



CAPÍTULO 2

FORMACIÓN Y CAMPO DE ESTUDIO DE LA INFANCIA

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN Y CAMPO DE ESTUDIO DE LA INFANCIA

La infancia es una categoría social con identidad propia
Marchesi (2010).

2.1 DEL CONCEPTO DE FORMACIÓN

En este capítulo se aborda el concepto de formación cuyo significado trasciende de las diferentes épocas. El concepto de formación es un concepto paradigmático. Su significado depende de diversas condiciones: históricas, socioculturales, económicas, y políticas. Son diversos los autores que se han referido al concepto de formación. Dado que la producción alrededor de este concepto es muy amplia nos limitaremos a considerar aquellos más relevantes que se han producido especialmente desde la filosofía.

El concepto de formación es histórico y arrastra o conlleva toda una carga semántica retrospectiva (Díaz Villa, 2012). Cuando lo examinamos en la historia observamos que este ha sufrido profundas modificaciones de conformidad con el surgimiento de perspectivas, teorías, modelos, prácticas, etc. Esto ha hecho que conceptos como educación, socialización o formación tiendan a hibridarse y a adquirir rasgos semánticos relativamente similares. Por esto no es fácil establecer límites precisos entre educación y formación, o entre formación y socialización secundaria. Así, alrededor de la formación y la educación, Ríos Acevedo (s.f.) plantea que el concepto de educación engloba el concepto de formación.

Por todas estas y otras razones, podemos argumentar que el concepto de formación no es puro, sino que ha sufrido modificaciones en el tiempo, y en el espacio social. Así, por ejemplo, para Kant (1985) “el hombre es la única criatura que ha de ser educada” (p. 3). Desde su punto de vista, la educación comprende los cuidados y la formación (*Bildung*). Se entiende por cuidado las preocupaciones de los padres para que los niños no hagan un uso perjudicial

de sus fuerzas tanto físicas como espirituales. La formación (*Bildung*) comprende la disciplina y la instrucción (Ríos Acevedo, s.f.).⁸ De la misma manera, para Hegel la formación se asocia al libre desarrollo de la razón humana y de los fines humanos, y abarca la formación científica que coloca al ser en relación con lo universal. Según Hegel, a través de la formación se supera la propia naturaleza y el entendimiento. Este planteamiento lo interpreta Sopó (2007) como “el poder distanciarse de sí mismo y el diferenciar lo esencial de lo inesencial” (p. 43). De acuerdo con esta autora para Hegel “La formación es el paso del alma ingenua y natural al espíritu. Este paso exige despojarse de lo natural mediante la formación intelectual, mediante el ofrecimiento de la leche intelectual de lo racional, de lo universal y de costumbres buenas y rectas (Hegel, 1987, p. 37, citado por Sopó, 2007, p. 43). Estos planteamientos muestran la trascendencia del concepto de formación, y nos sirven de orientación para el desarrollo de propuestas educativas vinculadas al crecimiento intelectual y social de grupos e individuos.

Otro filósofo que ha planteado el tema de la formación es Gadamer (1993). En su obra *Verdad y Método* (Vol. 1), ha dedicado una amplia sección a analizar el concepto de formación. De ésta rescatemos algunos puntos de vista, relevantes para nuestro análisis. Según Gadamer, un elemento que hace parte intrínseca de la formación es la cultura. Esto quiere decir que la formación está necesariamente inscrita en la cultura. Podríamos decir, apropiando a Díaz Villa (2012), que la cultura es en sí misma un principio formativo en la medida en que, constituye la forma de ser, la forma de relacionarse, el tipo de conducta, las maneras, las posiciones y disposiciones e identidad de los individuos.

Gadamer considera que la formación pasa a ser algo muy estrechamente ligado con el concepto de cultura. Según este filósofo, la cultura es un principio formativo que limita, delimita y regula la forma y contenido de las posiciones y disposiciones que el sujeto internaliza (Díaz Villa, 2012). Por esto es muy importante la definición que da Gadamer sobre la formación: ella “designa en primer lugar el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades humanas del hombre” (1993, p. 14). En términos sociológicos este concepto sería asimilable a lo que Bourdieu (2003) ha denominado *habitus*.

8 Ríos Acevedo y Clara Inés (s.f.) hacen un acercamiento al concepto de formación en Kant. Desde su punto de vista, para Kant la disciplina es negativa y se refiere a la acción por la cual el hombre cambia su naturaleza. La disciplina es la introducción del ser en la cultura la cual actúa como un principio coercitivo. A diferencia de la disciplina, la instrucción es la que se refiere a la adquisición de la cultura como un principio cognitivo. Este es un punto de interés que se desarrollará más adelante, al referirnos a la formación en términos cognitivos. En este caso, los aportes de la psicología han sido de gran importancia.

Es evidente que el concepto de formación no ha permanecido estático. Él ha transitado desde la filosofía a otros campos de conocimiento, como la psicología y la sociología. En el caso de la psicología el énfasis se ha puesto en los aspectos cognitivos de la formación y, en el caso de la sociología, el concepto de espacio social ha sido fundamental para comprender como los procesos de formación (socialización primaria, y socialización secundaria) están determinados por los contextos sociales a los cuales pertenecen los grupos e individuos.

Desde el campo de la psicológica, la formación ha sido analizada por diversos autores ubicados en diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Aquí nos referiremos de manera breve a los planteamientos de Vigotsky (1979) por ser su obra un referente básico cuando se analizan las relaciones entre el aprendizaje y la cultura.

Podríamos decir que en Vygotsky (1978, 1979) el concepto de formación está asociado a las relaciones entre desarrollo y aprendizaje, y que el lenguaje juega un papel relevante en el modelo de desarrollo individual: “el aprendizaje se presenta como un medio que fortalece este proceso natural, pone a su disposición los instrumentos creados por la cultura que amplían las posibilidades naturales del individuo y reestructuran sus funciones mentales” (UNESCO, 1999, p. 5). Para Vygotsky la formación implica el desarrollo de funciones compuestas tales como la memoria lógica o el pensamiento verbal.

Para Vygotsky, la interacción es determinante en los procesos de aprendizaje, y de adquisición general de la cultura. En este caso, la interacción social no se restringe a la relación con otros semejantes, sino que también se refiere a la interacción con los productos de la cultura. De allí que la interacción se entienda como una práctica sociocultural. Por una parte, intervienen los adultos, en cuanto son representantes de la cultura (interacción social). Por la otra, en el proceso de adquisición del lenguaje el niño adquiere los productos de la cultura, como por ejemplo el lenguaje, y todo el conjunto de funciones cognitivas que se van desarrollando en los procesos de formación (socialización primaria y secundaria). Los productos de la cultura pueden ser instrumentos culturales y, en consecuencia, agentes de formación mental y, también, de formación del desarrollo.

