

Niños y niñas de Bogotá

Entre el discurso de la política educativa
y las prácticas institucionales

Niños y niñas de Bogotá
Entre el discurso de la política educativa
y las prácticas institucionales

Cecilia Rincón Verdugo
Ana Virginia Triviño Roncancio
Natalia Pinilla Cortés
Lynn Marulanda Hidalgo
María Cristina Corrales Mejía

Grupo de investigación Infancias





Resumen

Este libro compila los desarrollos teóricos y metodológicos y da cuenta de los hallazgos del proyecto de investigación “Niños y niñas de Bogotá entre el deseo de la política educativa y la realidad de las prácticas institucionales”, realizado por el grupo de investigación Infancias, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Aquí se documentan experiencias y alternativas educativas propuestas por sujetos e instituciones, desde las cuales se realiza un análisis crítico de los discursos, las prácticas y las aplicaciones de las políticas de infancia y de educación en Bogotá y en dos municipios aledaños, Soacha y Funza. El objetivo es evidenciar tensiones, pero también oportunidades y desafíos, para la garantía de los derechos de niñas y niños, así como la posibilidad de configurarlos como sujetos históricos, pedagógicos y políticos, capaces de incidir en su propio destino y en el de la sociedad a la que pertenecen, en beneficio de la transformación de sus condiciones de vida y de educación.

Palabras clave: infancia, educación, política educativa, prácticas institucionales, derechos de niños y niñas.



Abstract

This book compiles the theoretical and methodological developments and reports on the findings of the research project “Niños y niñas de Bogotá entre el deseo de la política educativa y la realidad de las prácticas institucionales”, carried out by the Infancias research group, at Universidad Francisco José de Caldas. Here, educational experiences and alternatives proposed by subjects and institutions are documented, providing a critical analysis of the discourses, practices, and applications of childhood and education policies in Bogotá and two nearby municipalities, Soacha and Funza. The goal is to bring attention to the conflicting pressures, along with the potential opportunities and challenges in ensuring children’s rights. It is essential to consider how children can be shaped as historical, pedagogical, and political figures who can impact their own future and that of the society of which they are a part for the benefit of transforming their living and educational conditions.

Keywords: childhood, education, educational policy, institutional practices, children’s rights.



Agradecimientos

Pasantes de investigación de la Especialización en Infancia y Cultura: Sandra Arévalo, Laura Ceballos, Luisa Fernanda Aldana Suárez, Valentina Garzón Chávez, Ana María Rodríguez Quintero, John Felipe Lara Gómez, Keyla Quiñones Tenorio.

Pasantes de investigación de la Maestría en Infancia y Cultura: Carlos Díaz Borbón, Tania Sanguino Galván, Luisa Fernanda Hernández, Ana María Rodríguez Quintero, John Felipe Lara Gómez, Sandra Patricia León Sosa, Valentina Garzón Chávez, Paola Alexandra Aldana Avendaño, Rodolfo Esteban Rodríguez F., Luisa Fernanda Aldana Suárez, Leidy Marcela Rodríguez Ramírez.



UD
Editorial

© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Oficina de Investigaciones
© Cecilia Rincón Verdugo, Ana Virginia Triviño Roncancio,
Natalia Pinilla Cortés, Lynn Marulanda Hidalgo,
María Cristina Corrales Mejía (autoras)

ISBN: 978-958-787-712-0
ISBN digital: 978-958-787-713-7
ISBN ePub: 978-958-787-714-4

DOI: <https://doi.org/10.69740/UD.9789587877120.9789587877137>

Primera edición, septiembre de 2024

Líder Unidad de Publicaciones
Rubén Eliécer Carvajalino C.

Gestión editorial
Alejandro Merlano Aramburo

Corrección de estilo
HIPERTEXTO SAS

Diagramación
HIPERTEXTO SAS

Diseño de cubierta
Johana Delgado Macías

Editorial UD
Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 n.º 34-37, Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: 6013239300, ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

*Sistema de Bibliotecas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Catalogación en la publicación (CEP)*

Niños y niñas de Bogotá. Entre el discurso de la política educativa y las prácticas institucionales / Cecilia Rincón Verdugo [y otras 4 autoras]. -- Primera edición. -- Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2024. 152 páginas: gráficas, mapas; 24 cm. (Colección Didáctica)

ISBN: 978-958-787-712-0 ISBN digital: 978-958-787-713-7
ISBN ePub: 978-958-787-714-4

1. Política educativa 2. Infancia 3. Derechos de los niños 4. Pedagogía crítica 5. Bogotá (Colombia) -- Educación preescolar I. Rincón Verdugo, Cecilia, autora II. Triviño Roncancio, Ana Virginia, autora III. Pinilla Cortés, Natalia, autora IV. Marulanda Hidalgo, Lynn, autora V. Corrales Mejía, María Cristina, autora VI. Serie.

372.210986148: CDD 23 edición.

Todos los derechos reservados.

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Unidad de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Hecho en Colombia.



Contenido

Prólogo: notas introductorias	15
Presentación	19
Primera parte. Construcción teórica y metodológica para el análisis de la política educativa como herramienta de transformación en favor de los niños y las niñas	25
Capítulo I. Política educativa desde la perspectiva de los sujetos <i>Cecilia Rincón Verdugo</i>	27
Capítulo II. Infancia y prácticas pedagógicas: un concepto inacabado en la política educativa <i>Cecilia Rincón Verdugo, Ana Virginia Triviño Roncancio y María Cristina Corrales Mejía</i>	31
Capítulo III. Diseño metodológico para el análisis de la política educativa y la realidad institucional <i>Ana Virginia Triviño Roncancio</i>	35
Segunda parte. Discursos y prácticas de la política educativa en Bogotá: desde la voz de los sujetos y sus contextos	43
Capítulo I. Niñas y niños, paradigma de la humanidad: significaciones imaginarias desde las políticas educativas hasta las prácticas institucionales <i>Ana Virginia Triviño Roncancio</i>	45
Capítulo II. La educación virtual durante la pandemia: una oportunidad para su reinención y la garantía del derecho a la educación <i>Cecilia Rincón Verdugo</i>	71

Capítulo III. La visibilización de la infancia en el currículo para la educación inicial: un campo en tensión	93
<i>Natalia Pinilla Cortés</i>	
Capítulo IV. Emergencia entre la política educativa y las transformaciones en educación infantil	107
<i>Lynn Marulanda Hidalgo</i>	
Capítulo V. Tejiendo interculturalidad con la primera infancia. Una apuesta desde las políticas públicas y las prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras de educación inicial	123
<i>María Cristina Corrales Mejía</i>	
Capítulo VI. Tensiones entre el discurso de la política educativa para la infancia y las prácticas pedagógicas institucionales	141
<i>Cecilia Rincón Verdugo, Ana Virginia Triviño Roncancio, Natalia Pinilla Cortés, Lynn Marulanda Hidalgo y María Cristina Corrales Mejía</i>	
Sobre las autoras	149



Prólogo: notas introductorias

Este libro habla de infancia, docentes y política educativa. Alrededor de ellos se despliegan una serie de dimensiones multicolores que articulan todo un entramado que, como círculos concéntricos, van dibujando un arcoíris, un espectro real e imaginario que dicta los latidos de su mundo educativo, social y cultural. Ahí se desenvuelven niños, niñas, escuelas, educadores(as) y decisores de políticas que van accionando sus roles, la aplicación de las ideas que serpentean y alimentan aprendizajes de todo tipo.

En el caso de la educación de niños y niñas, que están en los umbrales de la enseñanza inicial y la primaria, la trama tiene sus matices, pues a diferencia de la educación para adolescentes y universitarios, cuyo núcleo duro es el acercamiento al conocimiento científico, la esfera que envuelve a la infancia tiene ingredientes más allá del currículo formal para el aprendizaje programático. Se trata de las expresiones humanas propias de su atmósfera y nivel de desarrollo: conocen, estimulan y resignifican las formas peculiares de la relación cara a cara, en donde los infantes forjan y reflejan su carácter y temperamento; emiten sus juicios; alimentan y proporcionan roles de sociabilidad, no obstante su corta edad, teniendo nociones de la vida relativas a la honradez, el secreto, la admiración, el cariño, la mentira, la tristeza; pueden romper en llanto o burlarse con crueldad de alguien, y muchos otros atributos que constituyen lo que en ciernes va prefigurando su personalidad y su visión del mundo. Este es su currículo oculto que debe ser también abierto.

Algunas de estas experiencias, hoy consideradas como dimensiones analíticas, han sido recuperadas por una bibliografía que poco a poco ha ido entrando a otros campos de la naturaleza de la infancia, aportando nuevas parcelas insospechadas respecto a su mente, como lo ha hecho, por ejemplo, Juan Delval (2008) sobre la concepción sagrada o la noción de muerte en los niños; sobre el dinero y la economía, del propio Delval; sobre las mentiras infantiles, de Alberto Soler (2020), y otros estudios de Concepción Roger.

Pero estos estudios, y otros más, son insignificantes con relación a lo que descubren las maestras y los maestros respecto del mundo infantil escolar en su trabajo todos los días. Sus vivencias cotidianas, dentro y fuera del salón de clase, les han permitido constituir una cantera inagotable de ventanas inmensas del pensamiento vivo; experiencias que se recogen en este libro desde testimonios, relatos, tesis, programaciones didácticas, reportes escolares y un sinnúmero de experiencias y explicaciones sobre ese caleidoscopio multicolor que aportan hoy a su propia formación docente y a la organización de sus escuelas.

Cabría preguntarnos si este universo de significaciones pedagógicas, educativas y vivenciales también será materia de trabajo de los decisores de política. Lo que los docentes aportan, además, está lleno de risas, imaginarios de ida y vuelta, es decir, de niños y maestros, ocurrencias y explicaciones de su entorno, asuntos inverosímiles pero genuinos. Es un material inconmensurable, que alimenta los retos de la política social y la realidad de las instituciones educativas.

En los diferentes apartados de esta publicación se ha intentado imprimir una fotografía o más bien un dibujo, para decirlo dentro del universo del quehacer infantil, que quiere mostrar con el mayor de los detalles los fondos y los matices de esa acción colectiva que se llama construcción de política educativa y su accionar. Con un ánimo crítico, la política pasa revista a lo que se ha hecho y cómo ha resultado. La misión de la investigación que se propuso fue indagar por la aplicabilidad de las políticas de infancia y educación y valorar su implementación y resultados en las instituciones educativas, tanto lo que en términos del modelo instituido se ha construido, como en la forma y contenido de las acciones que se van aplicando.

Los resultados de estos estudios podrían ser —y volvemos al ejemplo infantil— como si se jugara al teléfono descompuesto: lo que dice el primer emisor tal vez ya no tenga nada que ver con lo que los últimos actores escuchan. Es decir, las directrices maestras que nuestra política nacional nos dicta para la educación infantil se van desfigurando en la medida en que la trama se va desarrollando en cada salón de clase, en cada escuela, en cada barrio, con cada docente, para bien o para mal. Ya hemos visto que, junto a sus virtudes y hallazgos, en tanto no se formulen políticas de Estado de larga duración, siempre estas serán flor de un día. Otra reforma las suplirá y, de nuevo, el discurso supletorio se llenará de nuevos atributos. Pero siendo un proceso ineludible y necesario, se reconoce que paulatinamente se ha venido gestando en América Latina y Colombia una profesionalización y un enriquecimiento cualitativo de los modelos, los discursos y las políticas públicas aplicadas a la educación, entre ellas la educación infantil.

Como aporte al fortalecimiento del discurso y seguimiento a la política educativa, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, como centro universitario que forma maestros, maestras e investigadores en los diferentes niveles de la

educación, se preguntó en el proyecto “Niños y niñas de Bogotá entre el deseo de la política educativa y la realidad de las prácticas institucionales” por ¿cómo se realizan las políticas educativas en el marco de la realidad institucional?, ¿cómo son significados los niños y las niñas tanto en las políticas educativas, como en las prácticas escolares?, ¿desde qué representaciones sobre la educación infantil y la infancia se han construido los currículos para la educación inicial?, ¿qué retos afrontó la formación de niños y niñas en la pandemia y ahora en sindemia? Preguntas y supuestos que gestaron la creación de los diferentes capítulos que constituyen este valioso texto.

Narrativas desde las cuales se logra hacer un análisis crítico del discurso y la práctica de la política educativa para la infancia en Colombia y la realidad que viven los sujetos en las instituciones educativas, lo cual genera tensiones, continuidades y rupturas que permiten cuestionar el papel de todos los actores que participan del desarrollo de la política educativa.

Para el Estado, lo cierto es que han sido todavía insuficientes los recursos evaluadores para medir en todas las dimensiones posibles los alcances de las políticas públicas aplicadas a la educación, limitándose históricamente a consignar logros de cobertura, eficiencia terminal y “calidad” de los servicios bajo determinados estándares, casi siempre cuantitativos, con criterios inmediatistas, coyunturales o cíclicos. Por el contrario, el análisis de fondo que aquí se hace parece ser una rúbrica alternativa sobre infancia y políticas educativas.

Respecto a las maestras y los maestros, son el factor *sandwich* que está en medio de las políticas educativas y de los niños; de todos los niveles educativos. Este gremio ha ido legitimando una vocación admirable que —por lo regular desde su trabajo en el aula— resignifican las políticas educativas. Si las directrices curriculares tienen un espectro de involucramiento creativo, los docentes lo potencian; si el modelo docente no da para más, ellos, con sus saberes contruidos día a día, renuevan, inventan, se sacrifican. Podríamos decir que, en su mayoría —y la investigación educativa lo ha venido atestiguando paulatinamente—, el gremio del profesorado para niños salva la escuela. Recordemos que los maestros y las maestras son el eslabón más sentido entre el Estado y la sociedad civil. Pasan largas horas con los niños, desarrollan un sentimiento maternal con ellos, los aman, dialogan y hasta lloran a veces por las tragedias que arrastran.

Ya la pedagogía crítica nos ha dicho que el sistema social y político es más que un ogro filantrópico. Se infiltra entre las rendijas de la vida escolar y arroja inequidad e injusticias; a veces, los maestros tienen una cárcel simbólica al sujetarse a estructuras injustas: exceso de estudiantes, directivos autoritarios, precariedad social, dramas familiares, la televisión y los medios electrónicos como sopa alienante. Esta trama está muchas veces más allá de los esquemas de las políticas educativas, o si la contemplan, hay que buscar entre las redes

de su esquematización, efluvio y mística cada día. Estas consideraciones debían ser el caldo de cultivo para captar mejor la realidad educativa que se quiere transformar.

Así que para construir sus parámetros, valdría la pena preguntarnos desde la reflexión que nos brinda este libro: ¿la política educativa tiene que irse introduciendo paulatinamente al mar de los delirios —otro ejemplo infantil—, como lo hizo el capitán Nemo en el Nautilus que nos legó la imaginación de Julio Verne? Esperemos que sí, porque en el fondo del mar, en cada burbuja llamada escuela, habitan, junto con pulpos, peces y sirenas, los maestros, las maestras y los niños, construyendo de manera inmensa su mundo.

.....
Armando Martínez Moya

*Profesor investigador en el Departamento de Historia,
Universidad de Guadalajara. Miembro de la Sociedad
de Historia de la Educación Latinoamericana.*



Presentación

La infancia ha sido significada y comprendida de manera distinta en las diferentes culturas y épocas de la humanidad; en Colombia y América Latina, especialmente a partir de la década de los 90, se empieza a evidenciar la progresiva preocupación de los Gobiernos y de la sociedad por la atención a los niños y a las niñas, lo cual se materializa en las propuestas de las políticas públicas para la infancia y la educación. Estas políticas enmarcan la prioridad de los Estados por el desarrollo de proyectos y planes de protección, cuidado e inversión, que promuevan y garanticen los derechos de esta población, en atención a sus necesidades y contextos de desarrollo.

A estos procesos se articula el requerimiento de conformar sistemas educativos de calidad, diferentes a los instituidos, que favorezcan prácticas sociales y pedagógicas capaces de instaurar en las instituciones de atención a la infancia formas más democráticas de integrar a los niños y a las niñas, sus aprendizajes y sus saberes, a manera de caminos para superar la inequidad y la desigualdad que históricamente se ha presentado en nuestro país, pese a ser ellos y ellas reconocidos como sujetos de derecho.

Las brechas de desigualdad e inequidad social en nuestro país exigen ofrecer una educación para la infancia que se comprometa con el ingreso temprano de todos los niños y todas las niñas a la escuela y el acceso a las herramientas de la cultura. Esto implica resignificar el campo de la educación de cara a nuevas conceptualizaciones sobre educación, desarrollo e infancia, a las demandas de la población, a su relación con las prácticas políticas en general, al surgimiento y configuración de nuevos sujetos sociales.

El horizonte de la política educativa es una herramienta para garantizar el cumplimiento de los derechos de niños y niñas desde los aportes a su configuración como sujetos sociales, pedagógicos y partícipes de la sociedad; no obstante, es necesario analizar críticamente el ideario propuesto entre las políticas de

infancia y las realidades de las prácticas pedagógicas, para concebir oportunidades de transformación en los contextos sociales, culturales y educativos, que contribuyan a superar las tensiones históricas que afectan sus condiciones de calidad de vida y de educación en la ciudad.

Este libro presenta un análisis de la política educativa en Bogotá y en dos municipios aledaños, Soacha y Funza, en el periodo comprendido entre 2018 y 2021. La reflexión se centra en una mirada antropológica, una mirada desde los sujetos y los actores encargados de implementar e incorporar los mandatos y los programas de la política educativa en los escenarios escolares donde habitan, se desarrollan y se forman los niños y las niñas de la ciudad. Razón por la cual esta indagación va más allá de constatar datos de cumplimiento y cobertura de esta política.

La reflexión recoge toda la experiencia investigativa, los desarrollos teóricos y metodológicos del proyecto “Niños y niñas de Bogotá entre el deseo de la política educativa y la realidad de las prácticas institucionales”, realizado por el grupo de investigación Infancias, durante el periodo 2018-2021, con el apoyo del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico (CIDC), ahora Oficina de Investigaciones, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

El estudio se interesó por analizar los alcances de los discursos, así como las formas de apropiación de la política educativa para la infancia. Formas que han sido registradas en las prácticas sociales y pedagógicas que han desarrollado los educadores y educadoras de diferentes instituciones educativas, ubicadas en algunas de las 20 localidades de Bogotá y los dos municipios antes referidos; lineamientos de política que desde la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) y los planes decenales de educación se han propuesto dar respuesta a problemáticas en relación con la educación de la infancia tales como: disponibilidad, acceso, permanencia, calidad y financiación, condiciones indispensables para el ejercicio pleno del derecho a la educación inicial y preescolar.

En este sentido, el análisis de la política, la valoración de sus logros y dificultades, sus tensiones entre lo hegemónico y lo alternativo, entre lo instituido y lo instituyente, cobran sentido en la medida en que se reconoce lo que sucede, lo que dicen y hacen los sujetos y actores en las instituciones, las aulas o escenarios en el momento de concretar en la práctica los postulados y discursos de la política para la atención y educación de la infancia.

Las preguntas que orientaron este estudio fueron: ¿cómo los principios, las propuestas, las significaciones e imaginarios de atención, cuidado y protección de la infancia, que promueve la política educativa, han sido incorporados en las instituciones? ¿De qué manera los educadores y educadoras han apropiado en sus prácticas sociales y pedagógicas los principios y propuestas de las políticas educativas para la infancia que se vienen promoviendo en Bogotá, desde hace

más de tres décadas? ¿En qué medida la integración de los principios y propuestas de las políticas públicas de infancia y educación han posibilitado transformar las relaciones y condiciones de vida de nuestros niños y nuestras niñas?

A lo largo de los capítulos que conforman este libro, se evidencian en los discursos sobre las políticas de infancia y educación las tensiones entre las propuestas hegemónicas y las construcciones alternativas lideradas tanto por los actores, como por los diversos grupos sociales y políticos; por consiguiente, llevar a la acción construcciones alternativas que coadyuven a la transformación de las condiciones de vida de niños y niñas de la ciudad y del país exige también asumir las tensiones, desplazamientos y rupturas que existen en las instituciones, pero especialmente de los sujetos responsables de su cuidado, educación y atención.

Los análisis que conllevan esta investigación se inscriben en los estudios socioculturales de corte cualitativo-interpretativo, desde donde se considera a la política pública como un proceso de consenso y articulación entre las necesidades de los sujetos y las propuestas para realizar transformaciones en la práctica social y pedagógica. Por ello, el alcance y los logros de la política recogen la voz de los actores y sujetos, rescatando sus experiencias y vivencias en el marco de las instituciones.

En esta perspectiva, la investigación recurre a la etnografía educativa, la sistematización de experiencias y la indagación documental, como apuesta metodológica, en tanto la indagación se realiza sobre la producción discursiva de las instituciones, de los participantes y sus prácticas pedagógicas cotidianas, que transcurren en los contextos educativos y de atención para la infancia. Las prácticas pedagógicas y los discursos que las instituciones han instalado y apropiado para educar y atender a la población objeto de estudio son la principal fuente de información que permite develar y desentrañar en los diferentes capítulos del libro las intenciones, los sentidos y las significaciones relativas a la atención y educación que se están encarnando en los procesos educativos ofrecidos a los niños y las niñas en las instituciones vinculadas a este estudio.

La práctica pedagógica se dimensiona como una praxis histórico-social, resultado de constructos culturales y políticos que orientan la acción de los sujetos en los contextos institucionales. Una práctica que se configura desde el decir (discurso de política) hacia el hacer (práctica) y que está determinada por las significaciones imaginarias sociales, por los saberes, la experiencia y la vida cotidiana de la comunidad docente encargada de garantizar y poner en marcha los principios y propuestas de las políticas educativas para la infancia.

El libro, en sus diferentes capítulos, recoge las voces de los sujetos políticos participantes en la investigación, de las autoras y de los y las estudiantes de la Maestría en Infancia y Cultura y de la Especialización en Infancia, Cultura y

Desarrollo de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, que, como coinvestigadores de este proyecto, aportaron desde sus trabajos de tesis al desarrollo de los objetivos, a través de la recolección, sistematización y análisis de la información, y la consolidación de esta obra, la cual está organizada en dos partes.

La primera parte, titulada “Construcción teórica y metodológica para el análisis de la política educativa como herramienta de transformación en favor de los niños y las niñas”, recoge los desarrollos teóricos realizados por el grupo de investigación Infancias, acerca de las categorías fundamentales: política pública y derechos, significaciones imaginarias sobre infancia, niños y niñas, prácticas sociales y educativas en la vida cotidiana.

La segunda parte, titulada “Discursos y prácticas de la política educativa en Bogotá: desde la voz de los sujetos y sus contextos”, está organizada en seis capítulos, cada uno de los cuales realiza un análisis de la articulación entre el discurso de la política y sus propuestas en torno a las formas como los niños y las niñas han sido significados en el discurso de la política y en las prácticas pedagógicas, a la formación de los niños y las niñas, el uso e incorporación de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC) y el currículo y las prácticas pedagógicas en los contextos escolares, teniendo como fuente de información las voces de los actores (niños, niñas, educadores y educadoras y cuidadores y cuidadoras). Voces que, desde sus vivencias y experiencias, hacen una construcción discursiva en relación con los alcances y la materialización de los objetivos de la política y sus impactos en el cierre de brechas e inequidades en las que viven las infancias.

El capítulo uno de la segunda parte, “Niñas y niños paradigma de la humanidad: significaciones imaginarias desde las políticas educativas hasta las prácticas institucionales”, realizado por la profesora Ana Virginia Triviño Roncancio, presenta una interpretación y reflexión en torno a cómo se han instalado los imaginarios de niños y niñas en una política educativa y cómo desde allí han sido y son significados por los adultos educadores y cuidadores en el diario acontecer de las instituciones encargadas de su cuidado, protección y educación, recogiendo y analizando las prácticas institucionales con las cuales se desarrollan los procesos de aprendizaje y enseñanza, con el fin de garantizar sus derechos.

El capítulo dos, “La educación virtual durante la pandemia: una oportunidad para su reinención y la garantía del derecho a la educación”, elaborado por la profesora Cecilia Rincón Verdugo, plantea un análisis de la política educativa como expresión de los derechos de los niños y las niñas, entre el 2018 y el 2022, tiempo del confinamiento generado por la pandemia del covid-19. En este se observa que más allá de los mandatos de política y ley se reconfiguró la experiencia

escolar y la práctica pedagógica, así como el sentido de lo institucional, aspectos que cuestionaron, retaron y permitieron el surgimiento de diferentes propuestas y experiencias educativas realizadas por profesores y profesoras, desde las cuales han devenido alternativas emergentes que garantizaron el derecho a la educación a niñas y niños de educación inicial y básica primaria, para, de esta manera, disminuir las brechas digitales identificadas en la educación ofrecida en modalidad virtual durante el confinamiento.

El capítulo tres, “La visibilización de la infancia en el currículo para la educación inicial: un campo en tensión”, escrito por la profesora Natalia Pinilla Cortés, con la participación de las estudiantes Tania Sanguino Galván y Luisa Hernández Torres, muestra el proceso y los resultados obtenidos en el trabajo de grado *Políticas públicas en educación inicial, entre lo público y lo privado: análisis documental*, de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. Los objetivos se centraron en el estudio de las formas en que las políticas han sido implementadas en el currículo de educación inicial partiendo de los postulados tradicionales sobre este y sus diferentes interpretaciones; perspectivas que van desde ver el currículo como instrumento para materializar el modelo de fábrica en la educación, hasta una herramienta para la transformación del orden social establecido, con posturas disímiles a la cultura hegemónica.

El capítulo cuatro, “Emergencia entre la política educativa y las transformaciones en educación infantil”, realizado por la profesora Lynn Marulanda Hidalgo, ofrece un análisis de categorías denominadas “emergentes” originadas en tres trabajos de grado realizados por estudiantes en la modalidad de pasantía de investigación de la Maestría en Infancia y Cultura y de la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo. Categorías que expresan las comprensiones de los sujetos participantes, alrededor de los posicionamientos políticos a los que se adscriben, y en las que les es posible reconocerse como “sujetos políticos” protagonistas y garantes de una política pública de educación para la infancia.

El capítulo cinco, “Tejiendo interculturalidad con la primera infancia. Una apuesta desde las políticas públicas y las prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras de educación inicial”, es desarrollado por la profesora María Cristina Corrales Mejía, con la participación de la estudiante Luisa Fernanda Aldana Suárez, quienes en su análisis retoman la diversidad étnica, cultural, social y personal de la infancia. Asunto que se revisa en el marco de los avances alcanzados desde la Constitución Política de 1991, que han implicado el reconocimiento de diferentes pueblos y la consolidación de una política pública de primera infancia con enfoque diferencial. En ella se postula una epistemología basada en la “ecología de saberes”, que a su vez invita a todos los estamentos e instituciones sociales, especialmente a la escuela, a incluir esta epistemología en un ejercicio de resignificación de las comprensiones acerca de la

interculturalidad y a movilizar procesos de diálogo y escucha permanente con las comunidades y sus actores, en función de garantizar los derechos de todos y cada uno.

Como cierre del libro y a manera conclusiva, el capítulo seis, “Tensiones entre el discurso de la política educativa para la infancia y las prácticas pedagógicas institucionales”, de las cinco autoras, recoge los discernimientos llevados a cabo a lo largo de los debates expuestos en los capítulos, las paradojas conceptuales, metodológicas y empíricas que se viven en la relación entre las políticas públicas y las prácticas sociales y pedagógicas que los sujetos realizan desde su comprensión y compromiso con los niños y las niñas. Igualmente, se enuncian algunas recomendaciones orientadas a continuar inspirando procesos de transformación en las realidades de las infancias, en los contextos educativos, que partan de potencializar las prácticas pedagógicas de los educadores y educadoras, con miras al cumplimiento de los preceptos de las políticas públicas y de la garantía de sus derechos.



**Primera parte.
Construcción teórica y metodológica
para el análisis de la política educativa
como herramienta de transformación
en favor de los niños y las niñas**

Fotografía: Cecilia Rincón Verdugo

Capítulo I.

Política educativa desde la perspectiva de los sujetos

Cecilia Rincón Verdugo

En el análisis de la política pública en educación para la infancia reconocemos que, como discursos y prácticas, estas encarnan necesidades, intereses, intenciones, deseos y significaciones de un grupo social y “han estado sometidas a múltiples intentos teóricos de explicación. Por lo tanto, existen diversas teorías que se proponen explicar el surgimiento, el cambio o el desarrollo de las políticas públicas” (Roth, 2008, p. 69); así, su análisis ha sido orientado desde diferentes concepciones y enfoques teóricos. La comprensión de las políticas se instala en un entramado de visiones de realidad, de política, de sociedad y de persona que tiene el investigador, espacio desde el cual construye un mapa de la complejidad del mundo y de la dinámica social en el que desea que las políticas devenguen en acciones e interacciones con los sujetos¹.

El estudio de la política educativa en Bogotá demanda un ejercicio de reflexión más allá de las cifras, de la eficiencia y de la eficacia; requiere una apuesta por comprender la política en una estrecha relación con el cumplimiento de la garantía de los derechos, pero más aún, en su apropiación y puesta en marcha en las instituciones educativas. Por ello, esta investigación se documentó desde las voces y experiencias de los sujetos (actores) que en las instituciones educativas son los encargados de desarrollar sus lineamientos y generar las acciones y proyectos que se derivan de ella. Esto, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades de la población, en este caso de los niños y de las niñas. Shore y Wright (1997) señalan que

las políticas pueden ser entendidas [...] como herramientas clasificatorias con varios significados asociados a ellas, como narrativas que sirven para justificar

o condenar el presente, o como aparatos retóricos y formaciones discursivas que funcionan para empoderar a algunas personas y para acallar a otras. No solo las políticas codifican normas sociales y valores, y articulan principios de organización fundamentales para la sociedad; ellas contienen, implícita (y a veces explícitamente), modelos de sociedad. (p. 7)

En este sentido, las políticas se vuelven expresión de procesos históricos que establecen sus contenidos, consensos y acuerdos según el paradigma hegemónico existente en un determinado momento, pero también pueden definir coyunturas que obligan a ciertas rupturas, reformas a lo establecido, y que pueden implicar transformaciones y alternativas a las políticas existentes en el marco de lo instituido.

Se puede inferir que las políticas educativas buscan definir el espacio de lo público de la educación en relación con el cumplimiento del derecho y su plena garantía y por tanto tratan de regular las condiciones, las acciones, los procesos curriculares y las prácticas pedagógicas en las instituciones encargadas de la atención y la educación de la infancia. Estos aspectos denotan una intencionalidad discursiva de instituir un sentido de “cambio y de progreso” hacia una mejora en materia de educación, de lo cual se colige que desde el “decir” se crean unos imaginarios sociales instituyentes que discuten con lo instituido. De esta forma, la política se convierte en un medio para interpelar las prácticas y las maneras de pensar de los sujetos actores de la educación para la infancia.

En esta articulación entre discurso y práctica de la política se tejen tensiones y disputas enmarcadas en las propuestas, los cambios, las creencias y las concepciones de los sujetos; siempre una política o reforma será una alteración a la regulación del orden educativo existente que podrá ser más o menos negociado con los beneficiarios directos. Para este caso, los niños, las niñas, los educadores y las educadoras son actores que en su día a día viven la experiencia de ser garantes de los preceptos de la política, asumiendo las resistencias propias y de los otros para establecer las nuevas discursividades.

En coherencia con los planteamientos anteriores, es pertinente considerar el análisis de la política desde la voz de los actores, sus percepciones y representaciones acerca de qué es la política, así como qué hacen en las instituciones con la política. Esta es precisamente la fortaleza que ofrece este estudio, en tanto su intención es responder a cómo se dan esas relaciones de tensiones y disputas para legitimar ideas, miradas, formas de organización y prácticas que se traducen en los significados sociales asignados a la educación y la infancia, al niño y la niña.

Es en el marco de la vida institucional en el que se simbolizan los sentidos, significados y acciones de los sujetos. Allí las políticas son una representación

del mundo social referido a lo educativo y a la infancia, produciendo una cadena de significaciones imaginarias que las llevan a la universalidad, a lo instituido, a la configuración de una propuesta objetiva de lo social (Laclau y Mouffe, 1987).

La política emerge, entonces, como una práctica articuladora que se extiende entre las fronteras y los antagonismos de lo establecido para dar respuesta a las necesidades de los sujetos. Lo político es creación de los sujetos, de las maneras como construyen el mundo, como lo experimentan y lo apropian, de formas de relacionarse en el contexto social e institucional. Estas fronteras y antagonismos que surgen en el seno de la política constituyen o abren el camino para nuevas articulaciones que emergen como alternativas de cambio en la educación para la infancia.

La política también es entendida como una condición subjetiva para el accionar, en tanto las posibilidades de actuación de los sujetos se relacionan y estructuran a partir del carácter de sus reivindicaciones e intereses individuales o colectivos. Factores que pueden o no impedir la realización de una concepción democrática y plural orientada desde una idea de ciudadanía que reconoce sus diferencias y necesidades; cuando la política tiende a ser totalizante se agudizan los escenarios de disputa, en tanto se desconocen las realidades de los sujetos y de las poblaciones, especialmente de las más vulnerables.

Las políticas educativas “cobran relevancia por su papel en la formación del sujeto, tanto en su desarrollo individual como en la potencialización de sus capacidades sociales” (Rincón y Triviño, 2017, p. 202). Entre otras, esta es una razón por la cual los Gobiernos están obligados a proponer, gestionar e implementar su diseño, seguimiento y evaluación e impulsar compromisos políticos que propendan por sus perfeccionamientos y limitar aquellas que resulten contrarias al desarrollo humano de los ciudadanos (Pérez *et al.*, 2007, p. 77).

La política educativa para la infancia se propone legitimar a niños y niñas como sujetos de derechos y políticas. Según Roth (2002), la política es un conjunto de *objetivos colectivos* considerados necesarios o deseables para mejorar la calidad de vida de los niños y las niñas, propósitos que demandan estructurar *medios y acciones*, con el fin de orientar las prácticas y los discursos de los maestros responsables de la educación de la infancia para modificar la situación o la realidad percibida como insatisfactoria o problemática. (Roth, 2002, citado en Rincón y Triviño, 2017, p. 202)

El análisis de la política pública de educación para la infancia como práctica articuladora implica reconocer las representaciones de los sujetos que constituyen el orden social, en un espacio en el cual confluye lo instituido y esas fronteras o límites que involucran nuevos significantes instituyentes. Estas creaciones

renovadas serán completadas por apuestas políticas cuyas lógicas alternativas comparten las voluntades colectivas, instaurando formas de relacionamiento de los sujetos más incluyentes y equitativas.

En síntesis, el discurso de la política educativa también se forja desde las identidades políticas de quienes luchan por la ampliación y profundización de los principios democráticos, condición para su adopción como herramientas de transformación y mejora de la educación, donde el ejercicio de la ciudadanía se convierte en un derecho y un deber que sitúa a los sujetos (maestros, maestras, niños, niñas) como protagonistas de la acción política en las instituciones.

