden los niños y las niñas durante las diferentes fases del desarrollo que se han aplicado a los principios pedagógicos tanto para aprender como para enseñar.

Es así como se han configurado hipótesis y paradigmas sustentados por cuantificaciones de conductas basadas en lo empírico, lo mensurable, en otras palabras, lo que puede someterse a juicio científico. Vale destacar que este artículo no intenta dar un balance exhaustivo de todos los estudios existentes, eso sería casi imposible. Mas bien se concentra en dos puntos importantes en relación a la forma: (i) como ha sido hasta ahora universalizado el concepto y (ii) la necesidad de re-conceptuarlo sobre la base de la evidencia de la diversidad de infancias que existen actualmente en el mundo y en particular en Chile.

Las teorías de desarrollo evolutivo han favorecido la idea de la infancia como un peldaño hacia un fin, que es la adultez. Este proceso ha sido caracterizado con un carácter incremental, ya que el desarrollo evolutivo ocurre desde lo simple a lo complejo, y por ser un proceso continuo y permanente, es decir, supone que no termina en un punto determinado, abre múltiples posibilidades, que pueden o no ser alcanzadas por el 'sujeto'.

El otro punto importante y relevante en esta discusión es el concepto de 'niño' universal que es promovido a través de la propuesta del desarrollo evolutivo. Esto es sugerido en el principio de que todos los niños pasan por fases o estadios similares, por supuesto, guardando las relaciones y las diferencias de cómo los procesos de interacción entre niño y el medio ocurren.

Entre los proponentes de las teorías de desarrollo evolutivo encontramos variadas propuestas en las cuales se pueden observar los dos principios discutidos anteriormente. Charles Darwin (1809-82), por ejemplo, quien define el desarrollo en un contexto evolutivo amplio y de cómo las especies vivas se adaptan y modifican de modo de asegurar la supervivencia de los más fuertes, a través de un proceso de selección natural; Sigmund Freud (1856-1939) y la evolución de la libido; John Locke (1632-1704) quien propone la idea del niño como una *tabula rasa* y el conocido debate entre la naturaleza y el medio. Una de las contribuciones más destacadas del pensamiento del desarrollo evolutivo es sin duda la contribución de Jean Piaget (1896-1980) y

la teoría de la Epistemología Genética. Sin duda su teoría ha estado presente por décadas en el funcionamiento de los currículos pre-escolares, con aplicaciones notables, especialmente en situaciones donde se quiere revertir los efectos de la privación social (i.e. el programa Head Start en la década de 1970 basado en el modelo del Ypsilati Perry Schools in Michigan: High Scope). Otra distinguida contribución al campo de la infancia la ofrece Bronfenbrenner (1979) con la teoría de los círculos concéntricos de influencia en donde se reconoce la interacción con los contextos donde transcurre la vida de los niños. La idea del 'niño universal' es aceptada y adoptada para entender las opciones de facilitar el desarrollo evolutivo en un sistema ecológico en donde las relaciones entre los círculos de influencia juegan un papel relevante. Kesner (1979) propone la 'teoría de los conos inversos de influencia' en donde se argumenta que 'las circunstancias hacen al niño'. Sin duda estos ejemplos constituyen contribuciones muy significativas del desarrollo evolutivo que han sido de utilidad para entender y dar respuestas a la educación de la infancia.

Sin la intención de rechazar estas contribuciones, argumentos de contrapartida (Prout, 2005; Penn, 2005; Cannella, 1997; MacNaughton, 2005; Moss & Dahlberg, 2005) han comenzado a emerger cuestionando primeramente el carácter universal de la infancia y segundo, la manera como los principios teóricos se han posicionado con características de *discursos dominantes* o *regímenes de verdad* (Foucault, 1980) en el quehacer educativo de la infancia.