De acuerdo con Vygotsky

El niño aprende actividades mediante la mediación de otros, mediante la mediación del adulto. Absolutamente, toda la conducta del niño se

fusiona y se arraiga en las relaciones sociales. Así pues, las relaciones sociales del niño con la realidad son desde el principio relaciones sociales, se podría decir que el recién nacido es un ser social de hecho y de derecho (Ivic, 1989, p. 429, citado por Daniels, 2003, p. 37).

Esto significa que en el proceso de formación, en nuestro caso del niño, el papel mediador de los adultos es fundamental. Esta mediación se entiende como interacción social a través de la cual se aprenden los productos de la cultura. Los adultos son portadores de influencias y su actuación es una especie de ejemplo para quienes están en una etapa de formación, como sucede con los niños. De allí que, en la formación, el trabajo del adulto (padres o sus equivalentes y maestros) sea un trabajo complejo que requiere conocimiento del niño, de su actividad, de sus relaciones y de los contextos en los cuales el niño nace, crece y se desarrolla. Por esta razón, Daniels (2003) dice que el trabajo del maestro tiene un carácter profundamente creativo.

El concepto de formación es un concepto plural ya que ha sido apropiado por diversas disciplinas a partir de las cuales se piensa la manera como desde las etapas tempranas los individuos adquieren habilidades y conocimientos, así como valores, principios y reglas que los introducen en los límites que produce la cultura y la sociedad. A pesar de ser plural en su significado, el concepto de formación está indispensablemente asociado a las prácticas pedagógicas, las cuales influyen en la formación de la identidad y en el resultado del aprendizaje (Daniels, 2003).

En lo que sigue abordaremos el concepto de formación desde dos perspectivas. Por una parte nos referiremos brevemente a la formación de la primera infancia y, por la otra, nos centraremos en el análisis de la formación de los maestros para esta etapa de la vida.

2.2 DEL CONCEPTO DE INFANCIA: EL CAMPO DE ESTUDIO SOBRE LA INFANCIA

El campo de estudio sobre la primera infancia es muy complejo y a lo largo de la historia ha experimentado profundos cambios asociados a las bases sociales y culturales, así como a los desarrollos del conocimiento. Por esta razón podemos argumentar que el campo de estudio de la primera infancia es un asunto tanto epistémico como social y político. De acuerdo con Carli (s.f.) la experiencia social de la infancia se dimensiona hoy a partir de tres elementos

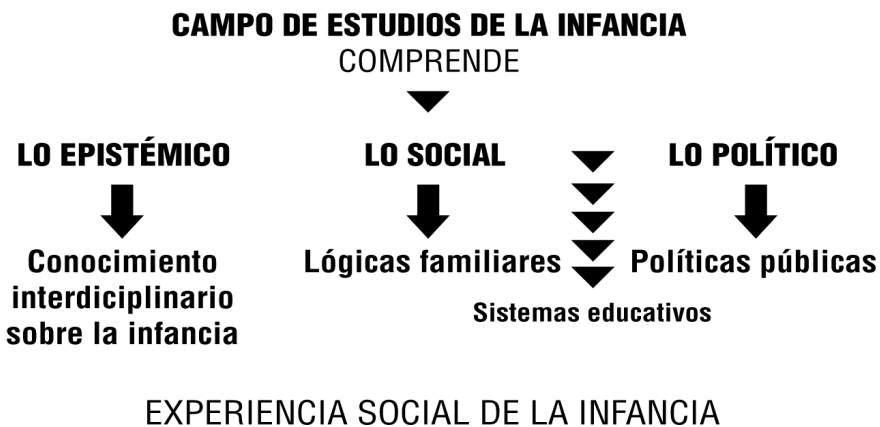


fundamentales: el contexto de redefinición de las políticas públicas, las lógicas familiares, y los sistemas educativos. Desde su punto de vista, estos elementos están modificando radicalmente las condiciones en las cuales se construye la identidad de los niños y transcurren las infancias de las nuevas generaciones. A estos elementos habría que agregar el elemento epistémico, relacionado con los conceptos, enfoques y teorías sobre la infancia.

En relación con este último punto, se puede decir que la infancia es un campo de estudio que ha sido objeto no solo de disciplinas como la psicología, la biología, la sociología y otras sino que hoy se considera un campo de estudio interdisciplinario que tiene un amplio significado por su transversalidad teórica y metodológica, en adición a la pluralidad de enfoques que lo constituyen.

La siguiente figura representa estas relaciones:

Figura 1. El campo de estudio de la infancia



Fuente: Elaboración propia, 2018.

Como puede observarse, el campo de estudios de la infancia articula tres sub-campos: el epistémico donde se producen las teorías, los enfoques y, en general, los discursos sobre la infancia. Este es un campo interdisciplinario ya que son diversas disciplinas y regiones del conocimiento las que aportan a la comprensión de la infancia, entre otras la psicología, la sociología, la antropología, la pedagogía, o la biología. Por lo tanto, el discurso sobre la infancia es un discurso interdisciplinario. A su vez, la infancia como objeto de estudio es muy compleja y ha variado mucho a lo largo de la historia.

Lo social es el espacio en el cual se desarrolla la infancia. Este campo es igualmente complejo porque se estructura a partir de diversos contextos: la familia, la comunidad, la escuela, el Estado. En el modelo (Figura 1) interesa básicamente el contexto de socialización primaria, esto es, la familia junto con sus lógicas internas. La familia tiene una estructura, una organización, unas formas de relación que producen un efecto muy grande en el desarrollo de los niños. Ella los cuida, instruye, y educa o normaliza. Podemos decir que en la familia hay una práctica pedagógica que para efectos metodológicos denominamos práctica pedagógica local (PPL).

Por su parte, el campo de lo político es el escenario donde se configuran las políticas sobre la infancia. Estas políticas van desde el campo internacional hasta el campo local, e inciden en los procesos formativos de los niños tanto en la familia como en la escuela. Ni el niño ni la familia escapan hoy al poder e influencia determinante de las políticas públicas.