Referencias

- Laclau, E. y Mouffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategias socialistas. Hacia la radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Pérez, L. D., Uprimny, Y. R. y Rodríguez, G. C. (2007). *Los derechos sociales en serio: hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (Dejusticia); Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico; Antropohos.
- Rincón, C. y Triviño, A. (2017). Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas (1982-2015). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 197-222. <https://doi.org/10.19053/012>
- Rincón, C. y Triviño, A. (Coords.). (2020). *Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas 1982-2015*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Roth, A.-N (2002). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora.
- Roth, A.-N. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? *Estudios Políticos*, (33), 67-91. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.1943>
- Shore, C. y Wright, S. (1997). Política: un nuevo campo de la antropología. En C. Shore y S. Wright (Eds.), *Antropología de la política: perspectivas críticas sobre la gobernanza y el poder* (pp. 3-39). Routledge.

.....

Capítulo II.

Infancia y prácticas pedagógicas: un concepto inacabado en la política educativa

Cecilia Rincón Verdugo, Ana Virginia Triviño Roncancio
y María Cristina Corrales Mejía

En la actualidad el concepto de infancia está atravesado por diferentes epistemes, discursos, saberes y prácticas, que surgen a partir de diversos campos de conocimiento y disciplinas. Conocimientos que están ubicados desde el saber cotidiano y las tradiciones de las comunidades ancestrales en cuanto a crianza y formación de los niños y las niñas, hasta los discursos propios de la psicología, la medicina, las ciencias sociales, las ciencias jurídicas, la educación y la pedagogía, entre otros.

Con esta amplia perspectiva del campo de estudio de las infancias, nos aproximamos a conceptualizar a esa población que por definición es opuesta a la adultez, hecho que ya ofrece pistas sobre su manera de ubicarse dentro de las significaciones sociales, dado que es desde esta orilla que se mira y se comprende; la infancia a diferencia de la adultez es el nacimiento y el comienzo de la vida humana, donde se enmarcan conceptos como el cuidado, la protección y la dependencia. La infancia es atravesada por trayectorias sociales, culturales e históricas que determinan la manera de entenderla hoy por hoy.

En los estudios sobre la historia e historias de las infancias y en el campo de las ciencias sociales, teóricos iberoamericanos como Eduardo Bustelo, Sandra Carli, Ignacio y Cristina Corea, Mariano Narodowski, Cecilia Muñoz, Ximena Pachón, Pablo Rodríguez, María Victoria Alzate Piedrahita, Lourdes Gaitán, Ferrán Casas, Óscar Saldarriaga y Javier Sáenz, y el grupo de investigación Infancias de la

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, por solo citar algunos, han comenzado a reorientar, resignificar y encaminar el interés de indagar este tiempo de la vida del ser humano, como el espacio de la vida social por el que transitan los niños y las niñas.

En este orden, las conceptualizaciones y reflexiones brindadas por estos autores han replanteado aspectos centrales asociados al abordaje de la infancia a partir del “adultocentrismo”, es decir, desde la visión y los intereses adultos (quienes representan también la institucionalidad). Así mismo, proponen que se extiendan a este campo imaginarios y representaciones de la niñez como algo irracional, asocial o presocial, reducida a una posición biologicista, evolutiva y en desarrollo, y a su papel de receptora pasiva de procesos de socialización, lo cual conlleva a suponer que todos los infantes son iguales y, por consiguiente, no son el resultado de una construcción histórico-social.

En línea con esta perspectiva, Rodríguez (2007) rescata las comprensiones sobre la infancia realizadas en las últimas décadas, principalmente dos enfoques que, a pesar de sus diferencias, deben tratar de complementarse y articularse con el fin de trazar caminos diferentes que pueden conducir a abordajes distintos de la infancia, de su construcción y posibilidades. Primero, el enfoque microsociológico-constructivista parte de la premisa de que los niños juegan un papel activo en la socialización y considera a esta como un proceso colectivo de interacción social de todos los participantes. Este enfoque retoma la teoría de la *reproducción interpretativa* (Corsaro, 1992), cuyo eje es la socialización, que no se refiere a adaptación e interiorización por parte de los niños de las cosas de los adultos, sino a procesos de los niños de apropiación, reinención y reproducción, que se desarrollan en dos ambientes: el que los niños comparten con los adultos y el que comparten con sus pares.

Segundo, el enfoque estructural alude a la infancia como un momento de la vida del hombre, determinado por la sociedad y sus cambios, en el que los niños no tienen capacidad como agentes que construyen el espacio social en el que viven. La infancia se desarrolla más allá de los propios niños y niñas, ya que es el resultado de fuerzas sociales, económicas, políticas y culturales; aquí la población infantil tiene un papel reactivo, no activo, y entra a formar parte de la estructura de poder que guía y conforma a la sociedad a la que pertenece. Desde este enfoque, entonces, la imagen de infancia es impuesta, es decir, depende de la sociedad que la produce.

Rodríguez (2007) prosigue indicando que los desafíos conceptuales y metodológicos distan de proponer nuevas técnicas para el trabajo con esta población, sino más bien de replantearlas, “teniendo en cuenta las tres dificultades que es necesario afrontar en el tratamiento metodológico de la infancia: la inevitabilidad del eje generacional, la complejidad del acceso a la población infantil y

la interferencia de las pre-nociones adultas” (p. 79). En lo que respecta al eje generacional, el adulto seguirá siendo adulto y por tanto debe tener una posición ante los niños. La complejidad del acceso enmarca las diferentes maneras y estrategias que se crean para preservar los derechos de niños y niñas y, en las interferencias de las pre-nociones de los adultos, abordan del recuerdo que cada sujeto alberga de su propia historia de infancia, lo que el autor establece como una relación entre la infancia recreada y la infancia observada.

Es así como en torno a la infancia se ha construido una red de significaciones imaginarias que son históricas, particulares a una sociedad, y que dan cuenta de quiénes eran y son los niños y las niñas en momentos históricos determinados, cómo han construido su mundo y las realidades que desde estas significaciones los adultos han cimentado para ellos y ellas. Como afirma Rincón (2018), la infancia en el mundo de Occidente se ha fundamentado en tres matrices históricas de significaciones imaginarias: antigua, moderna y contemporánea, las cuales han dado paso de manera paulatina a las nuevas configuraciones e interacciones con los niños y niñas. Así, se han posicionado como sujetos políticos, históricos y sociales, quienes en el devenir de su experiencia infantil configuran un mundo donde son agentes de política, productores de saberes, sujetos sociales participativos, con poder de decisión.

Desde estas formas de pensar, sentir y representar la infancia, se tejen en la vida cotidiana de las instituciones en Bogotá los discursos y las prácticas sociales y pedagógicas, unos currículos que definen aprendizajes, saberes, experiencias y las relaciones entre adultos y niños en los hábitats escolares. Esas prácticas que en el contexto de la institucionalidad son manifestaciones y concretan las articulaciones entre necesidades, intereses, percepciones y significados de los sujetos en el marco de las políticas, desde la cuales se regula, se controla y también se establecen alternativas como elementos instituyentes que transforman la práctica misma. Así las cosas, por la vía de la institucionalidad, la práctica pedagógica es la manera en que niños, niñas y adultos se relacionan y orientan sus caminos, para dar respuesta a las necesidades, requerimientos y demandas de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La práctica pedagógica se instala, para el caso de este estudio, entre la discursividad de la política y los procesos de enseñanza y aprendizaje, en un saber representar y un saber hacer, que tiene como actores a educadores y educadoras, a niños y niñas, cada uno poseedor de un saber. De una parte, el saber pedagógico que marca el funcionamiento de la práctica en el contexto de la escuela, y, de otra parte, los saberes que tienen los niños y niñas, que en la misma práctica pedagógica se articulan para dinamizar la formación de los sujetos y el cumplimiento de los derechos en el ámbito institucional, además de la apropiación de los programas, proyectos y propuestas de la política educativa.

Referencias

- Corsaro, W. A. (1992). Interpretive reproduction in children's peer cultures. *Social Psychology Quarterly*, 55(2), 160-177.
- Rincón, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 25-46. <https://doi.org/10.19053/01227238.6245>
- Rodríguez, P. I. (2007). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas.

.....

Capítulo III.

Diseño metodológico para el análisis de la política educativa y la realidad institucional

Ana Virginia Triviño Roncancio

El análisis de la política educativa de Bogotá que se lleva a cabo a lo largo de los capítulos busca rescatar la voz de los sujetos, sus vivencias, perspectivas, sentidos y significados. En este sentido, la investigación centra su diseño metodológico desde el paradigma cualitativo con enfoque interpretativo, que abre el camino para realizar una reflexión, análisis e interpretación más humana y social a las políticas educativas. Articulaciones que se tejen entre las significaciones e imaginarios, los principios y propuestas sobre infancia, educación, atención y cuidado que enuncia el discurso de la política con los sentidos, vivencias, prácticas sociales y pedagógicas que los sujetos (actores) desarrollan en las instituciones para garantizar los derechos de los niños y las niñas y generar transformaciones en procura de mejorar la calidad de la educación.

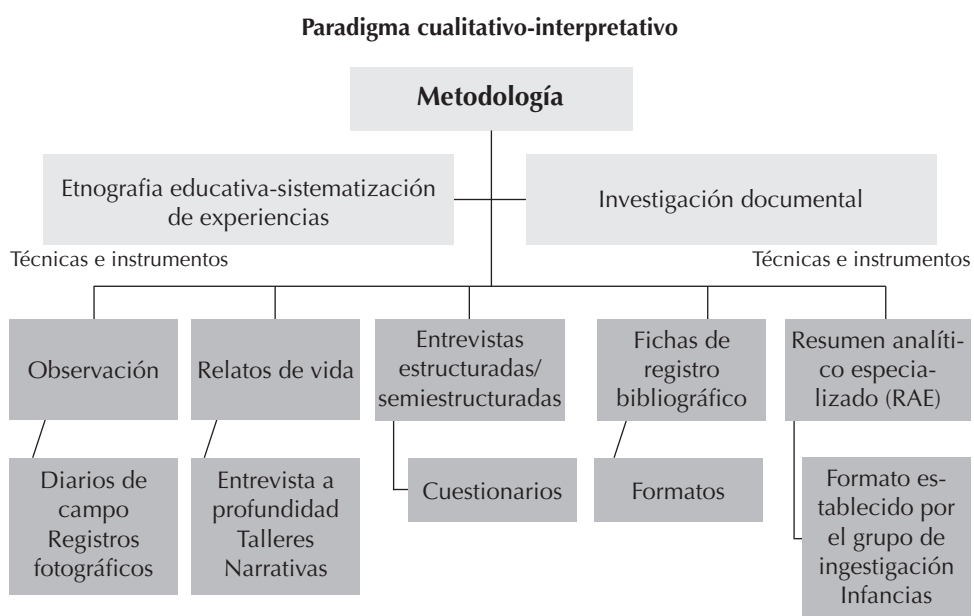
El paradigma cualitativo-interpretativo posibilita la *comprensión y transformación* de los fenómenos sociales, culturales y políticos en espacios institucionales, por lo que metodológicamente permite construir estrategias para visibilizar a los sujetos, los discursos, las prácticas y los saberes en el marco de las políticas y las instituciones educativas.

Como metodología, el proyecto asume la etnografía, pero en el desarrollo de las pasantías de investigación los estudiantes dan alcance a esta propuesta formulando estrategias metodológicas como la etnografía educativa, la sistematización de experiencias y la indagación documental. De ahí, se obtienen valiosos datos empíricos descriptivos de los contextos, actividades y creencias de los participantes; corpus de textos desde los que se construyeron categorías de análisis.

Según Hammersley y Atkinson (1994), uno de los rasgos distintivos de la etnografía es el uso de técnicas y fuentes de información diversas, que van desde

lo empírico hasta lo documental, incluyendo técnicas como la observación participante, las entrevistas, la elaboración de cuestionarios, historias de vida o el análisis de contenidos de documentos primarios como diarios, fotografías o informes de las instituciones (figura 1). De ahí que el análisis de la política educativa que se llevó a cabo buscó siempre reconocer al otro como sujeto que no solo habla de sus prácticas, sino que como actor social posee la capacidad de interpretar las políticas educativas desde su experiencia y visión del mundo para resignificarlas, y desde allí promover acciones para transformar las realidades institucionales y las formas de relación con los niños y niñas.

Figura 1. Paradigma/enfoque/diseño metodológico



Fuente: grupo de investigación Infancias/trabajos de grado, 2018-2021.

A partir de estrategias metodológicas como la etnografía educativa de carácter reflexivo, la sistematización de experiencias y la investigación documental, se desarrollan técnicas de recolección de información como la observación, las entrevistas estructuradas y a profundidad, relatos de vida, grupo focal, fichas bibliográficas, RAE, entre otros. En las tablas 1 y 2, se presenta un registro de las tesis de grado destacando la pregunta, la metodología o método de indagación y las técnicas e instrumentos utilizados para la recolección de datos empíricos.

Tabla 1. Tesis de pasantía de investigación, Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, 2018-2021

Título de la investigación	Localidad	Colegio/jardín	Pregunta de investigación	Metodología o método de investigación	Técnicas de recolección de información
Prácticas pedagógicas promovidas en la política pública para la atención, cuidado y protección para la primera infancia en Bogotá	Ciudad Bolívar	Jardín Social Santa Rosa de la Vega	¿De qué manera los principios, las significaciones imaginarias y las propuestas del discurso de la política educativa para la atención y educación de la infancia han sido incorporadas en la práctica social y pedagógica de los agentes educativos y maestros, instaurando nuevas formas de relaciones con los niños para transformar la realidad y las condiciones de niños y niñas de Bogotá, Distrito Capital, en la localidad de Ciudad Bolívar en la UPZ 69 (Ismael Perdomo)?	Etnografía educativa	Observación, diario de campo, registros fotográficos, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios
Niños y niñas como sujeto de derecho en el aula de grado primero	San Cristóbal, Usme y Sumapaz	Colegio Rural El Manantial (CED), Colegio Rural Olarte (CED) y Colegio Rural El Destino IED	¿De qué manera los docentes de primer grado de tres colegios rurales de Bogotá incorporan en la práctica pedagógica las significaciones imaginarias del niño como sujeto de derechos por medio de la pregunta?	Etnografía educativa	Observación, diario de campo, registros fotográficos, entrevistas semiestructuradas y cuestionarios

Título de la investigación	Localidad	Colegio/jardín	Pregunta de investigación	Metodología o método de investigación	Técnicas de recolección de información
Representaciones sociales de afrocolombianidad de niños y niñas de grado transición de la IED María Mercedes Carranza. Propuesta didáctica "De dónde vengo yo, cultura, saber y sabor"	Ciudad Bolívar	IED María Mercedes Carranza	¿Cuáles son las representaciones sociales de afrocolombianidad que han construido los niños y las niñas de grado transición de la IED María Mercedes Carranza, desde la propuesta didáctica "¿De dónde vengo yo, cultura, saber y sabor"?	Sistematización de experiencias	Propuesta didáctica y talleres
Políticas educativas de bilingüismo: prácticas pedagógicas en lengua extranjera-inglés de docentes de transición	Usaquén	Colegio San José Norte (IED)	¿Cuál es el impacto de las políticas educativas a partir de los lineamientos del Plan Distrital de Segunda Lengua en relación con las prácticas pedagógicas de las docentes de transición de la Institución Educativa Distrital San José Norte?	Etnografía educativa	Observación, diario de campo, entrevistas y cuestionarios
Política educativa para la primera infancia: prácticas de participación pedagógica en el CDI El Jardín de Hesel	Municipio de Soacha	Centro de Desarrollo Infantil El Jardín de Hesel	¿De qué manera los docentes del CDI El Jardín de Hesel incorporan a sus prácticas pedagógicas la propuesta de participación planteada por la política pública educativa para la atención de la primera infancia?	Etnografía educativa	Grupo focal, preguntas orientadoras, entrevistas a profundidad y cuestionarios

Fuente: grupo de investigación Infancias/trabajos de grado, 2018-2021.

Tabla 2. Tesis de pasantía de investigación, Maestría en Infancia y Cultura, 2018-2021

Título de la investigación	Localidad	Colegio/jardín	Pregunta de investigación	Metodología o método de investigación	Técnicas de recolección de información
Imaginarios sociales sobre políticas públicas del área de educación artística y cultural. Implementación y desarrollo en la IED Rafael Bernal Jiménez	Barrios Unidos	IED Rafael Bernal Jiménez	¿Cuáles son los imaginarios sociales sobre políticas que direccionan la implementación y desarrollo del Área de Educación Artística y Cultural en la IED Rafael Bernal Jiménez?	Etnográfico-documental	Entrevista estructurada, cuestionario, ficha de registro documental y examen de archivos
Políticas públicas de educación inicial, entre lo público y lo privado	Municipio de Funza	Colegio público Divino Salvador de Cucunubá (IED) y Colegio Nuestra Señora del Rosario de Funza	¿Cómo está estructurado el proyecto educativo institucional en la institución pública Divino Salvador de Cucunubá (IED) y la institución privada Colegio Nuestra Señora del Rosario de Funza, en relación con las políticas públicas?	Documental	Ficha de registro de documentos (institucionales y de política) y rejilla de categorización
Cátedra de la Paz: políticas y prácticas pedagógicas en docentes de educación inicial del Colegio San José Norte IED	Usaquén	Colegio San José Norte IED	¿Cómo las docentes de jardín y transición incorporan a su práctica pedagógica los lineamientos de la Cátedra de la Paz en el Colegio San José Norte IED?	Etnografía educativa y revisión documental	Entrevistas semi-estructuradas, cuestionario y registro de ficha bibliográfica
Significaciones imaginarias sobre el cuidado infantil del ciclo inicial del Colegio Manuelita Sáenz IED	San Cristóbal	Colegio Manuelita Sáenz IED	¿Cuáles son las significaciones imaginarias sobre el cuidado infantil que tiene la Comunidad Educativa del Ciclo Inicial en el Colegio Manuelita Sáenz?	Etnografía educativa	Relatos de vida
Imaginarios sobre el derecho a la educación inicial que tienen los maestros y niños del Colegio Gabriel García Márquez de Bogotá	Usme	Colegio Gabriel García Márquez	¿Cuáles son los imaginarios sociales sobre el derecho a la educación inicial y su garantía en el contexto escolar que han configurado los y las maestras del Colegio Gabriel García Márquez IED?	Etnografía	Entrevistas semi-estructuradas, cuestionario y registro de ficha bibliográfica

Título de la investigación	Localidad	Colegio/jardín	Pregunta de investigación	Metodología o método de investigación	Técnicas de recolección de información
Representaciones sociales de docentes de primera infancia sobre la educación inclusiva	Ciudad Bolívar	Colegio Antonio García IED	¿Cuáles son las representaciones sociales de educación inclusiva construidas por un grupo de docentes de primera infancia del Colegio Distrital Antonio García de la localidad de Ciudad Bolívar?	Propuesta metodológica de Jean Claude Abric para estudios de representaciones sociales	Interrogativos, entrevista semiestructurada y carta asociativa
Las representaciones sociales sobre interculturalidad de los docentes de primera infancia de la IED Luis Carlos Galán	Municipio de Soacha	Colegio Luis Carlos Galán IED	¿Cuáles son las representaciones sociales sobre interculturalidad que han construido los docentes de preescolar de la Institución Educativa Luis Carlos Galán y de qué manera inciden en sus prácticas pedagógicas con los niños y las niñas?	Propuesta metodológica de Jean Claude Abric para estudios de representaciones sociales	Interrogativos, entrevista semiestructurada y carta asociativa
Hablemos en silencio: imaginarios docentes sobre discapacidad auditiva	Barrios Unidos	Centro Abrazar	¿Cuáles son los imaginarios sociales sobre discapacidad auditiva que tienen los docentes del Centro Abrazar en el marco de las políticas públicas de inclusión?	Fenomenológico-hermenéutico	Encuesta y taller iconográfico
¿Hiperconectados? Imaginarios de estudiantes y maestros en su relación con la cultura digital	Bosa	Colegio Pablo de Tarso IED	¿Cuáles son los imaginarios sociales de cultura digital e infancia que tienen los maestros del colegio Pablo de Tarso de los grados 5.º y 8.º?	Etnografía educativa	Observación, diarios de campo, entrevista semiestructurada, cuestionario, grupo focal y preguntas orientadoras

Fuente: grupo de investigación Infancias/trabajos de grado, 2018-2021.

Como se muestra en la relación de los trabajos de grado, cada uno de acuerdo con su objeto de estudio definió técnicas y construyó instrumentos para recoger datos empíricos, tanto cualitativos como cuantitativos; posteriormente, en un proceso de sistematización de información (triangulación y análisis), ambos trabajos realizan el momento de la interpretación buscando develar cómo se ha ido apropiando la política pública de educación en los contextos educativos oficiales (jardines y colegios) de algunas de las 20 localidades de Bogotá y de ciertos municipios aledaños a la capital.

Datos y análisis que se convierten en fuente de los hallazgos que se presentan a lo largo de los capítulos de este libro, que evidencian los alcances, logros, tensiones y rupturas que se dan en el marco de la apropiación e incorporación de la política educativa para la infancia en las instituciones y en la práctica pedagógica de los agentes educativos. Esto logra develar también en qué medida la apropiación del discurso de la política por parte de los actores educativos logra transformar discursos y prácticas en el interior de los espacios institucionales y modificar las formas de relación con los niños y las niñas.

Referencia

Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía: métodos de investigación*. Paidós.





**Segunda parte.
Discursos y prácticas de la política
educativa en Bogotá: desde la voz
de los sujetos y sus contextos**

Fotografía: Cecilia Rincón Verdugo

.....

Capítulo I.

Niñas y niños, paradigma de la humanidad: significaciones imaginarias desde las políticas educativas hasta las prácticas institucionales

Ana Virginia Triviño Roncancio

Presentación*

Realizar una interpretación y reflexión en torno a cómo se han instalado los niños y niñas en la apuesta de una política educativa y cómo desde esta propuesta han sido y son significados por los adultos cuidadores o educadores en el diario acontecer de las instituciones encargadas de su cuidado, protección y educación implicó reflexionarla como una categoría que se configura entre los imaginarios o significaciones imaginarias y las realidades que para ellos y ellas construye Bogotá. Es decir, hablar de los niños y niñas es ubicarlos en el centro de los estudios históricos, sociales y culturales, y a la infancia más allá de la etapa de la vida como una categoría histórico-social que se instituye en los *telos*¹ (mentalidad, condiciones materiales y prácticas particulares) de las diferentes etapas de la humanidad.

.....

* Este capítulo es producto de la investigación “Niños y niñas de Bogotá entre el deseo de la política educativa y la realidad de las prácticas institucionales”, proyecto desarrollado por el grupo de investigación Infancias con el aval del CIDC-UD, que contó con el aporte de los estudios realizados por los y las estudiantes pasantes de investigación del énfasis en Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de Infancia de la Maestría en Infancia y Cultura.

1 Telos: concepto acuñado por M. Foucault (1968) para caracterizar y definir los discursos, prácticas y condiciones materiales de la humanidad en diferentes épocas o momentos históricos.

Así la infancia es una categoría que sitúa como sujetos a niños y niñas desde sus experiencias infantiles, sus condiciones de vida, sus realidades y el mundo que ellos crean para sí, pero que también los adultos creamos o posibilitamos, lo que permite preguntarnos por cómo son pensados, sentidos, imaginados y, por qué no, soñados en los programas y proyectos de la política pública educativa. Esta es entendida como los consensos y articulaciones entre discursos y prácticas que se configuran para atender las necesidades y mejorar las condiciones de vida de la infancia.

Un ejercicio de análisis e interpretación que implica ver cómo en la cotidianidad de las instituciones educativas y centros de cuidado se configuran horizontes de sentido en las prácticas pedagógicas para materializar y garantizar desde los principios, imaginarios, discursos y prácticas de la política los derechos de todos los niños y niñas.

En este sentido, se retoman los postulados de Agamben (2007), cuando señala que, en el marco de la experiencia y sobre todo de la experiencia humana, el niño en la actualidad es el paradigma de una nueva forma de vida, que establece desde su diversidad un mundo propio que desborda los sentidos y significados e instala en la relación política/derecho/realidad una significación que los trasciende como sujetos que aún les falta para ser adultos e instituye la comprensión de ellas y ellos como sujetos activos, históricos, agentes de construcción del mundo social. Es decir que, en relación con las prácticas institucionales, los niños y niñas deben de ser considerados como sujetos con capacidades para crear experiencias, aprendizajes propios, participar, tomar decisión y ser agentes de política y transformación, con lo cual se los instala como agentes de política, superando esa mirada en la que eran objeto de control, disciplina y poder, para quienes históricamente se han diseñado estrategias que permiten educarlos y protegerlos a fin de llegar a ser los adultos que la sociedad necesita (Foucault, 2002).

En la actualidad, la política educativa como discurso y práctica se resignifica, planteándose como articulación entre intereses y consensos, convirtiéndose en una herramienta para mejorar la vida, las condiciones de existencia de los niños y niñas, así como para superar las brechas y la inequidad existentes en el sistema educativo, en cuanto a acceso, permanencia y calidad; la política es, además, escenario en el cual se concretan los derechos de la infancia. En este sentido se busca trascender esa mirada de la política donde a pesar de ella y sus propuestas, los niños son expuestos en el marco del derecho al abandono bajo la tutela de las estructuras gubernamentales, civiles y políticas que los acogen y protegen (Pérez *et al.*, 2007).

La infancia como categoría configura un marco interpretativo para contextualizar, entender y significar las características propias de un grupo poblacional

(niñas y niños) que vivencia la experiencia de la política en las instituciones que la sociedad ha creado para educarlos, protegerlos y cuidarlos; es decir, la niña y el niño como sujetos de experiencia se instalan en estas instituciones a partir de sentidos y significados (imaginarios sociales) que el discurso de la política, de los maestros, maestras y cuidadores han construido para orientar las prácticas sociales y pedagógicas.

En este sentido, en las páginas de este capítulo, se reflexiona desde el supuesto que la institucionalización de esas nuevas significaciones imaginarias que se revelan en los discursos académicos y de política, tendientes a promover transformaciones en la realidad de niñas y niños, enfrenta dificultades como la permanencia y persistencia de esa mirada adultocéntrica. Óptica que sigue considerándolos como la edad de carencia temporal, que legitima la invisibilidad de ellas y ellos, y cuya participación en todos los ámbitos de la vida social y su voz siguen siendo consideradas sin importancia.

Como hipótesis, se puede decir desde los postulados de Foucault (1976) que la escuela y los espacios de educación en la contemporaneidad siguen respondiendo a esa representación de la escuela moderna, donde el diseño y la arquitectura, así como el uso de los espacios, se vinculan a la modalidad disciplinaria. De ahí que se legitime el ejercicio del poder sobre el cuerpo y el alma, en donde los niños y niñas se convierten en individuos de vigilancia y control, y el ser niña o niño implica ser menor. Imaginarios que se instalan en la cotidianidad institucional y van develando para la infancia condiciones de irregularidad y vulnerabilidad, junto con prácticas que se mueven entre el asistencialismo y la restitución de derechos (Triviño, 2020).

En el marco de las prácticas institucionales el niño se ha configurado como objeto del poder disciplinario, al igual que en su tiempo fueron los adultos que ahora ejercen el papel de educadores y cuidadores. Estas prácticas instituidas implican procesos de clasificación, de separación y limitación de espacios, procesos que en las instituciones educativas se ejercen sobre los cuerpos para someterlos y asignar actividades estrictamente reguladas y vigiladas, así como también se organiza lo que ellas y ellos deben aprender, de acuerdo con los rangos de edad, lo que pueden hacer o decir desde la lógica del adulto y del imaginario social compartido de la infancia y la niñez como una etapa de la vida necesaria para llegar a ser adulto.

Realidades que, al confrontarse con las apuestas que devienen de las políticas educativas para la infancia y al incorporarse en los discursos y las prácticas de las instituciones, develan cómo las políticas educativas de Colombia en los últimos treinta años se han configurado desde tensiones entre lo hegemónico y lo alternativo. De una parte, la universalización de discursos y prácticas que buscan diluir las diferencias manteniendo el poder y el control a fin de garantizar

el cumplimiento pleno de los derechos, y de otra parte, la apuesta de la política educativa como estrategia para mejorar la vida de todos y todas, con discursos y significaciones que promueven transformaciones en las prácticas institucionales a partir de reconocer a los niños y las niñas como sujetos activos, con voluntad y autonomía para actuar en el mundo social (Rincón y Triviño, 2020).

Es en el marco de estas tensiones que en el recorrido de este capítulo se irán develando las significaciones imaginarias sobre la infancia, niñas y niños, que los maestros y maestras construyen y con los cuales dan sentido a su práctica pedagógica; unos imaginarios que se permean y tal vez se modifiquen en el proceso de incorporación de los principios, significaciones imaginarias y las propuestas del discurso de la política estableciendo nuevas formas de relación con las niñas y niños, así como transformaciones a la realidad y condiciones de vida de los niños y niñas de la ciudad².

En consonancia con la apuesta del proyecto de investigación se consideró necesario, en primer lugar, realizar una descripción sobre la situación de la primera infancia y la infancia en Bogotá durante 2018-2021, un contexto del texto de la política en tanto es frente a dichas realidades que esta propone y desarrolla sus programas y proyectos para garantizar los derechos de la infancia en la ciudad.

En segundo lugar, se presenta un apartado que analiza la política de atención para la infancia desarrollada en Bogotá durante 2018-2021, que trata de establecer a partir de cifras y datos empíricos que devienen de los informes de entidades estatales los logros e impactos de la política para la infancia en la ciudad.

En tercer lugar, se dedica un apartado específicamente a exponer las significaciones imaginarias sobre niña, niño e infancia que se producen, tejen y desde las cuales se orienta la atención y educación en la ciudad y que configuran esos imaginarios sociales que están presentes en la apuesta de la política educativa, pero además que se mueven entre lo instituyente y lo institucionalizado, con lo cual en un siguiente apartado nos centramos en las prácticas pedagógicas y sus significaciones imaginarias.

Por último, se expone un apartado a modo de conclusiones que evidencia algunas tensiones, rupturas y continuidades que se presentan en el contexto institucional al incorporar esas significaciones imaginarias propuestas por la política educativa. Presupuestos que en muchas ocasiones confrontan lo instituido en las prácticas pedagógicas y que en esta construcción permanente de significados puede generar transformaciones.

Un contexto en el texto de la política: situación de niños y niñas en Bogotá, 2015-2021

En la actualidad se observa que, pese a la gran preocupación de la sociedad nacional e internacional por la infancia y sus derechos, en las últimas décadas, en muchos contextos de Bogotá, Distrito Capital, se encuentran algunos sectores en los que, por las condiciones sociales, económicas y educativas, las niñas y niños siguen siendo una población vulnerada. Situación que se manifiesta, en especial, en cuanto a lo referente al derecho a la salud, el cuidado, el buen trato y la educación; datos que están respaldados por los reportes y estadísticas de diferentes entidades del Gobierno local.

En Colombia, según el informe del DANE (2018b) de acuerdo con el censo de población, hay 4 715 109 niñas y niños entre 0 y 5 años (incluyendo hasta 5 años, 11 meses y 30 días) de edad; esto es el 9,4 % de la población total, mientras que las proyecciones del anterior censo poblacional referían un total de 5 230 957, una disminución significativa, que corresponde a tener aproximadamente 11 % menos niñas y niños en el país (Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia, 2019, p. 13).

En esta conformación poblacional, se destaca especialmente la situación de la primera infancia, en donde es necesario reconocer, según el informe de Unicef *Situación de la infancia* (s.f.), que se ha logrado un progreso significativo en la mejora de oportunidades y de la calidad de vida para los ciudadanos en general, a partir de una creciente oferta de servicios sociales básicos y de seguridad, mostrando que es posible cumplir algunos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio.

Sin embargo, y como lo sostiene Unicef (s. f.), en Colombia persiste en algunas regiones la pobreza multidimensional, sobre todo entre los contextos urbano y rural, lo que aumenta las inequidades que hacen presencia especialmente en las condiciones y calidad de vida de niñas y niños de primera infancia. La tasa de mortalidad en menores de un año es más del doble del promedio nacional (17,47%) en departamentos como el Chocó y Amazonas. Además, se destaca la situación de la infancia en el departamento de La Guajira, que tiene un indicador crítico de pobreza del 31,61%, al cual se suma el índice de mortalidad infantil, particularmente la mortalidad materna, que presenta altas tasas en regiones que tienen mayor cantidad de población rural, indígena y afrodescendiente.

En relación con el derecho a la alimentación y la salud, según los datos recogidos por Unicef, en 2020, en Colombia, fallecieron 209 niños por causas asociadas a la desnutrición infantil, y el 60 % de niños entre los 6 y 11 meses presentó anemia, producto de los malos hábitos de alimentación (Unicef, s. f.).

Completando este informe, sobre la situación nutricional de niños y niñas de 6 a 11 meses de edad, la Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia (2019) reporta una condición de la infancia alarmante, en tanto en el total de la

población infantil la desnutrición alcanza el 62,5 %; situación que presenta un mayor porcentaje en las regiones de la Orinoquia y la Amazonia, con el 33,1 %.

En estas zonas vive la mayoría de las comunidades rurales, indígenas y afrodescendientes del país, territorios en los que aún hay presencia de grupos armados y las actividades de economías ilícitas; violencia que necesariamente, y como es ya declarado por todos los entes del Estado y de organizaciones no gubernamentales, dificulta aún más la plena garantía de los derechos de la infancia. Estos hechos se entrecruzan con otros fenómenos como son la violencia sexual asociada al conflicto y el tráfico de menores, el maltrato intrafamiliar, el desplazamiento interno entre ciudades y regiones y la carencia de asistencia humanitaria, entre otros. Frente a esta realidad que afecta a la infancia, se encuentra que,

en relación con los diferentes tipos de violencia, durante el 2019 se reportaron casos de presunta violencia sexual, violencia intrafamiliar, violencia interpersonal y muertes violentas en niñas y niños, en los cuales el Instituto de Medicina Legal practicó un total 18 987 exámenes médico legales a niñas, niños y jóvenes entre los 0 y 15 años de edad; de estos, 2117 fueron en niños y niñas de 0 a 4 años (11,1 %), de los cuales 90 % provenían del área urbana y 4 % tenían pertenencia étnica [...]; fueron reportados en total 8466 casos de violencia intrafamiliar cometida contra niños, niñas y adolescentes dentro de los cuales 1240 son casos de niños y niñas de 0 a 4 años, el 51 % en niños y el 49 % en niñas [...]. Asociado a situaciones de violencia interpersonal, se reportaron un total de 334 casos contra niños y niñas menores de 5 años de edad, de los cuales el 56 % fue contra niños y el 44 % contra niñas. Finalmente, el Instituto de Medicina Legal practicó un total de 51 necropsias de niñas y niños de 0 a 4 años de edad víctimas de homicidio. (Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia, 2019, p. 29)

En cuanto a la educación, el país continúa trabajando en el desarrollo de una política educativa para proveer a todos y todas de una educación de calidad, que permita la inclusión y la retención de niñas, niños y adolescentes en las escuelas, en especial de comunidades y etnias, así como niños y niñas con necesidades educativas especiales. Sin embargo, en cuanto a garantía del derecho a la educación, en este informe de la implementación de la política De Cero a Siempre se expresa que persiste una gran inequidad entre las zonas urbanas y rurales, donde el 82 % de la población urbana completa su educación hasta el nivel de educación media y en las zonas rurales solo el 48 % logra terminar el nivel

de educación media, cifras que son más preocupantes en la población afrodescendiente e indígena.