A través del análisis crítico, estos estudios de-construyen y examinan los riesgos y desventajas (para los niños y las niñas del mundo) que supone asumir la universalización de la infancia en la era de la post modernidad y, por lo tanto, los supuestos de universalización de lo que constituye una 'práctica efectiva o de una apropiada calidad' en educación infantil o lo que se denomina y presenta como una 'práctica apropiada al estado de desarrollo' del niño.

Este argumento de contrapartida ha puesto en evidencia la existencia de una profunda distinción en el discurso de las teorías de desarrollo entre *el mundo del niño* y *el mundo del adulto*, que aunque físicamente no están separados si se encuentran regidos por un discurso que posiciona al adulto en situación de ventaja por sobre el niño. Esta connotación está claramente enunciada en la distinción entre lo que se denomina infancia y lo que constituye la adultez y obviamente siendo la última el fin para el cual el niño se desarrolla o evoluciona.

Sin embargo, como lo enunciaba en la introducción de este artículo, el modo de pensar de la post-modernidad ha comenzado a cuestionar estas *verdades* establecidas y llevado la discusión a un punto de desafío al pensamiento tradicional. En el área de la educación pre-escolar esta tendencia ha sido denominada *re-conceptualista* y, como su nombre lo indica, busca discursos alternativos, que puedan explicar la complejidad del mundo post-moderno y, por ende, lo que es el concepto de la nueva infancia.

III. DE-CONSTRUYENDO LOS DISCURSOS TRADICIONALES: UN DESAFÍO PARA LA EDUCACIÓN PRE-ESCOLAR

“...Cada sociedad tiene sus propios regímenes de verdad...que son los tipos de discursos que acepta y que hace funcionar como verdad; los mecanismos e instancias que permiten distinguir entre los enunciados verdaderos y falsos, los medios por los cuales cada uno es sancionado; las técnicas y procedimientos acordados como de valor en la adquisición de la verdad; la categoría de aquellos que están a cargo de decir lo que cuenta como la verdad” (Foucault, 1983, p. 212) [traducción personal].

Un número significativo de investigadores provenientes de variadas disciplinas ha comenzado a centrar su atención en la educación pre-escolar y más recientemente de una manera más amplia en el estudio de la infancia. Los re-conceptualistas han centrado su quehacer en el estudio y el análisis de las conexiones entre la teoría y la práctica de la educación pre-escolar desde una perspectiva post moderna y moviendo la discusión dentro del discurso post-estructural (Cannella, 2001; Mc Naughton, 2005; Díaz-Soto y Swadener, 2005). Estos autores argumentan que el conocimiento sobre la infancia y su estudio se genera día a día y no es sólo un asunto que se observa y mide desde fuera, sino que es un tema que se genera en el lenguaje diario de los profesores y los niños y niñas, en la ética de trabajo, en las rutinas, los rituales, procesos, las expectativas y, en suma, en todo lo que hacemos en la práctica diaria en el aula como parte del quehacer con los alumnos (Mc Naughton, 2005).

Con este propósito, utiliza un método de análisis crítico marcado por discursos de identidades múltiples que se sobreponen y complementan (Cannella, 2001). La intención es estudiar las relaciones entre conocimiento, regímenes de verdad y poder y las relaciones que éstas generan y de cómo afectan la vida de los niños y niñas. La visión post-moderna de la infancia ha propuesto que se debe reconsiderar la idea de lo que son los niños y las niñas y la forma como ellos son educados y de cómo participan activamente

en la educación. Esto supone que la fase de la educación de la primera infancia no es una preparación para la fase siguiente, sino que una fase en sí misma en donde los niños aprenden de sí mismos y del mundo en que viven.

Las ideas de **poder disciplinario, regímenes de verdad y cuerpos dóciles** (Foucault, 1980) son los 'lentes' para examinar las prácticas en la educación pre-escolar. Esto resulta una postura muy radical en comparación con las proposiciones contenidas en el discurso positivista. Sin embargo, en un clima de reforma educativa como es el caso de Chile, donde se promueve ampliamente la participación de los niños en el proceso educativo, el pensamiento crítico, la reflexión y la apertura resultan muy oportunos de ser considerados bajo este prisma.