Podemos decir, entonces, que la experiencia social de la infancia está cruzada por estos tres campos. Cuando el niño va al preescolar, por ejemplo, este espacio educativo ya tiene un concepto de niño que es epistémico, pedagógico, social y político. El preescolar anticipa sus representaciones sobre el niño, y propone otro tipo de niño que no es el que viene de la familia, es el niño abstracto de los discursos provenientes de los diversos campos que determinan el concepto. El niño del discurso del preescolar es un sujeto de legitimaciones diferentes al niño de la experiencia local (familiar). De ahí, que el tránsito del niño a la escuela sea un asunto complejo y, también, muy complicado.

Hoy son numerosos los problemas que tiene la infancia, no solo desde la perspectiva social sino, también, desde la perspectiva educativa. Socialmente la infancia en el mundo representa uno de los mayores intereses de las naciones ya que en este grupo de edad se concentran expectativas de todo tipo. En adición a esto, se presentan problemas en relación con la salud, la nutrición, el cuidado y la educación, y otros más severos como la violencia y el maltrato infantil en sus diversas expresiones. Casi todos ellos se han inscrito en los discursos de las políticas públicas globales (UNICEF, BANCO MUNDIAL, OMS, UNESCO) o estatales a través de las cuales se ha pretendido resolver los problemas de la infancia, vía programas educativos formales e informales.

Así, el cuidado, la atención y la educación temprana hacen parte de éstos y se han asociado al desarrollo socio-afectivo, cognitivo y moral de los niños. Por esta razón, las respuestas tienden a ser más contextuales ya que involucran procesos de interacción entre los niños y los adultos, responsables de su cuida-

do. Pero también son contextuales en la medida en que intervienen variables relacionadas con las políticas públicas de la infancia, que formulan estrategias internacionales y nacionales sobre el desarrollo infantil. Por esto se reitera que el tema de la infancia es un tema político, social, educativo y, finalmente, curricular, pues la educación y el cuidado de los niños hoy están formalizados a través de los currículos.

Esto hace que la infancia esté en las preocupaciones de académicos, investigadores, y especialistas de diversas instituciones que buscan no solo comprender el sentido que tiene la infancia, sino apoyar y lograr soluciones a los diversos problemas que afectan este grupo social.

Desde la perspectiva sociológica son diversos los autores que han investigado el tema de la infancia. Así, por ejemplo, Sandra Carli (s.f.) analiza este concepto como una construcción histórica de la modernidad y se concentra en el estudio del papel que juega la escuela con respecto a la educación de la población infantil.

Para Carli (s.f.).

La constitución de la niñez como sujeto sólo puede analizarse en la tensión estrecha que se produce entre la intervención adulta y la experiencia del niño, entre lo que se ha denominado la construcción social de la infancia y la historia irreplicable de cada niño, entre la imagen que se da de sí mismo y que una sociedad construye para la generación infantil en una época y las trayectorias individuales (p. 7).

Este punto de vista rescata la intervención de los adultos no solo como partícipes sino como parte de la experiencia del niño. El papel que juegan los adultos es definitivo en las percepciones y representaciones que se tienen sobre el niño, esto es, en la imagen que se tiene de él. Dichas representaciones influyen en las acciones sobre el niño y en las interacciones con éste. A esto hay que agregar la construcción social de la niñez de acuerdo con los contextos socioculturales.

Uno de los problemas centrales que hoy deben asumir los investigadores es el cambio en las condiciones socioculturales bajo las cuales se construye la identidad de los niños, y la forma como dicha construcción incide ampliamente en sus formas de educación y en su futuro. De hecho, sabemos que los niños configuran con el transcurrir del tiempo una generación de adolescentes que poseen nuevas percepciones y representaciones sociales, establecen nuevas for-

mas de relación, y generan conflictos con los adultos, muchas veces difíciles de resolver. En este sentido, el estudio de la infancia es hoy un asunto sistémico que involucra otros actores y sistemas. Al respecto Carli (s.f.) manifiesta que hoy la experiencia infantil se ha transformado y ha afectado la experiencia de padres y maestros.

Desde su punto de vista,

Esta mutación se caracteriza, entre otros fenómenos, por el impacto de la diferenciación de las estructuras y de las lógicas familiares, de las políticas neoliberales que redefinen el sentido político y social de la población infantil para los Estados-nación, de la incidencia creciente del mercado y de los medios masivos de comunicación en la vida cotidiana infantil, y de las transformaciones culturales, sociales, y estructurales que afectan la escolaridad pública, y que convierten la vieja imagen del alumno en pieza de museo (Carli s.f., p. 1).

La construcción social de la infancia es un hecho histórico que está afectado por condiciones socioculturales y económicas. Esto significa que, en adición a las influencias de estas condiciones, no podemos separar el concepto de niño o infante de los contextos sociales en los cuales éste se inserta y desarrolla. En *Clase social, lenguaje y socialización*, Bernstein (1985) plantea que:

La estructura de clases influye en el trabajo y en los roles educativos, controla las relaciones que las familias pueden tener entre ellas y penetra de manera profunda la experiencia social inicial adquirida en la familia (p. 45).

Esto afecta las formas de socialización que orientan al niño a diferentes órdenes de significado, los cuales tienen fuertes consecuencias para su vida escolar.

Como puede observarse, la experiencia cultural del niño tiene una relación directa con los contextos en los cuales se activan significados. Este punto de vista es de gran importancia para la educación, ya que ésta debe proporcionar al niño los principios y operaciones abstractas que le permitan comprender, en términos generales, el mundo.

Tenemos, entonces, que la importancia del estudio de la infancia como concepto no solo reside en comprender los macro aspectos relacionados con el cambio social y cultural sino, también, y de manera necesaria, los aspectos

relacionados con los contextos de interacción en los cuales ocurre la socialización del niño. De acuerdo con Bernstein (1985), dicha socialización se desarrolla dentro de un conjunto de contextos esenciales que se interrelacionan analíticamente. Este autor distingue cuatro contextos:

- El contexto regulativo, constituye las relaciones de autoridad dentro de las cuales se inculcan al niño las reglas morales y sus diversos fundamentos.
- El contexto instruccional, donde el niño adquiere el conocimiento objetivo de las cosas y personas, y adquiere habilidades de diferentes clases.
- El contexto imaginativo o inventivo, en el cual el niño es estimulado a experimentar y recrear libremente su mundo en sus propios términos y de su propia manera.
- El contexto interpersonal, en el cual el niño aprende a percibir sus estados afectivos y de los demás (p. 36).