Con relación a la educación inicial, la cual desde la Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia (Ley 1804 de 2016), esta es consagrada como un derecho impostergable, que tiene como horizonte promover el desarrollo integral y el aprendizaje de los niños y niñas desde los inicios de su vida hasta los 6 años. Según informe del Gobierno nacional, durante el periodo entre el 2018 y 2019 se atendieron a 1 496 352 niños y niñas en las diferentes modalidades de educación inicial y preescolar. (Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia, 2019, p. 24)

A pesar de estos avances, en cuanto al acceso a la educación inicial, en Colombia persisten las inequidades entre los sectores urbanos y rurales, tal como lo revela la Encuesta Nacional de Calidad de Vida, realizada por el DANE en 2018, donde se evidencia que en las regiones que se encuentran en el centro del país, en las cabeceras municipales solo el 39,9 % de niñas y niños menores de 5 años asiste a un hogar comunitario, hogar infantil o centro de desarrollo infantil (CDI), en tanto que el 45,6 % permanece en casa con sus padres; y en las zonas urbanas y rurales de regiones que no están en el centro del país, solo el 21,8 % asiste a hogares comunitarios, jardines o colegios, mientras que el 67,7 % se encuentra en casa con sus padres u otros cuidadores. A esto se suma que en el 0,2 % de estos hogares, los menores de 5 años están a cargo de otro menor de edad. Al respecto, la Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia expone que,

de la proporción de niños y niñas menores de 5 años que asisten a algún servicio, el 63,9 % de los que habitan en las cabeceras y el 91,5 % de los centros poblados y rural disperso asisten a hogar comunitario, CDI u hogar infantil público; adicionalmente, el 36,1 % de cabeceras y el 8,5 % de los centros poblados y rural disperso asisten al jardín o colegio, público o privado. (2019, p. 26)

En el desarrollo de esta política para la primera infancia, se destacan algunos logros a diciembre de 2019, en cuanto a la atención de los niños y las niñas, que se encuentran en modalidades de educación inicial con atención integral, tales como:

- El 93 % cuenta con un proceso de seguimiento nutricional.
- El 27 % cuenta con talento humano en procesos de formación.
- El 27,6 % de niñas y niños en preescolar con educación inicial en el marco de la atención integral cuentan con aporte nutricional adecuado a

través del Programa de Alimentación Escolar (PAE).

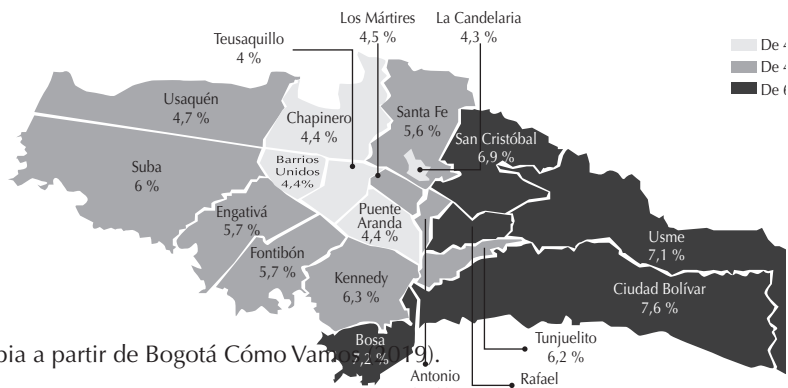
- El 100 % cuenta con dotación para el fortalecimiento de ambientes pedagógicos en la primera infancia.
- El 71,1 % accede a colecciones de libros con contenido especializado para primera infancia.
- El 88 % cuenta con seis o más atenciones cumplidas. (Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia, 2019, p. 26)

Estos datos y cifras establecen un panorama no muy alentador en cuanto a la garantía de derechos y la protección de la infancia en nuestro país, porque aunque se reportan logros y avances, especialmente con la meta del cumplimiento de los retos del milenio, las realidades que las niñas y niños viven en sus regiones, localidades y territorios hacen que su experiencia infantil siga estando atravesada por la carencia, la vulneración y que la garantía de sus derechos se encuentre aún lejana. Esta circunstancia significa para la política (entendida como escenario de articulaciones y herramienta para responder por los derechos y la democratización de la sociedad) retos, desafíos, pero sobre todo preguntas, como: ¿qué hace falta para que realmente logremos transformar las condiciones de vida, las realidades de niños y niñas y que podamos responder por ellos y ellas en el presente, garantizando sus derechos?; ¿qué discursos y significaciones deben permear las prácticas sociales?

Bogotá y la política para la atención de la primera infancia, 2018-2021

En relación con Bogotá, frente a los resultados de la política en cuanto a la atención, cuidado y garantía de los derechos de la primera infancia, se toma como referente el informe *Primera infancia en Bogotá: balance de la última década* (Bogotá Cómo Vamos, 2019), el cual señala que la condición demográfica de la ciudad cambió significativamente en los últimos años, debido a la baja en tasas de natalidad y mortalidad infantil, generando una disminución en la población menor de 15 años y un aumento en la población mayor de 65 años. La distribución según el rango de edades de los menores de cinco años en Bogotá en sus veinte localidades se georreferencia en la figura 2.

Figura 2. Porcentaje de niños y niñas menores de cinco años en zona urbana de Bogotá, 2017



Fuente: elaboración propia a partir de Bogotá Cómo Vamos (2019).

Al realizar una lectura del mapa, según los datos arrojados por la Encuesta Multipropósito (2017), se nota una disminución significativa en la población más joven, en tanto los menores de 15 años representa hoy el 18,6 % de la totalidad de la población de la ciudad; este porcentaje se aleja de la proyección realizada en el censo 2018, en el cual se calculaba en un 26,6 %. Desde estos datos se concluye que la población menor de 5 años representa el 5,74 % del total de la ciudad; de igual forma, al observar su distribución en las 20 localidades de la ciudad, según la Encuesta Multipropósito 2017, se puede afirmar que los niños de primera infancia habitan en las zonas urbanas con porcentajes entre 7,6 y 4,0. Pese a esta presencia en todas las localidades, se infiere de los datos que cerca de la tercera parte del total de los niños en primera infancia se concentra en las localidades de Ciudad Bolívar (7,6 %), Bosa (7,2 %), Usme (7,1 %) y San Cristóbal (6,9 %). Según Saludata (citada en Bogotá Cómo Vamos, 2019),

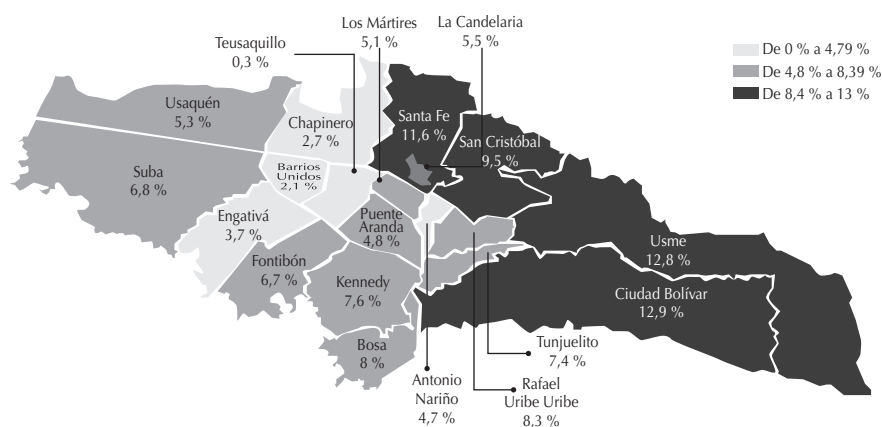
la tasa bruta de natalidad calculada para Bogotá en el 2018 indica que por cada 1000 habitantes hubo 11,4 nacimientos, evidenciándose 5 nacimientos menos respecto al 2007. [...] En el 2018, el 55 % de las localidades presentaron una tasa por encima de la estimada para la ciudad [...]; se evidencia también que las localidades de Santa Fe, Usme y Rafael Uribe tuvieron las mayores tasas de natalidad en el Distrito con 16,5, 14,5 y 13,3 nacimientos por cada mil habitantes, respectivamente.

Estos índices de crecimiento en las tasas de natalidad de algunas localidades de la ciudad tienen una estrecha relación con la condición de pobreza multifactorial, en donde “la localidad de Usme tiene el porcentaje más alto de personas en condición de pobreza monetaria urbana de la ciudad, en relación con los indicadores de la ciudad donde la población en condición de pobreza monetaria al

2018 es del 2,4 % y en pobreza multidimensional es del 4,4 %” (Bogotá Cómo Vamos, 2019).

A nivel nacional, no se desconocen los avances de la ciudad en la mejora de las condiciones de vida de los bogotanos; sin embargo, en la capital persisten situaciones de exclusión que afectan a amplios grupos poblacionales, entre los que se encuentran los niños y niñas de 0 a 5 años; según la Encuesta Multipropósito, en el 2017, el porcentaje de hogares con niños menores de 5 años en condición de pobreza multidimensional era del 7,6, superando en 3 puntos el promedio en que se relaciona la ciudad, que era del 4,4 % (Bogotá Cómo Vamos, 2019); estos datos evidencian que en la ciudad la pobreza multidimensional históricamente se ubica en 6 localidades que son reconocidas por sus complejas dinámicas sociales, culturales y económicas, que dificultan que sus habitantes puedan acceder a los servicios básicos de bienestar; estas son: Ciudad Bolívar, Usme, Santa Fe, San Cristóbal, Rafael Uribe Uribe y Bosa, como se observa en la figura 3.

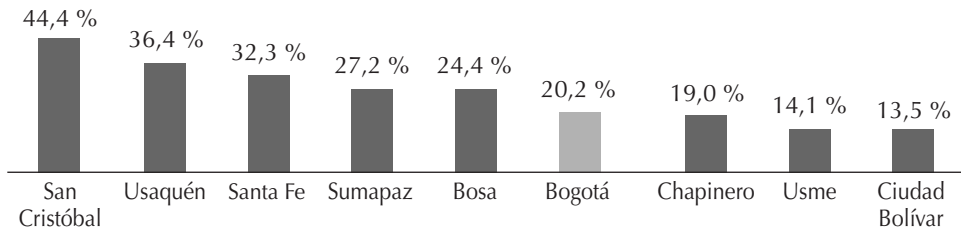
Figura 3. Porcentaje de hogares con niños y niñas en condición de pobreza multidimensional y monetaria por localidad de Bogotá



Fuente: elaboración propia a partir de Bogotá Cómo Vamos (2019).

En relación con la población rural de la ciudad, aunque no supera el 0,1 % de la población, según lo indica este informe del 2019, se representa una población vulnerable “con el 17,5 % de hogares en condición de pobreza multidimensional, cifra que se incrementa al 20,2 % cuando se trata de hogares con niñas y niños en primera infancia, llegando a alcanzar de 44,4 % en la localidad de San Cristóbal” (Bogotá Cómo Vamos, 2019). Estos datos muestran la brecha histórica existente de calidad de vida entre la ciudad y su zona rural, como se muestra en la figura 4.

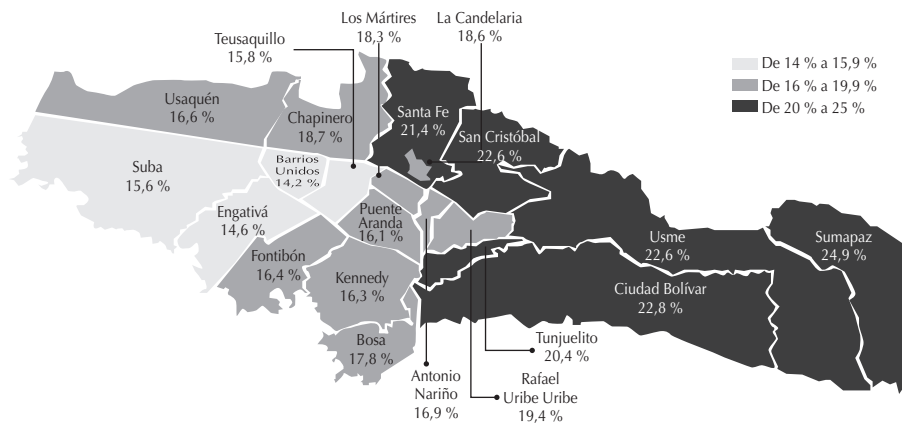
Figura 4. Porcentaje de hogares en condición de pobreza multidimensional por localidades de Bogotá, 2017



Fuente: elaboración propia a partir de Bogotá Cómo Vamos (2019).

Según el informe Bogotá Cómo Vamos (2019), con relación a las metas propuestas para cumplir con los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), se puede inferir que Bogotá ha mostrado una disminución en la desnutrición crónica, gracias a los diferentes programas de alimentación escolar (PAE) y los que se orientan a las familias en situación de vulnerabilidad; sin embargo, sigue existiendo una condición de prevalencia de este fenómeno, asociado a las localidades que históricamente presentan altos índices de pobreza monetaria y multidimensional, como son Santa Fe, San Cristóbal, Usme y Ciudad Bolívar, indicadores a los cuales se suma Sumapaz con un 24,9 % de casos de desnutrición en niños y niñas de 0 a 5 años, como se muestra en la figura 5.

Figura 5. Tasa de desnutrición crónica en menores de cinco años por localidad de Bogotá, 2018



Fuente: elaboración propia a partir de Bogotá Cómo Vamos (2019).

En cuanto a mortalidad infantil, como lo enuncia el informe de Bogotá Cómo Vamos (2019), en el 2018 se reportaron 0 muertes por desnutrición en menores de 5 años y el 99,7 % de los menores de 5 años ya contaba con su esquema de

vacunación completo. De igual forma, en materia de educación inicial, este informe registra 91 000 niños de 3 a 5 años atendidos integralmente en los grados prejardín, jardín y transición, y reporta también que la Secretaría Social atendió a 64 148 niñas y niños de primera infancia en 358 jardines infantiles con el servicio Creciendo en Familia (Bogotá Como Vamos, 2019), como se muestra en la tabla 3.

Tabla 3. Niños y niñas atendidos en jardines infantiles diurnos y nocturnos, por localidad de Bogotá, 2015-2018

Localidad	2015	2016	2017	2018
Usaquén	3296	3293	4296	2576
Chapinero	860	816	960	689
Santa Fe	1717	1770	1698	1541
San Cristóbal	4494	4697	4879	4051
Usme	7332	7419	7794	6787
Tunjuelito	2863	2674	2637	2686
Bosa	8342	8510	9298	8431
Kennedy	8046	7983	8827	7800
Fontibón	2962	3003	3036	2751
Engativá	3478	3668	3973	3512
Suba	8403	7403	10 105	7226
Barrios Unidos	1333	1409	1498	1325
Teusaquillo	221	148	103	125
Los Mártires	1680	1539	1428	1378
Antonio Nariño	724	794	1076	847
Puente Aranda	1835	1988	2709	2153
Rafael Uribe Uribe	4583	4642	4253	4151
Ciudad Bolívar	8946	8168	10 005	7432
Sumapaz	210	138	135	
Bogotá	71 396	70 062	78 710	65 457

Fuente: Bogotá Cómo Vamos (2019).

Esta información, además, permite ratificar que las localidades que tienen mayor presencia de niños y niñas entre 0 y 5 años son Ciudad Bolívar, Suba, Bosa, Usme y San Cristóbal; como también se observa que en 2017 se presenta un incremento en el número de la población de primera infancia atendida, pero para el año 2018 hay una disminución considerable.

Tabla 4. Niños y niñas atendidos en modalidad de Creciendo en Familia, por localidad de Bogotá, 2015-2018

Localidad	2015	2016	2017	2018
Usaquén	4624	4530	1764	846
Chapinero	946	1004	433	232
Santa Fe	1950	2085	1126	838
San Cristóbal	9487	10 095	4679	1407
Usme	8833	9789	4721	3108
Tunjuelito	2674	2251	1186	865
Bosa	18 259	17 684	8013	4328
Kennedy	15 888	16 159	7805	3770
Fontibón	2475	2488	952	936
Engativá	7064	6060	1703	1066
Suba	12 925	13 719	5780	2892
Barrios Unidos	936	763	323	233
Teusaquillo	110	78	24	15
Los Mártires	1236	977	430	290
Antonio Nariño	68	50	110	88
Puente Aranda	2985	2980	1465	661
Rafael Uribe Uribe	7680	7230	3150	1919
Ciudad Bolívar	15 791	15 927	7192	3386
Sumapaz	3	3	135	
Sin información		125		
Bogotá	113 998	114 077	50 900	26 922

Fuente: Bogotá Cómo Vamos (2019).

Creciendo en Familia, según el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), es una de las modalidades de atención para la primera infancia que se proponen desde la política De Cero a Siempre. Es un programa que va dirigido a las familias y los niños y las niñas desde la concepción hasta los 5 años de edad. Busca fortalecer la interacción y las capacidades de cuidado y crianza de las familias, a fin de promover el desarrollo integral infantil en el medio familiar, por lo que sus acciones van desde el tamizaje, talleres de nutrición, seguimiento a vacunación, apoyo psicológico y apoyo pedagógico para el establecimiento de pautas de crianza.

Como modalidad de atención a la primera infancia, ha focalizado sus esfuerzos en la población rural, en el caso de Bogotá en las localidades de Usme, Bosa, Ciudad Bolívar, Suba y San Cristóbal, que cuentan con población infantil en espacios rurales y urbanos, y en las cuales, como se ve en la tabla 4, se encuentran el mayor número de niños atendidos en esta modalidad (ICBF, 2018).

Las cifras presentadas por Bogotá muestran que la ciudad ha iniciado un trabajo intersectorial a fin de garantizar los derechos de los niños y las niñas de primera infancia, y dar cumplimiento y desarrollo a la política pública De Cero a Siempre. Este trabajo intersectorial e interdisciplinario ha comprometido a las familias, al Estado, a la sociedad, a las entidades públicas y privadas con la misión de elevar y garantizar los recursos que requiere para desarrollar lo que se ha definido como política la estrategia de atención integral, centrada específicamente en la educación de primera infancia. La política tiene como principios el ingreso temprano de niñas y niños a los jardines infantiles y que tengan acceso a las herramientas de la cultura; así mismo, se propone ser la base para superar la brecha histórica en la formación de los niños y niñas de primera infancia de las localidades donde existe la pobreza monetaria y multidimensional.

Es claro que las condiciones de pobreza y la falta de garantía de otros derechos como la vida, la salud y la nutrición afectan y definen el acceso y la calidad de la educación de niñas y niños de la ciudad; en este sentido, en Bogotá, en las últimas administraciones se han realizado reformas a la política educativa con el fin de promover la garantía de los derechos de las niñas y niños, con especial atención en el accionar de la política en la primera infancia, teniendo como horizonte lo consagrado en la Constitución Política de Colombia y la Ley General de la Educación (Ley 15 de 1994). Desde lo estatal, es el Ministerio de Educación Nacional, a través de las secretarías de educación regionales, el encargado de promover la implementación de los tres grados de educación en el nivel preescolar en todas las regiones del país, a partir de la ejecución de programas y proyectos articulados con otras entidades como el ICBF y, en Bogotá, la Secretaría de Integración Social.

Esta acción intersectorial posibilita también dar cumplimiento a lo estipulado en la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, que en su artículo 29 establece como derecho el desarrollo integral de la primera infancia. Este mandato tiene su correlato en el documento Conpes 109 de 2007, que permitió dar luz a lo que se conoce hoy en el país como la política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia” y la estrategia De Cero a Siempre (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2007), reglamentada por la Ley 1295 de 2009; así como la Ley 1804 de 2016, que convirtió la estrategia De Cero a Siempre en política nacional, bajo el nombre de Política de Estado

para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre (Congreso de la República, 2006, 2009, 2016).

Teniendo en cuenta el marco de esta legislación, en Bogotá se crea la Ruta de Atención Integral (RAI), con la cual en el 2018, según el informe de Bogotá Cómo Vamos (2019), se habían atendido 182 000 niños de 0 a 5 años, para lo que se estableció un trabajo articulado e interinstitucional con las secretarías Social, de Educación, Salud y Cultura, Recreación y Deporte, a través de una alianza con el ICBF. Esto hizo posible que la RAI estableciera estrategias como los sistemas de seguimiento Niño a Niño, así como el monitoreo a las condiciones de calidad de la educación inicial y las valoraciones del desarrollo infantil.

La valoración de los logros y dificultades, los avances o retrocesos de la política para la infancia y la política educativa reciente de la ciudad se debe analizar en el terreno de la práctica y la institucionalización de los mandatos de política en las instituciones encargadas del cuidado, la atención y educación de la infancia. Es en el accionar y el hacer de los sujetos orientados desde los discursos (decir/representar) que emergen y se materializan esas tensiones entre lo instituido y lo instituyente, entre lo hegemónico y lo alternativo. Es en el marco de los sentires, las percepciones, representaciones y acciones que los actores cuidadores y docentes instalan en sus prácticas que se puede inferir la incorporación y el cumplimiento de la política para la infancia y, naturalmente, la transformación de la realidad de niños y niñas en la ciudad.

Desde esta óptica, a pesar de los avances, se puede decir que, en el alcance de las políticas educativas en primera infancia desarrolladas los últimos 20 años, se mantiene una tensión entre el discurso y la práctica de política. Es decir, cómo en las instituciones educativas y de atención se materializan las propuestas de la política, en tanto siguen existiendo problemas estructurales en el sistema educativo en las localidades de Bogotá, en las que persiste una alta pobreza monetaria y la pobreza multidimensional, como se ha demostrado en las estadísticas de las encuestas y el informe de Bogotá Cómo Vamos (2019).

A partir de estas pesquisas, se reafirma que los problemas estructurales persisten en localidades como Usme, Ciudad Bolívar, Santa Fe, Rafael Uribe Uribe, Sumapaz, identificados como:

- Baja cobertura y distribución inequitativa.
- Desarticulación entre la educación preescolar formal y programas de educación a la primera infancia.
- Carencia de infraestructura, apoyo tecnológico, material pedagógico adecuado para la creatividad de la primera fase de la vida.
- Inexistencia de sistemas de detección temprana de talentos y vocaciones

especiales y de competencias o deficiencias mentales o sensoriales.

- Desigualdad, pobreza e inequidad social, lo que impide a los niños y las niñas el ingreso temprano a la escuela y el acceso a las herramientas de la cultura.
- El poco desarrollo de políticas educativas que posibiliten un sistema educativo diferente.
- La falta de promoción de prácticas sociales, pedagógicas, atención y cuidado calificado, formas de relaciones y desarrollo integral dirigido a la nueva infancia.
- Tensión entre ideario político y práctica pedagógica.
- La no construcción de buenas prácticas sociales, pedagógicas, cultural y política en estas localidades. (Arévalo, 2019, p. 78)

Esto demuestra que, más allá de las cifras o datos de intervención y atención a la primera infancia para garantizar los derechos de los niños y las niñas, lo que garantiza que las apuestas de la política se concreten en las instituciones y que sean una posibilidad para transformar las condiciones de vida de ellos y ellas es que desde los discursos y las acciones se logren transformar o remover esas significaciones sociales sobre niños, niñas e infancia, y se construyan nuevas conceptualizaciones de cara a las formas de ser de esa población, así como desde sus necesidad.

Es decir que, desde la apuesta teórica y conceptual, se considera que promover prácticas sociales y pedagógicas que instituyen en la sociedad sujetos de derecho, nuevas formas de relación, nuevas ideas de desarrollo infantil, es crear nuevas significaciones que permeen la sociedad y establezcan esos imaginarios sociales³ que trascienden desde el discurso de la política a las prácticas pedagógicas. De esta forma, se logra superar esa ruptura que persiste en el sistema educativo entre “el decir” y “el hacer” y con ello transformar la vida cotidiana de las instituciones de cuidado y educación, y las condiciones de vida de los niños y niñas de la ciudad.

3 Desde el planteamiento del grupo Infancias, en consonancia con la apuesta conceptual y teórica de Cornelius Castoriadis (2004), los imaginarios sociales son creaciones de sentido de los sujetos en un contexto social e histórico particular que instituyen formas y realidades. Son el cemento de la vida social que, compartidos, los llamamos instituidos, pero, además, son un magma de significaciones que fluyen desde los sujetos al colectivo y son capaces de transformar e instalar nuevas formas de ser, decir y hacer en la sociedad; son contestatarios e irreverentes; estos últimos los definimos como instituyentes, porque promueven lo alternativo en los colectivos (Triviño, 2020).

Lo anterior requiere convertir las condiciones físicas de los hábitats escolares y de atención con recursos materiales que garanticen un entorno ideal para el desarrollo de las prácticas pedagógicas. Pero, además, estos hábitats no son solo espacios físicos, sino que son lugares de encuentro con el otro (par o adulto), en los cuales se comparte mucho más que los tiempos de aprendizaje; son lugares que deben permitir crecer, vivir y pensar, reconociéndose como un espacio digno de convivencia que garantice una educación de calidad.

Significaciones imaginarias sobre niño y niña e infancia en la atención y la educación en Bogotá: de lo instituyente a lo institucionalizado

Para dar cuenta de si las políticas públicas para la infancia en Bogotá han trascendido en el ámbito institucional modificando o transformando las prácticas sociales y pedagógicas con las cuales se educa y se atiende a los niños y niñas de la ciudad, es necesario situar conceptualmente a estas políticas, entendidas como articulaciones discursivas. En palabras de Laclau y Mooffe, estas apuestas políticas buscan conseguir consensos sociales y colectivos en torno a necesidades y problemáticas propias de un grupo poblacional y una sociedad particular.

Es así que, para dar cuenta de un análisis de políticas públicas, es necesario leerlas como herramientas constructoras de significados y de prácticas, que se sitúan no solo en el empoderamiento de unos grupos, sino en la realidad de las instituciones, ya que ellas no solo son portadoras de acuerdos frente a las necesidades de los grupos humanos, sino que articulan los principios organizacionales de una sociedad, y aportan normas y valores sociales, por lo que contienen explícitamente un modelo de sociedad (Shore y Wright, 1997).

En este sentido, esta lectura de las políticas educativas en Bogotá recoge no solo el discurso, las significaciones e imaginarios que porta, sino la voz de aquellos que en los contextos institucionales son los encargados de dar forma y concretar las propuestas realizadas en las políticas educativas para garantizar el pleno cumplimiento del derecho.

Es decir que, para mirar la función de la política pública, es necesario atender a la complejidad institucional, las relaciones sociales y posibles contradicciones al articularse con las prácticas y los sentidos que los sujetos dan a las propuestas de la política (Shore, 2010).

Desde esta perspectiva, la política educativa en Colombia y en Bogotá se instala a partir de los marcos políticos internacionales para la atención, cuidado y educación de la infancia. Esto devela encuentros y desencuentros en cuanto se considera que la política de infancia y la política educativa son portadoras de imaginarios instituyentes sobre los niños y las niñas, sus mundos y realidades, lo

que forja tensiones entre lo instituido y lo instituyente, con lo cual o se facilita o se obstaculiza la pertinencia y eficacia de las políticas.

Así, las políticas públicas, como lo sostienen Gómez y Corenstein (2019), se establecen como una herramienta para las decisiones del Gobierno, considerado como lo hegemónico, y la mediación con la oposición entendida como lo alternativo; entonces, la política es analizada desde los sujetos en tanto busca establecer estrategias para incidir sobre asuntos de orden público y se incorpora como parte fundamental del hacer del Gobierno en tanto también se refiere a “al diseño, gestión y evaluación de las políticas públicas” (Gómez y Corenstein, 2019, p. 191).

En este marco, la política educativa que impulsa Colombia es importante por su papel dentro de la sociedad, referido en su accionar a la potencialización del sujeto y sus capacidades sociales. Es por ello que en la Constitución Política de Colombia (1991) se legitima la significación imaginaria de niñas y niños como sujetos de derecho; quiere decir que se reconocen como sujetos con capacidades, participativos y por tanto agentes de políticas. Este imaginario tiene implicaciones éticas, políticas, culturales, sociales y pedagógicas en procura de mejorar la calidad de vida de las niñas y niños.

Esta idea de lo que debería ser, que es un magma de significaciones instituyentes, promovida desde el discurso de la política, busca generar la construcción de acciones y prácticas que transformen la realidad y la experiencia de ellos y ellas en las instituciones definiendo a los sujetos como sujetos efectivos. En palabras de Castoriadis (2004), es un sujeto con voluntad y autonomía, en donde el camino para transformar es la voluntad, de ser y de hacer. Desde esta concepción, la infancia es entendida como una categoría histórico-social, en tanto hace a las niñas y niños como sujetos de derechos, para quienes en diferentes momentos de la historia se ha construido un mundo social y cultural entre tensiones, continuidades, retrocesos, cambios y transformaciones en los cuales se ha configurado y reconfigurado la forma de interactuar y entender a las niñas y niños, contextualizando sus particularidades en el marco de la mirada de los adultos, transformando los imaginarios de los adultos y las condiciones de vida de ellas y ellos como actores de su propio desarrollo; se han reconocido como sujetos sociales, en tanto se han construido entornos y tejidos culturales, políticos y sociales que permiten trascender sus realidades, sus formas de ser y habitar el mundo.

Es así como, en busca de estas transformaciones, la política de la Administración 2016-2020 de la ciudad en conjunto con la Secretaría Distrital de Integración Social ha definido como uno de sus ejes de trabajo el mejoramiento de la calidad de vida de los niños y las niñas y adolescentes, coherente con la prioridad del Plan de Desarrollo para Bogotá 2016-2020. En ella, el objetivo principal,

bajo el pilar Igualdad de Calidad de Vida, es “contribuir al desarrollo integral con enfoque diferencial de niños, niñas y adolescentes de Bogotá que se encuentren en situación de amenaza, inobservancia o vulneración de derechos” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2016, p. 27).

Un objetivo que implicaba realizar una gestión integral inter y transectorial, comprometida, concurrente y coordinada, que movilizara la institución educativa, la familia y la comunidad en pro de garantizar y restituir los derechos de los niños y las niñas en el marco de los hábitats escolares y sociales. En particular, el derecho a la educación, consagrado en la Constitución Política de Colombia, en su artículo 67: “La educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y comprenderá como mínimo un año de preescolar”, y su artículo 44, que refiere y consagra los derechos de niñas y niños.

Se puede, entonces, afirmar que en el marco de la política educativa de Bogotá, no solo desde el discurso, sino desde la apuesta y práctica de propuestas, busca garantizar integralmente los derechos de los niños y las niñas, en tanto como política es un proceso que inicialmente en su discurso hace un reconocimiento a los derechos. Luego, a través de sus acciones de gestión, promueve la generación permanente de condiciones para asegurar su ejercicio pleno, y por último, dirige acciones claras para las instituciones y las familias para que puedan llevar o concretar la propuesta de política educativa.

Lo anterior convoca en la realidad de las instituciones escolares a los maestros y maestras, quienes son los sujetos encargados desde sus acciones, hábitos y relaciones de garantizar los derechos de los niños y niñas. Todo a través de actividades y estrategias pedagógicas orientadas a permitir la participación, el empoderamiento y el reconocimiento de los niños y niñas de primera infancia.

En la realidad de las prácticas pedagógicas institucionales

Desde este imaginario social, instituyente de infancia, niño y niña, se puede evidenciar en la realidad de las prácticas institucionales, especialmente de atención y educación para la primera infancia en Bogotá, que las maestras y maestros visibilizan a los niños y las niñas o, mejor, los significan en sus discursos, en su mayoría como

sujetos de derecho, con facultad de aprendizaje y enseñanza para fortalecerse entre sí; personas con deseo de conocimiento y experiencia, que evolucionan absorbiendo de todo su entorno aquellas cosas que les ayuden a fortalecer su personalidad; seres garantes de derecho que merecen respeto, deben ser guiados, nos enseñan a diario, nos sorprenden, comprenden y tienen una visión del mundo, desde su perspectiva y realidad. (Arévalo, 2019, entrevista a docentes)

En estos discursos de algunas maestras y maestros de Bogotá, se puede percibir la amalgama de significaciones sobre los niños y niñas, es decir, un imaginario que bulle entre lo instituido (tradicción) y lo instituyente (que deviene de la política). De una parte, se considera a los niños y niñas como sujetos de derecho, garantes de estos, con facultades; esto quiere decir, con voluntad, de quienes podemos aprender, con lo cual se legitima el imaginario establecido que deriva de la política educativa.

Pero estas significaciones, que podemos definir como instituyentes, se configuran también en el marco de lo establecido, en tanto se devela en el discurso que el niño y niña “absorbe del entorno”, una significación donde el niño y niña no tiene la voluntad de escoger, sino que debe aprender todo lo que se le enseña, pues “es una esponja”. Esta significación está fuertemente anclada a la idea del imaginario social establecido en las prácticas y currículos escolares del niño y de la niña como menores de edad, un ser humano incompleto, que debe ser completado; por lo tanto, un ser que no puede ser, por su incompletud, un sujeto garante de derecho y mucho menos un sujeto agente de política y participación.

Esto significa que emergen en los discursos de maestros y maestras, algunas matizadas por su experiencia personal o por su formación, se infiere que, pese a la política, la normatividad y la legislación en torno a la infancia, y sobre todo a la primera infancia, no han podido consolidarse como un horizonte de sentido y acción que deje transformar la realidad de las prácticas pedagógicas institucionalizadas. De igual forma, tampoco se ha logrado superar las brechas de inequidad y acceso a la educación preescolar y la garantía de una educación con calidad para todos y todas.

Esto significa que la política educativa y las prácticas institucionales no se han logrado articular para establecer en todas las instituciones dedicadas a la atención, el cuidado y la educación unas prácticas pedagógicas que reconozcan a la infancia como sujetos activos y participativos, con el empoderamiento y la capacidad de creación, autonomía y agencia en búsqueda del cumplimiento del mandato constitucional del interés superior del niño, así como los mandamientos de la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en la cual la educación preescolar y la educación en general son un servicio y un derecho para formar ciudadanos, y ciudadanos que actúen en diversos escenarios para la transformación de las condiciones de vida y la realidad de sus contextos.

Así las cosas, la significación imaginaria de educación que se instala en la política educativa implica

un proceso de formación permanente personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes [...]. Situando el hacer en el marco de las

instituciones como las acciones que permitan el desarrollo de una educación que posibilite a los niños y las niñas su desarrollo integral en los aspectos biológicos, cognitivos, sicomotriz, socioafectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. (Gómez y Corenstein, 2019, p. 199)

Por lo que, desde esta significación de educación y de sujetos que se deslinda de lo que la política, la normatividad y las leyes buscan legitimar en el hacer y el decir, se incorpora al imaginario de infancia, de los niños y las niñas como sujetos en la diferencia, seres con capacidades y potencialidades diferentes. Razón por la que, desde la pedagogía en los contextos de educación y cuidado, se debe reconocer que cada uno de ellos y ellas aprende y está en el mundo de formas diferentes y, por lo tanto, tiene experiencias diversas.