Estos cuestionamientos sirven para explicar y entender la gran diversidad de infancias que existe en el país, como asimismo dentro de una misma región y ciudad; en las ilimitadas ideas y respuestas de los adultos sobre qué son los niños y niñas y cuál es su rol y estado en la sociedad, en el tiempo y lugar donde les corresponde vivir. En suma, cada tipo de infancia está regida por el hacer social en donde tiene lugar.

Retomando la cita de Foucault (1980) sobre los discursos dominantes, que Browne (2004) alude que son también relevantes para estudiar e interpretar el campo de la primera infancia; esto porque es especialmente en este campo donde los discursos dominantes han servido para inhibir y consecuentemente demorar la exploración de nuevos saberes para así abrir nuevas avenidas de acción.

Esto se puede explicar por la naturaleza misma de la profesión en Chile que tradicionalmente ha sido asociada con connotaciones estereotipadas como femeninas (i.e. paciencia sin límites, vocación maternal, dedicación, ternura, amor, gusto por los niños y niñas). En cierto modo, esto resulta razonable, siendo característica de una sociedad de orientación 'matriarcal/marianista' (Montecino, 1996). Como también lo es el hecho que los niños y las niñas sean definidos oficialmente como '*menores*' y esta misma connotación se extienda a los educadores pre-escolares conocidos en discurso local común como *la tía* o *la parvulita* y *la estudiante de parvularia*. Este lenguaje de *infantilización* permanece sin mucho cuestionamiento. Desde un análisis post-modernista, se deja en evidencia la desigual relación de poder y la feminización estereotipada que no sólo minimiza el profesionalismo del educador de la primera infancia sino también el de la escuela pre-escolar, referida como el *Jardín Infantil* (tomado de su connotación original Froebeliana de cultivar al niño como una planta o una flor).

Desde el punto de vista del discurso feminista, otra avenida de análisis en el universo post-moderno, estos ejemplos de discurso contenidos en el lenguaje diario muestran el lugar de la mujer y de los niños y niñas en la sociedad donde viven y sin duda la opresión que los afecta (Burman, 2001). A pesar de que las ideas del discurso feminista han sido muy relevantes dentro del campo de las ciencias sociales, resulta sorprendente que en un campo profesional formado especialmente por mujeres no haya tenido el mismo impacto (De Lair y Erwin, 2000). Bloch (1992) ha sugerido que la estrecha relación entre la educación pre-escolar y las teorías del desarrollo, profundamente influenciada por la tradición positivista, puede explicar la situación.

IV. EMERGENCIA DE LOS DISCURSOS POST ESTRUCTURALES: LA INFANCIA COMO CONSTRUCCIÓN SOCIAL

Dentro de las ideas post estructurales existen dos corrientes importantes. La primera se centra en el lenguaje y el uso de las interacciones. La segunda se posiciona en el foco de la macro lingüística y en las estructuras existentes en la sociedad para enmarcar la vida social. Burr (2003) argumenta que el poder constructivo del lenguaje se deriva o está interconectado con las relaciones sociales y las prácticas institucionalizadas, como por ejemplo la 'feminización del espacio educativo'. Esta autora también señala que el concepto de poder es lo más relevante y que el realismo crítico muestra cómo las nociones de 'ciencia' e 'individuo' han sido construidas socialmente a través de variados discursos.

Danziger (1997) destaca el rol importante del lenguaje en el discurso crítico y Burman (2001) argumenta que el lenguaje es una expresión clave de la práctica cultural y que éste es un aspecto relevante que ha sido poco explorado por la teoría del desarrollo en sus constructos sobre el 'niño'. Esta autora señala que las descripciones aparentemente generalizables con respecto a la infancia, presentadas en la teoría del desarrollo, no serían del todo así. Ella señala que este discurso dominante no logra explicar totalmente la complejidad, diversidad y multiplicidad de las determinantes culturales que el discurso crítico considera como requisito primordial para explicar y entender la construcción de la infancia.