Cuando se analiza el concepto de la infancia debemos en consecuencia, articular los puntos de vista macro-sociales y culturales con los micro-contextos de interacción, pues existe una interrelación entre estos aspectos que determinan el ser de la infancia en términos teóricos y prácticos. Así, como se plantea en el estudio de UNICEF-CINDE (2001), si las nuevas formas de actividad económica, relaciones sociales y acceso a la cultura, propias de la sociedad post-industrial han incidido poderosamente en el desarrollo humano, sus efectos se han dejado sentir en el aprendizaje y la educación. Dicha situación requiere prestar “una adecuada atención a la niñez, y ésta se realiza a partir de la familia, la comunidad y las instituciones” (p. 8). De allí que las actividades educativas y de desarrollo de la primera infancia, impliquen la responsabilidad integrada de maestros, familia y comunidad (UNICEF-CINDE, 2001).

Desde una perspectiva funcional, la infancia es concebida como un ciclo vital que ha sido descrita de diversas maneras.⁹ La heterogeneidad conceptual es relativamente problemática ya que no permite construir un concepto jerár-

⁹ De acuerdo con la Clasificación Internacional Normalizada de Educación del Instituto de Estadística de la UNESCO (CINE) el nivel cero corresponde a la educación de la primera infancia. Este nivel se caracteriza por privilegiar un enfoque holístico orientado a dar apoyo temprano al desarrollo cognitivo, físico, social y emocional del niño y familiarizar a los niños de corta edad con la instrucción organizada fuera del entorno familiar. El nivel CINE 0 solo incluye programas de la primera infancia que incorporan un componente educativo intencionado. Estos programas están generalmente encaminados a desarrollar las destrezas socio-afectivas y académicas que permitirán al niño participar activamente en la vida social e ingresar a la educación primaria.

quicamento fuerte de infancia en la medida en que se yuxtaponen diferentes términos y diferentes significados. En este sentido, la conceptualización de la infancia no apunta a un solo espacio semántico, sino que expresa una variedad de posiciones sobre lo que es en definitiva la atención a éste período de vida y a la forma como se utiliza. Así, desde el punto de vista de UNICEF-CINDE (2001)

Cuando se analiza la bibliografía producida (...) para identificar este ciclo se recoge una amplia gama de expresiones: 'estimulación precoz o temprana', 'educación maternal', 'educación inicial', 'educación infantil', 'educación de primer ciclo', 'educación preescolar, pre-básica o pre-primaria', 'educación de la primera infancia', 'educación parvularia' y el nivel cero. (UNICEF-CINDE, 2001, p. 23).¹⁰

En términos semánticos, para la Real Academia de la Lengua Española (RAE), infancia proviene del latín *infans*, cuyo significado primario alude “a que todavía no habla” y define a los *infans o infantis* como aquellos que no tienen voz. La RAE delimita la infancia desde varias perspectivas, así: “i) el período de la vida humana desde que se nace hasta la pubertad; ii) el conjunto de los niños de tal edad; y iii) el primer estado de una cosa después de su nacimiento o fundación”. A su vez, define al infante como el niño que aún no ha llegado a la edad de siete años. Estas definiciones son demasiado descriptivas y pueden considerarse de muy bajo nivel conceptual.

Desde la perspectiva de la política educativa, “la primera infancia constituye una etapa fundamental en el proceso y desarrollo de la formación de la personalidad. En consecuencia, la atención, el cuidado y la educación de los niños en estas edades reviste una importancia crucial” (AMEI, 2005, p. 1). Para la política educativa, el cuidado de la primera infancia implica un sub-sistema educativo organizado y dirigido a la formación de este ciclo vital, cuyos fines y objetivos están orientados a garantizar el cumplimiento de las demandas sociales con respecto a la educación de este grupo de edad.

10 En el documento titulado “Primer Informe: Estado del arte sobre pedagogía de la primera infancia (0 a 3 años) en Latinoamérica y Caribe”, de la Facultad de Educación de la Universidad Central se plantea igualmente que la diversidad de nomenclaturas sobre la infancia se extiende a las instituciones que atiende este ciclo. Así es posible encontrar una amplia terminología como sala-cuna, guarderías, hogares de cuidado diario, casas-cuna, salas-nido, jardines infantiles, escuelas maternas y nursery.

Para la AMEI (s.f.)

Se entiende por educación de la primera infancia al sistema de influencias educativas estructurado, elaborado, organizado y dirigido para la consecución de los logros del desarrollo de todos los niños desde el nacimiento hasta su tránsito a la educación escolar obligatoria (p. 3-4).

Hay en esta definición una segmentación temporal estructural, y menos funcional, pues establece una etapa de la vida infantil en la cual no participa directamente la escolarización propiamente formal. Puede decirse que es un período intermedio en el cual se realizan aprestamientos formales con el apoyo de estrategias de interacción flexibles que tienden a la informalidad. También puede considerarse como una especie de educación complementaria que sin desconocer la educación y el cuidado otorgado en la familia contribuye al desarrollo psicosocial del niño, mejora su cuidado, atiende aspectos preventivos de su salud, de su nutrición, y fundamentalmente de sus rasgos socio-afectivos.

Por lo tanto, cualquiera que sea la denominación o nomenclatura que se asigne a este período, lo importante es reconocer la relevancia que tienen en él ciertos aprendizajes para el ingreso a la educación formal que, por lo general, coincide en muchos países con la edad de siete años. Es conocido que la educación de la primera infancia se realiza a través de diversas modalidades: unas formales y otras informales. Esto depende de la capacidad que tengan las instituciones para lograr desarrollar procesos más o menos escolarizados, orientados a favorecer el crecimiento cognitivo y socio-afectivo del niño.

2.3 LA INFANCIA EN LAS POLÍTICAS INTERNACIONALES

Las nuevas formas de la experiencia social, en un contexto de redefinición de las políticas públicas, de las lógicas familiares y de los sistemas educativos, están modificando en forma inédita las condiciones en las cuales se construye la identidad de los niños y transcurren las infancias de las nuevas generaciones.

Sandra Carli

Las políticas públicas pueden considerarse discursos provenientes de los campos internacional (agencias u organismos internacionales) y nacional (el Estado) a través de los cuales se definen principios o lineamientos, compromisos, y estrategias, que están orientados a servir un determinado campo de acción en la sociedad. Por esta razón es posible encontrar políticas económicas, sociales, culturales o educativas, las cuales especializan sus objetos de acción o intervención. Las políticas surgen igualmente del interés por responder a demandas o necesidades no satisfechas, o de adecuar un determinado grupo social a las demandas que impone otro campo. Así, por ejemplo, las políticas educativas no solo responden a intereses culturales sino también a intereses económicos. En el caso que nos ocupa, resulta conveniente centrarnos en el papel que juegan las políticas en relación con la infancia. Estas políticas se refieren a un campo nuevo de estudio y de intervención, ya que la infancia se considera una categoría básica para el futuro de las naciones.

