

Ideales

Otro espacio para pensar



Universidad
del Tolima



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

¡Construimos la universidad que soñamos!

Instituto de Educación
a Distancia

Primera infancia: una mirada crítica a su actualidad

Isa Nayeli Cholo Vargas

Paula Vargas González

Marybsa Bibiana Corredor Moreno

Jhonatan Ignacio Calderón Quimbaya

Diana Carolina Páez Cortés

Angelly Paola Salas Ñustes

*Andrea Milena Quiñones Capera*⁴⁹

*Angie Paola Pinilla Gutiérrez*⁵⁰

*Óscar Leonardo Cárdenas Forero (coordinador)*⁵¹

Introducción

Hoy el orden de las cosas difiere del que surgió en la modernidad. La infancia, la escuela, la pedagogía y los maestros han perdido el valor que tenían en la racionalidad moderna. Antes, el maestro era sinónimo de guía y formación integral, pero cambios en los modelos pedagógicos (como el enfoque en el niño) han fisurado su representación, e incluso la imagen de la infancia, alterando su función y autoridad. Además, se valora más la información y la comunicación en el sistema educativo, modificando prácticas pedagógicas y priorizando el aprendizaje. Junto a esto, la "Educación para Todos" se ha transformado en "Educación Inclusiva", y el aprendizaje se concibe como esencial para la vida. Se han incorporado estrategias como experiencias tempranas,

ambientes de aprendizaje y aprendizajes significativos.

En este contexto, la primera infancia adquirió un valor fundamental, convirtiéndose en foco de políticas públicas. Diversos discursos la visibilizaron como un hecho incuestionable, atribuyéndole un papel clave: "la base de una sociedad duradera y próspera" (Kouamé, 2019), "el cimiento de la vida" (MEN, 2007), "los años cruciales para construir lo que somos" (Kronfly, 2022) y la base para "construir la riqueza de las naciones" (Unesco, 2010). Además, se vinculó al cerebro por su plasticidad, relacionando el aprendizaje con emociones y ambiente, y promoviendo intervenciones tempranas para un desarrollo óptimo. Estas ideas surgen de las deliberaciones del semillero "Historia de los

49. Estudiantes de Licenciatura en Educación Infantil. IDEAD-UT. Semillero Historia de los saberes escolares en el preescolar Universidad del Tolima. incholov@ut.edu.co pvargasg@ut.edu.co mbcorredorm@ut.edu.co jicalderonq@ut.edu.co depaezc@ut.edu.co apsalasn@ut.edu.co amquinonezc@ut.edu.co

50. Estudiantes de Licenciatura en Educación Artística. IDEAD-UT. Semillero Historia de los saberes escolares en el preescolar Universidad del Tolima. appinillag@ut.edu.co

51. Profesor catedrático. Magíster en desarrollo educativo y social. Semillero Historia de los saberes escolares en el preescolar Universidad del Tolima. IDEAD. olcardenasf@ut.edu.co

saberes escolares en el preescolar" y proyectos asociados, que cuestionan nociones naturalizadas como emociones, cerebro, desarrollo infantil y estrategias educativas.

Desarrollo, cerebro y primera infancia

En esta época contemporánea, el cerebro es considerado como elemento central en los procesos formativos en la educación infantil, ya que allí se argumenta, se encuentra alojado el aprendizaje (Velásquez, Remolina & Calle, 2009). Según la Organización para los Estados Americanos (OEA) (2010), "Los primeros años de vida son esenciales para el desarrollo vital de una persona, ya que en esta etapa la genética y las experiencias con el entorno perfilan la arquitectura del cerebro y diseñan el comportamiento humano" (p. 7). Sin embargo, neurocientíficos como David Eagleman aseguran que,

En el cerebro de un recién nacido, las neuronas están relativamente poco conectadas entre sí. A lo largo de los primeros dos o 3 años, la ramificación es crecer y las células están cada vez más conectadas. Hoy, después de este periodo, comienza la poda y conexiones, y en la edad adulta son menos, pero más fuertes. (2017, p. 19)

Esta diversidad de puntos de vista incita a elaborar un análisis distinto. Uno en el que no se dé algo por hecho, en especial en relación con el cerebro. Que, gracias al valor del que se lo dota, ha hecho que nazcan disciplinas como la neurociencia, que exaltan la importancia de la plasticidad cerebral y de los primeros años como lugar fundamental para iniciar a "aprender a aprender"; que, de intervenir adecuadamente y prontamente, las posibilidades de mejoramiento de las habilidades, las competencias y los potenciales se incrementan.