En una mirada retrospectiva a las primeras experiencias chilenas de formación de docentes pre-escolares, al analizar el discurso sobre la infancia se pueden observar marcadas diferencias con los discursos actuales. Entonces se pensaba en *el niño*, porque se le sobrevaloraba como el eje de acción, con un lenguaje de pronunciada identidad masculina (Davies y Banks, 1992), sin

ninguna connotación sobre la diferenciación de género, aunque en realidad cuando se hablaba de *niño* se hacía referencia a niños y niñas; y sin ninguna connotación de etnia o de clase y, quizás dado su estado de inmadurez, ni siquiera se pensaba en sus condiciones de agencia y de protagonismo. Mucho de lo contenido en las acciones de aprendizaje era, sin ningún cuestionamiento, gestionado y decidido por los adultos actuando para asegurar el *mejor interés del menor*.

En términos de planificar la educación de los niños y niñas y la progresión en los niveles de atención pre-escolar, se hacía referencia a *capacidades, habilidades y destrezas* como una forma de observar y medir paso a paso cómo esta *entidad bio-psico-social*, llamada *niño*, avanzaba (bajo el control de la *tía*) desde un estado de inmadurez hacia la madurez progresiva.

Actualmente se habla de *competencias* que tampoco están ausentes de las connotaciones indicadas anteriormente. Esto porque al juzgar los niveles de competencia entre los niños y las niñas, se está sin duda juzgando las diferencias y posicionándoles de acuerdo a un modelo de estándares.

Sin embargo, la incorporación de nuevas disciplinas al análisis de la educación de la infancia, ha puesto en evidencia que ha sido la visión de los adultos hacia niños y niñas lo que ha sido necesario cambiar. Aquí entonces parece apropiado utilizar en el análisis la propuesta de las ideas post-estructurales con respecto a la visión tradicional de la infancia como un *cuervo dócil* y la participación social de niños y niñas en la categoría de *voces silenciadas* y bajo las reglas de una relación dominante y supeditada al mundo del adulto (Mac Naughton, 2005).

Actualmente el nuevo paradigma propuesto por la Sociología de la Infancia ha contribuido a problematizar lo aceptado tradicionalmente, cambiando dramáticamente la forma de ver la infancia esencialmente basada en las circunstancias presentes de la vida de los niños y niñas, proponiendo un doble paradigma con los siguientes elementos principales:

Paradigma 1

- La infancia es una construcción social que varía a través del tiempo y del espacio.
- La infancia es una variable de análisis social (como lo son clase, género, etnia) y, como forma social, varía entre sociedades.
- Las relaciones sociales de los niños y las niñas deben ser estudiadas en la investigación considerándolos de acuerdo a su naturaleza propia.

Paradigma 2

- Los niños y las niñas son actores activos en la construcción de sus vidas.
- La etnografía es una herramienta útil para apreciar las experiencias y la cosmovisión de niños y niñas.
- La infancia forma parte de una 'doble hermenéutica social'.
- Los niños y niñas son actores sociales (Prout, 2000).

Este doble paradigma ha cuestionado la concepción universalista del 'niño' (*género masculino*) propuesta por el discurso del desarrollo que sugiere que los niños y las niñas avanzan desde un estado de inmadurez (*la infancia*) hasta un estado de racionalidad (*la adultez*) y que mientras están en la etapa de *inmadurez* se encuentran espacialmente separados del *otro* que es el adulto. Esta separación espacial sugiere además una relación dominante por parte de quien es *racional y adulto* con respecto al *otro* y que por lo general se justifica con la expresión: *en el mejor interés del menor*.