Esta concepción se fortalece desde los discursos de desarrollo infantil y se visibiliza en las instituciones educativas cuando los maestros y maestras refieren

el desarrollo infantil como un proceso de los niveles corporal, motriz grueso y fino, cognitivo, personal y artístico; [lo cual se complementa con] el seguimiento de manera individual, ya que cada niño y niña tiene sus propios avances, lo cual me permite evidenciar las carencias y desarrollos a fortalecer en cada uno y aportar desde mi quehacer pedagógico a su desarrollo y logro individual. (Arévalo, 2019, entrevista a docentes)

En el marco del análisis de la política educativa como una herramienta para transformar la sociedad, se identifica, desde la voz de los actores, cómo se articula el discurso con unas prácticas socialmente instituidas. Estas se orientan desde imaginarios que legitiman a los niños y las niñas como sujetos con capacidades, con igualdad de derechos, pero diferentes; significaciones que intentan en las prácticas cambiar la idea, el deseo y la imagen del niño (alumno) como un actor del escenario educativo-escolar que es necesario educar para que sea el hombre del futuro (Escolano Benito, 2018), por la imagen de un ser con poder de creación.

En este sentido, este elemento simbólico que trata de emerger en las prácticas pedagógicas se manifiesta en los procesos de evaluación del aprendizaje en el ámbito institucional que es orientado por los y las docentes. Para estos actores, la práctica evaluativa se lleva a cabo realizando “seguimiento individual, porque cada niño y niña tiene logros y avances diferentes” (Arévalo, 2019, entrevista a docentes).

Además, es una práctica que busca reconocer la incidencia del contexto cultural de los niños y las niñas en sus procesos de aprendizaje, que reconoce

la diversidad cultural que alberga la escuela bogotana debido a los procesos migratorios: “La escuela bogotana [...] ampara familias provenientes de diferentes zonas del país” (Arévalo, 2019, entrevista a docentes).

Sin embargo, pese a estas intenciones y deseos de las y los maestros en el marco de las instituciones educativas, se observa que, en algunos casos, más allá de tratar de cumplir con los lineamientos pedagógicos reconocidos para orientar sus prácticas, no se proponen o realizan experiencias innovadoras. La mayoría de maestros entrevistados basan sus experiencias “en la pedagogía con amor, pedagogía de reflexión, estrategias de espacios y estrategias del cuestionamiento”, con lo cual se puede evidenciar que no existe la construcción de un espacio intencionado, que fortalezca los vínculos afectivos entre maestro-niño/niña y el desarrollo de los aprendizajes.

Otro elemento que permite identificar las formas de apropiación del discurso de la política en la práctica pedagógica es la formación y el proceso de reflexión que maestros y maestras desarrollan en el marco de sus prácticas pedagógicas, donde se encuentra que la mayoría de ellos sí realiza reflexiones de su trabajo, “en especial cuando un ritual o actividad no se realiza con gusto por el grupo, lo cual implica cambiar de estrategia o proceso pedagógico”. Otros docentes manifiestan que la reflexión está presente en cada una de las actividades del día a día y que es utilizada para evidenciar fortalezas y debilidades en los procesos de aprendizaje de los niños y niñas. Como enuncia uno de ellos, “realizo nuevas actividades para mejorar día a día esa dificultad que observé en el niño(a)” (Arévalo, 2019, entrevista a docentes).

En este sentido, los docentes tienen clara la finalidad de su quehacer pedagógico; sin embargo, en cuanto a formación, se puede decir que en el caso de establecer estrategias pedagógicas falta claridad en algunos aspectos que les permitan innovar para lograr en los niños el desarrollo y aprendizaje que pretende la política educativa y que para la primera infancia está contemplada en los lineamientos curriculares. También, en el análisis de este elemento de apropiación de la política cabe mencionar que desde la Ley 115 de 1994, se considera como un derecho la libertad de cátedra, sobre todo en las instituciones de carácter público. En muchas circunstancias, esto implica una amalgama de propuestas, modelos y estrategias que no permiten intencionar o cohesionar todas las prácticas pedagógicas de los maestros en el marco de las instituciones, para poder transformar y construir significaciones compartidas sobre los niños y las niñas, sobre el quehacer y sobre la educación.

De otra parte, la rutina diaria en los escenarios educativos es un factor que, en muchas ocasiones, no permite la actualización a nivel profesional, con lo cual también se limita la creación y transformación de significaciones imaginarias que puedan determinar el trabajo pedagógico con niños y niñas.

A modo de conclusiones

La reflexión realizada devela que emerge en el campo de la política educativa para infancia el concepto de niño, como sujeto, quien en los espacios institucionales debe convertirse en un sujeto activo con voluntad y autonomía, capaz de transformar, de ser y de hacer. Desde esta concepción es como los niños y niñas se reconocen como sujetos de derecho; esto conlleva que el adulto replantee su imaginario de niño y niña para transformar la forma de interactuar y entenderlos, contextualizando sus particularidades y configurándolos como sujetos sociales. Es preciso construir para ellos tejidos culturales, políticos y sociales que puedan trascender sus realidades, sus formas de ser y de habitar el mundo.

De igual forma, se evidencia que desde la política educativa para la infancia en Bogotá se plantea el papel de otro actor y es el sujeto pedagógico/maestro, quien desde su quehacer de maestro en cuanto a la formación de los niños y niñas debe desarrollar experiencias pedagógicas innovadoras. Motivo por el que estos docentes deben tener una formación como licenciados o expertos en educación, lo cual hace que la formación y actualización de maestros y maestras sea un elemento fundamental para la apropiación de los principios de la política y la transformación de esas prácticas memorísticas e instrumentales que prevalecen en la educación y el cuidado de la infancia, y que, podemos decir, han socavado la garantía de los derechos de los niños y las niñas.

Así mismo, se observa que en el marco de la política educativa y la Ley 115 de 1994, para orientar las prácticas pedagógicas en las instituciones encargadas, se construye un documento que es la herramienta principal del sujeto maestro, conocido como los lineamientos curriculares, pedagógicos y estándares. En este, se define la educación como una práctica formadora y transformadora de los sujetos, estableciendo un perfil de maestro como intelectual, sujeto de saber, de transformaciones y líder en el desarrollo de innovaciones educativas y pedagógicas, que permitan la atención de las necesidades y del contexto de los niños y de esta forma realizar cambios en la educación.

En este sentido, al sujeto maestro le corresponde brindar y ofrecer a los niños y niñas experiencias de socialización, de aprendizaje y recreativas que les posibiliten su desarrollo integral, partiendo del sentido de que ellos y ellas son sujetos activos, participativos, autónomos y creativos, para lo cual los maestros hacen uso de sus procesos de formación y apelan en sus prácticas no solo a su experiencia sino a sus saberes, contruidos desde las teorías de desarrollo infantil, las teorías pedagógicas y didácticas.

Es importante que los maestros y las maestras realicen un trabajo pedagógico intencionado, es decir, que comprendan que los niños y las niñas son sujetos que construyen su mundo activamente, por lo que la práctica pedagógica debe

ser “una invitación a ver a las niñas y niños como seres activos y protagonistas de su propia vida, capaces de transformar una sociedad” (Tonucci, 1991, p. 12).

Esas intenciones permiten referirnos a experiencias pedagógicas como el grupo de actividades o prácticas pedagógicas que las y los maestros construyen a partir de su saber pedagógico⁴ a fin de crear hábitats óptimos para generar en las niñas y niños encuentros positivos con el saber y con los otros para, a partir de ahí, instituir en la cotidianidad esos imaginarios de la política que consideran a los niños y niñas como sujetos activos, participantes y que requieren vivir su experiencia infantil, sentir, interactuar, conocer, experimentar, crear e imaginar sobre su realidad para transformar. En donde lo significativo se construye desde la participación activa y el protagonismo de los niños y niñas, donde su voz y su acción son primordiales para darle sentido a la actividad pedagógica diseñada por las y los maestros.

Apropiar o transformar los imaginarios sociales de infancia, niño, niña, educación y atención que orientan la política educativa en las prácticas institucionales requiere que maestras y maestros elaboren propuestas que partan de la observación y escucha de los intereses, capacidades, saberes y construcciones que hacen los niños y niñas en su vida cotidiana, en tanto desde allí ellos y ellas se vuelven sujetos agentes de política, se empoderan como sujetos.

Referencias

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia: ensayo sobre la destrucción de la experiencia*. Ed. Adriana Hidalgo.
- Alcaldía Mayor de Bogotá. (2016). *Plan de Desarrollo Bogotá Mejor para Todos 2016-2020*. https://www.sdp.gov.co/sites/default/files/20160429_proyecto_pdd.pdf
- Arévalo, S. (2019). *Prácticas pedagógicas promovidas en la política pública para la atención, cuidado y protección para la primera infancia en Bogotá* [tesis de especialización, Universidad Francisco José de Caldas] <https://repository.udistrital.edu.co/>
- Bogotá Cómo Vamos. (2019). *Primera infancia en Bogotá: balance de la última década*. s3.documentcloud.org/documents/6534861/Informe-Primera-Infancia.pdf
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico-social*. Seminarios 1986-1987. Fondo de Cultura Económica.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia. DO 46.446 del 11 de agosto de 2006. <https://vlex.com.co/vid/diario-oficial-expide-adolescencia-52072201>

- Congreso de la República de Colombia. (2009). Ley 1295. Por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén. DO 47.314 del 6 de abril de 2009. <https://www.ilo.org/dyn/travail/docs/1499/LEY%201295%20DE%202009.pdf>
- Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. DO 49.953 del 2 agosto de 2016. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>
- Consejería Presidencial para la Niñez y Adolescencia. (2019). *Informe de la implementación de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Informe-Politica-DIPI-2019.pdf>
- DANE. (2018a). *Encuesta multipropósito (EM) 2017*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/pobreza-y-condiciones-de-vida/encuesta-multiproposito/encuesta-multiposito-2017>
- DANE. (2018b). Encuesta Nacional de Calidad de Vida Bogotá. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2007). *Conpes 109. Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2020). *Conpes 3988. Tecnologías para Aprender: política nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3988.pdf>
- Escolano Benito, A. (2018). *Emociones & educación. La construcción histórica de la educación emocional*. Visión Libros.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1976). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de la Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: el nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Gómez, M. y Corenstein, M. (2019). *La disputa por la educación: tensiones y articulaciones en el marco de las reformas educativas en México y América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México.

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2018). *Programas y estrategias para la primera infancia*. <https://www.icbf.gov.co/programas-y-estrategias/primer-a-infancia/modalidades-de-atencion/modalidad-familiar>
- Laclau, E. y Mooffe, C. (1987). *Hegemonía y estrategias socialistas. Hacia la radicalización de la democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares de la educación inicial y preescolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos-341880_recurso_1.pdf
- Pérez, L. D., Uprimny, Y. R. y Rodríguez, G. C. (2007). *Los derechos sociales en serio: hacia un diálogo entre derechos y políticas públicas*. Centro de Estudios de Derecho, Justicia y Sociedad (DeJusticia); Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).
- Rincón, C. y Triviño, A. (Coords.). (2020). *Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas, 1982-2015*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Shore, C. (2010). La antropología y el estudio de la política pública: reflexiones sobre la "formulación" de las políticas. *Antípoda. Revista de Antropología y Arqueología*, (10), 21-49.
- Shore, C. y Wright, S. (1997). Política: un nuevo campo de la antropología. En C. Shore y S. Wright (Eds.), *Antropología de la política: perspectivas críticas sobre la gobernanza y el poder* (pp. 3-39). Routledge.
- Tonucci, F. (1991). *La ciudad de los niños. Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Losada.
- Triviño, A. (2020). Niños, niñas y maestros en el discurso de política educativa para la infancia en Colombia. En C. Rincón y A. Triviño (Coords.), *Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas, 1982-2015*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Unicef. (s.f). *Situación de la infancia*. <https://www.unicef.org/colombia/situacion-de-la-infancia>.

.....

Capítulo II.

La educación virtual durante la pandemia: una oportunidad para su reinención y la garantía del derecho a la educación

Cecilia Rincón Verdugo

Presentación

El análisis y reflexión que se presenta en este capítulo se apoyó inicialmente en los hallazgos de la tesis doctoral *Imaginarios de infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas* (Rincón, 2013) y en los resultados obtenidos en el proyecto de investigación “Niños y niñas de Bogotá entre el deseo de la política educativa y la realidad de las prácticas institucionales”. Este último, realizado entre 2018 y 2022, tiempo que coincide con el confinamiento generado por la pandemia del covid-19, circunstancias y realidades de la emergencia que nos obligaron a proponer el uso de metodologías, técnicas y estrategias propias de la investigación cualitativa digital.

Esta experiencia logró recoger y sistematizar el surgimiento de diferentes proyectos emprendidos por educadores, educadoras y estudiantes de posgrado, realizados durante este tiempo de pandemia. Experiencias inspiradoras que marcan rutas alternativas, que no solo demandan de acciones de atención y cuidado, sino especialmente de propuestas pedagógicas capaces de transformar ese magma de significaciones que tienen los adultos sobre los niños y las niñas. Trabajos desde los cuales se garantizó el derecho a la educación tanto en el nivel de preescolar, como en el de básica primaria; de igual forma, en cuanto la escuela se vio abocada a ofrecer su formación a través de la modalidad virtual durante la pandemia, la creación de nuevos proyectos contribuyó a cerrar brechas digitales

identificadas y a mejorar el acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación por parte de niños, niñas y adultos.

Esta pandemia llega en un momento en el cual tecnológicamente estamos en la cuarta revolución industrial, un mundo que se abre a las autopistas digitales, los avances en la ciencia y la medicina, la robótica y las comunicaciones virtuales, que cada día sumergen a los sujetos en la rapidez, la inmediatez, un tiempo vertiginoso que nos permite responder a los problemas humanos en menor tiempo y, por qué no, a veces de manera más eficaz.

Las condiciones propias de esta época contemporánea nos permitieron estar mejor preparados para afrontar como humanidad la pandemia y el confinamiento, que trajo consigo transformaciones en las construcciones humanas y configuró realidades a partir de las relaciones con las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). En esta época, los adultos, los docentes y los niños y niñas están construyendo sus subjetividades desde nuevas significaciones imaginarias sociales mediadas por la presencia de la cultura digital, la cual transforma la construcción del orden social, llevándonos a una sociedad hiperconectada y mejor relacionada.

Estas nuevas significaciones e imaginarios no solo han llenado de sentido la experiencia humana, también han instalado realidades y exigencias al Estado y a la sociedad en su conjunto para atender y solucionar problemas como el acceso a la educación, la cobertura y la conectividad. Además, evidenciaron la inequidad y la desigualdad social que viven los países de América Latina, históricamente considerados en vías de desarrollo.

En este tiempo de confinamiento, salieron a flote las inequidades en la educación y especialmente en el acceso a las TIC, no solo en las zonas apartadas y rurales del país (Amazonas, Chocó, La Guajira, entre otras), sino también en los espacios urbanos, donde se observó el acceso limitado a la conectividad, a los computadores y tabletas, sumado a las condiciones económicas y de salud de las familias. Desde el Gobierno y las secretarías de educación se implementaron planes y apoyos para suministrar los dispositivos y herramientas tecnológicas que posibilitarán la conectividad, así como el acompañamiento a la población docente en las grandes dificultades que tuvieron para garantizar a los niños y niñas el derecho a la educación.

Si bien Colombia en las dos últimas décadas ha avanzado en el derecho a la educación y se contempla tanto en la Constitución Política de 1991, en su artículo 67, como en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) que el Estado, la sociedad y la familia son responsables de garantizar el acceso, la disponibilidad, la permanencia y la calidad de la educación, no obstante hoy se constata que el derecho pleno a la educación es una tarea pendiente por garantizar, especialmente en el nivel de educación inicial y preescolar.

Como se ha venido señalando, la garantía del derecho a la educación en pandemia y pospandemia se ha ofrecido de manera fragmentada y frágil; no se garantizaron las condiciones de cobertura, permanencia y calidad. Al contrario, la educación oficial en el sector urbano y rural mostró una realidad cuando todos los establecimientos educativos del país debieron trasladar sus modelos educativos de la modalidad presencial a la virtual. Este proceso evidenció enormes dificultades en la implementación de la educación en línea y sacó a la luz las brechas digitales existentes:

Uno de cada tres niños y jóvenes se quedó sin estudiar por carecer de conectividad. En nuestro país, ciudades como Bogotá y Medellín respondieron mejor a estas nuevas demandas de niños, niñas y jóvenes [...]. Todavía no logramos garantizar una educación de calidad que disminuya las brechas y eleve la movilidad social en todo el país. (De Zubiría, 2022)

Antes de la pandemia del covid-19, Colombia había formulado el Conpes 3988 del 2020, *Tecnologías para Aprender: política nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales*. Con esta política, el Gobierno se propuso superar las barreras de conectividad y mejorar las competencias de los estudiantes desde los niveles de educación preescolar, básica y media del sector oficial, mediante el cumplimiento de cuatro pilares:

(i) aumentar el acceso a las tecnologías digitales para la creación de espacios de aprendizaje innovadores, (ii) mejorar la conectividad a Internet de las instituciones educativas oficiales, (iii) promover la apropiación de las tecnologías digitales en la comunidad educativa y (iv) fortalecer el monitoreo y la evaluación del uso, acceso e impacto de las tecnologías digitales en la educación. (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2020, p. 9)

No obstante estas intenciones, la realidad es más cruda que el deseo de la política pública de innovar y transformar las prácticas pedagógicas con el apoyo de las TIC, como se evidencia en el artículo titulado “¿Por qué el doble de estudiantes colombianos repitió el año en 2020?”, en el cual se enuncia que,

en el 2019, un poco más de 203 000 estudiantes tuvieron que repetir el año. En 2020 y con la llegada de la covid-19, esta cifra ascendió a 491 722. Esto representa un aumento del 142 %, lo cual es bastante alto si se le compara con el 2018, cuando el aumento fue del 27 %. (Martínez, 2022)

El Laboratorio de Economía de la Educación de la Universidad Javeriana (LEE, 2021) retoma los resultados de la Encuesta Nacional de Calidad de Vida del DANE (2022), la cual reveló que en 2021 solo el 30 % de los hogares rurales contaban con acceso a internet, mientras que la investigación de educación

formal (EDUC), de esta misma institución, mostró que solo el 14,5 % de las escuelas y colegios rurales tenían este tipo de conexión (DANE, 2023).

Diferentes circunstancias y factores que intervinieron en la pandemia, especialmente los relacionados con la escasa conectividad, el acceso limitado a equipos y el mínimo dominio en el trabajo en plataformas virtuales por estudiantes, profesores y familias, son factores que incidieron en los aprendizajes de los estudiantes, duplicaron la repitencia y no garantizaron la permanencia de los estudiantes en los colegios y escuelas. Lo anterior trajo como consecuencia más deserción escolar y resquebrajamiento del derecho a la educación de niñas, niños y adolescentes. En los entornos de la educación rural la situación es aún más grave, pues la proporción de estudiantes que cuentan con y se apropian de las nuevas tecnologías es baja en relación con las ciudades.

Estas experiencias vivenciadas en el confinamiento propiciaron el uso de las tecnologías de la información y la comunicación y están configurando una apreciación distinta en el marco de la experiencia infantil; al uso de las TIC, niños y niñas le asignan una alta valoración en el aprendizaje, el desarrollo de tareas, en la comunicación y en el ocio. En este vínculo, en esta relación, ellos y ellas crean nuevas significaciones imaginarias sobre el sentido de ser niño y niña en la era digital. Sobre este cambio, Narodowski (2016) señala:

El estatus actual de la infancia y de la adolescencia pasa a constituir una fuente de análisis solo después de que nos sobreponemos a la sorpresa respecto de la magnitud de los cambios entre la infancia del pasado y la situación de la infancia en la época contemporánea. Y estas enormes mutaciones pueden ser advertidas en todos los planos de la vida social. (p. 18)

Construcciones nuevas que transforman realidades, planteando retos a educadores, educadoras, adultos, familias y a la sociedad en general, no solo en los tiempos del confinamiento por la pandemia, sino también en el regreso a la presencialidad.

La experiencia de la infancia deja de ser algo establecido cronológicamente, convirtiendo esta etapa de la vida en una categoría que da cuenta de un grupo poblacional con características propias y una experiencia de vida singular y única. Una infancia que construye su vivencia enmarcada en nuevas tramas simbólicas desde las tecnologías, las redes sociales y la información, definiendo desde allí su mundo social y sus relaciones con los otros en contextos como la familia y la escuela (Agamben, 2010, citado en Rincón, 2012).

Estas representaciones de la infancia, sumadas a la emergencia de la pandemia del covid-19, presionaron a la política a implementar medidas para atender las demandas que estas nuevas subjetividades de los niños y niñas plantean. Recordemos que con el Conpes 3988 del 2020, se prometió al país brindar las

condiciones que permitieran superar las barreras de conectividad y mejorar las competencias de los estudiantes de educación preescolar, básica y media del sector oficial, aumentado el acceso a las tecnologías digitales para actualizar y transformar las prácticas pedagógicas de los docentes y mejorar los aprendizajes de los estudiantes.

Lamentablemente, lo que sucede entre la materialización del discurso de la política pública y la realidad de las instituciones educativas es otra cosa; esta promesa no se ha cumplido porque, como quedó registrado en los diferentes diarios y medios de comunicación colombianos, el Gobierno, a través del Ministerio de las TIC, firmó un contrato

que buscaba conectar a más de 7468 colegios en las zonas rurales de 15 departamentos del país. El punto de quiebre se dio cuando pese al desembolso de cerca de \$70 000 millones al contratista UT Centros Poblados, no había avances en las conexiones y al indagar más a fondo se encontró que la empresa había presentado unas garantías falsas, tiene un proceso de detrimento patrimonial en la Contraloría e investigaciones disciplinarias en la Procuraduría. (Mariño, 2021)

Entre tanto, los niños, las niñas, los jóvenes y las familias de estas 7468 escuelas y colegios del sector rural, aún hoy, en septiembre del 2022 y ya con un nuevo Gobierno, esperan con ansias contar con la conectividad y las herramientas digitales para contarle al mundo las iniciativas y proyectos que tienen para resolver problemas locales y aportar desde sus ideas a salvar el mundo.

Frente a esta problemática y sin contar con los recursos de conectividad, en una época en la que la circulación y acumulación de información, los aprendizajes y la comunicación se hacen fundamentalmente desde las redes sociales, estudiantes y familiares impusieron derechos de petición y demandas judiciales a los entes responsables como el Ministerio de Educación Nacional y secretarías de educación, entre otros. Por todo esto, la Corte Constitucional, el 3 de febrero de 2022, le ordenó al Gobierno nacional que

dentro del año siguiente formule una política pública de prevención ante situaciones de pandemia, catástrofes o calamidades públicas que permitan adoptar con oportuna anticipación medidas para evitar y resolver problemas excepcionales que alteran o amenazan el normal funcionamiento de la educación y de esa manera garantizar la efectividad del derecho a la educación cualquiera sea el modelo educativo aplicable en presencialidad, virtualidad o cualquiera otra. (Corte Constitucional de Colombia, 2022)

Finalmente, la Corte Constitucional, frente a las peticiones jurídicas de estudiantes y familias que sintieron sus derechos vulnerados, logra proteger y garantizar a futuro el derecho y el acceso a la educación. En esta misma sentencia

y dando cumplimiento a la integralidad del derecho a la educación, la Corte Constitucional ordena al Gobierno nacional que se integre una

comisión de expertos de diferentes disciplinas, en un término no mayor de seis (6) meses, que presente recomendaciones para la actualización y mejoramiento de las medidas implementadas hasta la fecha, de manera que estas permitan reducir la brecha que se amplió con la pandemia en materia educativa, a través de acompañamiento psicológico, nivelación de contenidos, reducción de las cifras de deserción, y focalización de la estrategia de conectividad en las zonas donde habitan niños, niñas y adolescentes en situaciones de mayor vulnerabilidad, entre otros. (Corte Constitucional de Colombia, 2022)

Bogotá, desde la Secretaría de Educación, realizó diferentes esfuerzos, ajustes y transformaciones en la política pública orientados a garantizar el derecho a la educación de los estudiantes en los colegios oficiales de la ciudad. Se implementaron diferentes propuestas, como la estrategia Aprende en Casa, que se convirtió en la alternativa de apoyo de la educación desde el hogar.

Según el artículo de Julián de Zubiría “El derecho a la educación en la pandemia y la postpandemia”, en Bogotá

fueron entregados 107 000 dispositivos, incluyendo computadores portátiles con material educativo para los jóvenes que vivían en zonas rurales. Se trata de soluciones que incluían la conectividad. Se demoraron más tiempo del previsto, pero se garantizó el derecho a la educación de los jóvenes. Se puede concluir que se cumplió con el 86 % de la meta prevista por la alcaldía para atender la pandemia y apoyar a todos los niños y jóvenes de bachillerato. (De Zubiría, 2022)

Subjetividad infantil: significaciones que retan el mundo en la pandemia y en la sindemia del covid-19

En tanto se emitían directrices y orientaciones de política educativa para atender la educación en modalidad no presencial, la comunidad docente y las familias usaron las herramientas tecnológicas que tenían a su disposición, tales como computadores, tabletas, celulares, WhatsApp y correos electrónicos, apoyos que les facilitaron su inserción en la cultura digital. Gracias a la pandemia, niños, niñas, jóvenes, profesores y adultos aprendieron a conectarse, trabajaron juntos y se comunicaron como nunca antes se había visto utilizando pedagógicamente medios tecnológicos.

De este modo, el desarrollo de la subjetividad de las infancias, en el marco de la realidad definida por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, exigió no solo medidas desde la política para responder por el derecho

de todos y todas a acceder a esas tecnologías, sino que también obligó a los colegios y escuelas (maestros, maestras, familias) a comprender a esas infancias desde su propia experiencia. Una infancia que retó, confrontó y cuestionó ese mundo instituido por la educación, la escuela y la política educativa.

En el plano de las prácticas sociales y pedagógicas, sigue siendo necesario el reconocimiento de los procesos de subjetivación de niños y niñas, así como la emergencia de nuevas significaciones y representaciones. La crisis provocada por la pandemia del covid-19 no solo instituyó de forma amplia y contundente la presencia y uso de las TIC en la enseñanza y el aprendizaje, sino que además trajo consigo una formación y actualización de los maestros, maestras y padres de familia en TIC, para poder apoyar las tareas y responsabilidades académicas de los estudiantes.

Esta presencia del imaginario digital en la sindemia continúa teniendo predominancia cultural y, a su vez, resistencias en los adultos y en los contextos sociales en los que la niñez vive su experiencia. Al respecto, Rincón (2012) plantea que con la llegada masiva de las tecnologías, la infancia de hoy desdibuja las fronteras y vínculos con el adulto; niños y niñas acceden a la información e ingresan con facilidad a discursos y prácticas que antes estaban prohibidas para ellos y ellas. Estas experiencias en las plataformas digitales y redes sociales van homogeneizando las infancias, menguando la diversidad y riqueza de la experiencia infantil; la infancia va desapareciendo en las autopistas digitales de las redes sociales.

Esta construcción de significaciones imaginarias de la infancia, que definen no solo el desarrollo subjetivo, el mundo, la experiencia y unas realidades, pugna y hace resistencia a esas prácticas instituidas en la sociedad que en tiempos de pandemia y pospandemia reorientaron más que antes las maneras de enseñar y aprender, obligando a incorporar cognitivamente y afectivamente los cambios vertiginosos propios de este momento.

Una realidad que va emergiendo de la infancia reconfigurada por la influencia de los medios de comunicación y las tecnologías de la información, y que evidencia que en la contemporaneidad niños y niñas se muestran como sujetos extraños, aislados, solos y de los que sabemos muy poco. Estas visiones y creencias coinciden con el concepto de Larrosa y Pérez de Lara (1997), para quienes la infancia es un enigma porque no se sabe nada de ellas y ellos. Sin embargo, estos autores sostienen que desde los discursos de las disciplinas se puede explicar qué es eso que llamamos infancia:

algo que nuestros saberes, nuestras prácticas y nuestras instituciones ya han capturado: algo que podemos explicar y nombrar, algo sobre lo que podemos intervenir, algo que podemos acoger. Así, la infancia no es otra cosa que el objeto de estudio de un conjunto de saberes más o menos científicos, la presa

de un conjunto de acciones más o menos controladas, o el usuario de un conjunto de instituciones más o menos adaptadas a sus necesidades y demandas. [...] y al mismo tiempo la infancia es lo otro, lo que siempre está más allá de cualquier intento de captura, inquieta la seguridad de nuestros saberes, cuestiona el poder de nuestras prácticas y abre un vacío en el que se abisma el edificio bien construido de nuestras instituciones de acogida. (p. 7)

En efecto, estas significaciones de la infancia contemporánea pugnan en su devenir por el reconocimiento de la subjetividad de los niños, su diversidad de experiencias, lo que implica que, al pensarlos en el contexto de la escuela y la familia en estos tiempos de pandemia y sindemia, es deber reconocerlos en su otredad, como otros, pero distintos a lo que los adultos desean tener, en tanto desde su singularidad configuran experiencias diferentes a las del adulto y por su diversidad escapan a las medidas de nuestro saber y nuestro poder.

Es desde allí que los niños y las niñas, desde los discursos de la política y la práctica pedagógica en la contemporaneidad, deben ser comprendidos como sujetos de experiencia. Sujetos que en la prisa del mundo digital no permiten que su experiencia sea integrada a las de los adultos con los que comparten escenarios como la familia y la escuela.

Ellos y ellas son lo nuevo en estas instituciones tradicionales, quienes desde su irreverencia y resistencia demandan y promueven cambios en las prácticas instituidas tanto sociales como de aprendizaje, escenarios en los cuales sean reconocidos como agentes de política y, más allá, como sujetos participativos. Para estos sujetos, esas prácticas y currículos académicos que no retoman sus intereses y deseos rompen con sus posibilidades de aprendizaje, fracturando el mundo de la infancia desde lo que la escuela y la familia desean que sea el mundo y la experiencia de niños y niñas.

Se puede afirmar que, en el marco de lo que fueron estos dos últimos años en el mundo y específicamente en Colombia, esta significación imaginaria sobre el ser niño y niña emerge con fuerza reconociendo su existencia como los otros en la cotidianidad. Una infancia que ya no la podemos representar como adultos desde nuestra propia experiencia infantil o el recuerdo de esta, y por tanto se debe hacer una

diferencia entre lo que representamos de los niños, aquello que viene por la memoria y el recuerdo de la propia infancia, y los niños reales. Ese niño otro es el niño, no por el recuerdo, sino por el olvido del recuerdo, por eso los niños son recuerdo y olvido, inocencia. La inocencia no significa que los niños sean inocentes, sino que están en un sitio que se llama olvido. Lo que se vislumbra en el olvido es el niño que somos o dejamos de ser y que sigue siendo. (Quiceno Castrillón, 2010, citado por Rincón, 2012, p. 122)

En este sentido, en la actualidad el conocimiento que se tiene de los niños y las niñas en las instituciones encargadas de su cuidado y educación está basado en conceptos y definiciones que ya no responden a las realidades y a las experiencias de la infancia; hoy se requiere resignificar las representaciones y saberes necesarios para comprender a los niños actuales y hacer de ellos sujetos libres y no solo sujetos institucionalizados.

Representaciones que, en el tiempo de pandemia y sindemia, reclaman su reconocimiento en el marco de una alteridad recurrente generada desde su permanente y cotidiana interacción con diferentes matrices culturales, entre ellas la matriz digital y los medios de comunicación masiva; escenarios culturales que configuran un sujeto desarraigado, desapropiado, en donde los lugares de identificación que generaban arraigo y sentido subjetivo para la infancia, como el barrio, la plaza, la casa, han sido reemplazados por el habitar en la internet, en el ciberespacio, que, como lo sostiene Lyotard (1979, citado por Rincón, 2012),

es un transitar de los padres y de los niños en una soledad nómada y donde el contacto está determinado por los celulares; donde no hay una comunicación real y la (instalación) del aparato tecnocientífico en el campo de la cultura no significa de ninguna manera que haya un aumento de conocimiento, de tolerancia y libertad para la infancia. (p. 128)

Es así como, en el marco de una crisis que nos aboca al uso masivo de las tecnologías de la informática y la comunicación para continuar garantizando los derechos de la población infantil, como la educación, los maestros y maestras, así como los padres de familia, ven en este uso de las tecnologías un problema para los procesos de enseñanza y aprendizaje, un debilitamiento de la institución y lo institucional. Por su parte, la construcción de sentido por parte de los adultos sobre la experiencia infantil en el marco de las TIC es una experiencia que vuelve al niño consumidor de tecnología y ubica su existencia en un acontecer rápido, vertiginoso, experiencia que está inserta en el marco del intercambio en la red social.

Todo esto llevó a un agotamiento y la desaparición paulatina del interés por aprender en los contextos escolares, pero además a la instalación de unas relaciones intersubjetivas en esa realidad virtual efímera, perdiendo la construcción significativa de recuerdos y relaciones sociales identitarias (Bauman, 2002, citado en Rincón, 2012).

Son estas construcciones que se forjan en la pandemia y la pospandemia, son estos retos que deben asumir los maestros y maestras, así como la familia, los que definieron y determinaron la experiencia pedagógica, los procesos de aprendizaje y enseñanza. Significaciones y construcciones que al volver (retorno

seguro) a la escuela configuraron unas realidades de los sujetos que rebasaron la organización escolar y sus currículos, planteados desde las disciplinas y anquilosados en un aprendizaje por competencias. Esto ha representado nuevos desafíos para la labor docente y la práctica pedagógica, especialmente en aspectos como la convivencia, el trato con el otro y el manejo de los procesos socioemocionales.

La práctica pedagógica y los currículos: una construcción desde las significaciones imaginarias de los docentes en el marco de la pandemia

Estas consideraciones, ideas e hipótesis que configuran el campo de estudio de la infancia y las significaciones históricas e imaginarias de lo que significa ser niño y niña en los tiempos de la pandemia y las pospandemia, en el marco del proyecto “Niños y niñas de Bogotá entre el deseo de la política educativa y la realidad de las prácticas institucionales”, permitieron reconocer, desde los trabajos de grado de varios estudiantes de la Maestría en Infancia y Cultura, cómo desde esas construcciones imaginarias maestros y maestras plantean su relación con la tecnología. Desde allí orientan las experiencias pedagógicas que logran articular los procesos de la enseñanza de la modalidad virtual con la modalidad presencial, recogiendo las voces de los protagonistas, sus expectativas y sentires.

En estos tiempos de pandemia se conocieron muchas experiencias y proyectos emprendidos por profesores y profesoras de diferentes instituciones y que al regreso a la presencialidad han incorporado cambios en sus prácticas y currículos como producto de este aprendizaje de más de dos años de trabajo en la modalidad virtual. Son docentes que, en el marco de estas transformaciones de sus prácticas, incorporaron nuevas significaciones o modificaron las instituidas. Pero, también, estos estudios reconocieron que un gran porcentaje de instituciones educativas volvió a la normalidad institucional, sin haber incorporado los aprendizajes de la pandemia y haciendo como que estos dos años no hubieran existido.

