

Temas de la Red





autor : Andrés Julián Castañeda González
título : Ciudad colorida
año : 2015

La noción de campo: un acercamiento al campo profesional de la educación infantil en Colombia*



Volumen 6 N.º 48
enero-junio de 2020
ISSN: 0122-4328
ISSN-E: 2619-6069
pp. 13-25

The Notion of Field:
An Approach to the
Professional Field of
Childhood Education
in Colombia

A noção de campo:
uma abordagem ao
campo profissional
da educação infantil
na Colômbia

Nadia Paola Acosta Marroquín**

Fecha de recepción: 04-03-2020

Fecha de aprobación: 06-04-20

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Acosta Marroquín, N. (2020). La noción de campo: un acercamiento al campo profesional de la educación infantil en Colombia. *Nodos y Nudos*, 6(48). <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11405>.

* Artículo de reflexión producto de la Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en el énfasis de Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada

** Candidata a Doctora en Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas DIE-UD. Magister en Investigación Social Interdisciplinaria, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente investigadora de la Universidad Libre. paolita3@gmail.com, nadiap.acostam@unilibre.edu.co.





Volumen 6 N.º 48
 enero-junio de 2020
 ISSN: 0122-4328
 ISSN-E: 2619-6069
 pp. 13-25

RESUMEN

Este artículo presenta una reflexión que surge de la tesis doctoral "Configuración del campo profesional de la educación infantil en Colombia en el periodo de 1976 a 2015", la cual busca comprender la constitución de este campo, a partir del análisis de los procesos de institucionalización de la formación de maestros para la infancia y de los hechos históricos, políticos y sociales que han posibilitado su configuración. Se explican aquí algunas consideraciones epistemológicas y metodológicas del enfoque propuesto desde la teoría de Pierre Bourdieu que fundamenta el estudio investigativo, y el uso de la categoría campo, la cual, como herramienta de análisis, permite entender la estructura y el funcionamiento de determinada realidad social, exponiendo así su posible relación con el proceso de profesionalización del educador infantil. A partir de estas consideraciones, se concluye con la importancia de proponer diversas metodologías que posibiliten la comprensión del campo profesional de la educación infantil, sus transiciones en la historia, y sus relaciones y tensiones con otros campos, para así aportar al posicionamiento de este en la educación.

Palabras clave: campo profesional; educación infantil; formación de maestros

ABSTRACT

This article presents a reflection that arises from the doctoral thesis "Configuration of the professional field of early childhood education in Colombia in the period from 1976 to 2015", which seeks to understand the constitution of this field, based on the analysis of the institutionalization processes of the training of teachers for childhood and the historical, political and social events that have made its configuration possible. Here it is explained some epistemological and methodological considerations of the approach proposed from the theory of Pierre Bourdieu that grounds the investigative study, and the use of the field category, which, as an analysis tool, allows us to understand the structure and functioning of a certain social reality exposing its possible relationship with the process of professionalization of the early childhood educator. Based on these considerations, it is concluded with the importance of proposing various methodologies that make it possible to understand the professional field of early childhood education, its transitions in history, and its relationships and tensions with other fields, in order to contribute to the positioning of this in education.

Keywords: professional field; early childhood education; teacher training

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão que surge da tese de doutorado "Configuração do campo profissional da educação infantil na Colômbia no período de 1976 a 2015", que busca compreender a constituição deste campo, a partir da análise dos processos de institucionalização da formação de professores para a infância e dos acontecimentos históricos, políticos e sociais que possibilitaram sua configuração. Apresentam-se aqui algumas considerações epistemológicas e metodológicas da abordagem proposta a partir da teoria de Pierre Bourdieu que fundamenta o estudo investigativo e o uso da categoria campo, que, como ferramenta de análise, permite compreender a estrutura e o funcionamento de uma determinada realidade social, expondo assim sua possível relação com o processo de profissionalização do educador infantil. A partir dessas considerações, conclui-se com a importância de propor diversas metodologias que possibilitem compreender o campo profissional da educação infantil, suas transições na história, suas relações e tensões com outros campos, a fim de contribuir para o posicionamento deste na educação.

Palavras-chave: campo profissional; educação infantil; formação de professores

Introducción

La categoría campo, desarrollada por el sociólogo Pierre Bourdieu (1988; 1997), ha posibilitado la comprensión no solo de realidades sociales sino también de procesos educativos, ofreciendo alternativas analíticas para interpretar estos hechos sociales y actuar sobre ellos. La investigación "Configuración del campo profesional de la educación infantil en Colombia en el periodo de 1976 a 2015" retoma la perspectiva de Bourdieu, entendida como una herramienta de análisis con la cual se explica y comprende la emergencia del campo profesional de la educación infantil en Colombia. Para ello, se tienen en cuenta las categorías fundamentales que propone el autor, las cuales, al ponerse en relación con realidades empíricas, muestran distintas posibilidades de interpretación (Gutiérrez, 2012). Del mismo modo, se plantea el análisis del problema de investigación desde la articulación entre objetivismo y subjetivismo, lo que posibilita reflexionar sobre "las condiciones epistemológicas y sociales que hacen posibles tanto el retorno reflexivo sobre la experiencia subjetiva del mundo social como la objetivación de las condiciones objetivas de esa experiencia" (Bourdieu, 2007, p. 43), planteamientos propuestos por Bourdieu (1988) en su enfoque denominado estructuralismo constructivista.

En este orden de ideas, el artículo, en un primer momento, expondrá una aproximación a la perspectiva teórica de Bourdieu con el fin de comprender las categorías fundamentales y la pertinencia de estas para la investigación propuesta, específicamente la noción de campo, la cual se entiende de forma preliminar como un espacio social y simbólico en el que se ubican agentes sociales, discursos, saberes y prácticas. De acuerdo con la perspectiva del estructuralismo constructivista de Pierre Bourdieu (1997), el campo permite reconocer las relaciones de fuerza entre los agentes, identificar los modos de interiorización de lo social en estos, así como el despliegue de lo subjetivo en la estructura social. Esta lectura de la realidad social hace contribuciones clave al estudio del campo profesional de la educación infantil en Colombia y reconoce a los maestros como agentes sociales de este. En un segundo momento, se plantea una mirada histórica a aquellos acontecimientos importantes

que han permitido la emergencia del campo profesional de la educación infantil dentro del campo de la Educación, reconociendo sus relaciones con otros campos, así como sus límites y la autonomía relativa de cada uno de ellos (Bourdieu, 1990; 2007). En este apartado se intentará comprender cómo se ha venido configurando este campo, las luchas que se presentan y los intereses que están en juego.