Este discurso ha prevalecido por cierto en el campo de la educación pre-escolar ya que ésta ha sido específicamente construida sobre estos principios. La Sociología de la Infancia ha cuestionado las nociones 'pre-determinadas' (*fases, estadios, períodos*) sobre los niños y las niñas, como así mismo la idea de la *universalidad de la infancia* que promueve una forma única y particular de experiencia educativa dictada por estados y fases sin considerar de igual forma la localidad y focalidad de la experiencia de aprender y conocer. Sin embargo, Burman (2001) argumenta que las características singulares y masculinizadas del niño en los discursos de las disciplinas tradicionales, no desaparecen en los discursos modernistas sino que están encubiertos por la *dominación* que normaliza lo que se presume son los niños y las niñas. La autora también señala, a modo de ejemplo, cómo la teoría de Epistemología Genética ha tenido una notable influencia en el campo de la educación pre-escolar durante los últimos treinta años en los países de habla inglesa (y del hemisferio norte), como también y de manera más preocupante, en los países en desarrollo donde la infancia no tiene paralelos con aquella donde se originó la teoría.

V. RE-VALORIZACIÓN DE LAS IDENTIDADES, EL GÉNERO, LA CULTURA LOCAL Y GLOBAL, EL LENGUAJE Y EL DISCURSO

James y James (2004) presentan un sólido argumento sobre la necesidad de entender las determinantes culturales de la infancia. Estas determinantes incluyen el rol social de los niños y las niñas como también el nivel de

influencia que ellos tienen en el ejercicio de su rol social dentro la sociedad en que viven. En relación al argumento que proponen, estos autores sostienen que la importancia reside en examinar las maneras en que ellos, niños y niñas, viven estas determinantes culturales. Es por lo tanto, a través de la exploración e investigación de niños y niñas en variados contextos, que se puede entender cómo la infancia está unida por un conjunto de experiencias comunes y compartidas. Sin embargo, a través de la investigación de estas similitudes, se debe prestar atención al tema del discurso vigente y examinar su dominio dentro de sociedades específicas y la influencia que puede tener en la diversidad de experiencias de infancia.

Esto significa que es la diversidad la que debe ser reconocida y valorada de manera prioritaria ya que frecuentemente no ha sido motivo de atención de las disciplinas tradicionales que sin lugar a dudas han influenciado el campo de la educación y de las políticas sociales.

En el mismo sentido es importante mencionar el impacto internacional de esta nueva visión de niño y niña y al mismo tiempo un incremento en el interés en promover la *representación* y dar *voz* (Deetz, 1998), en este caso a la infancia. Indicadores de cambio han aparecido en la formulación de nuevos programas de estudio de formación profesional tanto a nivel de pre-grado como de postgrado. Sin embargo, se debe también mencionar que los marcos tradicionales aún existen, dejando en evidencia la necesidad de crear nuevos debates y nuevos marcos de referencia para el estudio de la infancia. Es importante destacar que estos programas se basan fuertemente en la revalorización de las identidades y el lenguajes de los niños y niñas produciendo un efecto de de-colonización del campo de la educación pre-escolar para la infancia, alejados de la 'santidad del racionalismo único de la modernidad' que ha caracterizado este espacio educativo (Díaz-Soto y Swadener, 2005). Es en este avance que se incorporan nuevas formas de saber y de conocer hacia lo diverso, el diálogo, lo femenino y lo masculino, lo personal, lo silenciado y en solidaridad con todos los niños y niñas. Es sin duda en estas circunstancias que oportunidades de acción se abren para promover una pedagogía de posibilidades ilimitadas que evidentemente nos acercan al terreno de la equidad y de la justicia social contenida en el significado de la educación.