De hecho, si bien hay convergencia alrededor de las políticas sobre un determinado campo, esto no significa que haya convergencia conceptual. Cada organización o agencia define el campo de acción de conformidad con el interés, las necesidades o las exigencias históricas particulares. Cuando se analiza la documentación producida sobre la atención a la primera infancia, se puede observar una pluralidad de conceptos que a pesar de su convergencia poseen - significados diversos que deben ser analizados con cierta especificidad para facilitar su comprensión. Ahora bien, independientemente de la diferencia conceptual, hay una convergencia temática que, consideramos, puede servir metodológicamente para el análisis del discurso de las políticas sobre la infancia. Estos puntos que son abordados en el estudio de diferentes documentos se refieren al concepto de infancia, a las acciones que se emprenden sobre la infancia, a los agentes educativos, y a las modalidades educativas que se proponen y se desarrollan para este grupo social.

Un argumento inicial para la construcción de políticas públicas sobre la infancia es que los primeros años de vida son claves en el desarrollo de las potencialidades del individuo, y que las formas de su cuidado y educación tienen una relación directa con su bienestar y calidad de vida. Existe en este sentido una cierta relación entre desarrollo infantil y desarrollo humano. Este último tiene por objeto lograr el mejoramiento de la vida que llevamos y las libertades de las cuales disfrutamos (Sen, 2000). Para este autor, el mejoramiento del bienestar debe ser entendido como el proceso integral de diversos factores en los cuales están implicadas las capacidades (educación, capacitación, salud, vivienda). Sin embargo, para Amartya Sen, el mejoramiento del bienestar no se

garantiza si no está acompañado de un pleno acceso a las oportunidades (entre otras, empleo, crédito, acceso a mercados o a la información), que permitan que las personas puedan escoger el tipo de vida que quieren.

Son diversas las organizaciones internacionales que han aportado no solo sus conceptos sino, también, sus políticas y estrategias relacionadas con el cuidado y atención a la primera infancia.

Para la UNESCO (2010)

La primera infancia es una edad delicada que se caracteriza por la rapidez de la evolución física, cognitiva, lingüística, social y afectiva. El desarrollo cerebral es importante y decisivo antes de los siete años y especialmente durante los tres primeros años de vida, cuando se forman (o no) conexiones neuronales importantes. (...). Durante los primeros años de vida el desarrollo es considerable. En condiciones propicias se sentarán sólidas bases para el desarrollo y el aprendizaje fructuosos del niño (p. 2).

La UNESCO ha realizado diversas conferencias pertinentes, y ha presentado diferentes informes relacionados con la revisión de políticas de la primera infancia para ofrecer a los países la oportunidad de reexaminar sus directrices en este tema, poner de relieve los desafíos y las prácticas idóneas, y definir medidas específicas con el fin de mejorar dichas políticas. Estos documentos son el resultado de conferencias mundiales o continentales sobre la primera infancia.

En el año 2010, por ejemplo, se celebró la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI).¹¹ Ésta estuvo referida al compromiso con la educación y la atención de la primera infancia.

Esta conferencia se apoyó en instrumentos normativos y operacionales internacionales relativos al desarrollo holístico de los niños tales como:

¹¹ Los participantes en la Conferencia de la UNESCO realizada en el año 2010 adoptaron el Marco de Acción de Moscú, que pone de manifiesto una serie de problemas que deben resolverse antes de cumplir con los objetivos de la atención y educación de la primera infancia. Entre estos desafíos figuran la falta de compromiso político, una financiación pública inadecuada, un apoyo exterior deficiente y la escasa calidad del tipo de educación que se brinda. A esta conferencia asistieron 1000 participantes de 193 estados miembros de la UNESCO (responsables de la formulación de políticas, investigadores, profesionales, representantes de organizaciones intergubernamentales, ONG, organizaciones de la sociedad civil, donantes bilaterales y multilaterales y organismos de las Naciones Unidas).

i) La Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que obliga a los Estados miembros a garantizar en la máxima medida posible la supervivencia y el desarrollo del niño; ii) la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (EPT) (1990), en la que se reconoce que el aprendizaje comienza con el nacimiento y que, por tanto, los Estados miembros deben velar por la atención y educación de la primera infancia (AEPI); iii) el Marco de Acción de Dakar (2000), en el que se insta a extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia como primer objetivo de la EPT, especialmente, pero no exclusivamente, para los niños más vulnerables y desfavorecidos (UNESCO, 2010)

Los objetivos más importantes de esta conferencia son los siguientes:

- Reflexionar sobre los instrumentos imprescindibles para ampliar la oferta de servicios de AEPI, equitativos, integrales y de buena calidad, en particular los marcos de políticas, estratégicos, institucionales, financieros y de ejecución (Objetivo IV).
- Reflexionar sobre elementos programáticos y operacionales de una oferta eficaz de servicios de AEPI: un marco conceptual y de programas para el desarrollo holístico de los niños, las competencias importantes de los educadores, el personal encargado de dispensar cuidados y otros profesionales y para profesionales de la AEPI, y los elementos para garantizar la calidad de los servicios, que incluyen la evaluación y un estudio de los efectos (Objetivo V).
- Determinar las necesidades en materia de creación de capacidad en los Estados miembros, las regiones y las subregiones, y debatir acerca de soluciones concretas para contribuir a responder a esas necesidades (Objetivo VI).

La atención a la primera infancia ha sido definida por la UNESCO (2010) como AEPI, esto es: Atención y Educación de la Primera Infancia. Dicha atención está orientada a fomentar el desarrollo y aprendizaje integrales de los párvulos, desde el nacimiento hasta la edad de ocho años. La “atención” comprende la salud, la alimentación y la higiene en un contexto seguro y estimulante. La “educación” comprende el estímulo, la socialización, la orientación, la participación y las actividades de aprendizaje y desarrollo. La “atención” y la “educación” son inseparables: ambas son necesarias y se refuerzan mutuamente a fin de crear una base sólida para el aprendizaje y el bienestar subsiguientes a lo largo de toda la vida.