Para finalizar, se pretende explicar cómo se comprende la ubicación del campo y su estructuración, haciendo una aproximación a la constitución del espacio de análisis. Desde esta perspectiva, se busca comprender las relaciones posibles entre el campo de la educación y el campo de la pedagogía, así como la educación infantil, los cuales, al parecer, se encuentran en un espacio compartido que se denomina "campo profesional de la educación infantil". Para dar cuenta de este campo, es necesario profundizar acerca de los procesos de profesionalización e institucionalización que han transformado el lugar del maestro de niños y niñas, labor que proviene de una práctica social, hecho que particulariza la configuración de este espacio social. Teniendo en mente esto, se pretende visibilizar la complejidad de la práctica de la educación infantil y la pertinencia de reconocer sus orígenes como génesis para la comprensión del campo, categoría que funciona como una herramienta de análisis que permite múltiples formas de comprender este objeto de estudio.

El campo como herramienta de análisis social: perspectiva estructural constructivista

Las conceptualizaciones sobre campo en Bourdieu y Bernstein (citados por Díaz, 1995), aunque distintas en sus propósitos, coinciden en emplear esta noción como una especie de metáfora espacial para identificar posiciones, oposiciones, reglas, dinámicas, tensiones y conflictos, agenciados por los individuos en sociedad. Como metáfora, el campo hace visibles a los agentes sociales, las prácticas, los discursos y las relaciones de fuerza en el espacio social, en el cual las disputas por el sentido coexisten con las disputas por el poder. Desde la perspectiva de Gutiérrez (2012), el campo puede tomarse como una herramienta de

análisis para explicar y comprender diversos fenómenos sociales, entre ellos, la reproducción y la diferenciación social. En este caso, resulta una herramienta pertinente para comprender la emergencia de la práctica profesional de los educadores para la infancia en Colombia.

Al respecto, se hace importante retomar categorías fundamentales que propone Bourdieu (1988; 1997; 2007), tales como campo, agente, capital, práctica y *habitus*, y precisar algunos aspectos de su teoría. A lo largo de su obra, el autor reconoce la necesidad de articular las perspectivas objetiva y subjetiva en la investigación social, pues en el transcurso del siglo xx se fue produciendo una dicotomía entre epistemologías que asumían a los individuos como producto de las fuerzas coercitivas de la estructura y otras que consideraban que el sujeto y los grupos humanos construyen la realidad. A partir de su propuesta, Bourdieu (1988) plantea la perspectiva denominada estructuralismo constructivista, con miras a superar esta distancia. Por estructuralismo quiere decir que:

existen en el mundo social mismo, y no solamente en los sistemas simbólicos, lenguaje, mito, etc., estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas y representaciones. (Bourdieu, 1988, p. 127)

Y por constructivismo plantea que "hay una génesis social de una parte de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo *habitus*" (Bourdieu, 1988, p. 127).

Para Bourdieu (2007), es necesario repensar la articulación entre lo objetivo y lo subjetivo, y mostrar que cuando se habla de "objetividad" y de "subjetividad" se está haciendo referencia a una sola y misma realidad, la cual se deposita en los cuerpos y en las cosas. Desde la perspectiva de Gutiérrez (2012), Bourdieu crea conceptos clave que le permiten la articulación, comprensión y explicación de distintos fenómenos sociales, mirada que requiere de recursos epistemológicos y metodológicos para su estudio. De acuerdo con esto, Gutiérrez (2012) afirma que "la sola descripción de las condiciones objetivas no logra explicar totalmente el condicionamiento social de las prácticas: es importante también rescatar al agente social que produce las prácticas y a su proceso de

producción" (p. 26), lo cual lleva a pensar en la relación entre individuo y sociedad.

Así pues, en las construcciones teóricas realizadas por Bourdieu (2007), se hace referencia a las perspectivas objetiva y subjetiva, entendidas como modos de conocimiento y como posibilidades para explicar y comprender la realidad social. El modo de pensamiento subjetivista propone reflejar la experiencia vivida, se plantea como un modo de conocimiento que pone la atención en el sentido vivido de las prácticas de los agentes sin considerar las condiciones de posibilidad de esa experiencia. El modo de pensamiento objetivista pretende establecer regularidades objetivas, rescatando las relaciones objetivas que condicionan las prácticas (el sentido objetivo) (Gutiérrez, 2012). De conformidad con esto, se propone una relación construida entre los dos modos de existencia de lo social: las estructuras sociales externas, las cuales se refieren a "*campos* de posiciones sociales históricamente constituidos" (Gutiérrez, 2012, p. 26), y las estructuras sociales internalizadas, que hacen referencia a *habitus* como "sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predisuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones" (Bourdieu, 2007, p. 86). Se plantea entonces en la perspectiva teórica de Bourdieu (1988) la relación dialéctica entre las dos categorías construidas — campo y *habitus*—, entre los momentos objetivista y subjetivista.

La categoría campo constituye el modo de construcción del objeto desde donde es posible comprender la estructura social. En un principio, el campo es definido por el autor como "espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propio" (Bourdieu, 1988, p. 108). Construir un campo implica identificar aquellos hechos históricos que han incidido en su configuración —de allí el valor de la dimensión histórica introducida por Bourdieu (2007) en su perspectiva— y definir las posiciones y posibles relaciones que se establecen con otros campos, en palabras de Gutiérrez (2012) "pensar en términos de campos es pensar relacionamente" (p. 41). Esto indica que es

fundamental analizar cómo se comporta el campo desde todas sus estructuras posibles, la incidencia de los campos político, económico y cultural, así como las prácticas sociales que allí se generan. Estudiar un determinado campo es descubrir propiedades específicas y propias solo de este, así como contribuir al progreso de los mecanismos universales de los campos (Bourdieu, 1990). Esta particularidad de los campos es definida por aquello que está en juego y los intereses propios que se engendran en estos, "para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que esté dotada de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego" (Bourdieu, 1990, p. 109).