Es tanta la insistencia en el asunto que autores como Stanislas Dehaene (2023) y Jessica

Arévalo (2022) afirman que la influencia del entorno es determinante en el cerebro infantil; mientras que Ortiz (2024) advierte sobre el riesgo de privilegiar lo cognitivo sobre lo socioemocional. Los resultados muestran que los avances en neurociencia y su vinculación con la pedagogía consolidaron la idea del cerebro como moldeable y crucial para el aprendizaje, aunque persiste una brecha entre estos hallazgos y su implementación en las aulas. Y esto es apropiado sin discusión alguna por la pedagogía y la educación infantiles. Es decir, al incorporarse conceptos como el de plasticidad cerebral, períodos sensibles y estimulación temprana, las prácticas educativas se reconfiguraron. Al concentrarse en el desarrollo de habilidades y de competencias que estimularan el desarrollo cerebral. De este modo, el desarrollo cerebral se empieza a convertir en fundamental para la educación infantil. A tal punto que se afirma que se puede potenciar al tener en cuenta las emociones y los ambientes de aprendizaje, como estrategias y acciones en el aula. Todos estos enunciados, en el orden del discurso, hacen pensar que no todo está dado. Y que es susceptible de ser problematizado e interrogado, en búsqueda de develar su condición porosa e inconsistente. Independientemente de que sea aceptado como verdadero, esto no significa que sea natural en el orden de la existencia humana.

Emociones, primera infancia y educación

En las últimas décadas, además de valorarse el desarrollo del cerebro en el campo de la educación y la pedagogía, otro territorio viene insinuándose. Esto es, las emociones. Este campo de la "naturaleza humana" ha surgido como un tema central de discusión, particularmente en lo que respecta a la educación infantil. Hoy se habla de autocontrol, de gestión emocional, de inteligencia emocional, de bienestar emocional, de empatía y de autorregulación como componentes integrales del desarrollo humano, sin recaer sobre esto algún tipo de cuestionamiento.

En el pasado, las emociones fueron vistas como perturbaciones del pensamiento racional. Sin embargo, era una cuestión incidental al tema del aprendizaje. Hoy el interés fundamental en el aprendizaje ha hecho que la atención se concentre en las emociones, al considerar cómo son un factor determinante en su consecución. Esto induce a pensar qué hizo posible este cambio. Es decir, cómo fue que las emociones se constituyeron en un problema fundamental en la vida actual de los seres humanos. Estas preguntas se convierten en una provocación para rastrear las condiciones históricas que permitieron que las emociones adquirieran un valor fundamental en la existencia humana.

Al explorar estas condiciones, de manera preliminar, se pudo determinar que uno de los principales hallazgos fue que el discurso emocional en la educación no surgió de forma espontánea ni lineal. Su valorización es el resultado de determinadas condiciones históricas. En primer lugar, las emociones fueron incorporadas al currículo por la vía de lo político, no solo por su valor afectivo y en los estados internos de los individuos, sino porque se concibieron como factores cruciales para formar ciudadanos empáticos, tolerantes, capaces de convivir en democracia. En este sentido, Ahmed (2004) muestra cómo las emociones funcionan como tecnologías de gobierno empleadas para moldear subjetividades útiles al orden social. En segunda instancia, en el actual contexto neoliberal donde se valoran la adaptabilidad, la resiliencia y el autocontrol, las emociones se convierten en capital; esto es, en un “edunegocio” para favorecer el mercado. Al respecto, Biess y Gross (2014) y Sennett (2006) explican cómo la escuela prepara a niños emocionalmente estables no solo para vivir en sociedad, sino para integrarse en un mercado laboral que exige productividad emocional. Deci y Ryan (1985) y Turner y Stets (2005) evidencian que la gestión emocional se ha naturalizado como una competencia clave para el éxito.

Y, por último, los aportes y descubrimientos realizados por disciplinas como la neurociencia, la biología y la psicología. Autores como Goleman (1995), Maturana (1997), Immordino-Yang (2016) y Vygotsky (1978) han demostrado que las emociones no son accesorias al pensamiento, sino parte activa del proceso de aprendizaje. En específico, la neurociencia educativa legitima científicamente el discurso emocional en la escuela, mostrando que sin bienestar emocional no hay atención, ni memoria, ni comprensión. Sin embargo, también hay que tener cuidado con una visión tecnocrática del afecto, como lo advierte Rose (2007), para quien existe el riesgo de medicalizar o controlar las emociones desde criterios externos.