Para la AEPI, los padres son los primeros cuidadores y educadores de los niños. Los programas de AEPI pueden organizarse según diversas modalidades, en contextos formales, no formales e informales, por ejemplo: programas de educación para los padres; programas de cuidado infantil con base en el hogar; programas de alfabetización familiar que refuercen la capacidad de lectura, escritura y los conocimientos de puericultura de los cuidadores, así como la incipiente alfabetización de los niños; programas de base comunitaria que combinen la salud, la alimentación y la estimulación precoz; centros de preescolar y guarderías; programas de preparación a la escolaridad, que faciliten la transición a la enseñanza primaria, etc.

En términos generales, para la UNESCO, la AEPI es fundamental para promover el desarrollo infantil en materias de salud, nutrición y educación. La promoción eficiente de estos aspectos es relevante para el desarrollo escolar ulterior del niño. También la AEPI busca disminuir las inequidades sociales compensando a través de sus programas el efecto de la desigualdad social en la atención y cuidado infantil. Para esto considera importante el apoyo financiero a los programas infantiles.

A pesar de todos los esfuerzos realizados en materia de AEPI, la UNESCO considera que es necesario mejorar las políticas y los marcos normativos que permitan mejorar la calidad de los servicios a la población infantil, ampliar la cobertura de éstos y, de esta manera, disminuir la brecha en relación con el acceso a los beneficios de los programas. También hace un llamado para que se mejore la competencia del personal que participa en la AEPI, en nuestro caso los educadores.

Este último aspecto es crucial si se considera que se requieren profesionales dedicados a la AEPI con formación pedagógica especializada, capaces de crear y utilizar métodos, estrategias y recursos pedagógicos adecuados para la edad de los niños. Una de las críticas centrales de la UNESCO, en este sentido, es que los maestros de preescolar, o su equivalente, “dan muchas veces prioridad a la adquisición de aptitudes académicas y prestan menos atención al estímulo del desarrollo social, afectivo y físico” (UNESCO, 2010, p. 9).

De hecho, la posición de la UNESCO con respecto a la infancia y a la AEPI no está alejada de las políticas socioeconómicas que hoy definen la vida, educación y trabajo de grupos e individuos. Para la UNESCO (2010):

La riqueza de los países en el siglo XXI no se define en términos de riqueza material, sino más bien en función de la capacidad de los países para preparar su capital humano con valores que son importantes en nuestra sociedad mundializada, como la igualdad, la justicia y el respeto de la diversidad y el medio ambiente (p. 11).

Esta posición está en coherencia con las políticas globales sobre el capital humano que hoy son paradigmáticas en la sociedad y han transformado la concepción de vida, educación y trabajo. En el caso de la infancia, el discurso de la UNESCO no está alejado de lo que se ha denominado el gobierno de los hombres, que abarca según Foucault (2012) “el gobierno de los niños, el gobierno de las familias, el gobierno de una casa, el gobierno de las almas, el gobierno de las comunidades” (p. 14). En este sentido, la infancia constituye un campo de estrategia gubernamental.

Analicemos ahora otra agencia de relevancia por su papel en la gestión de políticas y programas relacionados con la infancia. Se trata del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia –UNICEF–.¹² Para la UNICEF (2005) “La infancia, que significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta, se refiere al estado y la condición de la vida de un niño: a la calidad de esos años” (p. 1). Esta definición es funcional pues no invoca los anclajes, conflictos y dilemas que intervienen en el desarrollo de la infancia con bienestar y calidad. Así, dicha calidad puede verse interrumpida por diversas causas y contingencias. Desde la perspectiva de la UNICEF (2005):

Un niño secuestrado por un grupo paramilitar y obligado a portar armas o a someterse a la esclavitud sexual no puede disfrutar de su infancia, ni tampoco un niño que tiene que trabajar duramente en un taller de costura de la capital, lejos de su familia y de su comunidad natal. Tampoco disfrutan de la infancia los niños y las niñas que viven en la mayor miseria, sin alimentos adecuados, sin acceso a la educación, al agua potable, a instalaciones de saneamiento y a un lugar donde vivir (p. 13).

12 La UNICEF se creó en 1946 como un organismo dependiente de las Naciones Unidas. En 1953, la UNICEF se convirtió en organismo permanente del Sistema de Naciones Unidas con el mandato de responder a las necesidades de la infancia y proteger sus derechos. En 1960 cambió su estatus de organización de asistencia humanitaria por el de agente internacional de cooperación para el desarrollo. La educación fue considerada como la mejor herramienta posible para luchar contra la pobreza. En 1987 publicó el estudio: “Ajuste con rostro humano”, que generó un gran debate global sobre cómo proteger a los niños y mujeres de los efectos negativos de los ajustes y reformas económicas.

Como puede observarse la calidad de vida de los niños es una condición básica para su desarrollo y aprendizaje. La calidad de vida de los niños está asociada a diversos factores que pueden cambiar en el tiempo (de formas de vida tradicional a formas de vida moderna o postmoderna), y en el espacio (urbano vs rural; urbano-marginal-vs urbano clase media, etc.). Sin embargo, como plantea la UNICEF (2005), a pesar de estos factores y de los numerosos debates académicos sobre infancia, “siempre ha habido un criterio ampliamente compartido de que la infancia implica un espacio delimitado y seguro, separado de la edad adulta, en el cual los niños y las niñas pueden crecer, jugar y desarrollarse” (p. 1).

El argumento de la UNICEF resulta de mucho interés, en la medida que aboga por la calidad como un elemento crucial del bienestar infantil. Sin embargo, debemos considerar que la infancia es un período de dependencia de los adultos de los cuales no puede separarse ni aislarse. Los niños tampoco pueden aislarse de sus condiciones de existencia y su desarrollo, crecimiento y prácticas lúdicas, dependen fundamentalmente de los contextos en los cuales están inmersos, y de las condiciones y recursos de dichos contextos.¹³ Un ejemplo que ilustra las diferencias en el acceso a los recursos económicos y culturales (salud, educación) como sinónimos de calidad o falta de calidad de la vida infantil son las cifras que proporciona la misma UNICEF en el reporte titulado Estado Mundial de la Infancia 2014, en el cual se plantea, por ejemplo, que los niños más pobres del mundo tienen menos posibilidades que los ricos de contar con la presencia de un profesional calificado al nacer. (UNICEF, 2014, p. 18). De acuerdo con la UNICEF (2014), esta situación riñe con uno de los principios de los derechos fundamentales de los niños. El Artículo 2° de dichos principios dice que “todos los niños y las niñas tienen derechos, sin importar la raza, el color, el género, el idioma, la religión; las opiniones públicas o de otra índole, el origen nacional, étnico o social; la riqueza; las discapacidades, y las condiciones del nacimiento entre otras” (p. 4). Así mismo, el reporte plantea que “de los aproximadamente 18.000 niños menores de cinco años que mueren todos los días, un número desproporcionadamente alto vive en zonas de las ciudades o el campo que carecen de servicios debido a la pobreza y a las condiciones geográficas” (UNICEF, 2014, p. 5).