Es así como la investigación *¿Hiperconectados? Imaginarios de estudiantes y maestros en su relación con la cultura digital* (Gómez Reyes et al., 2020) se sitúa en plena pandemia e indaga por las relaciones de niños, niñas y maestros con la cultura digital. En adición, muestra las tensiones que se presentan en el marco del proceso de enseñanza y aprendizaje desde las representaciones, significaciones y visiones de los maestros y de los estudiantes sobre el ingreso a la cultura digital, en particular en la experiencia vivenciada antes y después de la pandemia.

Esta investigación devela, en un primer momento, una significación que determina la práctica de quienes consideran a la cultura digital como un riesgo, peligro e incertidumbre para la infancia. Esto se logra identificar en las entrevistas y diálogos sostenidos con maestros y maestras, previo a la cuarentena del covid-19, donde fue posible notar la existencia de distintos imaginarios de cultura digital que hacen parte del imaginario social instituido (Castoriadis, 1975, citado en Gómez Reyes *et al.*, 2020).

Estos presupuestos hacen referencia a la cultura digital como un riesgo o peligro para los estudiantes de grado quinto de primaria, en tanto, frente a la pregunta ¿qué aspectos positivos y negativos encuentran en el permanente acceso a la cultura digital por parte de los niños?, los cinco profesores entrevistados antes de la pandemia respondieron:

Pues en este momento que estamos, sus interacciones con estos aparatos son muy negativos, están llevando a los jóvenes a otras cosas que no deben ser, a volverlos, eh... muy quietos, poco se mueven, poco deporte, poco salir, poca vegetación, pocas caminatas, poca familia, y eso es un problema gravísimo para la sociedad.

Ese riesgo, al no saber cuál es la otra persona que está detrás de la red, ya cuando empiezan a manejar redes sociales y todas esas cosas, es un factor de riesgo.

Ahora cada uno puede estar como en su mundo allá, aparte, y digamos que el contacto es digital, entonces cambia bastante.

Hay algunos que sufren obesidad, sí, que no quieren salir a jugar, hasta su mismo color de piel, ya son muy pálidos, no salen a tomar el sol, y otros que de pronto se ven saludables pero que igual están en un sedentarismo que no les favorece. (Gómez Reyes *et al.*, 2020, entrevistas a docentes, pp. 118-119)

Estos relatos de un grupo de profesores y profesoras recogidos por la investigación señalan, además del temor de ingresar a la cultura digital, la resistencia para dejarla ingresar al aula de clase, asociándose a elementos negativos para la infancia y la adolescencia, advirtiendo efectos en el cuerpo y salud de los estudiantes, coligados a prácticas como el sedentarismo, el aislamiento y el acoso.

Un imaginario social sobre la cultura digital que se sustenta o soporta en un grupo de significaciones sobre la infancia contemporánea, las cuales han sido construidas por los adultos y los especialistas de diferentes disciplinas, que establecen representaciones, afectos, sentimientos y acciones de niños y niñas como consumidores;

la infancia reconfigurada por la influencia de los medios masivos de comunicación y los avances tecnológicos, a parte de las resistencias que se ofrecen frente al hecho de que ser sujeto niño en la contemporaneidad desde el discurso mediático implica más ser un sujeto de opinión; se debe reconocer y replantear la experiencia del sujeto niño como conocimiento y práctica que configura diferentes sujetos y subjetividades infantiles. (Rincón, 2012, p. 129)

De igual forma, los temores de los maestros sobre la cultura digital están asociados a lo que se ha definido como la experiencia del niño en la red, en la cual, según Buckingham (2002), se reduce el tiempo de vida de los sujetos infantiles, en tanto ellos y ellas se hacen mayores porque, al tener acceso a la red y su información, tienen acceso al mundo que antes estaba reservado para los adultos, sin haber tenido infancia. Lo anterior ha originado nuevas formas de trato entre pares, entre niños y adultos, y a su vez nuevas formas de actuación y comportamiento. De acuerdo con Buckingham, “los críticos señalan las pruebas de la existencia de [...] la progresiva desintegración de la vida familiar, y sostienen que se ha perdido para siempre la seguridad e inocencia que caracterizaba la experiencia infantil de las generaciones anteriores” (2002, p. 32).

La investigación de Gómez Reyes *et al.* (2020) muestra que en la mentalidad de los profesores y en la cultura escolar está muy arraigado el imaginario de niños y adolescentes como “nativos digitales”, término que se usa para describir a quienes han nacido en la era de las TIC, y por ende se considera que estos dominan la tecnología de forma casi natural y la tienen permanentemente a su alcance; este supuesto se apoya en afirmaciones como las siguientes:

Ellos sacan el celular y toman la foto, ya solucionado; van a comunicarse con el compañero para saber la tarea porque no vino hoy y WhatsApp, Face, Twitter; o sea, ellos lo utilizan para todas, para muchas cosas, tanto en lo pedagógico, como en lo social, me parece que es para ellos... ellos nacieron con la tecnología.

Los niños que tenemos nosotros están en otra era.

Vienen con el chip incorporado.

Yo vine a conocer mi primer computador como a los 14 años y era esos viejitos con colita, ellos no, ellos desde siempre han conocido todo. (Gómez Reyes *et al.*, 2020, entrevistas a docentes, pp. 121-122)

Consideración de los maestros que se sustenta en los estudios de David Buckingham, quien en su libro *Crecer en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia* (2002) afirma que la vida de los niños de hoy se caracteriza por el estrés.

Hoy, [...] los padres, las escuelas y los medios de comunicación apremian a los niños durante la infancia. Los padres estresados y frustrados por su propia vida laboral trasladan cada vez más sus angustias a sus hijos, les presionan para que triunfen en el ámbito académico [...] a una edad más temprana [...]. Los medios masivos de comunicación reflejan, a la vez que producen este apremio en los niños. La televisión, sostiene Elkind (1967), carece de las barreras intelectuales de los antiguos medios, porque no exige a los niños que aprendan a interpretarla. (Buckingham, 2002, p. 34)

Es así como los niños y las niñas se reconocen como aquellos sujetos que se llenan con información variada, indiscriminada, que no es procesada sino simplemente acopiada. Con esta mirada emerge la significación de los niños y las niñas como sujetos de opinión, quienes desde los contextos escolares han perdido o no desarrollan la capacidad de interpretar la información recibida y mucho menos analizarla para formar un criterio o desarrollar la habilidad crítica (Rincón, 2012).

Desde estas concepciones sobre las infancias contemporáneas y la cultura digital, según el estudio de Gómez Reyes *et al.* (2020), se infiere que una vez se termina la cuarentena del covid-19, brota en el contexto escolar la exigencia de utilizar todas las herramientas digitales para garantizar el derecho a la educación. Aunque, más allá del derecho, como lo plantea la política educativa, se trata de la necesidad de brindar una educación de calidad que responda a las exigencias del mundo contemporáneo y prepare a estos sujetos desde su diversidad y su realidad para una sociedad que viene lentamente incorporando cambios.

En este contexto, afirman Gómez Reyes *et al.* (2020) que se aprecian ciertos cambios, contradicciones y sentimientos encontrados en la comunidad docente respecto a la cultura digital. El principal cambio está relacionado con la resignificación del imaginario instituido que mostraba a las infancias como “hiperconectadas”; sin embargo, el trabajo en la modalidad virtual durante el aislamiento mostró la otra cara de la realidad frente al acceso de las TIC por parte de los estudiantes, tanto así que las clases no pudieron llevarse a cabo y en consecuencia, para garantizar el derecho a la educación y no perder el contacto con los estudiantes, los profesores implementaron un sinnúmero de estrategias de aprendizaje, como el desarrollo de guías con el apoyo de la estrategia Aprende en Casa y se esforzaron por hacer conexiones remotas y evitar la deserción. Al respecto, en sus relatos, los maestros dicen lo siguiente:

Esa transición me parece que fue un poco más difícil de lo que yo me la imaginaba porque pues siendo docente de informática y tecnología, uno utiliza estos medios; sin embargo, no se tienen en cuenta muchos aspectos como la conectividad y los dispositivos que tienen los chicos en las casas.

Ahorita estamos haciendo talleres precisamente por la conectividad que los muchachos no tienen, pues toca hacer talleres donde se hace una parte teórica con comprensión de lectura y una parte práctica que ellos puedan realizar en sus casas y enviarlas por algún medio de comunicación.

En el caso mío, estamos es por correo electrónico porque hay muchos jóvenes que no tienen en sus casas datos o Wi-Fi, entonces lo poquito que toca comprar de datos los papás entonces lo invierten en el correo electrónico.

Lo más difícil es precisamente lograr crear un espacio o lograr crear las actividades que integran a todos los estudiantes, pues hay estudiantes que no tienen conectividad, que no tienen los medios para trabajar en una plataforma común como Zoom, Teams o de pronto entrar a Moodle, esto nos limita, uno si bien puede montar un video, hacer una clase. (Gómez Reyes *et al.*, 2020, entrevista a docente)

En su análisis, Gómez Reyes *et al.* (2020) plantean que esta dualidad en los imaginarios de profesores y profesoras y estudiantes refleja los cambios que se van produciendo en la cultura, en la comprensión del significado de ser niño, niña y adolescente, así como su repercusión en las prácticas educativas, en las concepciones y sentimientos de todos los sujetos de la educación.

En la actualidad, la experiencia infantil se define por la participación e intervención en escenarios socioculturales, políticos, económicos y ciudadanos; frente a la emergencia de esta realidad, las políticas educativas no solo se preocupan por la calidad de vida y la garantía de los derechos de los niños, sino que piensan la sociedad como un espacio creado para ellos y ellas, una sociedad que se edifica también desde el consumo para atender las demandas de esta población específica. Una infancia contemporánea, como sostiene Runge (2007),

que coloniza y se expande —se resignifica— en los ámbitos de lo social y lo cultural. La concepción tradicional de la infancia desaparece porque la sociedad penetra e interviene en los espacios en que anteriormente la infancia se tenía como una presencia diferenciada —a la del adulto—. (p. 10)

En este contexto, la investigación de Gómez Reyes *et al.* (2020) evidencia que los maestros consideran que en el marco de la pandemia los deseos de comunicación y socialización aumentaron, considerándolo uno de los resultados positivos de esta en el campo de la educación digital. Se fortaleció un imaginario social que funda una cultura digital como una alternativa para el encuentro, el acercamiento de las personas, para crear lazos y concretar vínculos entre estudiantes y maestros. Si bien siempre estarán la desconfianza, el miedo y los riesgos que produce para los estudiantes el navegar en la internet, la otra realidad es el uso

continuo y la presencia de las herramientas tecnológicas en la vida educativa y social de los niños, niñas y adolescentes. Así lo narra un profesor:

Otra cosa que veo es que están demandando mucho la interacción social, ya están buscando como la manera de comunicarse con sus compañeros, si en algún momento pueda haber una conexión en donde estén los estudiantes que se puedan conectar y se vea sus caras, se les ve mucha felicidad, mucha alegría, hablan todos al tiempo.

Lo principal es educar, lograr sacar estudiantes capaces, con aptitudes, pero digamos que se ha vuelto también en esta época de cuarentena como terapia, como una parte social, está que el chico tenga también algo que hacer, que no se sienta solo. (Gómez Reyes *et al.*, 2020, entrevista a docente)

Es así como, en el marco de sus prácticas pedagógicas en el tiempo de pandemia, los docentes señalan la poca formación en el uso de tecnologías de la información y la comunicación, la débil infraestructura para la conectividad y, de manera especial, la falta de preparación profesional para realizar adaptaciones curriculares, didácticas y pedagógicas que permitieran la garantía de aprendizajes con calidad, lo que trajo consigo que la práctica pedagógica fuera una labor mecánica de transmisión de contenidos, como lo afirman:

Precisamente, no todos los estudiantes cuentan con los recursos, porque obviamente deben tener no solo la conectividad sino los programas, los equipos necesarios y la parte pues del compromiso, el seguimiento, que los padres de familia no están dispuestos a estar todo el día.

Esta es una educación que nos tocó, una educación virtual que nos tocó a la brava, entonces como nosotros no estábamos preparados, estamos sobre la marcha aprendiendo y todos estamos siendo pues víctima de alguna manera de los ensayos y los errores que cometemos.

Sí, claro, se tiene que repensar otra vez y buscar qué motivación, todo lo tenemos que cambiar y todas las docentes del colegio no conocen estas tecnologías, pues digamos que las conocíamos, pero no las manejábamos.

La parte del aprendizaje, eh... yo siento que la percepción que me ha llegado ha sido más del cumplir y del hacer que del aprender. (Gómez Reyes *et al.*, 2020, entrevistas a docentes)

No obstante, frente a estas dificultades se destaca el compromiso, la creatividad, el ingenio y el acierto de algunos maestros y maestras que, en la virtualidad y con las herramientas tecnológicas con que contaban, promovieron aprendizajes significativos; así lo señala el estudio de Gómez Reyes *et al.* (2020), en el que se

realizó una etnografía virtual por Google Meet, utilizando la técnica de la observación y el registro en clase. Este ejercicio dejó ver que

la profesora guía la clase con su cámara encendida, paralelamente muestra gráficas y material visual compartiendo pantalla; los niños parecen prestarle atención, hay una participación activa, preguntan, interrumpen y hablan; la maestra genera interacciones constantes con los niños, les pregunta y los interpela; si algún niño se encuentra inactivo mucho tiempo, ella le pregunta directamente, evidenciando una apropiación activa de las herramientas digitales por parte tanto de la maestra como de los estudiantes. En una plataforma digital (Google Forms) realiza la evaluación de la lección, la profesora comparte el ejercicio de la clase por el chat y cada niño desde su casa lo resuelve, todos los niños comprenden la dinámica y realizan el ejercicio sin inconvenientes, surgen preguntas de contenido relacionadas con las respuestas, mas no preguntas técnicas o de procedimientos. Uno de los estudiantes solicita realizar de nuevo el ejercicio pues respondió equivocadamente algunas preguntas y la profesora se lo permite, evidenciando que importa más el proceso de aprendizaje que la nota. Además, se resalta el sentido ético del estudiante. (Gómez Reyes *et al.*, 2020, pp. 127-128)

De esta manera, se puede ver cómo desde los hallazgos de esta investigación se entretajan los elementos imaginados sobre la infancia contemporánea con las estrategias de las prácticas pedagógicas y las demandas de las políticas educativas en tiempos de pandemia y pospandemia. Esto introduce tensiones entre la realidad institucional y las apuestas de la política educativa en cuanto a la alfabetización digital de la comunidad educativa.

La formación y actualización digital de educadores, niños, niñas y familias

La experiencia educativa vivenciada en la pandemia estableció retos en la formación y actualización digital tanto en profesores, estudiantes y adultos acompañantes. De cara a estos desafíos que trae consigo la inserción de la tecnología digital en las actividades escolares, es oportuno reflexionar sobre la educación, los discursos, las prácticas, los saberes que en una línea de tiempo han instituido el quehacer de la escuela y el papel que juegan los sujetos en cada una de sus experiencias.

Como se mostró antes, en las entrevistas aplicadas, profesores y estudiantes manifestaron las tensiones, demandas y necesidades sobre la educación virtual; hoy se requiere avanzar hacia la formación y actualización en tecnología digital, es indispensable ir más allá de la simple instrumentalización y aplicación acrítica de herramientas digitales, que no contribuyan a la transformación de la

educación y de las prácticas pedagógicas. La formulación y adopción de una política pública en tecnología digital, entonces, debe gestarse sobre dos hipótesis de trabajo que resume muy bien Buckingham (2008):

Los debates populares sobre el tema de internet oscilan entre la celebración y la paranoia: por un lado, se considera que esta tecnología crea nuevas formas de vida comunitaria y cívica, y ofrece inmensos recursos para la liberación y desarrollo del potencial; por el otro, se piensa que supone un peligro para la privacidad, que crea nuevas formas de desigualdad y explotación comercial, además de exponer a los individuos a la adicción y a la pornografía [...].

Ambas perspectivas se fundan en una serie de supuestos respecto de los jóvenes, el aprendizaje y el papel de la tecnología en la sociedad, en una perspectiva general. (pp. 53-54)

Así las cosas, esta reflexión sobre la formación y el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación de niños, niñas y jóvenes se ha propuesto contribuir a la comprensión de la cultura digital, matriz que, en interacción con otras, hoy está dominando los diferentes ámbitos de la actuación humana.

En este sentido, retomamos los aportes de Dussel y Southwell (s. f.) sobre el papel de la escuela en esta época contemporánea, los saberes y las nuevas alfabetizaciones, elementos desde los cuales circulan y se construyen referentes indispensables en la formación de las nuevas generaciones. Su propuesta consiste en el reconocimiento de “dos nuevos cuerpos de conocimientos que tienen enorme protagonismo en la vida contemporánea: el que rodea al lenguaje de las imágenes y lo audiovisual, y el que surge del uso de las computadoras” (p. 1).

En clave de tiempo histórico, las autoras, en un recorrido breve, muestran la necesidad de transformación de la escuela, de sus prácticas de enseñanza y aprendizaje: se requiere pasar de prácticas tecnológicas representadas por el tablero, el pizarrón, la tiza y el cuaderno, para construir una trama de significaciones en las que ingresen nuevos objetos como las pantallas, las tabletas, los videojuegos, nuevas narraciones y alfabetizaciones como la digital, la mediática, la ciudadana, la económica y la emocional, entre otras.

Por un lado, hay que considerar que en los siglos XVIII y XIX, la escritura, junto a la pintura y el dibujo, era una de las pocas maneras de registrar y conservar el saber para su transmisión. Pero hoy las posibilidades tecnológicas de ‘capturar’ una imagen y hacerla perdurable a través de la fotografía y el cine/video, de guardar una voz o de registrar un movimiento rompieron ese monopolio. La escritura sigue siendo fundamental para representar al mundo, para acceder a otros mundos de significados, para encontrarse con la experiencia de otros

humanos y para acceder a otros cuerpos de saberes, pero ya no es la única forma posible. (Dussel y Southwell, s. f., p. 4)

Las nuevas alfabetizaciones reclaman la presencia de los lenguajes, y el dominio de los códigos que, como formas de representación del mundo, facilitan a niños, niñas y jóvenes el acceso a la educación y a la cultura o la exclusión. Como se ha relatado en este capítulo, esto sucedió con estudiantes que estaban “desconectados” y no contaban con el acceso a la tecnología digital y, en consecuencia, muchos abandonaron la educación, perdieron sus amigos, situación que generó un bloqueo en cuanto a la garantía de su derecho a la educación.

Sin perder de vista el horizonte de la educación presencial, es importante valorar los aprendizajes que trajo consigo la educación en modalidad virtual durante la pandemia y la pospandemia. Esta modalidad de enseñanza y aprendizaje ha permitido construir nuevos escenarios de educación, como el trabajo en redes, la creación de nuevos saberes y conocimientos para moverse con mayor fluidez en los requerimientos propios de las tecnologías de la información y la comunicación, tales como la computación y el lenguaje audiovisual.

En la actualidad, en los programas de formación de educadores sería pertinente reconocer e introducir en sus contenidos y prácticas la modalidad de educación y enseñanza híbrida, una propuesta que articula la formación *online* con lo más valioso de la educación presencial, que lleva ya varios años, como el formato más adecuado para educar en la era digital. Al respecto, Albert Sangrà, catedrático de Educación de la UOC e investigador del grupo Edul@b, señala que

metodologías como esta del aula invertida pertenecen a los modelos híbridos que tanta relevancia han cobrado a partir de la pandemia, y que combinan el aprendizaje presencial y *online*. Un enfoque que, sin embargo, tiene aún mucho margen de mejora; los modelos híbridos parten siempre de una visión presencial: yo doy mi clase presencial y luego gano unos grados de flexibilidad añadiendo en línea. (Sangrà, 2020, párr. 18, citado en Rincón, 2022)

A propósito de la reflexividad sobre la experiencia y los aprendizajes ganados en la pandemia del covid-19, el investigador de la infancia Francesco Tonucci (citado en Rincón, 2022) se pregunta en una de sus últimas obras: ¿puede un virus cambiar la escuela?

Este interrogante muestra en qué medida la pandemia fue una oportunidad para que los estudiantes crearan aprendizajes nuevos convirtiendo los hogares y colegios en “laboratorios” y donde los maestros cuando se conectaran en las plataformas digitales dialogaran con los estudiantes sobre estos aprendizajes y

nuevos saberes adquiridos en casa, así como sobre sus sentimientos por dejar de asistir a la escuela.

En este orden de ideas, se evidencia la presencia de diferentes matices e imbricaciones de discursos, creencias, imaginarios y prácticas presentes en las experiencias de profesores y estudiantes. De las entrevistas y relatos de niños y niñas que tuvieron mejor conectividad en pandemia, cabe destacar varias respuestas en las cuales se identifica su mayor preferencia por el trabajo presencial: “Les gusta más encontrarse con sus pares, prefieren el contacto humano, los juegos físicos; este deseo es superior a su interés por la cultura digital” (Gómez Reyes *et al.*, 2020, p. 121).

Como balance de esta experiencia, podemos decir que, en Colombia, los maestros, las maestras y las familias fueron quienes, según sus roles, velaron por y protegieron la continuidad de la educación de sus estudiantes, hijos e hijas, en medio de la pandemia y en pospandemia. Las familias, pese a sus condiciones económicas, realizaron sacrificios en función de sus hijos, abrieron sus puertas y pusieron al servicio tiempo, disponibilidad y acompañamiento para asumir la educación en casa de un número importante de estudiantes.

Los educadores, de manera entusiasta, creativa y comprometida profesionalmente, se conectaron utilizando sus saberes en el uso de las tecnológicas de la información y la comunicación que antes eran tan esquivas, y superaron la desconexión con sus estudiantes y familias.

Fue un esfuerzo total, en el cual atendieron estas nuevas demandas y demostraron sus competencias y habilidades para garantizar el desarrollo personal, social y el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes en las diferentes regiones del país. Todo este trabajo se encaminó a evitar el fracaso escolar, la deserción y el abandono de la escuela, problemas que, como ya se mostró antes, en Colombia se incrementaron especialmente en las regiones más apartadas y vulneradas del país.

A modo de conclusiones

En este capítulo, y en general a lo largo de este libro, subyace la presencia de una historia crítica que examina el campo de disputas vivenciado entre la educación hegemónica y las propuestas alternativas surgidas en el marco de la pandemia generada por el covid-19, que alteró dramáticamente la vida social e institucional. En este capítulo se han presentado las reflexiones sobre la experiencia humana, los aprendizajes, las tensiones y las recomendaciones que quedaron consignadas para los ejecutores de las políticas públicas en educación para la infancia. También, se dejan ver las resistencias de los diferentes actores

(educadores, estudiantes y familias) frente a las políticas y estrategias puestas en marcha antes, durante y después de la pandemia.

En una sociedad fuertemente digitalizada, es prioritario en todos los escenarios ocuparnos de la formación y actualización digital, así como reflexionar sobre el uso pedagógico de las TIC. En materia de política pública, esta necesidad ha sido recogida e incorporada en el Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) (2016-2026), formulado en el actual Gobierno. En este documento se registra la importancia de impulsar el uso adecuado de las tecnologías para apoyar la enseñanza y el aprendizaje.

En consecuencia, la formación de los educadores y de los profesionales que trabajen con las infancias es una prioridad, en tanto tienen la responsabilidad de formar a las generaciones que se mantienen influenciadas por el impacto de estas tecnologías en su vida cotidiana. De cara a estos desafíos que trae consigo la inserción de la tecnología digital en las actividades escolares, es necesario ir implementado modelos de formación híbrida o mixta, tanto en la formación inicial de maestros como en la formación permanente de los docentes en ejercicio, con el propósito de contribuir a la transformación de los discursos, las prácticas, los saberes y mejorar los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes.

Como cierre de este capítulo, cabe resaltar la voz de urgencia emitida por los niños, niñas y adolescentes durante el proceso de investigación realizado; ellos y ellas consideran necesario que los maestros y maestras los formen en el buen uso de las tecnologías, que desarrollen y creen las capacidades indispensables para aprender a identificar los aspectos positivos, como también los posibles riesgos de habitar el internet. Estas habilidades y conocimientos les permitirán apropiarse los conceptos, los saberes, los códigos y los lenguajes propios de esta alfabetización, indispensables para interactuar en la cultura digital.

Referencias

- Buckingham, D. (2002). *Crece en la era de los medios electrónicos: tras la muerte de la infancia*. Morata.
- Buckingham, D. (2007). *Más allá de la tecnología*. Manantial.
- Corte Constitucional de Colombia. (2022). Sentencia de Unificación n.º 032/22 del 3 de febrero de 2022.
- DANE. (2022). Encuesta Nacional de Calidad de Vida. EVC 2022. <https://microdatos.dane.gov.co/index.php/catalog/793>
- DANE. (2023). *Boletín técnico. Educación formal (EDUC) 2022*. <https://www.dane.gov.co/files/operaciones/EDUC/bol-EDUC-2022.pdf>

- De Zubiría, J. (2022). El derecho a la educación en la pandemia y la postpandemia. *Revista Escuela y Pedagogía*, (10) <https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/miradas/el-derecho-la-educacion-en-la-pandemia-y-la-postpandemia>
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2020). *Conpes 3988. Tecnologías para Aprender: política nacional para impulsar la innovación en las prácticas educativas a través de las tecnologías digitales*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Econ%C3%B3micos/3988.pdf>
- Dussel, I. y Southwell, M. (s. f.). *La escuela y las nuevas alfabetizaciones*. <https://rb.gy/6p64y>
- Gómez Reyes, J. A., Arenas-Rivera, N. Y. y Bayona-Yara, M. R. (2020). *¿Hiperconectados? Imaginarios de estudiantes y maestros en su relación con la cultura digital* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/25156/G%C3%B3mezReyesJuli%C3%A1nAndr%C3%A9s2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE). (2021). Alimentación escolar y preescolar en tiempos de pandemia. *Informe Análisis Estadístico LEE*, (44). <https://lee.javeriana.edu.co/-/lee-informe-44>
- Larrosa, J. y Pérez de Lara, N. (1997). El enigma de la infancia. En J. Larrosa y N. Pérez de Lara (Comps.), *Imágenes del otro*. Virus.
- Mariño, L. (2021, 3 de agosto). Los 7.000 colegios rurales del contrato UT Centros Poblados quedarán conectados. *Diario La República Colombia*. <https://www.larepublica.co/economia/los-7-000-colegios-rurales-del-contrato-de-ut-centros-poblados-quedaran-conectados-3210660>
- Martínez, M. (2022, 21 de junio). ¿Por qué el doble de estudiantes colombianos repitieron el año en 2020? *Pesquisa Javeriana*. <https://www.javeriana.edu.co/pesquisa/repitencia-escolar-durante-pandemia/>
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos: familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. Debate.
- Rincón, C. (2012). *Imaginarios de infancia, políticas públicas y prácticas pedagógicas* [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2013/enero/0686925/0686925.pdf>
- Rincón, C. (2022). Educación virtual y pandemia: ¿hiperconectados? *Revista Escuela y Pedagogía*, (10). <https://escuelaypedagogia.educacionbogota.edu.co/miradas/educacion-virtual-y-pandemia-hiperconectados>
- Runge, A. (2007). *Heterotopías para la infancia: reflexiones a propósito de su “desaparición” y del “final de su educación”*. Universidad de Antioquia.

.....

Capítulo III.

La visibilización de la infancia en el currículo para la educación inicial: un campo en tensión

Natalia Pinilla Cortés

Presentación*

Este documento es el resultado de las reflexiones del trabajo de tesis titulado *Políticas públicas en educación inicial, entre lo público y lo privado: análisis documental*, desarrollado en el marco de la pasantía “Niños y niñas de Bogotá entre el deseo de la política educativa y la realidad de las prácticas institucionales”, liderado por el grupo Infancias de la Universidad Distrital¹. Desde allí, se orientó el proceso y se realizaron aportes significativos a la investigación y la manera en que el currículo ha sido integrado a la educación inicial.

Partiendo de postulados tradicionales sobre currículo, donde se define como un aspecto de la educación que refleja los resultados de políticas nacionales e internacionales, las cuales quisieron hacer de él un instrumento para materializar el modelo de la fábrica en la educación, se propone este como una herramienta para la transformación del orden social establecido. Un currículo que

.....

* Este artículo se escribe con la participación de Tania Sanguino Galván y Luisa Fernanda Hernández Torres, pasantes de investigación en el marco del proyecto “Niños y niñas de Bogotá entre el deseo de la política educativa y la realidad de las prácticas institucionales”, del grupo de investigación Infancias-CIDC.

1 El proyecto se está realizando con el apoyo del Centro de Investigaciones y Desarrollo Científico de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en la modalidad de proyectos institucionalizados, a fin de promover la investigación en los programas de formación posgradual en la modalidad de pasantías.

considera posturas disímiles a la cultura hegemónica, en el que la escuela sea vista como una institución llamada a los cambios que propugnan por un orden social abierto a la diferencia, a la inclusión y a la equidad.

Aquí se intenta dar respuestas e interpretaciones a los procesos educativos que se han instaurado con relación al currículo a través de su construcción histórica, el saber pedagógico y las prácticas pedagógicas escolares y hacerlo ver como un campo educativo en tensión y en construcción. Así, llegamos a la conclusión de que un currículo debe albergar las construcciones sociales en constante movilidad y aportar elementos que lo pongan a disposición de situaciones cotidianas y de las innovaciones pedagógicas de la actualidad. No obstante, sobre él confluyen múltiples factores educativos, sociales y pedagógicos, que además reflejan las transformaciones históricas que sufren categorías como la infancia y la escuela, que, a su vez, han reflejado los intereses de los sistemas políticos y económicos, por lo que también es resistencia y emergencia.

Infancia: más allá de una etapa

Hablar de la infancia hoy en día implica identificar algunos acontecimientos que dieron lugar a su reconocimiento. Inicialmente, se da la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), aprobada en el mundo el 20 de noviembre de 1989 y ratificada en Colombia a través de la Ley 12 de 1991 (Congreso de la República, 1991), con el objetivo de brindar bienestar y dar lugar a la infancia como sujeto de derechos². De esta manera, Colombia se compromete a establecer normas, leyes y políticas con el fin de una mejora significativa, donde se consideren las diferentes etapas para un óptimo desarrollo social, físico, emocional (Unicef, 2006).

Este reconocimiento ubica a los niños y las niñas como agentes sociales reconocidos desde las múltiples disciplinas y estudios de la infancia, desde contextos políticos, económicos y sociales (Alzate, 2003). De manera que la actualidad nos ubica ante la transformación de una infancia en donde constantemente se evidencia el cambio. Esta óptica de la infancia crece, no en la visión tradicional del desarrollo, sino desde la visibilidad en espacios que le fueron vetados; ahora, estos espacios presentan una visión jurídica que tiene como objetivo principal generar una visibilización de los derechos y libertades de sujetos en progresión de autonomía.

Desde los inicios de la concepción de la infancia se ha emprendido un desafío, el cual implica pensar en nuevas formas de comprender e idealizarla. Poco a

.....
2 Artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (Unicef, 2006); se menciona como “derechos del niño” porque en su proclama inicial no hay inclusión o distinción de niño y niña.

poco la sociedad ha generado un proceso de resignificación de esta, haciéndola parte de un contexto social, en el cual dialoga, participa y es reconocida en su integralidad, en el que cambia con respecto al pasado y que dialoga con él según un contexto. Tal es el caso de autores clásicos como Phillipe Ariés, que es referente obligado por darle un cuerpo de historicidad a la infancia y que a su vez abrió caminos para este tipo de estudios de manera particularizada.

En la actualidad se reconoce la infancia como un grupo de seres integrales, donde cada uno tiene unas capacidades para potenciar a través de sus dimensiones del desarrollo; se identifica a los niños y niñas como sujetos sociales, activos dentro de su proceso de formación, donde pueden construir y enriquecer su realidad, ayudarse y apoyarse en sus pares para construir nuevos procesos de interacción y formación. Los ambientes educativos y sociales deben permitir a los niños y niñas experiencias que reconozcan sus derechos y posibiliten su participación activa.

Desde lo anterior, los estamentos educativos deben empezar a establecer diferencias entre infancia y niñez

al reconocer la primera infancia y la educación de los niños y las niñas mediante la Política de Estado para la Atención Integral a la Primera Infancia, de Cero a Siempre, Ley 1804 de 2016, [donde] se construyen los referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos en relación con el sentido de las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros en estos primeros años. (Hernández y Sanguino, 2021, p. 78)

Es por esto que existe la necesidad de crear espacios formales, centros de enseñanza e instituciones educativas, donde los niños y las niñas desde su derecho sean partícipes y se les brinde espacios de escucha y libre desarrollo fomentando la autonomía. Es decir, nos lleva a pensar el niño como sujeto activo y participativo con voz en el mundo adulto, por lo que el llamado es hacia una escuela que acoja los cambios sociales, culturales, pedagógicos y curriculares a la altura del reconocimiento de quienes en ella confluyen.

La infancia y la escuela, un diálogo permanente

La relación entre escuela e infancia es fundamental en la sociedad contemporánea; de allí surgen

las categorías de *escolarización e infantilización*, las cuales tienen una estrecha relación desde el ámbito educativo; la pedagogía se ubica como producción discursiva destinada a normalizar y explicar “saberes” en las instituciones y centros de enseñanza donde se categoriza una infancia deseada, normal y que vaya acorde a lo que la sociedad desea. (Narodowski, 1994, citado en Hernández y Sanguino, 2021, p. 50)

El Estado, como ente velador de los derechos de la población ciudadana, tiene la responsabilidad de crear políticas educativas dirigidas a la infancia, capaces de sostener nuevas instituciones financieramente y con calidad, que además reconozcan las diferentes etapas de desarrollo de los niños y niñas que van a pertenecer a ellas. Así mismo, que logren generar un programa que diferencie las capacidades, características y desarrollo según la edad (Narodowski, 1994). Esto explica buena parte de las tensiones originales de la política educativa nacional con la implementación de esta, porque la formulación empieza a exigir unos diálogos de tendencias teóricas con los contextos particulares (Díaz Barriga y García Garduño, 2014).

Al identificar la responsabilidad del Estado tras las nuevas concepciones de infancia, surge la necesidad de contar con agentes sociales y educativos dedicados y especializados en la primera infancia, capaces de adaptar el currículo, la práctica pedagógica y los contextos, donde se comprendan las realidades de los estudiantes que inician una etapa en las instituciones educativas. No obstante, existe aún un campo de tensión entre lo establecido por el Estado en las políticas públicas, el accionar y las realidades de los contextos.

El currículo, un campo de tensión emergente

Dentro de la preocupación por la formación de una ciudadanía correspondiente con las políticas de Estado, la inversión estatal, la organización de los sistemas y la selección de los contenidos, surge el currículo, que en el sentido más estricto pretende responder a la pregunta ¿qué conocimiento es el más valioso de enseñar? (García Garduño, 2014).