En una sección anterior de este artículo se mencionan los aportes del discurso feminista y es relevante en este punto retomar este tópico dando atención al tema del *dualismo* del vínculo *niño/madre* enraizado en el discurso actual sobre los niños y las niñas y los educadores pre-escolares. Esta crítica promueve a la reflexión sobre las formas en que podemos avanzar en la

discusión en términos de *profesionalismo* sin reproducir los efectos dominantes e inadecuados de los discursos tradicionales. Usando la perspectiva post-colonial, es necesario revertir el efecto que ejerce el llamado *idioma de la comunicación universal* que muchas veces nos ha llevado a aceptar que posee un poder de 'acceso privilegiado a la auténtica verdad' y a aceptar sus proposiciones sin mayores cuestionamientos.

De la misma forma, los educadores pre-escolares críticos (en el hemisferio Norte) han comenzado a *de-colonizar* el campo de la educación pre-escolar al realizar cuestionamientos sobre el discurso de lo que se practica, para lo cual es necesario revalorar las formas de la conexión profesional, a través de cambios en las relaciones y emocionalidad con respecto a niños y niñas. Resulta familiar la expresión del discurso común que los niños y niñas pueden *tocar el corazón* de los adultos. Sin embargo estas visiones paternalistas continúan la relación dualística de los profesionales con los niños y las niñas. En la época actual, cuando la infancia se considera como una categoría de variable de análisis social, esta consideración se debe reflejar en la relación entre educadores y educandos y por eso es que el rol activo en el proceso de los niños y las niñas adquiere una vital importancia. Como lo propone Greene (1995):

Para nosotros que enseñamos a los más pequeños en este tiempo particular y amenazante... Quizás podríamos comenzar por dar rienda suelta a nuestra imaginación y volver a adoptar la tradición de libertad en que la mayoría crecimos. Quizás podríamos tratar de hacer de nuevo audible el llamado continuo por justicia e igualdad (p. 29) [Traducción personal].

Es en este punto que los educadores de la primera infancia adquieren un rol importante de *actores* en el proceso de cambio que promueve la reforma educativa actual. Es necesario explicar la opción de 'actores' en vez de *agentes*. El ser actores posiciona al educador como un miembro más del proceso en vez de otorgarle el status y *poder* por sobre los educandos. Desde esta perspectiva se plantea la participación con equidad en el proceso educativo donde se puede promover pensamiento crítico y reflexivo en los alumnos. Adoptando la alternativa tradicional de pensar y educar se corren riesgos de reproducir presunciones hegemónicas que podrían resultar en el mantenimiento del *status quo* en la educación pre-escolar.

CONCLUSIÓN

En la época de la post modernidad, los investigadores del campo de la educación pre-escolar han comenzado a centrar su quehacer de un modo que refleja un distanciamiento de epistemologías gobernadas por principios objetivistas para informar la educación de la infancia, centrando la atención en el estudio de proyectos educativos liberadores, democráticos y participativos, entre otras características, movidos por la acción, lo político, las relaciones de género y de las identidades múltiples. En suma, una orientación que promueve integrar un entendimiento crítico de lo teórico y una acción transformativa que contribuyan a dar posibilidades a la educación de los niños y niñas en el mundo post-moderno. A modo de conclusión se destacan algunos aspectos, que son pertinentes de potenciar. Es importante destacar y empoderar los aspectos que son clave en el medio educacional local y convertirlos en interrogadores críticos de la teoría y la práctica en que se basa la formación y acción pedagógica de la educación pre-escolar chilena. Del mismo modo como se analiza críticamente la realidad del profesionalismo y la racionalidad de lo pedagógico en el mundo post-moderno, podemos también notar los imperativos morales y de la ética situacional en relación al modo de educar a niños y niñas.

Finalmente, es importante destacar que existe la posibilidad de dejar atrás la retórica de los discursos tradicionales que han gobernado lo pre-escolar por espacios 'equitativos' y 'humanizados' para los niños y niñas de Chile que promueven las nuevas directrices educacionales.