En relación con la selección de indicadores y lo que dicen sobre la vida de los niños es importante observar lo que plantea el reporte de la UNICEF (2014).

¹³ El informe del proyecto Tendencias Sociales y Educativas en América Latina (SITEAL 2009) afirma que en la experiencia juegan, entre otros aspectos, las condiciones socioeconómicas y culturales, las lógicas familiares y los medios masivos de comunicación, y cómo unas y otros impactan en la vida cotidiana de las niñas y los niños más pequeños y en el acceso a experiencias formativas.

En relación con el indicador “Peso inferior al normal/retraso en el crecimiento/emaciación (adelgazamiento patológico)”, se enuncia que: “Los niños bien nutridos presentan un mayor rendimiento en la escuela, llegan a ser adultos saludables y, a su vez, proporcionan a sus propios hijos un mejor comienzo en la vida” (p. 18).

En relación con América Latina, la calidad del cuidado infantil y la educación inicial han sido desde las últimas décadas objeto de políticas de los diferentes Estados, políticas que plantean la necesidad que los servicios institucionalizados a la infancia sean de calidad. Así,

El Consenso de Brasilia, aprobado por la XI Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y el Caribe (2010), compromete a los Estados a desarrollar políticas y servicios universales de cuidado, basados en el derecho al cuidado. Por su parte, el Consenso de Santo Domingo aprobado por la XII edición de dicha Conferencia en 2013, ratifica la plena vigencia del Consenso de Brasilia y compromete a los Estados a ejecutar programas de cuidado (Navarro, 2014, p. 11).

El Informe del proyecto Tendencias Sociales y Educativas en América Latina (SITEAL, 2009) plantea que el lugar de la primera infancia no solo va ganando importancia sino que invita a reflexionar sobre el papel de la educación en su sentido más amplio.

El Informe considera que:

Los primeros años son decisivos en la vida de todas las personas. Existe un consenso generalizado respecto de la especificidad, complejidad, importancia y velocidad de los procesos madurativos que ocurren en esta etapa de la vida, cuando se constituyen las bases materiales y simbólicas del sujeto. Al nacer, los niños cuentan con los mínimos recursos biológicos necesarios para sobrevivir y sin los cuidados atentos de los adultos son incapaces de superar los primeros meses de vida. La mayor parte del desarrollo del cerebro ocurre antes de que el niño cumpla tres años; entonces, antes de que muchos adultos se percaten de lo que está ocurriendo, las neuronas del niño proliferan, las sinapsis establecen nuevas conexiones con asombrosa velocidad y se marcan las pautas para el resto de la vida (SITEAL, 2009, p. 21).

Esta cita plantea la importancia que tienen los primeros años para el desarrollo y crecimiento de los niños. La constitución de las bases materiales y simbólicas tiene una relación directa con los contextos de existencia de los infantes. En los primeros años, la participación de los adultos es fundamental si se aspira a que el desarrollo cognitivo y socio-afectivo del niño transcurra en condiciones relativamente normales.

De allí que el cuidado y la educación sean una condición fundamental. Un buen cuidado (salud, nutrición, vestido, etc.) y una buena educación facilitan el desarrollo en el niño de “la confianza, curiosidad, intencionalidad, el autocontrol y capacidad para relacionarse y cooperar con los demás” (SITEAL, 2009, p. 21). Esto, evidentemente, depende en gran parte del tipo de atención inicial que recibe de sus padres, madres, maestros y cuidadores. “Cuando los niños y las niñas no están adecuadamente acompañados durante este proceso, difícilmente puedan luego recuperar el terreno perdido o alcanzar plenamente su potencial” (p. 23).

Estos planteamientos son, sin lugar a dudas, relevantes en términos teóricos. Sin embargo, es importante considerar que las condiciones bajo las cuales se ofrece cuidado y educación a los niños son multidimensionalmente determinadas. Entre todas esas condiciones se pueden mencionar, por lo menos, las que conciernen a la nutrición, la salud, y la educación. Ellas hacen hoy parte de las políticas de la infancia en América Latina, donde las condiciones de vida de los niños se dan en medio de muchas situaciones de vulnerabilidad.

Ahora bien, cuando se analiza el aspecto educativo de la infancia es importante considerar diversos factores que tienen igual incidencia en su desarrollo y aprendizaje. Los sistemas educativos en América Latina han incorporado la primera infancia como un nivel que brinda la oportunidad de desarrollar los elementos cognitivos y socio-afectivos necesarios para su acceso a niveles educativos superiores. Existe acuerdo en que la escolaridad temprana es básica para que los niños de cualquier estrato amplíen su horizonte social y cultural y, de esta manera, se preparen para su ingreso en la educación primaria.

Cualquiera que sea su denominación equivalente, la escolaridad temprana introduce al niño en un orden, en formas de relación, favorece el desarrollo de su identidad, y le amplía la posibilidad de interacción social, necesaria para su desarrollo cognitivo y socio-afectivo. Los límites en los cuales ingresa son significativos para que adquiera el sentido del respeto, del compromiso, de la valoración de los otros y logre interactuar de forma que sea reconocido por

los demás. Desde la perspectiva cognitiva, los aprestamientos en habilidades le permiten afianzar su motricidad, reconocer contextos (instruccionales, regulativos, interpersonales) y poder realizar las prácticas adecuadas en el contexto adecuado.

Esto implica su inclusión en principios educativos, tarea que debe ser realizada con competencia y solvencia. De allí que sea necesario que tanto el cuidado como la educación que ofrecen las instituciones educativas de este nivel proporcionen a los maestros las herramientas pedagógicas pertinentes para que la formación de los infantes sea exitosa.

Es por esta razón que se requiere conocer las políticas educativas para la primera infancia, de tal forma que éstas puedan permitir el desarrollo coherente de las prácticas formativas en los contextos institucionales de otros niveles. En relación con este aspecto, es importante considerar las políticas educativas para la infancia, de manera general en América Latina, y de manera particular en los respectivos países.