Todo esto ha hecho que se piense en la posibilidad de iniciar tempranamente este proceso de control de las emociones en los individuos como una forma de garantizar un gobierno anticipado de los comportamientos y de los aprendizajes humanos. De allí que la primera infancia se convierta en el lugar privilegiado y crucial para la intervención emocional y en el momento para garantizar la administración, encauzamiento y orientación temprana de las conductas humanas, por la vía de gestar ambientes de aprendizajes mediados por las experiencias, las actividades rectoras o la estimulación adecuada, entre otras.

Ambientes, aprendizaje y primera infancia

Según lo expresado en las líneas discursivas, una de las estrategias fundamentales para alcanzar un desarrollo cerebral óptimo y una gestión adecuada de las emociones es a través de la educación. Internamente, la educación infantil en particular emplea como táctica de gobierno a los “ambientes de aprendizaje”, convirtiendo esta acción en una práctica recurrente en la educación infantil. Hoy, precisamente, los ambientes de aprendizaje son definidos como espacios dinámicos y flexibles que favorecen el

desarrollo integral de niños y niñas; los cuales no se limitan solo al espacio físico del aula, sino que abarcan también la interacción social. Sin embargo, más allá de esto, son espacios de gobierno infantil, en los que el aprendizaje se constituye en la estrategia para lograrlo.

De allí que se dispongan para que los niños y niñas de la primera infancia inicien su conversión en subjetividades críticas, comunicativas, emocionales, cerebrales, participativas y con capacidad para trabajar con los demás. En especial, motivados a convertirse en “actores” de su propio proceso de aprendizaje. Pero, no de cualquier aprendizaje, uno con una condición específica, “significativo”. Ahora bien, en el orden del discurso, una de las acepciones instaladas sobre los ambientes de aprendizaje es que están concebidos como:

Los contextos físicos, sociales y culturales en los que se lleva a cabo el proceso educativo, enfatizando la interacción entre la necesidad y el entorno natural que rodea al sujeto. Se trata de una concepción activa que involucra al ser humano y, por tanto, involucra acciones pedagógicas en las que quienes aprenden están en condiciones de reflexionar sobre su propia acción y sobre las de otros, en relación con el ambiente. (Duarte, 2003, p. 2)

Sin embargo, en el siglo XVI, Rousseau (1762) había señalado que un ambiente que respete la curiosidad innata de los niños y niñas les permita explorar su entorno esencial para fomentar un desarrollo saludable y auténtico. ¿Acaso se refería Rousseau a la idea de ambiente de aprendizaje actual? ¿Hay una relación entre estas dos ideas? De más allá de esto, en la actualidad, parece que las cosas son distintas. Se enuncia que

los ambientes potencializan el desarrollo de los niños y niñas, constituyéndose en espacios que permiten que el progreso logre crear las condiciones necesarias para que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades, actitudes y valores de manera significativa y estimulen el pensamiento crítico y creativo, permitiendo así adaptarse a los diferentes entornos. Por su parte, Hernández, Miranda & Guevara (2022) reconocen que los ambientes educativos son esenciales porque facilitan el aprendizaje en la educación inicial. Esto permite que los niños y niñas tengan un desarrollo constante y dinámico, en donde las instituciones educativas abordan los ambientes de aprendizaje, brindando a los niños y niñas de párvulos un desarrollo en sus habilidades cognitivas (Tineo, 2023).

Por último, Rubio & Heredia (2023) aseguran que un ambiente de aprendizaje permitirá que el niño explore solo y que el maestro sea guía en su aprendizaje, esto favorece su autonomía, libertad y desarrollo natural. Tanta naturalidad expuesta, sin sospecha alguna, incita a cuestionarse: ¿cómo fue que los ambientes de aprendizaje se convirtieron en una práctica recurrente en la educación infantil? ¿Y qué condiciones favorecieron la aparición de este acontecimiento?

Como se ve, a pesar de que no necesariamente los entornos determinan las actuaciones humanas, hoy los ambientes de aprendizaje se instalan como una estrategia de poder para encauzar la educación, el comportamiento y el aprendizaje, especialmente desde los primeros años de vida. Al interior se utilizan acciones y se recurre a las actividades rectoras (arte, juego, exploración del espacio y la literatura infantil) o los ejes pedagógicos dirigidos al desarrollo de funciones ejecutivas, de habilidades blandas o la vivencia de experiencias tempranas orientadas a maximizar anticipadamente el potencial humano.