Esta pregunta reflejó y refleja las necesidades de una sociedad moderna e industrial por fijar unos derroteros disciplinares para la enseñanza en las escuelas. De esta forma, el auge de la industrialización como sistema productivo a mediados del siglo XX implicó que su funcionamiento fuera llevado a las instituciones sociales, incluyendo a la escuela, que también debía ser modernizada, así que esta toma el modelo de la fábrica como referencia y se fundan los *high school* para relacionar la formación escolar con el mundo laboral; por su parte, en educación los estudios curriculares reemplazan a la didáctica. En este contexto, se da la propuesta de Tyler (1973), que junto a la de autores norteamericanos señala la importancia de incluir los resultados de estudios de necesidades en los planteamientos curriculares en contraste con la vieja tradición escolar que aboca a los maestros a actuar, más que por un saber, por una intuición (Da Silva, 1999).

Al término de la Primera Guerra Mundial, quedó en evidencia la incapacidad de los sistemas de capacitación técnica para ser efectivos, haciéndolos ver “viejos y lentos” (Tyler, 1973) para la incorporación en el mundo laboral que cada vez se hacía más exigente en cuanto al “adiestramiento” que debía mostrar

el obrero en la fábrica, que es el “modelo institucional” (Da Silva, 1999). En adición, la misma industrialización puso en boga un cuerpo de conocimientos científicos que no pudo atender en su momento la escuela. Por tanto, ella como institución debe responder a esta demanda; su propuesta destaca la importancia de adelantar estudios de necesidad acuciosos en educación para poder establecer objetivos en los programas de estudio que den respuesta eficaz.

Según sus postulados, es pertinente identificar y caracterizar las necesidades, por las que entiende “la diferencia que existe entre la condición actual del alumno y lo aceptable” (Tyler, 1973). Y aquí está el primer reclamo sobre el conocimiento de los resultados deseables en un estudiante, que se entendería como lo debido. Tyler, para clasificar las necesidades, toma un estudio de Prescott que distingue las físicas, las sociales y las integrativas, asegurando que son comunes para todos los estudiantes (Da Silva, 1999).

De hecho, “la perspectiva curricular tuvo su origen en el proceso de industrialización de Estados Unidos en el tránsito del siglo XIX al XX” (Díaz Barriga y García Garduño, 2014, p. 385). En ese entonces, se pretendía unificar unos saberes propios del modelo de producción, con dificultades en la generalización de su implementación y las particularidades propias de su contexto. Justamente allí radica “el origen de la tensión entre una perspectiva humanista de la educación frente a las visiones que conceden un importante valor a la función social de la misma e incluso al papel económico que tiene la inversión educativa” (Díaz Barriga y García Garduño, 2014, p. 385).

En general, en América Latina la inspiración venía de modelos europeos y la región se debatía entre la función tradicional de resolver aspectos nacionales de la educación, pero fue con el triunfo de la Revolución cubana que los modelos estadounidenses frente a la disciplina del currículo empezaron un auge que bien podría ubicarse en el plano de lo político (García Garduño, 2014). Por eso, no se puede afirmar que una forma exclusiva de ver el currículo se haya impuesto en la región, porque cada sistema educativo ha debido armonizar su objetivo de formar una ciudadanía nacional, con la necesidad de atender a los contextos específicos y, además, la implementación de unas teorías de currículo cada vez más complejas (Díaz Barriga y García Garduño, 2014).

Díaz Barriga y García Garduño (2014), en el texto *Desarrollo del currículum en América Latina*, concluyen que este es un ámbito educativo sobre el que hay una amplia producción que debe seguir creciendo, para lo cual hay que tener en cuenta la experiencia acopiada en cada contexto, el acervo de cada región para la conceptualización del currículo, para que cada país, a través de sus ministerios de educación, exprese las particularidades para la implementación de planes de estudio que permitan articular sus modelos de nación con los objetivos de la educación.

De ahí que conceptualizaciones como la de Pinar (2014) permitieran comprender que el currículo es un documento para el análisis histórico, político y ético de las sociedades. Por esto, se puede afirmar que las emergencias propias de América Latina respondieron a las particularidades de las realidades que propendieron por incorporar a cada país en una lógica hegemónica. Sin embargo, esto dio como resultado la conformación de sistemas educativos propios y movimientos que han servido de referente pedagógico a raíz de este análisis, como es el caso de Freire en Brasil, y que se planteó de cara a unas formas de enseñanza disciplinares que desconocían la particularidad de sus contextos (Díaz Barriga y García Garduño, 2014).

En nuestro contexto, los planteamientos curriculares son reflejo de una intencionalidad política de los Estados, y estos, a su vez, responden a la racionalidad técnica que abanderó la intención de medir la educación según indicadores cuantitativos, tal como lo demuestra el análisis de Dussel (2010), tomando como ejemplo las reformas educativas de Argentina, Uruguay y Chile, en la década del noventa, que se caracterizan por amplias modificaciones a las políticas en torno a unos derroteros económicos internacionales que dan participación al Estado nacional, a la sociedad civil y al profesorado en los procesos de formulación; es decir, los Estados se han inscrito en la carrera por cumplir con esos requerimientos. Veamos: “Los tres países parecen incorporar las tendencias internacionales de la incorporación informática, la tecnología y el inglés como saberes necesarios para la competitividad en tiempos de globalización” (Dussel, 2010, p. 12).

Pero los cuestionamientos pedagógicos no terminan. La producción al respecto se abrió paso en desafíos políticos y educativos internacionales, así como las posiciones divergentes frente a las concepciones del currículo han obligado a los Estados a dar la discusión sobre currículos más humanos, más humanizantes, que reconocen en la escuela un espacio para las subjetividades, un campo de discusión en el que también se construye diversidad y visibilidad. De esta manera, de acuerdo con Gimeno Sacristán (2010), se puede afirmar que el currículo como campo disciplinar está inagotado, en permanente construcción y en el que confluyen postulados de corte pedagógico y hasta político, al punto de trascender en el plano internacional. En él existen tensiones desde su planteamiento, ya que se consolida en la actualidad como un ítem imprescindible para el análisis de los sistemas y las políticas públicas en educación.

Como lo hemos expuesto, el currículo alberga avances en lo jurídico y en lo educativo que le obligan a ampliar su espectro de acción porque bien puede influir en la vida escolar de las infancias, de la misma manera que puede articular con los parámetros en educación superior. Entonces, surge como un entramado pedagógico que responde a los postulados de la escuela como un lugar para la unificación de formas de pensar, de ser y, sobre todo, de conocer. En el campo

pedagógico y académico se comprende el currículo como todos los contenidos y saberes que debe adquirir el estudiante a través de su proceso de aprendizaje y toda su vida académica; por otro lado, el currículo puede entenderse como los logros alcanzados a lo largo de la vida de una persona, a nivel académico y laboral, reconociendo una relación constante entre sus dos puntos de encuentro (Gimeno Sacristán, 2010).

El currículo es entonces una herramienta fundamental en el campo educativo; tiene como objetivo estructurar de forma coherente los saberes, contenidos y aprendizajes a través de unas disciplinas ya establecidas. Este posibilita que exista en la escuela claridad sobre los procesos académicos y que estén en línea con cada nivel educativo. Parafraseando a Gimeno Sacristán (2010), el currículo responde al cómo se enseña, qué contenidos se deben enseñar y en qué nivel, el sistema de evaluación y criterios por tener en cuenta para evidenciar si los estudiantes cumplen con las metas propuestas.

La construcción curricular dentro del sistema educativo formal colombiano se consolida gracias a las orientaciones establecidas en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en el artículo 76, en donde se especifican las características del currículo:

conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. (Congreso de la República, 1994)

Desde allí, se convierte en un instrumento que gobierna las disposiciones disciplinares y, por lo tanto, incide en las construcciones sociales de los seres humanos desde temprana edad, a través de la educación preescolar, primaria y básica, instaurada en las diferentes instituciones educativas; una construcción donde el niño, la niña y los adolescentes son reconocidos como sujetos de derechos. De ahí que el accionar de diferentes entes políticos debe estar encaminado en la creación de espacios, servicios y entornos, entre otros, los cuales permiten procesos de intervención, protección, cuidado, educación, teniendo en cuenta las capacidades y potencialidades desde la individualidad y brindando una educación digna y con calidad.

Siguiendo lo anterior, el currículo tiene un deber mayor y un poco difícil de notar a simple vista: su accionar más allá de los contenidos; en palabras de (Gimeno Sacristán, 2010), se debe generar en los sujetos espacios que permitan el desarrollo de una acción holística, la cual reconozca la diversidad y el ser desde su integralidad.

El currículo debe generar un proceso de conflicto; en palabras de Gimeno (2010), es un producto contingente, es decir, puede suceder o no suceder de la manera en que se ha establecido, no es neutro; por el contrario, es controvertido y conflictivo, permite tomar decisiones, seguir posiciones y actuar por orientaciones, no siendo estas las únicas. En este sentido, es visto desde un punto de discusión y construcción continua en el ámbito educativo, ha tomado diversas y diferentes posturas, desde variadas perspectivas, comprendiendo en este sentido que su definición podría ser de carácter polisémico, generando múltiples tensiones y discusiones en la labor educativa. (Hernández y Sanguino, 2021, p. 76)

Por su parte, Díaz Barriga (2020) establece el desarrollo del currículo desde dos aspectos: currículo técnico y currículo oculto. En el primero se regulan los parámetros y los contenidos que se deben aprender. Desde el postulado y su concepción central no se reconoce el contexto histórico, los procesos y dinámicas que se desarrollan en las instituciones para establecer un plan de estudios. “Los sujetos dejaron de importar, lo relevante es impulsar que todos logren aprendizajes similares. La homogeneidad por encima de todo” (Díaz Barriga, 2020, p. 2). Se ejerce un control e imposición en donde el sujeto que aprende se convierte en un instrumento.

En el segundo aspecto, contrario al anterior, se debe reconocer al currículo como una disciplina que emerge más allá de los contenidos. Esto es, un currículo oculto, donde se reconozca la vida cotidiana en las aulas y que permita el desarrollo del sujeto en toda su dimensión.

El currículo como práctica social, en alguna de las vertientes de sus orígenes, como la teoría deliberativa del currículo (Schwab), o bien el papel de los docentes en la reconstrucción curricular (Stenhouse), así como la vinculación con los proyectos didácticos (Díaz Barriga), son algunas de las múltiples formas de aproximarse a construir una interpretación en el desarrollo de diversas categorías y explicaciones de lo que acontece en el campo. (García Garduño, 2014, p. 6)

Según Díaz Barriga (2020), el currículo en Latinoamérica contribuyó en la transformación del plan de estudios, comprendidos como unos contenidos a interiorizarse en el estudiante en determinado periodo, la elaboración de un documento curricular donde se establece de forma mayormente clara el proyecto de formación y sus fundamentos, características del egresado y una descripción detallada de cada materia. Por su parte, García Garduño (2014) establece que mientras exista educación estará inmerso el currículo, siendo este el núcleo central de ella; el papel del docente debe jugarse en el de un sujeto constructor de experiencias

que permitan al estudiante ser partícipe y constructor de su propio ser y saber, de ahí que sea posible un accionar directo entre el currículo y la práctica pedagógica.

De esta forma, en la actualidad es imprescindible que el currículo tenga en cuenta las construcciones sociales sobre las cuales atraviesan los estudiantes que hacen parte de un proceso de formación. Es necesario que reconozca la comprensión contemporánea de la infancia como sujeto dialogante con sus procesos formativos y educativos, con capacidad para participar e incidir en sus comunidades, con oportunidad de proponer y transformar sus desarrollos pedagógicos. De lo contrario, estaríamos fallando al proceso histórico del agenciamiento de la infancia y caeríamos en la práctica inicial del currículo que se fundamentó en la emisión de resultados cualitativos y de reproducción.

En ese orden, se puede identificar una de las tensiones entre el currículo y la realidad escolar y educativa de las infancias: la distancia entre el enunciado ideal del reconocimiento del sujeto educativo y la posibilidad de aplicar dichos principios en la escuela y en las múltiples realidades que se nos plantean; contextos que implican profundos desafíos para los agentes educativos, como transformar la mirada hacia la infancia para reconocer su capacidad de apropiarse de procesos educativos.

El currículo para la primera infancia

En la actualidad, para la educación inicial el currículo está orientado a través de las Bases Curriculares y los Lineamientos Pedagógicos para la Primera Infancia, donde se plantea una educación por medio de las dimensiones de desarrollo: ética, comunicativa, socioafectiva, estética, corporal, cognitiva y espiritual. Estas se potencian a través de actividades rectoras, definidas como juego, exploración del medio, arte y literatura, que se constituyen en una guía para

la elección de las estrategias pedagógicas, las maneras en que se crean los ambientes, las formas en que se distribuyen tiempos y espacios y sobre todo en cómo se hacen posibles las interacciones con el mundo, con las personas, con sus pares y con ellos mismos e invitan además a comprender que mientras crean, se expresan, juegan, exploran, aprenden y se desarrollan. (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 35)

Estas Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar plantean un currículo en donde se enfatiza la experiencia y la interacción con los adultos, maestros, padres y pares que está relacionada directamente con su contexto sociocultural y natural (MEN, 2017). Este concepto destaca relaciones, encuentros, diálogos y negociaciones, y reconoce la naturaleza contextual y la dinámica de la práctica misma. Desde este marco, promover el desarrollo de los niños y las

niñas significa garantizar sus derechos a la educación, la diversidad, el cuidado y las experiencias de vida en el aprendizaje.

De manera que los niños y las niñas son los centrales en sus propios procesos de aprendizaje y el docente es fundamental para el desarrollo del currículo, dado que su participación propicia situaciones que ponen en juego los saberes y ambientes que dan vida a las experiencias que los niños y las niñas viven, y las constituyen como oportunidades pedagógicas para los procesos de aprendizaje (MEN, 2017).

Por lo tanto, se plantea un currículo que orienta las herramientas y el acompañamiento para seguir con los niños y las niñas, la posición de los maestros o maestras frente a lo que deben observar y explorar en los estudiantes, garantizando el desarrollo de las dimensiones para la primera infancia. Siendo así, el currículo en todas las instituciones del país debe tener en cuenta lo estipulado en la Ley de Educación Nacional y contemplar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la primera infancia como un proceso creativo, lúdico y dinámico, capaz de propiciar mediante experiencias significativas nuevos conocimientos que fortalezcan el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Desde lo anterior, podríamos decir que los lineamientos curriculares para la primera infancia muestran los espacios educativos como entornos en los que convergen todas las diferencias, similitudes y semejanzas construidas socialmente que se mueven entre lo objetivo y lo subjetivo. Como lo señala el MEN,

[se deben] reconocer las experiencias, conocimientos, identidad y cultura que los niños y las niñas traen consigo, ya que estos se convierten en el horizonte para la construcción de propuestas pedagógicas que respondan a sus intereses y al mismo tiempo a los de la maestra; la secuencialidad que se plantea busca dar prioridad a la voz del niño y la niña, ya que la maestra se sitúa en el presente para comprender su desarrollo y ritmo de aprendizaje. (MEN, 2017, p. 27)

En la primera infancia, los niños y las niñas son vistos como sujetos y protagonistas de su proceso de enseñanza y aprendizaje; para esto, es fundamental crear espacios adecuados donde puedan potenciar sus aprendizajes y experiencias por medio de la lúdica, el juego y las experiencias significativas, lo que les permitirá comprender el mundo y analizarlo y apropiarse de su entorno cotidiano. Por eso, los maestros y las maestras que participan en el proceso deben estar en la capacidad de leer el contexto y las necesidades de los niños y niñas, para así establecer prácticas pedagógicas de acuerdo con las edades y sean estas las que fomenten el establecimiento de relaciones, la exploración de su entorno y la adquisición de experiencias en miras al fortalecimiento de sus habilidades. Es

así que los marcos jurídicos ofrecen referentes sociales y culturales sensibles al filtro pedagógico como oportunidad de enseñanza-aprendizaje.

Por tanto, la continuidad de los procesos reconoce que las propuestas pedagógicas tienen un propósito y una continuidad, enfocándose en las voces e identidades de niños y niñas, siendo los maestros y maestras los que ambientan los momentos y espacios y, desde allí, analizan y comprenden su desarrollo y sus ritmos de aprendizaje para generar experiencias que los potencien. En el currículo, las interacciones son protagonistas de las prácticas pedagógicas, ya que enfocan su mirada en las interrelaciones de los niños y las niñas con los otros y con el medio. Es en la cotidianidad donde se armonizan aprendizajes que propenden por el intercambio y la generación de experiencias desde el ser, el hacer y el pensar.

A través de los planteamientos expuestos sobre la infancia y la forma en que diferentes agentes contribuyen a la conceptualización de esta, se puede evidenciar cómo las políticas públicas para la primera infancia y, en general, el marco normativo y jurídico actúan en favor de la infancia y la reconocen como un ciclo vital en constante construcción.

La práctica pedagógica y lo que está inmerso en el currículo

La práctica pedagógica es comprendida desde dos puntos de vista: el teórico y el práctico. El primero percibe la educación como una ciencia aplicada y el segundo la comprende como una praxis reflexiva, la cual debe estar en constante análisis con el acto educativo.

La práctica pedagógica es una noción que designa: a) los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; b) la pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía; c) las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas; d) las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna a unas funciones a los sujetos de esa práctica. (Zuluaga, 1999, p. 158)

La práctica pedagógica se fundamenta en comprender y analizar la labor docente, en relación con la cultura y el accionar político de un contexto determinado. Visibiliza las realidades y particulares de los estudiantes y fomenta el arte del cuestionamiento; desde allí, se convierte en una práctica social, en donde la relación y comunicación con el otro permite enriquecimiento social, cultural y transformación de saberes. Por ende, el docente debe comprender la importancia de los espacios de participación y reflexión dentro del proceso formativo, los cuales conllevan la construcción de nuevos saberes y formas de pensamiento,

enriqueciendo la subjetividad del ser. La escuela tiene a la mano un sinfín de posibilidades y oportunidades que permiten espacios de interacción donde se reconozca al sujeto desde todas sus estructuras: políticas, sociales y económicas.

Desde lo anterior, se evidencia la relación existente entre la práctica pedagógica y la cultura en la escuela; es decir, todos los agentes pertenecientes a ella posibilitan y permiten una construcción de conocimientos y formación de sujetos que tiene la capacidad de dialogar y debatir sobre su ser y contexto para la construcción cultural y social.

A modo de conclusiones

La investigación permitió develar el impacto de las políticas públicas para la primera infancia al reconocer a los niños y las niñas desde su diversidad, como seres participativos, con derechos y capacidades, las cuales contribuyen en su construcción como sujetos. La escuela como un espacio de resignificación tiene el deber de brindar experiencias que enriquezcan y reconozcan su integridad. De igual forma, la acción docente debe ir encaminada a la de un sujeto político, que realiza una actividad social por medio de su actuar; debe comprender la importancia de que la flexibilidad curricular está en constante diálogo con lo planteado en las políticas públicas. La comunidad que guía, maestros y maestras, debe también reconocer a la infancia a través de espacios de reflexión, desde los alcances de la política educativa y los currículos que han permeado en las aulas y espacios de aprendizaje en las prácticas pedagógicas y posibilitan a la infancia nuevas y mejores oportunidades desde sus diversidades y subjetividades.

Ahora, en materia de implementación, el currículo operativo está ligado al desconocimiento de contextos particulares de cada niño y niña, por lo que obstaculiza que sea efectivo o influya para la infancia. Es decir, como lo enuncian Hernández y Sanguino (2021), las acciones propuestas por las políticas públicas han permitido moderar algunas de las problemáticas que atraviesan a la infancia, desde el análisis de la garantía efectiva de los derechos de los niños y las niñas, que muestra todavía falencias, en relación con el tipo de población; esto señala que las acciones implementadas deben ser revisadas, desde su divulgación y ejecución, en especial con aquellos que se encuentran en situación de pobreza, zonas vulnerables o aquellos habitantes de la ruralidad.

Por otro lado, el currículo planteado en las instituciones debe generar una reflexión y conciencia en el accionar pedagógico, donde se reconozcan las realidades en las cuales está inmerso. Debe ir encaminado hacia una práctica social que fortalezca y contribuya a las subjetividades de los estudiantes y les permita construirse colectiva e individualmente.

Así mismo, se requiere una estrecha relación entre lo planteado teóricamente y la acción pedagógica que acepte una mejora educativa y reconociendo los contextos educativos sobre los cuales se va a implementar. Además, debe ser el puente entre el aprendizaje y la enseñanza, que brinde a la comunidad educativa herramientas enriquecedoras para un aprendizaje donde todos sean partícipes y contribuyan en la mejora de un espacio social.

También el currículo puede observarse de forma continua en las prácticas pedagógicas, dado que es en estas donde se construye y visibiliza la cotidianidad de los estudiantes, y es en la escuela donde se reflexiona constantemente sobre su puesta en marcha. La intención debe ser mejorar las metodologías y contribuir al desarrollo integral de los niños y las niñas que están inmersos en los diversos entornos educativos, ya que cuando se comprenden las realidades, contextos, ambientes y culturas de los estudiantes se permite develar al currículo como principal instrumento transformador del sistema educativo y que permea su cotidianidad.

Así pues, el currículo está en constante cuestionamiento sobre el cómo, el por qué y el para qué de un proceso educativo; reconoce la realidad social, política y los contextos, de forma individual y colectiva. Su esencia es pensarse para cambios, momentos específicos y etapas que varían de acuerdo con cada momento; es decir, debe ser sensible a las realidades del mundo, capaz de transformar los contextos y así abrir nuevas miradas más incluyentes y humanas del mundo a los niños y las niñas.

En resultado, la Política Pública de Primera Infancia expresa la noción de infancia relacionada con el bienestar, el cuidado físico y emocional, y contribuye al desarrollo integral en esta etapa. Esto es evidente en las instituciones y centros educativos dirigidos a poblaciones vulnerables; no obstante, se encuentran dos concepciones de infancia en dos contextos diferentes. Una como sujeto en condición de vulnerabilidad y cuidado, para el cual se debe garantizar las condiciones necesarias en cuanto a salud física, nutrición y atención y cuidado, lo que asegura su permanencia dentro del sistema educativo. La otra concepción es como sujeto por educar desde los primeros años de vida, el cual ya tiene por parte de su entorno familiar los cuidados primarios seguros, como lo son familia, entorno social y económico, dado que esto le permitirá la permanencia dentro de las instituciones educativas, lo que favorece el desarrollo a lo largo de su vida.

Finalmente, con relación a lo educativo, las políticas públicas no son claras hacia las acciones que son dirigidas con el fin de alcanzar una educación equitativa en donde los niños y las niñas puedan tener las mismas oportunidades. Son requeridos diversos procesos de consolidación y focalización que permitan la ejecución de las políticas públicas para la primera infancia en lo regional y

lo nacional, de forma tal que se puedan realizar para toda la población y que permitan los ajustes necesarios de manera oportuna y efectiva.

Referencias

- Alzate, P. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Papiro.
- Congreso de la República. (1991, 22 de enero). Ley 12. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Por medio de la cual se aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=10579#:~:text=ARTICULO%2032-,1.,%2C%20espiritual%2C%20moral%20o%20social>.
- Congreso de la República. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad*. Auténtica.
- Díaz Barriga, A. (2020). Andares curriculares en América Latina. *Educacionales*, 2(17), 1-14.
- Díaz Barriga, A. y García Garduño, J. M. (2014). *Desarrollo del currículum en América Latina*. Miño y Dávila.
- Dussel, I. (2010). *Las políticas curriculares de la última década en América Latina: nuevos actores, nuevos problemas*. Flacso.
- García Garduño, V. (2014). La teoría del currículum. Estudio introductorio. En W. Pinar, *La teoría del currículum* (pp. 4-74). Narcea.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículo*. Ediciones Morata.
- Hernández, L. y Sanguino, T. (2021). *Políticas públicas en educación inicial, entre lo público y privado: un análisis documental* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital (RIUD).
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Bases curriculares en la educación inicial y preescolar*.
- Narodowski, M. (1994). *Infancia y poder*. Aique.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Troquel.
- Unicef. (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Anthropos.

.....

Capítulo IV.

Emergencia entre la política educativa y las transformaciones en educación infantil

Lynn Marulanda Hidalgo

Presentación

Esta revisión dará cuenta de las categorías emergentes originadas en los hallazgos y conclusiones de tres investigaciones realizadas por pasantes, sobre la incorporación del discurso de la política educativa a la práctica del maestro y la transformación de las condiciones de vida infantil¹, lo que responde a los cuestionamientos y propósitos de la investigación marco a la cual se adscriben². Por esto, aquí se evidenciarán las emergencias resultado de los análisis realizados entre la incorporación de los discursos de política educativa para la infancia y los cambios o transformaciones en la práctica de maestros y maestras. Los discursos evocados se constituyeron en insumos que condujeron a establecer otras categorías de análisis, llamadas aquí “categorías emergentes”, que expresan las comprensiones de investigadores y participantes, en tanto posicionamientos políticos que asumen los maestros y las maestras. En estas, es posible reconocerse como “sujeto político”, como forma de pertenencia al país, constitutiva de una política pública de educación para la infancia.

.....

- 1 Pasantes de investigación: Carlos Díaz Borbón (2019), Maestría en Infancia y Cultura, y Sandra Arévalo (2018) y Laura Ceballos (2018), Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo.
- 2 “Niños y niñas de Bogotá entre el deseo de la política educativa y la realidad de las prácticas institucionales”, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.

Se acoge el enfoque de investigación cualitativo-hermenéutico, que relaciona el objeto de investigación con la interpretación de las prácticas institucionales y con la comprensión y transformación de los fenómenos sociales, culturales y políticos en espacios institucionales, que visibilizan los sujetos, los discursos, las prácticas y saberes que configuran alternativas educativas y transforman la vida infantil. A partir de esta comprensión, se distinguieron las siguientes categorías:

1. Concepción de infancia y de desarrollo infantil como política y práctica.
2. Significaciones instituidas e instituyentes: entre lo valioso y lo lejano.
3. La pregunta como discurso en el aula.

Estas categorías encierran en sí mismas distintas concepciones acerca de las políticas y la educación para los niños y las niñas. Indican la necesidad de poner en la balanza aspectos propios de su formación. Es importante señalar que entre ellas se encuentran interrelaciones complejas y muy estrechas, que hacen que unas y otras se movilizan y que afecten los propósitos políticos y formativos enunciados en la discusión. A continuación, se presenta un esbozo del contexto de ocurrencia de las investigaciones que aquí se exponen, para luego ir al encuentro con las categorías emergentes obtenidas, y unas ideas para debatir en torno a las conclusiones articuladas entre los tres trabajos realizados.

Donde los encuentros y las rupturas se encuentran: contexto de situaciones particulares

La primera investigación³ es la realizada en el Jardín Infantil Social Santa Rosita Las Vegas, ubicado en la localidad de Ciudad Bolívar, UPZ Ismael Perdomo, barrio Caracolí, donde se atiende, cuida, protege y educa a los niños y las niñas de este sector de Bogotá. Las mayores problemáticas son el asentamiento de viviendas en zonas de riesgo, la alta recepción de población en situación de desplazamiento forzado, la presencia de grupos al margen de la ley y el no funcionamiento, en algunos casos, de las juntas de acción comunal; por otro lado, se evidencia la presencia de algunos reinsertados o desmovilizados. Todas estas situaciones han traído como resultado la participación de organismos distritales, nacionales, gubernamentales, no gubernamentales y multilaterales.

En el barrio, las vías de acceso son precarias; el transporte, insuficiente, y el que existe es ilegal. No hay espacios culturales o deportivos; la carencia de servicios públicos es característica del contexto, y el acceso a ellos se hace

3 Realizada por la pasante Sandra Arévalo (2018). Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

de manera rudimentaria y artesanal. Estas condiciones representan un riesgo en los “ranchos”, puesto que en su mayoría son viviendas de invasión. La prestación del servicio de energía eléctrica en Caracolí reporta una cobertura baja en el área urbana, mientras que la mayor parte de la población realiza instalaciones ilegales. De igual modo, persisten en el sector las dificultades en cuanto a aseo y alcantarillado, en gran medida por la falta de vías de acceso, aunado a las malas prácticas de manejo de residuos y basuras de los habitantes, lo que incrementa también los problemas sanitarios de la población.

En estas condiciones, a través de la observación participante y una entrevista semiestructurada a seis maestras del jardín, se propuso revisar cómo los maestros y maestras realizan sus prácticas pedagógicas con los niños y las niñas de primera infancia. Así mismo, se revela si estas han sido incorporadas de acuerdo con la Política Pública de Primera Infancia y la Educación Inicial, establecida en el contexto distrital, donde los objetivos específicos son observar si el maestro o maestra del Jardín Infantil Social Santa Rosita Las Vegas responde a los objetivos de la educación inicial propuesta por la política pública; conocer si en los jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) maestros y maestras garantizan a los niños y las niñas el derecho a una educación de calidad; y por último, identificar si maestros y maestras, al realizar sus prácticas pedagógicas, garantizan una atención integral a los niños y las niñas del Jardín Infantil Social Santa Rosita Las Vegas.

La segunda investigación⁴ propuesta se enfoca en el eje de imaginarios sociales sobre las políticas públicas del Área de Educación Artística y Cultural (AEAC) que tienen los directivos docentes y que hacen que el AEAC tenga unas particularidades de implementación y desarrollo en el colegio Rafael Bernal Jiménez (IED).

La IED Rafael Bernal Jiménez es una institución pública de educación básica y media ubicada en el barrio Doce de Octubre, en la localidad 12 de Barrios Unidos. Es importante resaltar cómo dentro del campo de la infancia la educación artística y cultural está inmersa en la apuesta a la formación integral que hace la Ley General de Educación. El estudio plantea que, aunque la Ley General de Educación establece el Área de Educación Artística y Cultural como obligatoria y fundamental dentro del proceso de formación de los estudiantes, en algunos casos es relegada a un área de menor importancia en el currículo. Se imparte porque la ley dice que es obligatoria, pero se abren inquietudes respecto

4 Investigación desarrollada por el pasante Calos Díaz Borbón (2019). Maestría en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

a la calidad con que se hace en pro del cumplimiento de los objetivos del área misma. Mediante los convenios con la Orquesta Filarmónica de Bogotá (OFB) y el Instituto Distrital de las Artes (Idartes), la IED Rafael Bernal Jiménez busca darles un nivel de importancia equilibrado a todas las áreas obligatorias y fundamentales en pro de la educación integral y la calidad educativa.

Es así como la pregunta problema que direccionó la investigación buscó la identificación de los imaginarios de políticas públicas que enrutaron la fundamentación y el desarrollo del AEAC de la IED Rafael Bernal Jiménez. Esta búsqueda pretende visibilizar cómo se entiende la política pública y se lleva a la práctica institucional, y cómo conciben directivos y docentes las artes y la cultura y su influencia en la implementación que las AEAC han presentado desde que iniciaron los convenios.

En este sentido, la investigación buscó encontrar la relación entre ese deseo de una política en artes y cultura para la educación básica y una práctica institucional alrededor del AEAC en la IED Rafael Bernal Jiménez. El descubrimiento de los imaginarios sociales que los docentes tienen sobre el área y las políticas públicas relacionadas al área permitió identificar la conexión entre el decir y el hacer de la política y las prácticas institucionales, respectivamente. Lo que en palabras de Castoriadis (1975) sería el *legein* y el *teukhein*, es decir, señalando la división sobre ese logos lógico que implica el discurso de los profesores reflejado en lo que dicen de su práctica, en relación con el hacer, como componente de la representación y de la acción social, conformando, así, un imaginario social.

La tercera investigación⁵ define en su estudio que una estrategia pedagógica muy implementada es “la pregunta”, manifestada como una manera de interacción natural que permite evidenciar las relaciones de poder y las significaciones imaginarias notorias en la relación entre maestras y estudiantes, y viceversa. De tal modo que se planteó la pregunta por la manera en que los y las docentes de primer grado de tres colegios rurales de Bogotá incorporaron en su práctica pedagógica las significaciones imaginarias del niño como “sujeto de derechos” por medio de la pregunta.

Al respecto, menciona la investigadora que las maestras, y en general los adultos, permanecen sumergidos en dualidades y conflictos del quehacer diario y de su rol social, en contraposición a las leyes que los regulan. Del mismo modo que las instituciones estatales también se encuentran con tensiones de cara al deber ser de sus políticas en relación con lo que se piensa y se hace cotidianamente. No obstante, hay una permanencia de los imaginarios instituidos hegemónicamente en las instituciones escolares porque continúa en primer lugar la satisfacción de las necesidades básicas familiares o del Estado. Esto da como resultado que la participación activa de los estudiantes en su propia formación se

coarte frente a las relaciones de poder entre niños, maestros y padres de familia, dirigidas por las significaciones sobre la infancia (Ceballos, 2018).

Por lo anterior, las interacciones verbales entre niños, niñas y adultos son un elemento para el establecimiento de una homogeneización de las relaciones en el ejercicio de preguntar. Práctica que les puede permitir a los niños y niñas una autonomía para construir sus propios mundos posibles, al potencializar su desarrollo del lenguaje y la comunicación verbal, a través de una dinámica dialéctica que les enriquece la curiosidad de lo que los rodea.

Desde un enfoque cualitativo etnográfico, describe un proceso, en este caso, la estrategia de la pregunta pedagógica en el aula de clase, con el fin de comprender los imaginarios de los docentes y de la política pública de infancia y educación. Se utilizó el análisis del discurso para la interpretación de los registros y la observación de los docentes de primer grado en particular, así como también la construcción de significados y el contexto en el que actúan forman parte del tema a investigar. La investigadora Ceballos (2018) escoge la pregunta con el fin de entender, en su complejidad pragmática y pedagógica, el discurso que la regula en el aula de clases, de acuerdo con el nivel de pensamiento que estimula y el grado de libertad que permite en la respuesta de su interlocutor.

Desde el reconocimiento contextual presentado, se definen las categorías emergentes halladas, como se dijo anteriormente, desde un ejercicio interpretativo que condujo a la triangulación de las tres investigaciones revisadas, para abstraer aquellas que finalmente evocan las concepciones de maestros y maestras participantes, respecto a las políticas de educación, sus prácticas y transformaciones posibles.

Concepción de infancia y de desarrollo infantil como política y práctica

Esta categoría emergente alude a las concepciones percibidas de maestros y maestras respecto a su idea de infancia y desarrollo infantil, y las distancias entre el discurso político y la práctica suscitada.