En el documento titulado Metas Educativas 2021, éstas se han considerado básicas para transformar la educación en el Continente. En este documento se plantean dos metas que son de mucho interés para la educación de la primera infancia. La Meta educativa 7 propone:

Aumentar la oferta de educación inicial de 0-6 años, con los siguientes niveles de logro: conseguir que entre el 50 y el 100% de los niños de 3 a 6 años reciban atención educativa temprana en 2015 y que el 100% la reciba en 2021; lograr que entre el 10 y el 30% de los niños de 0 a 3 años participen en actividades educativas en 2015 y entre el 20 y el 50%, en 2021 (p. 107).

La Meta educativa 8, propone:

Potenciar el carácter educativo de esta etapa y garantizar una formación suficiente de los educadores que se responsabilizan de ella. Conseguir que entre el 30 y el 70% de los educadores que trabajan con niños de 0 a 6 años tenga titulación establecida en 2015 y que entre el 60 y el 100% disponga de ella en 2021 (p. 107).

Es probable que estas metas no se cumplan en su totalidad. Sin embargo, constituyen una aspiración importante de los países que buscan disminuir



las diferencias e inequidades sociales y económicas, favoreciendo el acceso a la educación temprana. Esto puede observarse en la diversidad de programas sobre la infancia que hoy se realizan en América Latina.¹⁴ El siguiente cuadro es solo un ejemplo de lo que ocurre en algunos países.

Cuadro 1. Programas de servicios de desarrollo de la primera infancia.

PAÍS	PROGRAMA DE SERVICIOS DE DESARROLLO DE LA PRIMERA INFANCIA	ESTADO
CHILE	Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) Fundación Educacional para el Desarrollo Integral del Menor (Fundación INTEGRA) Conozca a Su Hijo (CASH)	Nivel nacional Nivel nacional Piloto
COLOMBIA	Programa Hogares Comunitarios , Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Familiar en Acción	Nivel nacional Nivel nacional
HONDURAS	Atención Integral a la Niñez en la Comunidad (AIN-C) y su proyecto de Nutrición y Proyección Social Madres Guías del Christian Children's Fund de Honduras (CCF-H) ¹	Nivel nacional Piloto
MÉXICO	Programa Educación Inicial No Escolarizada del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) Programa de Desarrollo de Oportunidades (antes denominado "progresas")	Nivel nacional Nivel nacional
PERÚ	Proyecto de Atención Integral a Niños y Niñas Menores de Seis Años de la Sierra Rural (PAIN)	Piloto

Fuente: UNICEF (2009). Implementación a gran escala: El desarrollo de la primera Infancia en América Latina. Washington: UNICEF.

Estos programas son de gran relevancia comunitaria, especialmente para aquellos grupos sociales en desventaja socioeconómica y cultural. Ellos tienen desarrollos desiguales y no necesariamente son una solución total a los problemas de la población infantil. Como se plantea en el documento ECOSOC- Comisión A (s.f.),

A menudo los países fomentan servicios alternativos para los niños pobres que tienen poco o ningún acceso a los dispositivos generales de

¹⁴ Araujo, López-Boo, et al. (2013) consideraron 40 programas de desarrollo infantil en 19 países de América Latina, donde cuentan que en la región existe una larga ruta por recorrer en la definición, el monitoreo y el cumplimiento de estándares de calidad por parte de los proveedores que se encargan de la operación de los centros que ofrecen servicios de desarrollo infantil.

atención a la primera infancia; dichos servicios pueden ser económicos y estar dotados de innovaciones pedagógicas, pero su calidad y sostenibilidad suelen plantear problemas (p. 3).

Una posición similar es planteada por Flavia Marco Navarro (2014), consultora de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), Comisión que considera que la perpetuación de las desigualdades sociales desde edades tempranas en América Latina está relacionada con la ausencia del cuidado institucionalizado en los sectores de bajos ingresos en la mayoría de los países de la región, así como con las notorias diferencias de calidad entre los centros de cuidado y educación a los cuales acceden los distintos grupos socioeconómicos de la población según su nivel de ingresos.

A esto se agrega que la asignación presupuestaria que se destina a la primera infancia es sumamente modesta. Este es un asunto que tiene que ver con la financiación de los programas de educación para la infancia. Alrededor de ella ha habido una amplia discusión por parte de los economistas. Por ejemplo Lira (1994), al referirse a los programas de educación preescolar no convencional, plantea que la escasez de recursos que afecta a nuestros países ha obligado a “una revisión muy cuidadosa de los programas existentes a fin de escoger aquéllos que pudieran ser aplicados en forma económica, a una escala más masiva” (p. 14).

Esta autora considera que en países en vías de desarrollo, dentro del contexto de escasos recursos y múltiples problemas urgentes y de aparente alta prioridad compitiendo por estos recursos, para muchos planificadores y personas con poder de decisión no resulta evidente la necesidad de invertir en programas de educación preescolar.

A pesar de la existencia de políticas internacionales y nacionales sobre la educación infantil, y de los esfuerzos de los países por mejorar el servicio educativo para esta población, la UNESCO (2013) ha reconocido que:

El 80% de los niños que asisten a un programa de educación inicial en la región lo hacen en instituciones de dependencia privada, las cuales son escasamente reguladas, lo que impide monitorear la cantidad y variedad de programas existentes, así como sus procesos educativos y los cuidados ofrecidos en cada uno de ellos (p. 10).

De allí la dificultad de establecer criterios de calidad de los programas de atención y educación preescolar en América Latina, así como su financiación. A esto se agregan los múltiples factores que afectan la inversión de los programas, sus costos y sus impactos. Este asunto ha sido planteado por Vegas y Santibáñez (2010) quienes en un informe para el Banco Mundial, consideran que:

La inversión nacional en intervenciones de desarrollo de la primera infancia –DPI– resulta afectada por el nivel de desarrollo y crecimiento económico, el compromiso político y social, las actitudes culturales hacia la crianza, el beneficio percibido de programas de desarrollo en la primera infancia y otros factores como la participación de las mujeres en la fuerza laboral (p. 37).

Como puede observarse, el campo de estudio de la infancia es un campo bastante complejo donde confluyen discursos de diferentes tipos. Así, están los discursos del campo intelectual, los discursos de las agencias nacionales y de las internacionales que fijan criterios, describen conceptos, tipologías, elaboran políticas y muestran el mapa general de lo que es y lo que debe ser la infancia en términos de atención, cuidado y educación.