Estimulación adecuada, arte y educación infantil

Otro de los mecanismos empleados para activar y para incrementar los potenciales humanos en los primeros años, además de los ambientes de aprendizaje, se relaciona con el uso de las actividades rectoras como una estrategia fundamental para estimular el cerebro y para gestionar tempranamente las emociones de los niños y niñas de la primera infancia, ya que, según los discursos actuales, se ha comprobado que durante los primeros años de vida las estructuras neurofisiológicas y psicológicas se encuentran en pleno proceso de maduración. Por ello, la calidad y cantidad de influencias que reciben los niños y niñas de su entorno educativo, e incluso familiar, resultan determinantes.

De allí que, dentro de la actividad rectora del arte, actividades como el dibujo, la pintura y el moldeado no solo estimulan la parte creativa del cerebro, sino también funciones como la atención, la memoria y el pensamiento simbólico, promoviendo un desarrollo integral y la gestión de las emociones de modo anticipado; y sobre todo, para alcanzar el pleno potencial de los niños y de las niñas, para convertirse en subjetividades flexibles, autónomas, participativas y comunicativas que se desempeñen eficientemente en la sociedad del siglo XXI.

Además del arte, en la forma de las artes plásticas, la danza irrumpe como una posibilidad para lograr este propósito. Según el orden del discurso, la danza contribuye al desarrollo físico, emocional y social de los estudiantes. En esta medida, se convierte en una táctica para constituir subjetividades corporales conforme las condiciones del presente. Un presente en el que la idea de cuerpo está en el centro de los debates. Pues, la información ha hecho que más que lo corporal, lo molecular e informacional sean lo más trascendental en la vida.

Independientemente de esto, la danza se insinúa como una estrategia de poder susceptible de ser empleada para la constitución de subjetividades infantiles dinámicas, que se conecten con el mundo a través de su cuerpo. Un asunto que se puede iniciar desde los primeros años, momento en el que es factible que los niños y las niñas reconozcan en su cuerpo un medio de interacción con los otros. Y un lugar que se debe proteger mediante tácticas de autocuidado, de nutrición y de salud óptima.

Aprendizaje significativo y primera infancia

Desde los últimos estudios sobre el desarrollo del cerebro, especialmente aquellos relacionados con los aprendizajes en los primeros años de vida, han permitido desarrollar diversas teorías y estrategias que resaltan el valor de los aprendizajes significativos, en contradicción con los aprendizajes memorísticos o mecánicos. La idea de aprendizaje, en el campo de la psicología educativa, según Ávalos (2022), fue formulada por David Ausubel en 1963, para quien el aprendizaje significativo se refiere a aquellos aprendizajes o habilidades nuevas que se asimilan y se acomodan de manera apropiada con los aprendizajes o las habilidades ya existentes; un hecho que permite unificar, cambiar o transformar los conocimientos adquiridos.

Según lo expuesto en el discurso, el aprendizaje significativo se enfoca al modo como se aprenden determinados asuntos que son fundamentales para la vida, en un ambiente específico y en unas condiciones particulares. Para Ausubel, Novak y Hanesian (1989), citado en Contreras (2016): “El principal peligro del aprendizaje significativo por recepción, no es que el alumno adopte una técnica repetitiva, sino que se engañe a sí mismo creyendo que ha captado realmente los significados exactos cuando solo adquiere un confuso agregado de verbalismo”. (pp. 116-117)

Ahora bien, reseñar los sentidos, los significados y las concepciones que alrededor del aprendizaje significativo se han elaborado conlleva cuestionarse sobre quién decide lo que es significativo y qué es lo que se queda por fuera cuando se le otorga valor a lo significativo.

Diseño metodológico

Incursionar en la producción de trabajos que cuestionan lo establecido exige una actitud específica del investigador, comparable a la metáfora de Álvarez (1997): risa, sospecha y silencio. Esto implica distanciarse de lo dado por obvio, reírse al reconocerse parte de esas "verdades naturalizadas" y sospechar de lo que se presenta como incuestionable.