Así pues, existen unas instituciones y unos agentes ubicados dentro de estos espacios sociales comprometidos en el juego. Estos luchan por alcanzar y mantener el capital específico de cada campo, "hablar de capital específico significa que el capital vale en relación con un campo determinado, es decir, dentro de los límites de este campo" (Bourdieu, 1990, p. 136). Ahora bien, es posible comprender el campo desde sus estructuras objetivas, pero también desde la mirada de los agentes, esto es, la vida social. Justamente, esta perspectiva del estructuralismo constructivista de Bourdieu (1988) propone una articulación entre el sentido objetivo/sentido vivido. El sentido objetivo de la realidad social refiere a la estructura y los campos que la constituyen, así como los capitales de los agentes que lo habitan. El sentido vivido se relaciona con las prácticas, los cuerpos y las trayectorias de los agentes sociales, "esto significa que los dos momentos, objetivista y subjetivista, están en una relación dialéctica" (Bourdieu, 1988, p. 129).

Para Baranger (2012), el campo social es

un espacio multidimensional en el que toda posición está definida por un sistema de coordenadas cuyos valores se corresponden con los valores de las diferentes variables pertinentes, de modo tal que los agentes aparecen distribuidos de acuerdo a las dos dimensiones fundamentales del volumen y la composición del capital. (p. 128)

Esto quiere decir que en un campo existen unos agentes con distintas posiciones que luchan por mantenerse en el juego de lo social, a través de la

adquisición y administración de unos capitales que les permiten permanecer en el campo. La tarea del investigador que asume el campo como un analizador del orden social es comprender el mundo social: sus problemas, sus conceptos y sus instrumentos de conocimiento, y frente a ellos debe adoptar una actitud reflexiva. El campo se constituye a partir de la confluencia de relaciones objetivas entre posiciones, las cuales se ubican en la estructura de distribución de poder, conforme a la posesión o producción de formas específicas de capital (Bourdieu, 1988). Los capitales (económico, cultural, social y simbólico) se adquieren a partir de la trayectoria de los agentes en el campo y la aplicación de sus reglas intrínsecas. El uso de dichos capitales hace posible que los agentes ocupen determinado lugar en el campo y que permanezcan en constante lucha por aumentarlo o mantenerlo (Bourdieu, 2001).

Para explicar las trayectorias de los agentes del campo se hace necesario considerar "el sentido vivido de las prácticas, las percepciones de los agentes, lo que ellos piensan y lo que sienten", (Gutiérrez, 1999, p. 11). Así pues, se plantea el uso de trayectorias propuesto por Bourdieu (1997), quien las define como una "serie de las posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones" (p. 82). Se trata entonces de analizar las prácticas, las interacciones y las representaciones (los sentidos vividos) concretas de los agentes sociales y el modo como se articulan con las diferentes posibilidades y límites relativos a las condiciones de existencia de cada clase y fracciones de clase (Gutiérrez, 2017). Este enfoque cualitativo implica el uso de entrevistas, historias de vida y observación.

Según lo anterior, para el estudio del campo profesional de la educación infantil en Colombia es necesario analizar las prácticas profesionales de maestras expertas en educación infantil, con el propósito de reconocer cuáles han sido sus trayectorias dentro del campo:

lo que significa que sólo cabe comprender una trayectoria (es decir el envejecimiento social que, aunque inevitablemente lo acompaña, es independiente del envejecimiento biológico) a condición de haber elaborado previamente los estados sucesivos del campo en el que ésta se ha

desarrollado, por lo tanto el conjunto de las relaciones objetivas que han unido al agente considerado —por lo menos, en un determinado número de estados pertinentes del campo— al conjunto de los demás agentes comprometidos en el mismo campo y, enfrentados al mismo espacio de posibilidades. (Bourdieu, 1997, p. 82)

Lo que indica que, un elemento clave para comprender la lucha entre los agentes del campo en mención son los procesos de envejecimiento social, que permiten analizar cómo las maestras se constituyeron como profesionales en el tiempo. Esto teniendo presente que la práctica se desarrolla en el tiempo y que tiene por ello una serie de características, por lo tanto es irreversible, tiene una estructura temporal, y posee ritmo y orientación. Para el estudio de estas trayectorias se deben considerar las experiencias personales de cada agente (maestra) y los puntos clave de estas, por ejemplo su formación, título profesional, las instituciones donde se han formado, las políticas que han legislado sus prácticas, las instituciones y los contextos donde han laborado, el capital de origen, el capital de llegada que poseen y cómo los han conseguido. Para esto, el investigador en la entrevista debe "establecer una relación de escucha activa y metódica [...] disponibilidad total con respecto a la persona interrogada, el sometimiento a la singularidad de su historia particular" (Bourdieu, 1999, p. 529).

Reconstruir un determinado campo sugiere poner en relación esas estructuras objetivas que los configuran a través de las diferentes condiciones de existencia relevadas sobre la profesión de maestras de educación infantil, con aspectos subjetivos como los sentidos vividos, las prácticas concretas y las estrategias de reproducción representativas de las diferentes posiciones en el espacio social que constituye el campo profesional. Esta articulación entre sentido objetivo/sentido vivido implica comprender la vida social como resultado de estructuras y de agentes dotados de poderes, quienes, sin ser necesariamente conscientes de estos mecanismos, la producen y la reproducen a través de las prácticas. Se trata de una relación dialéctica entre estructura y agentes que, a través de lo que hacen, reproducen la vida social.

En esta línea de reflexión, comprender la constitución del campo profesional de la educación infantil en Colombia exige reconocer las relaciones con el campo propio de la educación infantil, el campo político y económico. De igual forma, resulta importante hablar de los procesos de profesionalización e institucionalización de esta práctica y las luchas que se dan en este. Es posible comprender el campo profesional de los maestros de educación infantil como práctica social que tiene relación con el campo de la educación y la pedagogía, el cual contiene tensiones e intereses compartidos en juego.