La base de estas oportunidades reside en que cada educador, en forma colectiva e individual, puede contribuir al cambio para reconocer las formas alternativas de mirar el mundo de los niños y las niñas. La intención de este artículo ha sido presentar un argumento de-construyendo lo asumido y aceptado, cuestionando lo que se practica y acepta para construir espacios para la infancia, re-conceptualizando a los niños y niñas utilizando las formas, alternativas y posibilidades que ofrece la educación pre-escolar desde una perspectiva crítica del pensamiento post-moderno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baez, M., 1987.** El Rincón Intelectual: Un área para aprender a pensar. En: *Revista de Educación*, Sept-Octubre N° 24 y 25.
- Baez, M., 1988.** The Development of Cultural Identity in Pre-school children in Chile. En: *Journal of Educational Psychology*, Vol. IX. Universidad del Norte, Chile.
- Beck, U., 1992.** *Risk Society: Towards a New Modernity*. Sage, London.
- Bloch, M., 1992.** Critical Perspectives on the Relationship between Child Development and Early Childhood Education Research. En: Kessler, S. and Blue-Swander, B.(eds.) *Reconceptualising Early Childhood Curriculum: Beginning the Dialogue* pp.3-20 Teachers College Press, New York.
- Bronfenbrenner, E., 1979.** *The Ecology of Human Development Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, Cambridge MA.
- Browne, N., 2004.** *Gender Equity in the Early Years*. Open University Press. Buckinghamshire.
- Bruer, J., 1999.** *The Myths of the First Three Years*, The Free Press, New York.
- Burman, E., 2001.** Beyond the Baby and the Bathwater. Postdualistic Developmental Psychologies for Diverse Childhoods, En: *European Early Childhood Education Research Journal*, 9 (1).
- Burr, V., 2003.** *Social Constructionism*. 2a. Ed. Routledge East Sussex.

- Cannella, G., 1997.** *Decosntructing Early Childhood Education Social Justice and revolution* Peter Lang Publishing. Nueva York.
- Cannella, G., 2001.** Natural born curriculum; Popular culture and the representation of childhood. En: Jipson, J y R. Johnson (eds.), *Resistance and Representation: Rethinking Childhood Education*, pp. 13-22. Peter Lang Publishers, NuevaYork.
- Cannella, G. y S. Grieshaber, 2001.** *Embracing identities in Early Childhood Education Diversity and possibilities.* Teachers College Press, Teachers College Columbia University, NuevaYork y Londres.
- Da Costa, M., 2005.** Construcción de saberes pedagógicos desde la implementación de la Reforma de Educación Parvularia, MINEDUC/CPEIP. pp. 25-42 Santiago, Chile.
- Davies, B y Banks, C., 1992.** The gender trap – a feminist post-structuralist analysis of primary school children’s talk about gender. En: *Journal of Curriculum Studies* 24(1):1-25.
- Danziger, L., 1997.** The Varieties of Social Construction. En: *Theory and Psychology*, 7(3), pp. 339-416.
- De Lair, H. y E. Erwin, 2000.** Working Perspectives within Feminism and Early Childhood Education. En: *Contemporary Issues in Early Childhood*, Vol. 1, No. 2 pp.153-170.
- Deetz, S., 1998.** Discursive formations, strategised subordinations and self surveillance. En: Mckinlay, A & Starkey, K (Eds.), *Foucault, management and organisation theory.* Sage Publications. Londres.