El proceso inicia con una inmersión en documentos (fuentes primarias y secundarias), evitando categorías previas que limiten la exploración. A partir de esta revisión, se construye el archivo—no como conjunto de documentos, sino como el "sistema que rige lo decible" (Foucault, 1970)—, identificando enunciados y relaciones discursivas para analizar problemáticas actuales, como las que afectan a la primera infancia.

El análisis, aunque dialoga con herramientas foucaultianas (arqueología-genealogía), no se restringe a ellas. La metodología se basa en la relación archivo-enunciado-tematización (Foucault, 2002), utilizando diversos materiales (normativos, científicos, mediáticos, etc.) para abordar el objeto de estudio desde una perspectiva crítica y no convencional.

Resultados e impactos

Conforme a lo anterior, se logró avanzar en la producción de un análisis distinto respecto al presente de la primera infancia y de las prácticas que a su alrededor se han gestado. Véase, por ejemplo, el valor exacerbado al desarrollo del cerebro, a las emociones, al aprendizaje significativo y a los ambientes de aprendizaje, entre otros, que procuran desnaturalizar la consistencia de su existencia y mostrar que su condición es difusa y obedece a una multiplicidad de condiciones que convergieron en cierto momento para devenir en su existencia.

Referencias bibliográficas

- Álvarez-Gallego, A. (1997). El silencio, la sospecha y la risa: condiciones para que la investigación sea posible. En: *El quehacer investigativo y la educación*. Encuentros de investigadores distritales en educación. Serie Memorias Uno. Idep.
- Ahmed, S. (2004). *The cultural politics of emotion*. Edinburgh University Press.
- Arévalo, J. (2022). *Neuropsicología escolar*. Manual moderno.
- Ávalos, M. (2022). *¿Quién creó la teoría del aprendizaje? Todos los hechos*. Disponible en: <https://todosloshechos.es/quien-creo-la-teoria-de-aprendizaje>
- Biess, J. & Gross, J. (2014). *Neurociencia de las emociones: la sociedad vista desde el individuo*. Una aproximación a la vinculación sociología-neurociencia.
- Contreras-Oré, F. A. (2016). *El aprendizaje significativo y su relación con otras estrategias*. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/5709/570960870014/html/>

- Deci, E. & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Plenum.
- Dehaene, S. (2023). YouTube. *Obtenido de cómo funciona nuestro cerebro*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=j9EImcqnE4>
- Duarte-Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual. *Estudios Pedagógicos*. (29), 97-113. Disponible en: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/server/api/core/bitstreams/9d9cbba4-8f63-41b2-abb8-7c707fcdff>
- Eagelman, D. (2017). *El cerebro. Nuestra historia*. Anagrama Colección Argumentos.
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del saber*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2002). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Kouamé, H. (septiembre de 2019). El desarrollo de la primera infancia, la base de una sociedad duradera y próspera. Humanium. Disponible en: <https://www.humanium.org/es/el-desarrollo-de-la-primera-infancia-la-base-de-una-sociedad-duradera-y>
- Kronfly, M. A. (septiembre de 2022). Primera infancia: los años cruciales para construir lo que somos. Memorias Parche Maestro. <https://www.parchemaestro.com/post/primera-infancia#:~:text=En%20Parche%20Maestro%202022%20decidimos,nuestro%20desarrollo%20como%20seres%20humanos>.
- Maturana, H. (1997). *El sentido de lo humano*. Editorial Dolmen.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (junio-agosto de 2007). Cimiento de la vida. *Al tablero*. El periódico de un país que educa y se educa. (41). Disponible en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-133799.html>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2010). *La primera infancia: una mirada desde la neuroeducación*. Materiales para uso en los medios de comunicación, abogacía y sensibilización. Perú: Ministerio de Educación, Cerebrum. Disponible en: <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4671>
- Ortiz, A. (2024). *Modelo pedagógico afectivo para la escuela y el hogar*. Ediciones de la U.
- Rose, N. (2007). *The politics of life itself: Biomedicine, power, and subjectivity in the twenty-first century*. Princeton University Press.
- Rubio-Gaviria, D. A. y Heredia-Duarte, M. I. (2023). *Tiempo, infancia y economía. Tres cuestiones para actualizar la lectura de María Montessori*. *Pedagogía y Saberes*, (58), 71-84.
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Anagrama.

Turner, J. H. & Stets, J. E. (2005). *The Sociology of Emotions*.