Desde el marco anterior, es necesario hacer una aproximación a aquellos acontecimientos que han originado la existencia del campo profesional de la educación infantil. La dimensión histórica cobra un papel importante para la comprensión del origen de este campo, entendiendo, según Bourdieu (1988), que la estructura de un campo no se puede entender si no se toma en cuenta cómo ha sido esa estructura misma y cómo se fue conformando. Para acercarse a la constitución del campo profesional es importante establecer las relaciones que estructuralmente tiene el campo, tanto en su interior como con otros campos. En consecuencia, es fundamental entender que este campo de análisis tiene relación directa con la práctica de la educación infantil y con los procesos de formación que han tenido los maestros y maestras encargados de esta labor.

Comprensiones históricas para entender la constitución del campo profesional de la educación infantil

De acuerdo al panorama anterior, es importante situar algunos acontecimientos históricos de carácter político, económico y social que han incidido en la constitución del campo profesional en mención. Asimismo, es importante denotar que este campo se constituye a partir de la educación infantil, así que será fundamental retomar algunas características históricas de esta, la cual se origina como una práctica social, cultural y como "práctica de saber" (Martínez, 2018, p. 285). Los estudios de Cerda (2003) y Jiménez (2012) dan cuenta de la historia de la educación preescolar y los procesos

de institucionalización de la infancia, la cual fue objetivada a partir de discursos y políticas internacionales. Según Cerda (2003), las primeras prácticas de educación para niños y niñas se organizaron a finales del siglo XIX. Distintos cambios sociales, como la incorporación de la mujer al trabajo y la concepción de niño influenciada principalmente por tendencias europeas, incidieron en la organización sistemática de maneras de atender a esta población. El recorrido histórico de Cerda (2003) y Jiménez (2012) muestra el paso de las guarderías y salas de asilo de carácter asistencialista a la modalidad de preescolar, la cual tuvo gran influencia de las teorías del desarrollo infantil y reconocía al niño como sujeto cognitivo. En Colombia, la educación preescolar comenzó a ser una preocupación pública. Hacia 1976 se oficializó la educación preescolar en el sistema educativo¹ y, junto con esta decisión gubernamental, las prácticas educativas comenzaron a orientarse hacia el desarrollo de los sentidos a través de la pintura y la música. Esta orientación hizo posible la vinculación de otro tipo de profesionales a este oficio, así como la objetivación del sujeto educable desde el desarrollo infantil y lo socioafectivo (Jiménez, 2012).

En los estudios realizados por Cerda (2003), Jiménez (2012) y Martínez (2018) se evidencian unas transformaciones históricas de la educación infantil, unas formas de atención (prácticas determinadas), unos discursos producidos alrededor de la infancia a partir de diferentes disciplinas, así como del campo político y económico, y la presencia de distintos profesionales (como psicólogos, pedagogos y médicos pediátricos) y agentes (en su mayoría mujeres) encargados del cuidado y la atención de niños y niñas, como madres sustitutas, institutrices, expertas y, más adelante, maestras en educación preescolar. Estas precisiones se consideran fundamentales, ya que hablar de la historia de la educación infantil implica

situar hechos sociales, que particularizaron unas formas de atender a los niños y las niñas en Colombia que no eran propiamente institucionalizadas, y comprender los procesos de institucionalización, no solo de la educación infantil sino también de la formación de maestras encargadas de esta labor, hasta la actualidad (Martínez, 2004). Por esta razón, analizar la constitución del campo profesional de la educación infantil exige dar cuenta de algunas comprensiones históricas de esta práctica.

A partir de las comprensiones anteriores, se hace fundamental identificar algunos momentos importantes de la historia de la formación de maestros en educación infantil en Colombia,² reconociendo las condiciones en las cuales surgió la figura de estos agentes. Este recorrido, según Unda (2006), implica el reconocimiento de la creación de las Escuelas Normales, las Facultades de Educación y las universidades pedagógicas, entendido como un paso importante en la formación de maestros. De allí la importancia de comprender las relaciones que se establecieron entre estas instituciones del campo educativo y el campo profesional de la educación infantil.

Algunas luchas del campo educativo se fundamentaron en la necesidad de institucionalizar la formación de los maestros. Debido a esto, en 1844 (Unda, 2006) se comienzan a institucionalizar las escuelas normales con dedicación exclusiva a la formación de maestros. Para 1870, la reforma instructorista organiza más de veinte escuelas normales en el país, unas para mujeres otras para hombres, con tendencias pedagógicas basadas en Pestalozzi, la pedagogía tradicional y la pedagogía católica.³ Hacia finales del siglo XIX, surgen las escuelas anexas y se determina, a través del Decreto 429 del año 1893, el requisito de cinco años posteriores de estudio a la primaria para obtener el título de maestros. Más adelante, se crean escuelas normales para ambos sexos

1 Este reconocimiento de la educación preescolar en el sistema educativo proviene de diferentes prácticas educativas para niños y niñas, menores de 6 años, en instituciones principalmente de carácter religioso, que se dedicaban al cuidado, la atención y la preparación para la primaria. El estudio histórico de Miguel Ángel Martínez (2018) analiza la producción del saber escolar que permitió la educación de los párvulos y la formación de la maestra-jardinera. Para ello, propone un estudio histórico pedagógico en el que presenta distintos procesos de institucionalización que antecedieron a la oficialización del preescolar en Colombia. Esta investigación permite comprender la historia de la educación de la infancia en el periodo entre 1870 y 1930, y es un importante referente para la comprensión de la configuración de este campo educativo y la formación de los maestros y maestras que hacen parte de este.

2 Se aclara que son escasos los estudios históricos e investigativos que dan cuenta de la formación de las maestras en educación infantil.

3 Según Martínez (2018) para este mismo periodo "el oficio de la maestra-jardinera se configuró en torno a la educación infantil como una práctica de saber, que tomó por objeto la relación entre la enseñanza, el desarrollo y el cuidado infantil" (Martínez, 2018, p. 296). En su trabajo investigativo detalla la experiencia educativa del Colegio María Auxiliadora de Medellín, desde donde configura el quehacer de la maestra y el lugar de la pedagogía infantil en sus procesos de formación.

y, con el Decreto 441 de 1904, se dispone que los docentes acrediten un diploma de profesor para ejercer su práctica, lo cual indica que se empieza a constituir el capital específico de este campo: el capital simbólico. En la primera mitad del siglo xx se constituye el Sistema de Educación Nacional, el cual estableció la diferencia entre primaria y secundaria, además de reglamentar la educación superior (Unda, 2006). Esta situación evidenció la incidencia del campo político en el campo educativo.