- Díaz-Soto, L. y B. Swadener, 2005.** *Power and Voice in Research with Children.* Peter Lang, Nueva York.
- Díaz-Soto, L., 2002.** Towards Liberatory Early Childhood Theory Research and Praxis. Decolonizing a Field. En: *Contemporary Issues in Early Childhood Research* Vo11 No, 2, pp. 38-66.
- Foucault, M., 1983.** The subject and power: afterward to H. Dreyfus & P. Rainbow (Eds), *Michel Foucault: beyond structuralism and hermeneutics.* pp. 208-264.: Chicago University Press, Chicago.
- **1980.** *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings 1972-1977,* Routledge, Londres.
- **1978.** *The History of Sexuality: Volumes I-III.* Pantheon, Nueva York.
- **1979.** *Discipline and Punish: the birth of the prison:* Penguin, Harmondsworth.
- **1972.** *The Archaeology of Knowledge* Translated by Sheridan, A. Tavistock. Londres.
- Giddens, A., 1991.** *Modernity and self-Identity.* Polity Press, Cambridge.
- Greene, M., 1995.** *Releasing the imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change.* Jossey-Bass, San Francisco.
- Human Rights Watch , 2000.** *Fingers to the Bone,* Human Rights Watch, USA.
- James, A. and James A. L., 2004.** *Constructing Childhood: Theory, Policy and Social Practice.* Palgrave MacMillan. Cambridge, Polity Press. Nueva York.
- Jenks, C., 1996.** *Childhood,* Routledge Londres.
- Jenks, 2005.** *Childhood* (2a Edición). Routledge, Londres.

- Kincheloe, J., 2005.** Prólogo en Diaz-Soto, L. y B. Swadener, *Power and Voice in Research with Children*. Peter. Lang, Nueva York.
- MacNaughton, G. 2005.** *Doing Foucault in Early Childhood. Studies applying post structural ideas*. Routledge Falmer, Londres y Nueva York.
- Ministerio de Educación, 1998.** Reform in Progress. Quality Education for All. Santiago, Chile
- Ministerio de Educación, 2002.** Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, Chile.
- Montgomery, H. 2003.** Childhood in Time and Place. En: Woodhead, M y H. Montgomery (Eds), *Understanding Childhood, an Interdisciplinary Approach* Wiley & OPU Press Chichester and Milton Keynes.
- Montecino, S., 1996.** *Madres y Huachos. Alegorías del Mestizaje Chileno*, Editorial Sudamericana, Santiago, Chile.
- Moss, P. and G Dahlberg, 2005.** *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Routledge Falmer, Londres y Nueva York.
- Nsamenang, A., 1992.** *Human Development in Cultural Context. A Third World Perspective*. Sage, California.
- Olmeck, 2000.** Can multicultural Education change what counts as cultural capital? En: *American Educational Research Journal*, Vol. 37 (2) pp. 317- 42.
- Peralta, M., 2002.** *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Editorial Andrés Bello, Santiago, Chile.

- Penn, H., 2005.** *Unequal childhoods. Young children's lives in poor countries.* Routledge, Londres.
- Prout, A, 2000.** Control and Self Realization in Late Modern childhood. En: *Special Millennium Edition of Child and Society*. 14 (4). pp. 303-15.
- Prout, A., 2005.** *The Future of Childhood.* Routledge/Falmer, Londres.
- Prout, A., 2001.** *The body, Childhood and Society.* (Ed.) MacMillan Press, Hampshire.
- Rose, S., 1998 (Ed.)** *From Brains to Consciousness? Essay on the New Society of Mind.* Penguin, Londres.
- UNESCO, 2007** *EFA Global Monitoring Report 2007 Strong Foundations Early Childhood Care and Education.*
- UNICEF, 2005.** *Updated Situation. Analysis of women and children in Botswana, 2001-2005.* Botswana: UNICEF Monitoring and Evaluation Unit.
- Viruru, R. y G. Cannella, 2001.** Post Colonial Ethnography, Young Children and Voice. En: Cannella, G. y S. Grieshaber (Eds), *Embracing identities in Early Childhood Education. Diversity and possibilities.* Teachers College Press, Teachers College Columbia University. Nueva York y Londres.
- Young, M.E., 2002 (Ed.)** *From Early Childhood Development to Human Development: Investing in Our Children's Future.* Banco Mundial. Nueva York.