- a. Como construcción social, la idea de infancia está vinculada a cambios históricos, organizaciones socioeconómicas y culturales de una sociedad, el interés sociopolítico, el desarrollo de teorías pedagógicas, el reconocimiento de los derechos de la infancia. Reconocimiento que diseña y desarrolla políticas sociales, que conducen a que una sociedad realice unas representaciones sociales de infancia, de niño y niña. Es aquí donde la categoría de infancia se convierte en una representación colectiva, es decir, es el producto de una serie de significados, ideas, imágenes que un grupo social realiza, y esto lleva a determinar

un concepto general, en este caso el de infancia, característico de una cultura. Moscovici (1979) define que una representación social es

una modalidad particular de conocimiento cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos. Es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación. (pp. 17-18)

- b. Las construcciones imaginarias de infancia que los maestros o maestras evidencian no son muy claras, se refieren a la infancia en términos de etapa, que están en desarrollo; son solamente conceptos básicos que tienen, pero no ven la importancia que tiene el concepto de infancia y lo que ella conlleva.
- c. Las maestras y maestros realizan su práctica basados principalmente en la edad de los niños y niñas, seres sujetos de derecho, en la que saben que se apoya a los padres de familia en su cuidado y protección, que existe una política pública (pero no la conocen), que son niños y niñas vulnerables, que existe un libro curricular (pero no lo utilizan), pero no van más allá de estos puntos, no dimensionan que ellos son un eje y parte fundamental para lograr que en esta etapa vital de vida los niños y niñas potencien sus dimensiones (social-personal, cognitiva, artística y comunicativa) y logren un desarrollo integral para su adultez.
- d. Ninguna de las maestras que participaron en esta investigación ha realizado actualizaciones de estudio en primera infancia; la mayoría lleva trabajando en este entorno más de cinco años, demuestra poco interés por aprender y por querer salir de un estado de confort, es decir, simplemente cuida y hace actividades sin darles un sentido, intencionalidad o interés.

A pesar de que la Secretaría de Integración Social realiza constantemente capacitaciones, talleres, jornadas de pedagogía, entre otras, ellas no quieren hacer más de lo que se les exige; quiero pensar que esto se da por la rutina diaria de su trabajo, por los horarios extensos, ya que se trabaja de 7 a. m. a 5 p. m., por la familia, porque en cada nivel hay más de 10 niños y niñas con 1 sola docente. (Arévalo, 2018, p. 100)

Concepción de desarrollo infantil

- a. El desarrollo como proceso. El desarrollo infantil es un proceso. No se puede segmentar a los niños y niñas, lo que se debe hacer es reconocer la diversidad de elementos esenciales al desarrollo, para lo cual nos

basamos en las dimensiones, las cuales nos permite reconocer las especificidades, y son estas dimensiones (personal-social, corporal, comunicativa, artística y cognitiva) las que nos permiten ver las particularidades de los sujetos y entender la integralidad del ser humano. El marco del proceso de desarrollo infantil son las dimensiones, que permiten un desarrollo equilibrado e integral de los niños y las niñas. Garzón Laverde *et al.* (2004) afirman que “el desarrollo infantil es entendido en sus dimensiones psicosociales, biológicas y cognoscitivas, para lo cual se requiere relacionar los aspectos de la supervivencia, el crecimiento y el desarrollo, que en su interconexión se dirigen al bienestar de la niñez” (p. 23).

- b. Las maestras entienden el concepto de desarrollo integral; sin embargo, en la práctica no se evidencia. En las actividades observadas no es específica una planeación organizada, se cuenta con materiales no adecuados para la actividad, los niños y niñas se dispersan fácilmente, ya que la actividad no los impacta y no les causa interés. Se puede determinar que no tienen en cuenta el interés y los gustos de sus niños y niñas; esto se debe a que en estas actividades no hay un seguimiento adecuado, no tienen en cuenta los parámetros del seguimiento al desarrollo en la educación inicial, lo cual no permite determinar qué aspectos se deben fortalecer.
- c. El seguimiento al desarrollo desde la maestra. Para este seguimiento, la capacidad de interpretar y resignificar palabras, imágenes, actitudes, a través de la voz de la infancia y sus producciones propias, con avances y retrocesos, responde al trabajo pedagógico propio, sensible y cuidadoso, que debe ser compartido con las familias y demás agentes relacionados con su atención integral. Por esto es muy importante que las maestras diseñen sus experiencias pedagógicas sensibles, disponiendo de ambientes enriquecidos⁶ que, a su vez, favorezcan la participación infantil y la toma de sus propias decisiones, con libertad y espontaneidad, donde la maestra pueda identificar cambios, retrocesos y avances significativos. Lo anterior contribuye a un seguimiento al desarrollo de manera armónica de acuerdo con el momento de vida y la diversidad de los ritmos infantiles.

Significaciones instituidas e instituyentes: entre lo valioso y lo lejano. Imaginarios sociales sobre el Área de Educación Artística y Cultural en las políticas públicas

Considerando el enfoque cualitativo etnográfico que orientó el diseño y realización de observaciones, la revisión documental, entrevistas semiestructuradas

a seis maestros a partir de su categorización y análisis para el hallazgo de las significaciones imaginarias, se encontraron las siguientes:

En relación con las significaciones imaginarias instituidas

Díaz (2019) realiza un ejercicio de categorización y análisis en el que retoma el concepto de imaginario instituido; como lo explica Anzaldúa, “se trata de un esfuerzo constante de creación, re-creación, repetición y diferencia de significación y sentido para mantener la ilusión de identidad y permanencia” (2012, p. 58). Es así como las significaciones originadas evidencian esa identidad y permanencia de lo que para los directivos docentes y para la política pública es la educación artística y cultural en la IED Rafael Bernal Jiménez, y de cómo eso que se dice desde la política pública se hace visible en las prácticas institucionales.

Frente a ello, Díaz (2019) menciona al Área de Educación Artística y Cultural como elemento valioso dentro de los procesos de formación de niños y niñas. Este imaginario encierra la idea del proceso de desarrollo de los niños y las niñas, y de cómo la educación artística y cultural aporta a este. Se ve el área como una herramienta importante en la formación sólida de valores, ya que se considera que no todos los niños tienen la posibilidad de recibir esa formación en casa. Además, se entiende como una fortaleza el poder unir las artes y la cultura en una sola área, en tanto esto deja adentrarse en elementos como la interculturalidad, la apreciación estética de las manifestaciones artísticas, la valoración e interacción con la cultura y la afectación del entorno familiar del estudiante. Todas estas, consideradas como desarrollos específicos del área y que no son comunes en las otras materias de currículo. Así mismo, se entiende como elemento importante dentro de la oferta de opciones que pueden aportar en la construcción del proyecto de vida de los estudiantes.

La jornada única como estrategia hacia la calidad, desde la igualdad y la integralidad

La jornada única como estrategia proveniente de las instituciones nacionales es acatada por la Secretaría de Educación Distrital y además está en proceso de implementación en todas las instituciones oficiales de básica y media. Este imaginario aborda una idea desde la política pública que es compartida por los directivos docentes, que considera que la igualdad y la integralidad son elementos cruciales en los procesos de formación y desarrollo de los estudiantes y que aportan considerablemente al mejoramiento de la calidad educativa que es impartida en las instituciones educativas, en este caso, la IED Rafael Bernal Jiménez.

Desde el reforzamiento estructural que se dio en la IED en 1996, se empezó un proceso de implementación de la jornada única en el que, finalmente en

octubre del 2012, se tomó la decisión de realizar convenios con entidades externas al magisterio, como Idartes y la OFB. Aunque en este periodo, 1996-2012, ya se habían tenido experiencias en generación de espacios adicionales en artes y en deportes, es en un momento coyuntural que atraviesa la institución en donde al haber aumentado la duración de la jornada se produce una reducción en la planta docente. Esta circunstancia coincide con las propuestas que se hacen desde el Gobierno distrital del momento y el Gobierno de Gustavo Petro, en las que se ofrece la creación de convenios entre la Secretaría de Educación Distrital y entidades especializadas en las artes, como la OFB e Idartes, para impartir el Área de Educación Artística y Cultural en algunas instituciones educativas distritales.

En relación con las significaciones imaginarias instituyentes

De la misma manera en que se abordaron las significaciones imaginarias instituidas, es pertinente retomar el concepto del imaginario instituyente. En palabras de Anzaldúa, “consiste en instituir significaciones a través de una insistente repetición, que va instituyendo como realidad ese mundo creado de significaciones que tiende a la cláusula sin lograrlo” (2012, p. 58). De esta manera, las significaciones que aparecen aquí están relacionadas con ese “deber ser” que pertenece particularmente a los imaginarios instituyentes. Un deber ser que aparece dentro de los deseos de la política pública o el discurso de los directivos docentes, y que aún no se materializa en las prácticas institucionales de la IED Rafael Bernal Jiménez. Al respecto, Díaz (2019) encuentra las siguientes significaciones:

- a. El desarrollo de programas para el fortalecimiento de la educación artística y cultural a favor de la calidad educativa desde el ciclo inicial hasta la finalización de la educación media. Existe un deseo y una preocupación recurrente en lo expresado por los directivos docentes. Se expone que, aunque el Distrito Capital ha aumentado los recursos destinados para cultura y deporte, en lo que respecta a la educación formal, y hablando específicamente de la IED Rafael Bernal Jiménez, se están dejando a dos grupos de estudiantes excluidos de estos nuevos aportes provenientes del sector artístico y cultural de la ciudad. Específicamente, se están quedando por fuera aquellos estudiantes del ciclo inicial y la educación media. La política pública tiene una idea clara de la importancia de la enseñanza de las artes, de las competencias que esta refuerza y construye, pero hay una limitante en materia de recursos que no permite llegar a la totalidad de la comunidad educativa. (pp. 81-82)
- b. Las competencias específicas del Área de Educación Artística y Cultural y su relación con las competencias básicas. Aunque desde el sector de educación, representado por el Ministerio de Educación Nacional y la

Secretaría de Educación Distrital, se plantean unas competencias específicas para el AEAC y unas competencias básicas en el currículo de la educación básica y media, estos planteamientos aún no son manejados de forma clara en el discurso de los directivos docentes de la OFB y el Idartes. Lo anterior implica ubicar puntos de encuentro concretos entre las propuestas provenientes del sector de las artes con el sector de la educación que se dan dentro de la IED Rafael Bernal Jiménez. Se podría decir que hay un aislamiento en las prácticas institucionales entre el deber ser, expresado por el sector educación a través de las orientaciones pedagógicas, y el deber ser de lo planteado por los proyectos provenientes del sector artístico. Aislamiento que sigue en la búsqueda de un punto de encuentro. (p. 82)

- c. La idea de calidad, integralidad e igualdad en la educación, y los procesos de contratación en los convenios, una dificultad en el desarrollo adecuado del calendario escolar. Aunque desde las directrices de la SED y el MEN se establece un calendario escolar, este muchas veces no funciona de forma sincrónica con los convenios, ya que los retrasos en la contratación de los artistas formadores hacen que el desarrollo de dicho calendario escolar empiece a funcionar con normalidad tardíamente o se termine anticipadamente. Hay una idea de calidad, integralidad e igualdad en la educación desde las propuestas de los convenios, pero esta no es respaldada desde los procesos de contratación docente que se realizan. Aún hay un deber ser que no es puesto en práctica en términos de contratación de manera definitiva por parte de las entidades adscritas en los convenios. (p. 85)

La pregunta como discurso en el aula

Algunos autores permiten interpretar las intenciones, prácticas y estrategias del maestro utilizadas alrededor de la pregunta. Por lo anterior, es necesario reforzar el análisis con la tipología de pregunta propuesta por Athanasiadou (1991), quien plantea una clasificación basada en las intenciones del emisor y la función de las preguntas. Con esta base teórica se dio solidez a las intenciones conscientes e inconscientes de los docentes al preguntar. Sobre esto, también se tomaron como referencia algunos análisis de la pregunta en otros contextos educativos para entender las diferentes intenciones comunicativas de sus emisores y nos diera interpretaciones más rigurosas acerca de las interacciones que se daban en la clase (Coscia, 2013). El análisis evidenció las siguientes emergencias.

Imaginarios de una infancia romántica

Dalila Montoya es docente en el colegio rural El Manantial (CED) desde hace siete años. El colegio se encuentra en el centro-oriente de Bogotá, en el barrio

llamado de la misma manera, ubicado en la localidad de San Cristóbal, y está catalogado como institución educativa distrital rural, porque a pesar de que el barrio fue legalizado hace varios años, no cuenta con los servicios básicos necesarios para una experiencia de vida digna. Las vías de acceso a la institución y, en general, al barrio se encuentran en total deterioro, además de que no están pavimentadas, lo que genera un deslizamiento, también causado por otros factores como la deforestación de los pinos orientales, que convierte al barrio en una zona de riesgo natural inminente a largo plazo.

Las casas se construyeron sin considerar las normas técnicas y, particularmente, el grado de inclinación que tiene la montaña en la que está situado el barrio. Los habitantes utilizaron tejas, maderas, paredes falsas y todo tipo de materiales de demolición para construir los espacios de hábitat que les han permitido vivir durante casi 30 años. Los residentes de los barrios aledaños afirman que la historia de su creación se remonta a la creación de la guerrilla urbana M-19, que tomó como su lugar de operación esta montaña. Luego de la toma del Palacio de Justicia, el barrio fue ocupado por grupos poblacionales con menor acceso económico y por los más desprotegidos, aunque actualmente algunas de esas viviendas son habitadas por personas en calidad de arrendatarios.

La escuela atiende a 53 estudiantes que se encuentran distribuidos en todos los grados de primaria y preescolar. Los cursos son multigrados, es decir, una docente atiende varios grados en el mismo salón. La profesora Dalila acompaña a 10 estudiantes de los grados primero y segundo en su proceso escolar, pero no puede trabajar de la misma manera con los niños matriculados en primero y en segundo, ya que algunos niños de segundo aún no han adquirido el código escrito, lo cual les ha impedido ejercer las competencias lectoescritoras. La docente atribuye esta situación, en gran medida, a la falta de cuidado y atención que puede percibir de parte de los padres de familia. Todos los niños que conforman este salón hacen parte de familias disfuncionales que sufren situaciones de violencia intrafamiliar, el trabajo y la explotación infantil, la desnutrición, la violencia sexual o el abandono, lo cual repercute en la asistencia de los estudiantes a la escuela, el acompañamiento en casa, el cuidado propio y de su entorno y los valores y principios que rigen sus acciones.

Para la profesora, los niños deben tener alegría, emociones, sueños, tranquilidad e inocencia, pureza. “Deben tener amor, amor por sí mismos, por sus pares; emociones, mucho juego”. Sin embargo, la docente reconoce que todos los niños son diferentes, “porque cada uno es un ser independiente, con características y cualidades, con defectos”, y está en formación de su propio carácter. Por esta razón, los valores que la docente refleja en sus acciones cotidianas son coherentes con sus creencias religiosas católicas, pero también con los valores instituidos por las leyes. La profesora considera que la familia debe brindarle

al niño “un ambiente sano, un adecuado sistema de salud, que lo lleve a la escuela, que lo apoye en lo que ellos requieran, que le brinden la protección que ellos necesitan” y, por supuesto, que “nunca maltraten, hieran o destruyan esos sueños”. Los seres humanos, para la profesora, debemos ser productivos a la sociedad y ella aporta a los niños desde cualquier instancia que le sea posible.

En su papel como docente, considera que no todo lo que los niños hacen o piensan está bien, por lo cual es necesario corregirlos. Las estrategias que utiliza para focalizar su atención y concentración son ejercicios de autoconocimiento y conciencia de sus acciones. Ella reconoce la importancia de la participación del estudiante, y por esta razón utiliza varias estrategias como contar historias o ver videos para hacer reflexiones acerca de ellos. De esta manera, otorga participación a los estudiantes y les permite expresarse.

Este lenguaje de interacción refleja una cercanía con los pensamientos y los sentimientos de los niños y niñas, pero no se observa una profundidad en los diálogos planteados. Por lo general, las preguntas planteadas son sencillas, y estimulan niveles de pensamiento básicos y niveles de comprensión literal. La mayoría de las interacciones provocadas por el ejercicio de la pregunta son cortas y están al servicio de la información, para confirmar acciones que se están realizando o mimetizar cortésmente órdenes que se dan.

El niño activo y participativo

La profesora Carolain Rozo, del Colegio Rural Olarte (CED), es la docente que se encuentra en calidad de provisional desde hace siete años. Ha acompañado a los grados más altos de las sedes con multigrado, situadas en las veredas de Usme, de más difícil acceso. Este es el primer año en el que ella acompaña a grado primero, pero al mismo tiempo es la titular de una profundización en español en los grados superiores.

El Colegio Rural Olarte (CED) está situado en una de las veredas de la localidad de Usme, a 3,5 km del casco urbano de Usme Centro, vía San Juan de Sumapaz. Este cuenta con una infraestructura pequeña que alberga 151 estudiantes y ofrece educación hasta el séptimo grado. En el salón de grado primero, de la profesora Carolain, hay 25 estudiantes. Un gran porcentaje de ellos habita en el casco urbano de Usme o en las veredas que se encuentran cerca de este, por lo cual se vive un ambiente que armoniza lo que se considera como rural con lo urbano.

Para la profesora Carolain, los niños y niñas son personas en desarrollo que heredan características de comportamiento genéticamente. Sin embargo, no tienen la capacidad de ser coherentes en determinados contextos o situaciones ya que “en el colegio tienen un comportamiento y en la casa tienen otro”. La libertad de expresión es una capacidad que tienen los niños y niñas que se

encuentran en el grado primero; sin embargo, mediante su proceso de formación, van perdiendo la habilidad para expresarse por temor a lo que piense o haga su interlocutor.

De esta manera, la singularidad que puede tener cada niño o niña, con sus cualidades y falencias, sean estas académicas o comportamentales, hace parte de la formación que tengan al lado, tanto de sus padres como de la docente que los acompaña. El aula de clases debe ser “incluyente para que los niños y las niñas tengan libertad de expresión”.

La maestra entiende que una de las misiones de la educación es fortalecer las cualidades y las habilidades de cada uno, y una de las misiones de la docente es garantizar los derechos como la educación oficial, pero no todos los derechos son responsabilidad del docente. Aunque en la interacción se puede observar cierto grado de jerarquía en la relación entre niño(a)-docente, por esta imposición discursiva, se alcanza a dilucidar una intención metacognitiva que apela al análisis de las dificultades, necesidades y fortalezas del niño.

Niños y niñas como sujetos de derecho en el aula

La docente Erika Torres, del colegio rural El Destino I. E. D., enseña en el grado primero hace más de 19 años. Su salón está compuesto por 30 estudiantes que habitan en el centro urbano de Usme y en algunas veredas aledañas. A pesar de que el colegio se encuentra a 8 km vía San Juan de Sumapaz, la docente tiene una comunicación muy cercana con los padres y acudientes de los niños y niñas, a los cuales atiende en horarios no convencionales, como los descansos o antes de empezar la jornada académica.

Esta institución alberga 565 estudiantes de primaria y bachillerato, en un campus abierto, que cuenta con infraestructura y tecnología para llevar a cabo varios proyectos de innovación; por esta razón, en el 2018, le ha sido otorgado uno de los premios a la innovación o experiencia pedagógica demostrativa. En estas circunstancias, los estudiantes cuentan con servicio de onces y almuerzo, e incluso los docentes tienen ruta para desplazarse hasta la institución desde el punto central de la localidad.

La maestra caracteriza a los niños como espontáneos, naturales, activos, dinámicos, exploradores, creativos, habladores y abiertos al conocimiento. “Demuestran interés, agrado por realizar las actividades escolares. Hay preferencia en asignaturas, pero en general demuestran gran interés y entusiasmo por aprender”, sin dejar de lado la parte lúdica, pues les encanta el juego. A la edad de los estudiantes de grado primero “son muy comunicativos, muy observadores. Así como observan, cuentan”.

El rol del docente, para la profesora Erika, se encuentra en ser un buen líder para ellos, “que oriente de manera adecuada la formación de manera holística o integral de sus estudiantes y que aproveche toda esta apertura que los estudiantes tienen para el conocimiento tanto de la parte académica y también de la parte comportamental”; también debe ser una persona muy motivadora que despierte en todo momento el interés de sus estudiantes y que sea el ejemplo vivo para ellos. Debe permitir que se expresen y entablen diálogos, conversaciones, no solo dentro del espacio escolar sino fuera de este. Para Erika es imprescindible que ese diálogo también se dé en el hogar.

La docente reconoce que otorgar al niño el carácter de “sujeto de derechos” “ha permitido que los niños tengan una mejor calidad de vida y que tengan el derecho a cubrir sus necesidades básicas”, como la alimentación, la educación o la vivienda, ya que antes “era una población demasiado vulnerable a diferentes situaciones, especialmente a su nivel familiar [y] también a nivel escolar”. De esta forma, atribuye una gran responsabilidad al sistema educativo, pues este debe ser de calidad, de manera que “los estudiantes [puedan] desenvolverse en todos los contextos, de muy buena forma, adecuada, creativa y con buen liderazgo”. Es deber de los docentes informar o denunciar si se tiene la sospecha de maltrato “para que las entidades que están a cargo de ello entren efectivamente a vigilar y tomen las medidas correctivas al respecto”.

El estudio muestra de qué manera la maestra reconoce el derecho a la libre expresión de los niños y las niñas, lo cual para ella involucra también el derecho a que ellos y ellas estén informados sobre aquellos hechos que puedan afectar su vida. Por tal razón, la maestra ha brindado alternativas culturales y de recreación para el buen uso del tiempo libre, a través de espacios de participación en el aula, implementando la escucha activa, con el objetivo de fortalecer la inclusión, el reconocimiento y la capacidad expresiva. La profesora indica de qué manera en su aula han sido muy importantes las herramientas que motivan la curiosidad, como, por ejemplo, la lectura en voz alta con los estudiantes.

Ideas para discusión: sobre lo posible y lo casi imposible

La revisión de las tres investigaciones desarrolladas ha permitido establecer de qué manera los imaginarios permanecen en los discursos y en las prácticas institucionales, configurando posibilidades del existir. Los maestros y las maestras caen muchas veces en un sinsentido institucional y político que empaña su práctica, en ocasiones dejando de lado aspectos sensibles para dar paso a lo que se debe hacer y atender las situaciones de lo cotidiano. Por otra parte, se mantiene

la ruptura campo-ciudad como uno de los aspectos de mayor vacío frente a las posibilidades que se tienen en torno a alternativas sobre la práctica pedagógica, pero el olvido del Estado y de las condiciones de orden público del país siguen vulnerando la posibilidad de obtener calidad educativa y dignidad en el vivir de las comunidades y poblaciones.

Se observa que no es un asunto solo de diseño y promulgación de políticas, se trata de algo más. El interrogante de por qué a pesar de los esfuerzos evidentes las brechas y las condiciones de pobreza en los territorios siguen aumentando es una constante. La lucha por alcanzar la equidad y la igualdad en la educación se mantiene como objetivo inamovible que se pregunta por si una educación distinta es posible en contextos en los que aún la pregunta por el lugar de la escuela, del maestro y del sujeto infancia sigue vigente y cómo ellos pueden ser actores protagónicos de política.

Referencias

- Anzaldúa, R. (2012). Lo imaginario como significación y sentido. En R. Anzaldúa (Coord.), *Imaginario social: creación de sentido* (pp. 30-62). Horizontes Educativos.
- Arévalo, S. (2018). *Informe de pasantía de investigación “Niños y niñas de Bogotá entre el deseo de la política y la realidad de las prácticas institucionales”* [monografía de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Athanasiadou, A. (1991). The discourse function of questions. *Pragmatics*, 1(1), 107-122.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Ceballos, L. (2018). *Niños y niñas como sujetos de derecho en el aula de grado primero* [monografía de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Coscia, P. (2013). *La importancia del diálogo y las preguntas en el salón de clase*. Universidad de la República de Uruguay.
- Díaz, C. (2019). *Imaginario sociales sobre el área de educación artística y cultural en las políticas públicas: implementación y desarrollo en la IED Rafael Bernal Jiménez* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
- Garzón Laverde, D. I., Pinzón, A. y Niño, J. A. (2004). *Indicadores sobre competencias familiares para agenciar y potencializar el desarrollo integral de la primera infancia*. Fundación Cinde.
- Moscovici, S. (1979). *Teoría de las representaciones sociales*. Paidós.

.....

Capítulo V.

Tejiendo interculturalidad con la primera infancia. Una apuesta desde las políticas públicas y las prácticas pedagógicas de los maestros y las maestras de educación inicial

María Cristina Corrales Mejía

La interculturalidad no es un concepto, es una manera de comportarse. No es una categoría teórica, es una propuesta ética. Más que una idea es una actitud, una manera de ser necesaria en un mundo paradójicamente cada vez más interconectado tecnológicamente y, al mismo tiempo, más incomunicado interculturalmente.

Fidel Tubino, *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*

Presentación*

Colombia es un país que reconoce como su patrimonio la diversidad étnica, cultural, social y propia en el ámbito de la justicia y la fraternidad, un logro político que los indígenas, afros y gitanos alcanzaron en la Asamblea Nacional

.....

* Este capítulo se escribe con la participación de Luisa Fernanda Aldana Suárez, pasante de investigación en el marco del proyecto “Niños y niñas de Bogotá entre el deseo de la política educativa y la realidad de las prácticas institucionales”; es licenciada en Pedagogía Infantil, especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, y magíster en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Constituyente que motivó la Constitución de 1991. Desde entonces, esto ha implicado la oportunidad de que los distintos pueblos sean reconocidos, aceptados y respetados por sus diferencias y diversidad cultural, que, como lo señala De Sousa Santos (2010), llegan a refutar las lógicas del “pensamiento abismal” y dan paso a otro tipo de pensamiento en el que se postula una epistemología apoyada en la “ecología de saberes” y en la “traducción intercultural”, ampliando el entendimiento occidental del mundo y, con ello, una genuina posibilidad de emancipación social.

En este sentido, la interculturalidad se comprende como una forma de valorar y reconocer al *otro* de acuerdo con su cosmovisión del mundo y experiencias de vida, con sus raíces culturales, actitudes y acciones, lo que supone movilizar estrategias de participación en las que se vinculen los estamentos e instituciones sociales, así como la sociedad civil, en un ejercicio de diálogo y escucha permanente con las comunidades, en función de garantizar los derechos de todos y cada uno.

En esta dinámica, tiene un papel protagónico el sistema educativo colombiano, que se debate entre la contradicción de dar cobertura educativa a toda la población o realmente instituir una escuela para todos (Terigi, 2008). Aunque dicho sistema se ha ampliado especialmente en la última década, buscando incluir a los sectores sociales antes excluidos, falta aún mucho camino por recorrer en la reflexión sobre el dispositivo escolar y los mecanismos para abrazar diferencialmente los connacionales provenientes de los diversos territorios, a través de un sistema de educación intercultural, que se configure como un proyecto político esencial, en una sociedad desigual que ha excluido sistemática y categóricamente muchos de sus grupos sociales (Southwell, 2006).

Desde este horizonte referencial, las instituciones educativas en general y de educación inicial en particular sin duda se convierten en los escenarios principales en los que se debe fomentar la educación para la interculturalidad. Una educación que promueva la tolerancia, la participación, la equidad, el respeto y la convivencia social de cara a la amplia pluralidad de nuestro país, en el entendido de que en ellas no solamente se potencializa la socialización y el desarrollo de los niños y niñas de los cero a los seis años, sino que también se apuesta por su formación integral como ciudadanos y ciudadanas en un Estado social de derecho.

Por ello, es necesario tejer interculturalidad desde y con la primera infancia, tejer, haciendo alegoría a la cultura de un país que, a lo largo de las diferentes regiones que lo componen, ha sido especialmente fecundo en estas expresiones, un país que mantiene viva su memoria a través del tejido, acto en el que se ovillan hilos invisibles de reflexión conjunta entre los niños, las niñas, los jóvenes

y los adultos. La urdimbre y la trama¹ están dispuestas. A manera de urdimbre, se tensionan las políticas públicas para la infancia y el currículo, y, de trama, las prácticas sociales y pedagógicas de los maestros y maestras en relación con las realidades cotidianas y la diversidad cultural de este grupo poblacional, lo que hace que precisamente por estos hechos la educación inicial encarne un sinfín de posibilidades para la transformación del tejido social de la nación.

En este capítulo se analiza la incidencia de los discursos relacionados con la política pública para la primera infancia De Cero a Siempre y las representaciones sociales de interculturalidad que subyacen a las prácticas sociales y pedagógicas de un grupo de maestros y maestras de educación inicial.

Para este propósito, se toman como referente los estudios, análisis, apuestas y comprensiones realizadas por la línea de investigación Infancias de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, principalmente las declaradas en el proyecto “Niños y niñas de Bogotá entre el deseo de la política educativa y la realidad de las prácticas institucionales” (2018), así como la investigación realizada en consonancia por las autoras de este artículo (en calidad de directora de la investigación y maestranda) acerca de “Las representaciones sociales sobre interculturalidad de los docentes de educación inicial de la Institución Educativa Luis Carlos Galán, ubicada en la comuna 4, altos de Cazucá del municipio de Soacha-Cundinamarca” (2021).

Por consiguiente, el presente texto se estructura a partir de los siguientes ejes: la urdimbre: las políticas públicas de primera infancia, el currículo y sus alcances en el fomento de la interculturalidad; la trama: las prácticas pedagógicas como práctica social de maestros y maestras de educación inicial; el entramado: las representaciones sociales sobre la interculturalidad y su incidencia en las prácticas de un grupo de maestros y maestras de educación inicial; a manera de síntesis y conclusión, las tensiones, retos y oportunidades para construir interculturalidad desde la educación en primera infancia.

1 De acuerdo con la Real Académica Española (s.f.), la urdimbre es el conjunto de hilos que se colocan en el telar paralelamente unos a otros para formar una tela; los hilos de urdimbre deben ser fuertes y largos, se mantienen bajo constante tensión en un marco o telar. Entre tanto, la trama, conformada también por hilos, va cruzando por encima y por debajo, durante el proceso de tejer; la trama es más fina y en ocasiones puede contener fibras elásticas que aportan mejor ajuste a la tela.

La urdimbre: las políticas públicas de primera infancia, el currículo y sus alcances en el fomento de la interculturalidad

Las políticas públicas y el currículo son dos categorías que se encuentran estrechamente entrelazadas, a manera de hilos paralelos que sirven de soporte para orientar y promover la educación en la primera infancia.

Las políticas corresponden al planteamiento de acciones concretas para el cambio de conductas, comportamientos y omisiones frente a una situación determinada orientada a mejorar las circunstancias de vida de los ciudadanos, y por tanto proyectar una transformación social que se valida a través de su implementación (Roth Deubel, 2009). En esta dirección, la política pública de Cero a Siempre (2011) retoma un enfoque diferencial para atender las individualidades y peculiaridades de la infancia de forma situada y acorde a sus necesidades e intereses, con el fin de aportar a la calidad de vida de los niños y niñas colombianos. El currículo es una opción cultural, el proyecto que quiere convertirse en la cultura —contenido del sistema educativo—, para un nivel escolar o para un centro educativo en concreto, y conforma un documento público que expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar (Gimeno Sacristán, 2010).

El currículo en primera infancia ha de partir de considerar las necesidades e intereses de los niños y de las niñas en este momento de su desarrollo, los contextos en los que habitan y el grupo sociocultural al que pertenecen; debe enmarcarse como un proceso educativo de la persona humana que inicia en sus primeros años de vida pero que va a impactar todas sus dimensiones y devenir histórico. Por esto, a su vez implica a un proyecto formativo, como lo expresa Zabalza (2003): “Proyecto en cuanto es pensado, planificado, y de ahí se hace visible, público y compartido y formativo porque está vinculado a la potenciación de un desarrollo equilibrado en todas y cada una de las dimensiones del niño”.

Considerando estas comprensiones, se puede advertir que en el currículo se implementa y se dinamiza la política pública de primera infancia, al constituirse en el espacio en el que se concretan los acuerdos sociales y finalidades de la educación inicial focalizados en la atención integral durante los primeros años de vida. Atención que se da, entre otros, a través del componente pedagógico que subsume las interacciones de calidad y las actividades rectoras —el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio—, con el fin de jalonar el reconocimiento y estimular las capacidades de los niños y de las niñas, sujetos coconstructores de la realidad, con poder instituyente en la sociedad y en la cultura, a partir del ejercicio de sus derechos y de su ciudadanía.

Los niños y niñas participan activamente en la sociedad, en tanto su proceso de socialización no se trata solamente de adaptación e interiorización, sino

de “apropiación, reinención y reproducción” (Corsaro, 1992, p. 46, citado en Corsaro, 2018; James *et al.*, 1998) de un contexto en el que se presentan en el centro de una sociedad, en la que se hallan dinámicas colectivas y comunales que ellos y ellas no solamente reproducen, sino que también interpretan; al reproducir, internalizan la cultura y la sociedad, interactúan con ella, contribuyen a su producción y cambio, precisamente porque la interpretan desde posturas innovadoras y creativas a través de las cuales incorporan la información del mundo de los adultos para abordar situaciones y preocupaciones propias y de sus compañeros (Corsaro, 2018).

Lo anterior conlleva considerar con mayor detenimiento el hecho de que los niños y las niñas viven y transitan dentro de la cultura, que no es única sino diversa y, justamente desde esta diversidad, les provee un patrón de significados transmitidos históricamente y un sistema de concepciones heredadas y expresadas en forma simbólica (Geertz, 2001). Estas concepciones les dan las claves para percibir e interpretar el contexto, realizar prácticas y construir saberes complementados en las interacciones con los otros, por medio de significaciones que pueden ser maleables según el momento histórico en que se hallen, las experiencias individuales y grupales, entre otros factores configurados en una serie de representaciones sociales que les permiten ubicarse, comprender y actuar en su entorno.

De la socialización y la relación entre estas culturas diversas emerge la interculturalidad, como ese proceso de interrelación y comunicación entre sujetos con identidades culturales específicas diferentes, que se vinculan y se nutren mutuamente para fortalecer la identidad cultural de cada uno; por ello, la interculturalidad es una manera de comportarse, una propuesta ética, una actitud frente al *otro* diferente de mí, que conlleva al enriquecimiento mutuo y a la evolución social (Tubino, 2004). La interculturalidad se construye desde los sujetos e implica varios giros en las estructuras, instituciones y vínculos sociales que perpetúan la desigualdad, la inferiorización, la racialización y la discriminación para la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir; por consiguiente, se convierte en un proyecto político, social, ético y epistémico —de saberes y conocimientos— (Walsh, 2009).

Es así como la interculturalidad emerge como una necesidad que se declara desde el enfoque diferencial de las políticas públicas de primera infancia. Esta debe personificarse en el currículo con el propósito de coadyuvar al alcance de los principales fines de la educación inicial conducentes a disminuir las desigualdades e inequidades, construir identidad, inspirar la participación de los niños y niñas, consolidar su autonomía y su creatividad (Presidencia de la República de Colombia, 2013), en aras de la formación de sujetos capaces de vivir y convivir en un mundo de iguales pero distintos, que se encuentra en constante renovación.

Propiciar desde la educación inicial un diálogo intercultural, donde genuinamente se anime al intercambio abierto y respetuoso entre los sujetos, puede ser el punto de partida para asumir la infancia como una categoría social concebida desde la diversidad cultural. Lo anterior permitirá que niños y niñas empiecen a recorrer nuevas maneras de coexistencia y relacionamiento con los demás, aspecto que va más allá de una forma discursiva de erigir el cambio e impactar las actuaciones y prácticas pedagógicas que se realizan en los diferentes escenarios educativos. Además, pone en perspectiva dignificar las realidades de este grupo poblacional que personifica la oportunidad de transformación del tejido social del país (Aldana Suárez, 2021).