Las luchas en el campo educativo se basaron en el reconocimiento del maestro como un profesional y la necesidad de crear garantías para su constante formación. Fue así que, gracias al Primer Congreso Pedagógico en 1917, se reconoció la necesidad de elevar la calidad de la formación de los maestros. Como respuesta a esto, se funda el Instituto Pedagógico Nacional IPN para señoritas, "creado por el Estado en 1927, con el objetivo de educar a las normalistas de la época" (Toro y Sutachán, 2017, p. 135). Ya en 1933, junto con la influencia de la misión Radke, se incluye en el Instituto Pedagógico el *kindergarden*, el cual, según Fandiño (1998), se convirtió en escenario de práctica de las futuras maestras de este nivel. Para el Instituto, la situación de escasez de profesiones femeninas impulsó la creación de la carrera denominada institutriz de niños, una de las primeras formas de institucionalización de la profesión. Aquí también se evidencian las luchas de estas agentes por el reconocimiento en el campo profesional. De allí la idea de implementar los primeros centros de formación de aquellas mujeres encargadas de la labor del preescolar. De acuerdo con Fandiño (1998), hacia 1956, desde la Universidad Pedagógica Nacional Femenina se da inicio al Instituto de Maestras de Educación Preescolar, el cual fue adscrito en 1969 a la Facultad de Psicología y Pedagogía con el nombre de Programa de formación de maestras para jardines infantiles. Se trataba de una carrera de nivel intermedio, con duración de dos años, la cual otorgaba el título de "expertos". Más tarde, hacia 1978, se crea el primer programa de Licenciatura en Educación preescolar.

En esta dirección, y teniendo en cuenta la dimensión histórica del campo, desde la perspectiva de Bourdieu (1997), es clave situarse en hechos que

mostraron procesos de oficialización e institucionalización, tales como la expedición del Decreto 088 de 1976 del MEN, el cual formaliza la Educación Preescolar. A partir de este hecho, en 1978 se da origen a la creación del primer programa profesional orientado para la formación de maestras de preescolar: la Licenciatura en educación preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional.⁴ Así pues, es necesario analizar cómo se han ido conformando y relacionando los diferentes campos, considerando los diferentes sistemas de relaciones objetivas que allí se presentan.

Este breve recorrido, en el que se presenta la relación entre la educación infantil y los procesos de institucionalización de la formación de maestros en educación infantil, deja entrever la estrecha relación que tiene la institucionalización con la profesionalización, esta última entendida como "la posibilidad de que la sociedad especialice un cuerpo de individuos en temáticas particulares del conocimiento y les configura un status social y económico que permita el ejercicio exclusivo de su oficio" (Herrera y Low, 1994, p. 15). De esta manera, se puede decir que el reconocimiento de los profesionales en educación para la infancia fue tardío y que su especificidad, en cuanto al reconocimiento de conocimientos profesionales propios, fue difuso. Esta situación, al parecer, está relacionada con las maneras como se han construido las bases epistemológicas de la educación infantil y del sujeto niño, pues, a modo de ejemplo, desde el campo científico, disciplinas como la pediatría, la psicología y la sociología, entre otras tiempo atrás ya habían producido discursos explicativos sobre este objeto de estudio, "transformando el concepto de niño y las nuevas y diversas teorías del aprendizaje [...], cambiando a su vez los conceptos acerca de su educación en los primeros años de su vida" (Sanchidrián y Ruiz, 2013, p. 22).

De acuerdo con lo anterior, el campo profesional de la educación infantil se ha constituido en torno a las condiciones y dinámicas de los campos educativo, político y científico, así como de prácticas sociales, lo que requiere pensar en estructuras que van más

4 Si bien se resaltan estos hitos fundamentales, en este trabajo, como una forma de recorte de la realidad social y educativa, no se desconocen otros procesos históricos, sociales y políticos por los que transitó la educación infantil y la formación de maestros encargados de esta labor.

allá de los individuos como agentes aislados. Desde la perspectiva de Bourdieu, todos los campos tienen una génesis, por tanto, analizar sus estructuras sociales se encuentra en relación con que todo es producto de la historia (Bourdieu, 1988). De esta manera, es posible comprender el origen de la educación infantil en Colombia desde la dimensión histórica, lo cual requiere entender los acontecimientos del pasado que originaron la emergencia de este campo y de los procesos de formación y profesionalización de maestros.

Por otro lado, para el estudio del campo profesional de la educación infantil deben analizarse detalladamente las variables y las relaciones posibles que lo han constituido:

cada vez que se estudia un nuevo campo [...], se descubren propiedades específicas, propias de un campo en particular, al tiempo que se contribuye al progreso del conocimiento de los mecanismos universales de los campos que se especifican en función de variables secundarias. (Bourdieu, 1990, p. 109)

Para la educación infantil el campo político ha trazado, desde sus inicios, unos marcos de referencia sobre la atención a los niños y niñas, situación que, a la vez, ha incidido en la formación de maestras y maestros para la infancia.

En la actualidad, la incidencia del campo político sobre el campo profesional se sigue materializando a través de políticas, decretos y reformas que buscan orientar los procesos de formación de los maestros. Muestra de esto es la expedición del Decreto 2450 del MEN y la Resolución 02041 del 2016 del MEN, los cuales proponen unas reformas a los programas de formación de educadores que, en el caso particular de la formación de pedagogos o educadores infantiles, han sido objeto de modificaciones permanentes en sus denominaciones, propósitos de formación profesional, orientaciones curriculares y criterios de calidad. En suma, en la actualidad se evidencia una variabilidad permanente de discursos y prácticas del campo como consecuencia de la incidencia del campo político. De esta manera, se puede ver cómo existen unas "condiciones epistemológicas y sociales de su producción, del campo" (Bourdieu, 2007, p. 46), pues es evidente cómo se "ha puesto en marcha el diseño de nuevos programas de formación, el establecimiento

de la acreditación en las instituciones de formación" (Martínez, 2004, p. 9), situación que genera una serie de tensiones entre los campos político y profesional.