Unesco. (marzo de 2010). *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI)*. Construir la riqueza de las naciones. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000187376_spa

Velásquez-Burgos, B. M., Remolina-De Cleves, N. y Calle-Márquez, M. G. (julio-septiembre, 2009). El cerebro que aprende. *Tabula rasa*. (11), 329-347. Disponible en: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n11/n11a14.pdf>

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

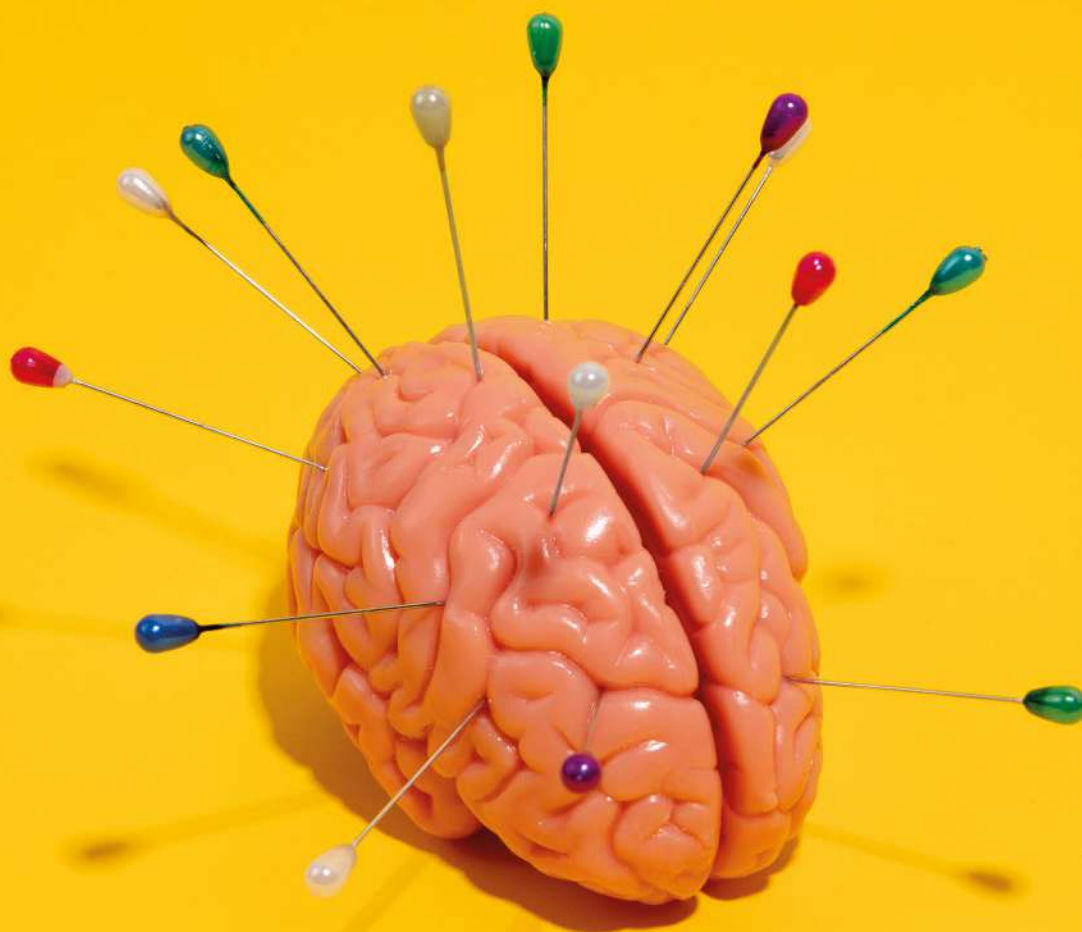
Referencia

Isa Nayeli Cholo Vargas; Paula Vargas González; Marybsa Bibiana Corredor Moreno; Jhonatan Ignacio Calderón Quimbaya; Diana Carolina Páez Cortés; Angelly Paola Salas Ñustes; Andrea Milena Quiñones Capera; Angie Paola Pinilla Gutiérrez & Óscar Leonardo Cárdenas Forero (coordinador). ***Primera infancia: una mirada crítica a su actualidad***.

Revista Ideales, otro espacio para pensar. (2025). Vol. 20, 2025, pp. 151-158

Fecha de recepción: febrero 2025

Fecha de aprobación: julio 2025



Universidad
del Tolima



ACREDITADA
DE ALTA CALIDAD

¡Construimos la universidad que soñamos!

**Instituto de Educación
a Distancia**