El espacio del campo profesional de la educación infantil

La educación infantil como práctica social y educativa se origina desde el campo de la educación⁵ y el campo de la pedagogía,⁶ los cuales se encuentran relacionados, manteniendo tensiones e intereses compartidos puestos en juego. Estos campos, como lo propone Bourdieu (1990), poseen unas propiedades y unas lógicas de funcionamiento propias. Tanto en el campo de la educación como en el de la pedagogía, se lucha por unos intereses, y se pone en juego la legitimidad y el reconocimiento social y científico de cada uno de sus agentes profesionales. Estos campos se mantienen en constante tensión con el campo político dado que buscan defender sus intereses propios.

Para Bourdieu (1990), los campos tienen algunas propiedades y leyes de funcionamiento invariantes. Se constituyen en torno a unos capitales específicos y coexisten en un espacio social global, lo que permite entenderlos como sistemas de posiciones y de relaciones (Costa, citado por Gutiérrez, 2012). De acuerdo con esto, existen complejas relaciones entre los campos educación, pedagogía, y la educación

5 Se diferencia del campo intelectual propuesto por Mario Díaz (1995), cuya construcción analítica se fundamenta en el campo de producción de discursos educativos que surgen de agentes especializados. La idea de campo de la educación se entiende como un espacio social histórico, constituido por enunciados como maestro, escuela, escolarización, sistema educativo, didáctica, docente (Martínez, 2013). Desde la perspectiva de Lereña (citado por Mainer, 2007), el campo de la educación como "realidad educativa en un contexto histórico concreto, constituye una particular combinación de rasgos carismáticos, humanísticos y burocráticos" (p. 64). Según esto, se puede decir que el campo de la educación, como espacio pluridimensional, se configura a partir de diversas prácticas educativas, instituciones, y agentes presentes que juegan y luchan, dinamizándolo; además se constituyen unos saberes y se mantiene en constante tensión con otros campos, como el político.

6 Se reconocen las aportaciones de Echeverri y Zuluaga (1997) con sus reflexiones acerca de la pedagogía y la educación, especialmente la alusión que hacen de campo pedagógico, la cual utiliza la noción de campo como una posibilidad para comprender el tejido que ha venido constituyendo la pedagogía. Gracias al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, se reconocen tres componentes que permiten entenderlas: las prácticas, el maestro y el saber pedagógico. Se entiende, entonces, desde esta perspectiva que "el Campo Pedagógico pueda definirse como autónomo, dotado de conceptos que permiten la coexistencia de diferentes esferas teóricas y prácticas, cuyo contenido no es desdichado por el hecho de estar cruzado por múltiples paradigmas, lo esencial es la traducibilidad de los conceptos y experiencias que las distintas tendencias producen" (Echeverri y Zuluaga, 1997, p. 20).

infantil,⁷ los cuales se ubican en un espacio social. Según Bourdieu (citado por Gutiérrez, 2012), existe "un espacio pluridimensional, un conjunto de campos relativamente autónomos, es decir más o menos fuerte y directamente subordinados, en su funcionamiento y transformaciones" (p. 71). Desde este planteamiento, es posible comprender la relación del campo de la educación y la pedagogía con otros campos, por ejemplo el campo político. Al representar la relación de estos campos en un espacio gráfico (Véase figura 1), es posible identificar en una intersección tanto el campo de la educación infantil como el campo profesional de la educación infantil. Como ya se ha expuesto, este campo profesional comparte tensiones profundas con el campo político y se constituye en un espacio social en el que están presentes agentes sociales con atributos especiales, se establecen relaciones conflictivas, circulan discursos y saberes, y se evidencian determinados sentidos vividos. Según Mainer (2015):

el campo profesional puede ser concebido como un dominio en el que gravitan y actúan fuerzas diversas, un territorio acotado y blindado al exterior susceptible de convertirse en escenario de tensiones y conflictos, más o menos incruentos, por la hegemonía entre facciones del saber-poder. (p. 3)

7 Desde la perspectiva de Jaramillo (2016), la educación infantil se concibe como "aquella que recibe el niño y la niña desde su nacimiento para el cuidado y desarrollo integral y le corresponde a todos los adultos cercanos a ellos" (p. 28). Se puede decir que los procesos de educación para la infancia involucran distintos agentes e instituciones, formas de atención que buscan garantizar el cumplimiento de sus derechos, esto incluye escenarios de educación formal, no formal e informal (Jaramillo, 2016). De esta manera, se reconocen las formas de atención de niños y niñas en jardines maternos, guarderías y centros para la infancia, y la idea del preescolar, como espacio de escolarización y espacio institucional de educación para niños y niñas entre 3 y 6 años, con el objetivo de preparar para la primaria (primera propuesta desde la década de los 70). Este conjunto de prácticas que se fueron pensando pedagógicamente dieron origen a la propuesta de educación inicial, la cual reconoce la importancia de la educación de niños y niñas de 0 a 6 años, que compromete al sistema educativo a implementar espacios acordes para el desarrollo y aprendizajes de la infancia. Junto al concepto de educación infantil, aparece el uso de la categoría campo de la educación infantil, que, aunque no ha sido desarrollada desde algún estudio epistemológico, es muy frecuente su enunciado en distintos escenarios académicos. Se puede pensar este campo como un escenario pluridimensional, como el campo de la educación, pero específicamente configurado para el análisis de los procesos educativos de la infancia. De este modo, pensar en términos de campo, implica reconocer todas las dinámicas, prácticas, agentes y procesos que se dan alrededor de la educación para las infancias. Estos planteamientos obedecen a la necesidad de seguir estudiando, tanto el concepto de la educación infantil como el uso de la categoría campo de la educación infantil.

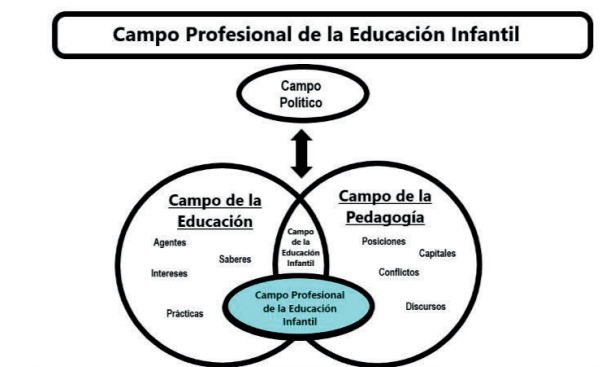


Figura 1. Campo profesional de la educación infantil.

Fuente: elaboración propia

Bajo esta comprensión propuesta, es posible entender que los campos "se presentan para la aprehensión sincrónica como espacios estructurados de posiciones (o de puestos) cuyas propiedades dependen de su posición en dichos espacios y pueden analizarse en forma independiente de las características de sus ocupantes (en parte determinados por ellas)" (Bourdieu, 1990, p. 109).

Un grupo fundamental de este campo profesional son las maestras de educación infantil, quienes luchan por el reconocimiento de su profesión en el mundo académico. Se trata de una lucha permanente por la adquisición de los capitales simbólicos y culturales que les permita tener determinada posición en el campo y mantener la estructura misma de este. Si bien algunos agentes reconocidos en este campo producen saberes específicos sobre la educación infantil, existen otros campos profesionales y disciplinares que también producen saberes sobre este objeto y ponen en conflicto el conocimiento profesional legítimo de este campo.

Ahora bien, el campo de la educación infantil, entendido como una región de la educación y la pedagogía, se ha constituido no solo a partir de políticas educativas sino también por la participación de unos intelectuales, científicos, investigadores y maestros que han reflexionado el problema de la educación para la infancia, aportando así, a la construcción de conocimientos fundamentales para la formación de nuevos profesionales. Esta región, instaurada en parte por la política educativa en Colombia, se ha

ido constituyendo por medio de unos conocimientos disciplinares, pedagógicos y escolares, así como de unas prácticas características que contribuyen a la formación de maestros como proceso relacional con la emergencia de la educación infantil.

Por otro lado, es necesario resaltar los conflictos de este campo profesional en relación con las transformaciones que han tenido los procesos de formación de maestros. Desde la perspectiva de Martínez Boom (2016), estos procesos han sido mundializados, masificados y capitalizados, sus tendencias formativas han sido denominadas por normativas del Ministerio de Educación Nacional, sin posibilidad, en muchas ocasiones, de ser analizadas y reflexionadas por los maestros.⁸ Ejemplo son los tránsitos entre licenciaturas en educación preescolar, pedagogía infantil, educación para la primera infancia; más tarde, con la imposición del Decreto 2450 del 2015 y la Resolución 02041 del 2016, "de manera taxativa se define como única posibilidad de denominación de los programas y respectiva titulación la de Educación Infantil" (Posada, 2017, p. 14). Estos procesos, atravesados por políticas internacionales de acreditación y educación de calidad,

se encuentran inmersos en un contexto histórico, definido como la globalización, en el que el modelo económico hegemónico transnacional —el neoliberalismo—, se viene gestando e imponiendo a los países del mundo, a partir de "recomendaciones" y "sugerencias" que, en ese sentido, el Banco Mundial y la OCDE han hecho a los gobiernos nacionales. (Calvo, s. f. citado por Sandoval, 2016, p. 19)

Tales aspectos deben ser analizados desde la configuración del campo mismo.

A modo de conclusión

Usar la herramienta de campo en un estudio investigativo o como categoría en el lenguaje académico requiere algunas comprensiones de la perspectiva epistemológica y metodológica de Pierre Bourdieu (1988; 1997; 2007). De allí que el camino para constituir y

comprender determinado campo necesite del análisis de sus estructuras externas e internalizadas, esto es, un momento objetivista y subjetivista para comprender las relaciones objetivas que condicionan sus prácticas, así como el sentido vivido que refleja las luchas de los agentes, de sus prácticas y experiencias.

Lo anterior implica tener en cuenta la apertura de distintas metodologías y el uso de instrumentos adecuados, no dar nada por evidente o explicable sino concebir nuevas estrategias para comprender las realidades sociales. De allí la importancia de proponer otras perspectivas para entender los procesos de la educación infantil y la formación de los maestros encargados de esta labor. Esto invita a construir nuevas relaciones y comprensiones respecto al origen y desarrollo del campo, la estructura misma de este y sus posibles relaciones con otros campos.

Como se expuso en el artículo, se hace importante ubicar el campo de análisis en relación con otros campos. La identificación del recorte de las regiones de la educación y pedagogía infantil, dentro del campo de la educación y pedagogía, permite pensar en distintos aspectos de la realidad social, en palabras de Bourdieu (2002):

un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados. (p. 54)

El estudio propuesto sobre la constitución del campo profesional de la educación infantil amplía la mirada sobre la configuración de la categoría infancia desde una perspectiva histórica, social, cultural y política que, como estatuto epistemológico del campo de la educación infantil, ha movilizadado la creación de políticas públicas, de perspectivas teóricas y de programas específicos dedicados a esta formación. Los distintos programas orientados a esta formación en Colombia se han venido constituyendo a partir de distintas denominaciones e intereses institucionales, lo cual implica una diversidad de concepciones de infancia, así como una variabilidad de posiciones de los agentes en este campo.

⁸ "Desde la Universidad de Antioquia intentamos generar un espacio de encuentro con varias universidades para analizar el cambio en la denominación, pero no hubo resultados; todos estábamos muy ocupados haciendo la tarea para el MEN (Ministerio de Educación Nacional) para cumplir con los plazos establecidos e incorporar los cambios exigidos por el último decreto y no quedarnos por fuera sin el Registro Calificado y sin renovación de la Acreditación de Calidad" (Posada, 2017, p. 14).

En la historia de la educación y la pedagogía se han producido diversos discursos y saberes acerca de la infancia. Parte de estos estudios históricos han develado la constitución de esta categoría desde las prácticas sociales y culturales, configurando así agentes sociales, saberes, prácticas, relaciones, tensiones, intereses, conflictos y discursos particulares que se han ido transformando y que condicionan nociones fundamentales como escuela, alumno, formación, currículo, enseñanza, aprendizaje y evaluación, entre otras.

A partir de estas comprensiones, se busca aportar a la historia de la educación y de la pedagogía, particularmente la educación infantil en Colombia, desde elementos como las concepciones de infancia, los hechos sociales y culturales, así como los cambios del sistema educativo que configuraron la emergencia de este campo profesional, y las diferentes propuestas de formación de docentes y sus paradigmas. Se plantea aquí la discusión de cómo se comienza a institucionalizar, profesionalizar y producir conocimiento acerca de la formación de los educadores para la infancia y las tendencias que han surgido desde este campo.

Finalmente, con el planteamiento expuesto se espera comprender las diferentes tendencias de formación que constituyen este campo, especialmente, en el marco de las discusiones actuales que se han venido dando en relación con las reformas de las licenciaturas de educación para la infancia. Desde esta perspectiva epistemológica y metodológica, también se espera contribuir a develar la configuración del campo de la educación infantil en Colombia, la historia de la educación infantil y la formación de maestros en educación para la infancia, dado que hasta el momento se evidencian diversos intereses con respecto al tema planteado. Por último, se busca contribuir a las diferentes facultades de educación y programas que estén orientados hacia esta formación, los cuales constantemente se preocupan por el carácter epistemológico y conceptual de su campo.

Referencias

- Baranger, D. (2012). Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu. Prometeo.
- Bourdieu, P. (1988). *Cosas dichas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas (Sobre la teoría de la acción)*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- Bourdieu, P. (2001). Poder, Derecho y Clases Sociales. Editorial Desclée de Brouwer, S.A.
- Bourdieu, P. (2002). *El oficio del sociólogo*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI.
- Cerda, H. (2003). *Educación preescolar, historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Magisterio.
- Díaz, M. (1995). Aproximaciones al campo intelectual de la educación. En J. Larrosa (Ed.), *Escuela, poder y subjetivación* (pp. 332-365). La Piqueta.
- Echeverri, J. y Zuluaga, O. (1997). Campo intelectual de la educación y campo pedagógico. Posibilidades, complementos y diferencias. *Educación y Ciudad*, sn, 13-23.
- Fandiño, G. (1998). Orígenes y perspectivas del programa de educación preescolar en la UPN. *Pedagogía y Saberes*, 11, 39-46.
- Gutiérrez, A. (1999). La tarea y el compromiso del investigador social. En P. Bourdieu, *Intelectuales, política y poder* (pp. 7-19). Eudeba.
- Gutiérrez, A. (2012). Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu. Edivim.
- Gutiérrez, A. (2017). Seminario "explicar y comprender desde la sociología de Bourdieu". Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Herrera, M. y Low, C. (1994). *Los intelectuales y el despertar cultural del siglo, el caso de la escuela normal superior, una historia reciente y olvidada*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Jaramillo, L. (2016). *Guía básica sobre la educación infantil en Colombia*. Universidad del Norte.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea 1968-2006*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Mainer, J. (2007). *Sociogénesis de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Tradición discursiva y campo profesional (1900-1970)*. [Tesis de doctorado, Universidad de Zaragoza].

- Mainer, J. (2015). Claves sociogénicas del campo científico de la pedagogía en España. En Rebazas, T. (coord.), *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación* (pp. 19-41). Editorial Síntesis
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Anthropos.
- Martínez, A. (2013). Lecciones para diferenciar: conceptos, historias y debates. En G. Vargas y A. Ruiz (Eds.), *Cátedra Doctoral. Campo intelectual de la educación y la pedagogía*. Doctorado Interinstitucional en Educación. Universidad Pedagógica Nacional.
- Martínez, A. (2016). La formación en las universidades pedagógicas. Un punto de encuentro. *Nodos y Nudos*, 4 (40), 117-122. <https://doi.org/10.17227/01224328.5251>
- Martínez, M. (2018). La educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín- Colombia: 1915-1930. *Historia y Memoria*, 16, 281-318.
- Posada, D. (2017). A propósito de las maneras de nombrar y de su relación con lo nombrado. Una aproximación a lo que se entiende por pedagogía infantil en el contexto colombiano. *En-Clave social*, 6 (1), 10-23.
- Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (2013). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Magisterio.
- Sandoval, E. (2016). Políticas de formación de maestros. La reconfiguración de la profesión docente. *Nodos y Nudos*, 4 (40), 15-24. <https://doi.org/10.17227/01224328.5241>
- Toro, J. y Sutachán, C. (2017). Espacios que habitamos: relatos sobre el tránsito por el antiguo Instituto Pedagógico Nacional y la Universidad Pedológica Nacional actual. *Nodos y Nudos*, 5(43), 133-146. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/8531>
- Unda, M.P. (2006). La Licenciatura en Educación para la Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional, Colombia. Un aporte a la práctica de formación de los maestros en Colombia. En M. Robalino y A. Körner (Coords.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa* (pp. 245-286). Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, Orealc /Unesco.

Diálogo del conocimiento

La formación de maestros para la infancia en Colombia ha estado permeada por perspectivas, debates y tensiones que, ubicados en distintos lugares de enunciación, definen sentidos diversos frente a lo que caracterizaría esta profesión. Argumentos provenientes de la psicología, la medicina, la economía, la política, ilustrarían los lugares desde los cuales, de acuerdo con la profesora Acosta, comienzan a cristalizarse maneras de pensar la educación de las infancias; en estos pueden ubicarse cimientos epistemológicos para configurar el campo profesional de la educación infantil en Colombia pues, como la autora lo advierte, esta alusión se hace cada vez más frecuente, a pesar de que la categoría no ha sido desarrollada conceptualmente.

Es precisamente este asunto el que reviste de alta relevancia el artículo, por cuanto pone el acento en la necesidad de estudiar las trayectorias históricas, relaciones, prácticas sociales, educativas, agentes y discursos que intervienen; así como el lugar de las maestras, sus procesos de adquisición de capitales simbólicos y culturales, para luego de ello, comprender la pertinencia de la categoría *campo de la educación infantil*.

En este contexto, el artículo plantea la pregunta por la investigación, por los saberes específicos que se producen en este escenario y enriquecen la construcción de conocimientos esenciales para la formación de maestros en educación infantil. Este interrogante se constituye en una invitación para seguir profundizando en las delimitaciones y los procesos pedagógicos que sostienen las prácticas que aquí tienen lugar, los discursos que en ella intervienen y las posibilidades metodológicas para dicho proceso.

Sin duda, el artículo de la profesora Acosta resulta pertinente y necesario para los debates actuales en relación con la formación de maestros en educación infantil.

Jenny Pulido González