La trama: las prácticas pedagógicas como práctica social de los maestros y las maestras de educación inicial

En un mundo complejo y plurivalente, donde el sistema educativo se ha distanciado cada vez más de los procesos de formación humana para dar cabida al conocimiento como mecanismo de control y poder social, a la ciencia sin humanidad y a la técnica y la tecnología encauzadas solo desde el hacer y el producir para una sociedad capitalista y avasalladora de todas las dimensiones del hombre, las prácticas pedagógicas deben entenderse y repensarse como un modo de ser, como una forma de funcionamiento de las instituciones que permitan a los sujetos de la educación la apropiación de diferentes saberes, la inserción en la creación e investigación, la experimentación para aplicar lo que se conoce y generar reconceptualizaciones acerca de lo que se aprende (Zuluaga, 1999).

Bajo esta perspectiva, la educación que orientan los maestros y las maestras desde las prácticas pedagógicas no es simplemente esa trama tras la que se dispone un proceso de adaptación a lo establecido, sino una práctica de libertad del sujeto que se consolida en un proceso dialéctico de transformación, en el que puede desarrollar capacidades, habilidades y disposiciones que le permitirán edificar su existencia como ser humano, lo que expresa que en la educación se encuentra la posibilidad de emergencia del sujeto.

En línea con lo expuesto, se exhorta al avance del proceso educativo a través de unas prácticas que reivindiquen el papel activo del educando. Tal y como lo analiza Freire (1997), unas prácticas democráticas que faciliten el trance de las estructuras tradicionales de educación bancaria, caracterizada por una educación para la domesticación, a una educación emancipadora, en la que el sujeto aprenda a leer la palabra en función de poder leer el mundo en el que está inmerso; una formación en la que su hacer se convierta en quehacer y en la que, asimismo, se tenga en cuenta sus saberes anteriores, sus orígenes, su cultura y su participación político-ideológica en el proceso de construcción del

conocimiento, lo que ineludiblemente lleva a ponderar las prácticas pedagógicas, ante todo, como una práctica social.

Enseñar no puede ser ese esfuerzo de transmisión del llamado saber acumulado que se hace de una generación a la otra, y el aprender no puede ser la pura recepción del objeto o el contenido transferido (Freire, 2002). En otras palabras, la educación no implica el esfuerzo de adaptación del educando a su medio, la educación es esencialmente un encuentro donde se problematiza, se interroga, se confronta a los educandos para buscar y cimentar el conocimiento.

En medio de estas prácticas, de enseñar y aprender, se halla la relación pedagógica como “una forma de construcción colectiva de conocimiento; el que aprende enseña, el que enseña aprende; aprendiendo juntos se transforma la realidad y se producen cambios en la historia” (Freire, 2002, p. 43). Así, tienen asidero las relaciones intersubjetivas que se establecen entre el educador y el educando, que desde las perspectivas abordadas están llamadas a una revisión y cambio de los roles establecidos para los sujetos, de tal manera que se disuelvan los argumentos de la autoridad imperante, para dar paso a una nueva concepción que privilegie una relación dialógica que tribute a la formación de una conciencia crítica de los dos. Es a través de estas relaciones intersubjetivas que se facilitan los diálogos con la diversidad cultural.

En la educación en general y en la educación inicial en especial, estas relaciones pedagógicas e intersubjetivas parten de una construcción individual, que para el caso de los niños y las niñas involucra la afirmación de su papel activo y protagónico dentro del proceso educativo y los espacios sociales y culturales en los que están inmersos. Para el caso del maestro, demanda una conciencia y discernimiento acerca de su rol, de sus posturas éticas y políticas, al igual que una resignificación de sus comprensiones acerca de la infancia y de las maneras de relacionarse con ella, que movilice posibilidades para establecer un nuevo valor interpretativo a partir del cual se pueda acoger la esencia de ese otro que es el niño o la niña. Una concepción que acepta los contrastes y pluralidades, en un encuentro en el que se le devuelva al infante su lugar dentro de la estructura social, como sujeto político que puede ser alteridad porque está contenido en el adulto, en su cosmovisión, en su subjetividad, en su discurso y en sus prácticas sociales (Corrales Mejía, 2015).

Tanto las prácticas como las relaciones pedagógicas se pueden analizar también desde lo que Foucault (1979) ha concebido como las reglas de producción de la verdad, que están referidas a lo que el autor denominó como los “juegos de verdad”. Conceptos originados en las reglas de producción de la verdad, que muestran que el conocimiento y, desde luego, los modos en que este se concibe y se transfiere son siempre producto de unas circunstancias y coordinadas sociales, políticas y económicas desde las que se legitima su carácter de verdad,

pero tal verdad es resultado de una interpretación que se produce en unas condiciones históricas determinadas que deben analizarse para descolonizar el pensamiento y abrirlo a la diversidad, la inclusión y la multi e interculturalidad.

Derivado de lo expuesto, es menester que los maestros y las maestras de educación inicial se interpeleen acerca de cómo están comprendiendo, apropiando e implementando las políticas públicas a través del currículo y de sus prácticas pedagógicas cotidianas y de qué manera están propiciando esa integración de los niños y niñas provenientes de distintas culturas. Es necesario que los docentes reevalúen su sentido y su conexión con las necesidades, intereses y lenguajes de la infancia para forjar interacciones significativas y pertinentes, experiencias pedagógicas intencionadas y ambientes enriquecidos, al tiempo que cuestionen las ideas y prácticas sociales tradicionales hegemónicas que han obstaculizado el desarrollo armónico y la emancipación infantil.

Para el maestro, su trabajo con la infancia debe ser resistencia y lucha política para el cambio social, pasaporte a su propia inserción en un futuro posible, futuro en que los hombres vivirán, en gran medida, de acuerdo con aquello que ha sido por ellos efectuado años antes, en los años de su infancia y, en consecuencia, en los de su educación (Narodowski, 2008).

El entramado: las representaciones sociales sobre la interculturalidad y su incidencia en las prácticas de un grupo de maestros y maestras de educación inicial

Las representaciones sociales conceden explicaciones acerca de la forma en la que los seres humanos captamos el mundo que nos rodea, nos comunicamos e interrelacionamos desde las realidades de la vida cotidiana. Contextos que incluyen las peculiaridades del medio ambiente, los discursos y narrativas que de allí emergen, experiencias previas y las significaciones que cada quien otorga a sus aprendizajes; por consiguiente, las representaciones sociales son consecuencia de una actividad mental del sujeto o grupo social que les permiten pensar, conocer y describir la realidad que construyen y a la que le dan un sentido, en concordancia con un sistema de valores que depende de la historia y el contexto sociocultural en el que se desenvuelven, así como de factores naturales e ideológicos y de los entornos inmediatos que habitan; por estos motivos, contribuyen y determinan comportamientos, anticipaciones y expectativas (Abric, 2001).

Abordar desde un ejercicio investigativo comprometido y riguroso el análisis de las representaciones sociales sobre interculturalidad de un grupo de cinco maestros de primera infancia de la IE Luis Carlos Galán (Aldana Suárez, 2021) fue el entramado que permitió profundizar, entre otros aspectos, en la información y las comprensiones que manejan acerca de este fenómeno social; la

manera como las unen con los principios y propuestas de las políticas públicas y de los lineamientos curriculares vigentes para la infancia y, a su vez, como los incorporan en sus prácticas pedagógicas y sociales con el fin de entender sus dinámicas en este escenario educativo y avizorar de qué manera pueden llegar a influir en la cimentación de múltiples posibilidades para que los niños y las niñas interactúen en y con el mundo en pro de minimizar las desigualdades y las brechas sociales, que ocasionan no solamente la pobreza, sino también el desconocimiento de las diferencias.

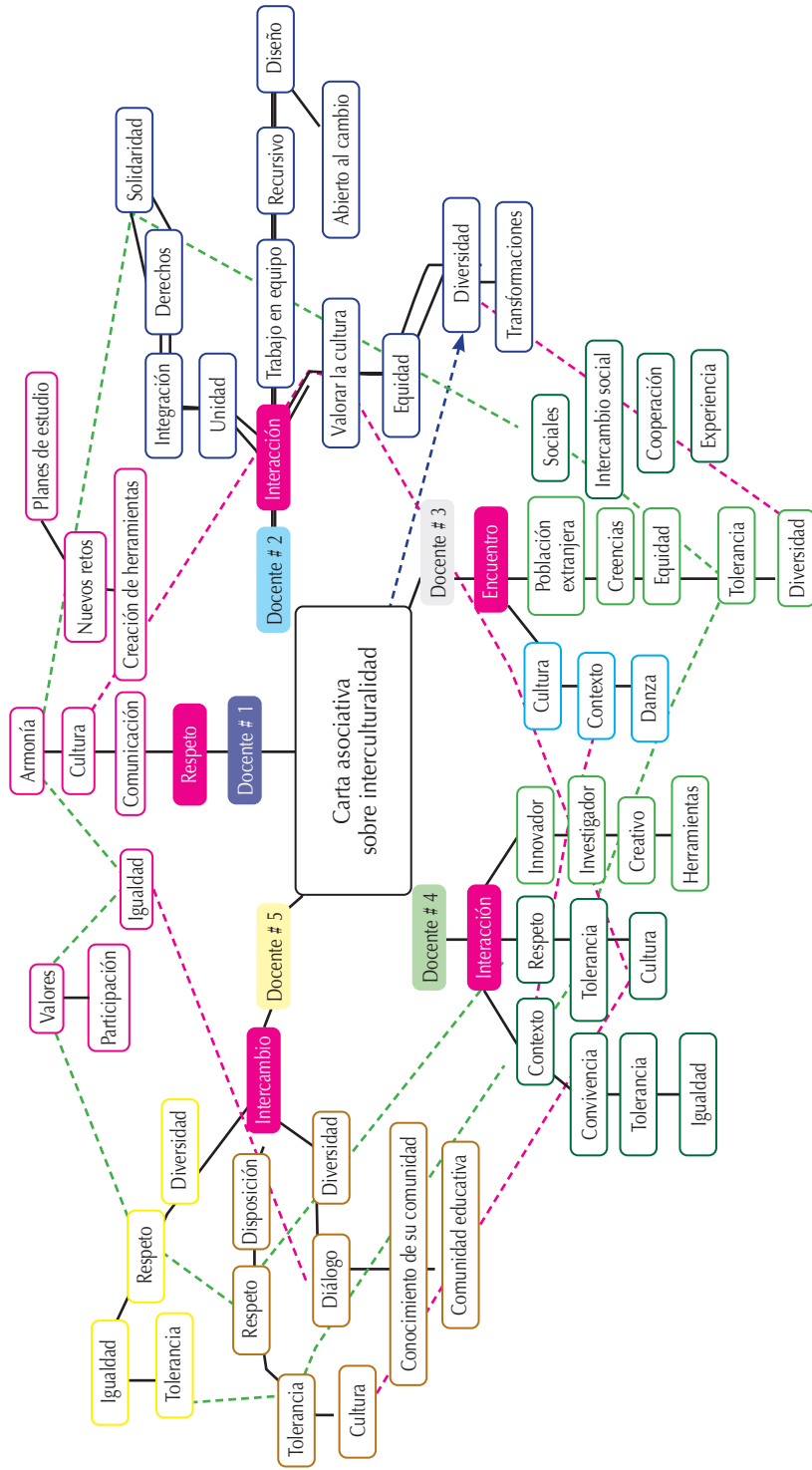
Para dar fundamento metodológico a la investigación, se recurrió al paradigma cualitativo con un enfoque interpretativo; se diseñaron e implementaron una serie de instrumentos a partir de técnicas asociativas e interrogativas como son la entrevista semiestructurada, los diagramas de asociaciones y la carta asociativa planteada por Abric (2001) para la indagación de las representaciones sociales. La carta asociativa que propone Abric parte de dos componentes centrales: el primero, su contenido (informaciones y actitudes), y el segundo, su organización, su estructura interna (el campo de la representación: núcleo central y periférico), permitiendo con esto validez y eficacia en la obtención de datos y en el análisis de los resultados.

A continuación, se presenta la carta asociativa (figura 6) compuesta por elementos del núcleo central y periféricos de las representaciones sociales acerca de la interculturalidad de los maestros y maestras, que se nutrieron de los diagramas de las asociaciones libres. A cada uno de los participantes le fue asignado un color distintivo para facilitar su visualización.

Adicionalmente, los elementos resaltados en color fucsia corresponden a las asociaciones de los docentes, acerca del concepto, las experiencias y valores relacionados con la interculturalidad, reflejadas en una sola palabra. Luego, las tres ramas que se despliegan unen los elementos periféricos relacionados con la educación intercultural, competencias y actitudes de un docente intercultural y, por último, la experiencia y diseño de prácticas pedagógicas con un enfoque intercultural. Estos elementos se retoman de acuerdo con la organización que inicialmente los sujetos presentaron en los diagramas asociativos individuales, que aluden a los conceptos más cercanos al núcleo central de la representación (Aldana Suárez, 2021).

Las líneas punteadas articulan algunos elementos periféricos comunes a los participantes, de forma que se advierten las relaciones, similitudes, tensiones y significados que se condensan en cinco aspectos que persisten en las asociaciones de los maestros y maestras: la cultura, los valores, la diversidad, el contexto y la comunicación, que finalmente facultan aclarar e interpretar sus representaciones sobre la interculturalidad.

Figura 6. Carta asociativa de docentes de preescolar de la IE Luis Carlos Galán acerca de las representaciones sociales sobre interculturalidad



Fuente: Aldana Suárez (2021).

En cuanto a la interpretación y los hallazgos encontrados en la triangulación de la información de todos los datos recabados por Aldana (2021), se pueden establecer las siguientes categorías:

Primera, concepción de interculturalidad, entendida como un encuentro cultural, diverso y de interacción de valores, principalmente en relación con la población extranjera. Los participantes atañen al término matices principales, que se circunscriben en la observación de la presencia de niños y niñas procedentes de varias zonas del país o de grupos étnicos o de extranjeros, que se instalan en la localidad, hecho que concierne más a la descripción de pluriculturalidad y multiculturalidad que a la de interculturalidad.

La segunda, la interculturalidad en las políticas públicas para la infancia y la práctica pedagógica, en donde se hace una aproximación a los avances efectuados alrededor de las políticas públicas para la infancia en perspectiva de la interculturalidad y los conocimientos de los maestros y maestras. Es importante resaltar que solo uno de ellos da cuenta de que existe el lineamiento y la política educativa, inscrita dentro de las políticas públicas encargadas de instaurar un conjunto de objetivos comunes y pertinentes para beneficiar la calidad de vida de los niños y las niñas colombianos y, por consiguiente, abrir la oportunidad de promover encuentros dialógicos entre culturas, que involucran los múltiples lenguajes de la infancia, sus saberes y características propias.

La tercera, las tensiones entre la interculturalidad, las políticas públicas de infancia y la práctica pedagógica, de la que se colige un descubrimiento interesante en cuanto a los alcances de la política y su notoriedad dentro de la práctica pedagógica, destacándose que en esta última persisten métodos homogeneizadores regidos por competencias y estándares, que desconocen las particularidades de los niños y las niñas, sujetos de la educación.

Así pues, los maestros y maestras se percatan de algunas disposiciones expresadas por la política pública De Cero a Siempre y el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (Bejarano Novoa *et al.*, 2019), pero no logran apropiarlo en sus prácticas; paradójicamente también manifiestan la trascendencia de forjar espacios para el encuentro y reconocimiento de la singularidad de los niños y niñas, puesto que son conocedores de que estas experiencias inciden en su relación consigo mismos, con los otros y con la naturaleza y el contexto.

La cuarta es la necesidad de la cualificación de los maestros, que pone de manifiesto su requerimiento frente al accionar pedagógico en enlace con la educación intercultural, reuniendo las razones de las políticas públicas para la infancia y los fines de la educación inicial que deben permear el currículo infantil. Esto conlleva el desafío de integrar la interculturalidad en sus procesos de formación, con la intencionalidad de completar sus conocimientos pedagógicos en

función de identificar y valorar la riqueza de la diversidad cultural en sus aulas o escenarios educativos. Espacios en los que se admiten pensamientos, convicciones, ideologías y modos de conocimiento, en beneficio de realizar un ejercicio de aceptación y aprendizaje del otro, si entendemos el aprendizaje como un fenómeno de transformación en la convivencia (Maturana, 1992).

La quinta es la resignificación y reflexión acerca de la educación intercultural y la participación infantil, en la que los maestros y maestras revelan y argumentan la importancia de incorporar en sus prácticas pedagógicas experiencias que incluyan a todos los actores adultos, niños y niñas, para enriquecer el encuentro y diálogo cultural en la institución escolar, comenzando con la educación inicial. Esto ejemplifica que desde la función orientadora de las representaciones sociales sobre interculturalidad que ya tienen, buscan encaminar su quehacer para interactuar en la dinámica social, instituyendo una serie de expectativas frente a una situación, en este caso, la educación con enfoque intercultural.

Principalmente, con lo observado en esta última categoría surge otra que complementa y vincula transversalmente todas las demás, por sus impactos en los procesos de atención, formación y desarrollo integral de los niños y niñas, que atañe de manera directa a la educación inicial y que por ende se halla consignada en la política pública en atención al cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989) y de la Constitución Política de Colombia (1991): es la categoría de participación infantil.

La participación se alinea como un “principio director clave”, en el ejercicio de un derecho civil y político básico que tienen todos los niños y las niñas, que además es un derecho “facilitador”, es decir que su garantía ayuda a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos y, al igual que estos, no es solamente un medio para llegar a un fin, ni tampoco simplemente un “proceso”: es un fin en sí mismo (Gobierno de Colombia, s.f.).

Siguiendo la línea trazada por Philippe Ariès (1987), Corrales Mejía (2015) establece que estos consensos jurídicos, políticos, sociales y educativos que fundamentan el derecho a la participación de los niños y niñas han llevado a que paulatinamente se inicie en la sociedad contemporánea la cristalización de un *tercer sentimiento hacia la infancia*, orientado, por una parte, desde los enfoques de protección integral y del interés superior del niño, y por otra, en el reconocimiento de su pluralidad, como grupo social diverso en el que coexisten muchas formas de expresión, identidad y cultura, que cada vez con mayor fuerza apuntan hacia cambios en las relaciones entre adultos-instituciones, niños y niñas, como grupos o categorías sociales legítimas e incluyentes, que interactúan y dejan huella a todos los niveles, al tiempo que movilizan una construcción colectiva de la cultura en favor de la infancia.

A manera de síntesis y conclusiones

Se presentan las principales comprensiones y el análisis de la autora, que buscan poner en evidencia algunas de las tensiones, retos y oportunidades para tejer interculturalidad desde y con la primera infancia, partiendo de los procesos y las finalidades que establece la educación inicial.

La historia de la humanidad ha sido también la historia de las interacciones entre los diversos grupos sociales y culturales que han conformado los seres humanos. A la historia de la humanidad y a estos diversos grupos sociales y culturales han pertenecido igualmente los niños y niñas; ellos y ellas han vivido una doble condición de discriminación: por haber sido concebidos como seres sin voz, menores que, inmaduros, incompetentes, incompletos, dependientes, invisibilizados, negados, ocultados, marginados, a la sombra de los adultos, protagonistas en desventaja, es decir, víctimas de la gran asimetría adultocéntrica a la que se refería Bustelo (2012). Esto tiene sus orígenes y herencias en los grupos sociales y culturales sobre los cuales se ha ejercido poder y dominación, ocasionando mayores expresiones de violencia, sumisión, diferentes formas de control y desigualdad sobre su naturaleza, como factores que hasta nuestros días siguen siendo determinantes no solamente en las relaciones entre los pueblos, sino en las relaciones entre adultos y niños y niñas.

No obstante, en la historia reciente y presente, esas formas de ejercer poder y dominación de unos sobre otros encontraron resistencia en la capacidad de razonamiento, elección y decisión que tenemos en la libertad (Foucault, 1979) y, por tanto, se han ido desinstalando de las maneras como comprendemos, interpretamos y reaccionamos frente a la vida cotidiana. Como resultado, lentamente y gracias a la reflexión, discusión y participación, se van dibujando otros panoramas para la inclusión del hombre desde su esencia más profunda. Se ha iniciado el camino, entonces, para estructurar nuevos discursos hacia la otredad cultural, social e individual y de igual forma hacia la infancia.

En medio de todas estas tensiones en las que se producen diferencias y pluralismos, nace la interculturalidad como una apuesta abierta, flexible, crítica y en permanente desarrollo, que alienta a la introspección y al intercambio positivo y enriquecido de los sujetos de diferentes edades y provenientes de varias culturas, con la intención de propiciar un encuentro en igualdad, respeto, tolerancia, diálogo, consensos y disensos, que finalmente converja en la convivencia armónica entre todos.

Aunque los avances son evidentes, en un reconocimiento que cada vez toma más fuerza en los ámbitos jurídicos, políticos y sociales, aún existe una brecha entre la intencionalidad discursiva y la realidad por modificar (Grupo de investigación Infancias, 2018). De tal manera que, en lo relativo al reconocimiento a

la diversidad cultural y la interculturalidad, al igual que al niño y a la niña como sujetos de derechos, que aportan, aprenden y son capaces de resignificar las prácticas, costumbres y creencias de sus contextos socioculturales, persisten las querellas entre los grupos dominantes y los subordinados, donde los primeros nutren una serie de modelos sin consultas y consensos previos con los individuos de los numerosos escenarios, entre ellos los educativos, y los segundos proponen alternativas para establecer las sinergias en pro de dicha diversidad e interculturalidad.

Por lo enunciado, las acciones afirmativas que enaltecen la Convención sobre los Derechos del Niño, la Constitución Nacional y las políticas públicas de infancia, que deben constituir universales para orientar el currículo y empoderar la práctica pedagógica como práctica social, no alcanzan a ser comprendidas, apropiadas e implementadas en su totalidad por los actores comprometidos en estas tareas, a fin de regular lo social.

Ese conjunto de objetivos pronunciados desde los preceptos normativos y jurídicos del Gobierno nacional, calificados comunes y necesarios para optimizar la calidad de vida de los niños y niñas colombianos en sus contextos, no se llevan a cabo en la realidad dado que la magnitud de acción queda limitada, entre otros, por la disposición y recursos de grupos hegemónicos y el desconocimiento de los actores involucrados en la educación intercultural (Grupo de investigación Infancias, 2018).

Se nota la disonancia entre las comprensiones de los niños y las niñas como sujetos de derechos, de interculturalidad, de las apuestas de la política pública, con respecto de las prácticas. Si bien las primeras dan respuestas a necesidades imperiosas que permiten concentrar un cambio en la estructura social y en las relaciones entre los diferentes actores, con una función no solo de compensar y revertir, sino de remediar, enfrentar y transformar un orden desigual y de inequidad social (Walsh, 2009), las últimas no han podido organizarse en sintonía o plasmarse en diálogos con resultados contundentes en el currículo escolar que dinamicen actuaciones meditadas e intencionadas en el hacer cotidiano de las comunidades.

Como se pudo apreciar en la investigación, estas disonancias se confirman en las prácticas pedagógicas y los saberes de los maestros y las maestras participantes, los cuales, a pesar de dar cuenta de algunas actuaciones y responsabilidades en su papel como creadores de experiencias y oportunidades para ampliar el horizonte de los niños y niñas en sus relaciones con el mundo desde sus formas y lenguajes, no logran instalarlas en el currículo ni en las prácticas pedagógicas habituales por dar prelación a las demandas institucionales que propenden por homogeneizar las comprensiones, las relaciones, las maneras de ser y estar de los sujetos.

Se lanza la hipótesis de que esta situación puede ser el resultado de una formación de los maestros desde modelos tradicionales y de una difusión de las políticas públicas que se preocupa más por la cobertura que por la calidad, separando la mirada sensible y atenta, permanente y próxima al reconocimiento del otro, a la alteridad y a la convivencia social. De esta forma, el sentido y los fines de la educación inicial y de la intercultural quedan rezagados o, en los mejores casos, retomados parcialmente en un proyecto temporal que se plantea distante de las necesidades, los saberes, los intereses y las expresiones infantiles, lo que reta las posibilidades del aprendizaje conjunto entre niños-niñas y adultos y de la reflexividad sobre la propia práctica para activar su energía transformadora de la realidad de unos y otros.

De estas tensiones y dificultades, salen los retos y oportunidades. Urge producir respuestas pedagógicas variadas, que sean capaces de operar desde lo educativo para transformar lo naturalizado (Cabeda, 2015). Esto demanda alternativas en los sentidos, las prácticas y, por supuesto, en el abordaje, la comprensión y la formación de sus actores, particularmente de aquellos encargados de orientar los procesos educativos en primera infancia y desde allí suscitar la formación de ciudadanos y ciudadanas en, y para, la diversidad cultural. Docentes-actores responsables directos de hacer realidad la promoción del desarrollo integral de los niños y de las niñas y de ser garantes de sus derechos, como también de resguardar, comunicar y producir el conocimiento para la preservación de las culturas y el diálogo entre ellas.

Es evidente que los maestros y las maestras de primera infancia deben formarse y profundizar en relación con las variadas estrategias, alternativas y discusiones que transitan alrededor de los niños y niñas, dándoles un nuevo significado a las representaciones sociales propias y colectivas sobre infancia, cultura e interculturalidad que orientan sus prácticas pedagógicas. Se recomienda desde los procesos de educación formal y complementaria para quienes se preparan para ser educadores y educadoras, incluso aquellos que ya están en ejercicio, que incorporen como parte del perfeccionamiento de su perfil las competencias interculturales como esa capacidad de interacción que encierra componentes afectivos, cognitivos y de comportamiento (Rehaag, 2006). Competencias encaminadas a integrar actitudes de apertura al cambio, al diálogo de saberes, a la reflexión constante sobre la práctica, a la búsqueda de coherencia entre el decir y el hacer y a la valoración del otro desde la igualdad y dignidad humana.

Efectivamente, la interculturalidad debe ser asumida por los maestros y maestras como un proyecto político que inicie a partir de la construcción de relaciones horizontales, relaciones pedagógicas e intersubjetivas, en las que se reconoce la individualidad de los niños y niñas, valorándolos desde sus orígenes, su historia, sus lenguajes, sus saberes y formas de habitar el mundo (Aldana Suárez, 2021).

Al unísono con el estudio cuidadoso y analítico de las políticas públicas de primera infancia y documentos concernientes, para el desarrollo de estas competencias interculturales, los maestros y las maestras necesitan que se consolide para ellos espacios nacionales, regionales, departamentales, locales e institucionales en los que puedan realizar seminarios permanentes, mesas de trabajo, cartografías pedagógicas, entre otras estrategias o mecanismos que les permitan repensar el currículo de educación inicial y proyectar sus prácticas pedagógicas considerando actuaciones situadas, intencionadas y con sentido a las condiciones y necesidades de los niños y las niñas que acompañan en su quehacer.

Finalmente, si como sociedad nos inclinamos en justicia por ese reconocimiento de la infancia y la diversidad cultural armonizando los discursos y las prácticas, estamos obligados, como se mostró a lo largo del desarrollo de este capítulo, a legitimar su participación auténtica en las situaciones y relaciones que la rodean a diario. De tal forma que el infante pueda llegar a interpelar, incluso a transformar los mecanismos de regulación y poder de las prácticas instituidas, acogiendo dicha participación desde una actitud reflexiva y pluralista, eternamente cambiante y eternamente nueva, en la que se escuche y se atienda la voz de los niños y niñas (Corrales Mejía, 2015).

Referencias

- Abric, J. C. (2001). *Las representaciones sociales: aspectos teóricos. Prácticas sociales y representaciones*. Ediciones Coyoacán.
- Aldana Suárez, L. F. (2021). *Representaciones sociales sobre interculturalidad de los docentes de primera infancia y su incidencia en las prácticas pedagógicas en una institución del municipio de Soacha* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional Universidad Distrital (RIUD).
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*. Taurus.
- Bejarano Novoa, D. C., Valderrama Castiblanco, N. y Marroquín Sandoval, D. I. (2019). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*. Secretaría de Educación del Distrito.
- Bustelo, G. (2012). Notas sobre infancia y teoría: un enfoque latinoamericano. *Salud Colectiva*, 8, 287-298. <https://www.redalyc.org/pdf/731/73125097004.pdf>
- Cabeda, L. (2015). Febrero en los años noventa. Tiempo de excepciones. ¿Tienen vacante para mí? En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Inventar lo (im)posible. Experiencias pedagógicas entre dos orillas* (pp. 24-38). La Crujía; Editorial Stella.
- Corrales Mejía, M. C. (2015). *Entre lo apolíneo y lo dionisiaco: naturaleza de las interacciones adulto-niño en la vida cotidiana*. Centro Editorial Cinde.

- Corsaro, W. (2018). *The sociology of childhood*. SAGE.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Editorial Trilce.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Las Ediciones de La Piqueta.
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de libertad*. Siglo XXI.
- Freire, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Geertz, C. (2001). *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Tierras del Ebro.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gobierno de Colombia. (s. f.). *Lineamiento Técnico de Participación y Ejercicio de la Ciudadanía en la Primera Infancia*. Imprenta Nacional.
- Grupo de investigación Infancias. (2018). Niños y niñas de Bogotá entre el deseo de la política educativa y la realidad de las prácticas institucionales. Línea de investigación Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de Infancia, Maestría en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- James, A., Jenks, C. y Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Blackwell Publishers.
- Maturana, H. (1992). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones.
- Narodowski, M. (2008). *Infancia y poder en la conformación de la pedagogía moderna*. Editorial Aique.
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Imprenta Nacional.
- Real Academia Española (RAE). (s.f.). *Diccionario de la lengua española*. <https://dle.rae.es>
- Rehaag, I. (2006). Reflexiones acerca de la interculturalidad. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 2, 1-9. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121711004.pdf>
- Roth Deubel, A. N. (2009). *Políticas públicas: formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora.
- Southwell, M. (2006). La tensión, la desigualdad y la escuela. Breve recorrido histórico de sus avances en el Río de la Plata. En P. Martinis y P. Redondo (Comps.), *Igualdad y educación: escrituras entre dos orillas*. Del Estante.
- Terigi, F. (2008). Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículo único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En G. Frigerio y G. Diker (Comps.), *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante.

- Tubino, F. (2004). *Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico*. Universidad Católica de Chile; Red Internacional de Estudios Interculturales. https://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/inter_funcional.pdf
- Walsh, C. (2009, 9-11 de marzo). *Interculturalidad y educación intercultural* [presentación en seminario]. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural, Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, Bolivia. <https://sermixe.org/wp-content/uploads/2020/08/Lectura10.pdf>
- Zabalza, M. (2003). El currículo de la educación infantil. En J. L. Gallego Ortega y E. Fernández de Haro (Dirs.), *Enciclopedia de educación infantil* (vol. 1, pp. 467-502). Aljibe.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e historia*. Anthropos.

.....

Capítulo VI.

Tensiones entre el discurso de la política educativa para la infancia y las prácticas pedagógicas institucionales

Cecilia Rincón Verdugo, Ana Virginia Triviño Roncancio,
Natalia Pinilla Cortés, Lynn Marulanda Hidalgo
y María Cristina Corrales Mejía

El camino recorrido con los diferentes participantes, instituciones y experiencias que hicieron parte de las investigaciones realizadas hizo posible llegar al encuentro de cinco tensiones que emergen del análisis del conjunto de todo el material que hizo parte del estudio, en relación con las tensiones entre el discurso de la política y las prácticas institucionales, como a continuación se presenta.

Sobre las prácticas institucionales y el discurso de la política

La llegada de propuestas respecto a las políticas educativas para la infancia busca instituir en las instituciones encargadas de la educación y el cuidado nuevas significaciones imaginarias para promover transformaciones en la experiencia infantil y la garantía para el cumplimiento de los derechos de los niños y las niñas, mostrando una fuerte tensión al encontrar la permanencia y persistencia de esa mirada adultocéntrica que considera a los niños y las niñas como la edad de carencia, legitimando su invisibilización, y cuya participación y voz en todos los ámbitos de la vida social sigue siendo considerada sin importancia.

En este sentido, ese imaginario de infancia que se encuentra en el discurso de la política educativa y que representa, siente e imagina a los niños y niñas como sujetos de derecho, participativos y con agencia, confronta en la escuela a los discursos que desde el proyecto educativo institucional (PEI) y el currículo establecen prácticas pedagógicas que se resisten a incorporar en sus interacciones

a la infancia como sujetos y continúan centrando sus propósitos bajo la visión disciplinadora, legitimando ese imaginario del niño y la niña como menor de edad, carente, sin voz y sin capacidad de decisión; significaciones que terminan orientando prácticas que se mueven entre el asistencialismo y la restitución de derechos.

Desde ese imaginario de los niños y niñas como incompletos, como menores, que requieren de ser institucionalizados para asistirlos, educarlos y restituirlos como sujetos en la sociedad, se puede afirmar que, en las prácticas pedagógicas y sociales de estas instituciones encargadas de cuidarlos, protegerlos y educarlos, la infancia se configura como un objeto de intervención, a partir de prácticas que en sus acciones conllevan procesos de clasificación, de separación, limitación de espacios y actuaciones, interacciones verticales definidas desde el poder del adulto, centradas en la dominación, que no reconocen la voz de los niños y que se encuentran definidas como estrategias o didácticas para controlar, regular y vigilar las acciones de ellos y ellas; desde estos principios que orienta la práctica pedagógica en las instituciones educativas también se organiza y define el aprendizaje, fragmentando el conocimiento de acuerdo con los rangos de edad y donde todos deben aprender al mismo tiempo lo que la lógica del adulto define qué se necesita para llegar a ser adulto.

La reflexión en torno al discurso de la política educativa y la realidad de algunas instituciones educativas devela que emerge en el campo de la política educativa para la infancia el concepto de niño y niña como sujeto integral en tanto persona, quien en los espacios institucionales está aún por llegar a ser sujeto activo con voluntad y autonomía, con capacidad de transformación, agencia y autoagencia, de ser y de hacer. Desde esta concepción es que las niñas y niños se reconocen como sujetos de derecho, lo que lleva a que el adulto transforme su imaginario y al mismo tiempo entre en un proceso de resignificación de la forma de interacción y comunicación con el sujeto infancia, contextualizando sus particularidades y configurándolos como sujetos sociales en el interior de los hábitats institucionales de protección y educación, al generar tejidos culturales, políticos y sociales que puedan trascender sus realidades, sus formas de ser y de habitar el mundo.

Sobre los retos de la alfabetización digital, los aprendizajes y la garantía del derecho a la educación

La coyuntura de la pandemia y la pospandemia plantea a la educación y a la formación de maestros una vieja demanda sobre la relación que tienen niños, niñas y adolescentes con la cultura digital, la cual está provocando diferentes tensiones entre las perspectivas de los profesores y los puntos de vista de los

estudiantes, junto con el surgimiento de diferentes enfoques de enseñanza y aprendizaje que vinculen la educación presencial con el enfoque de educación híbrida.

En los relatos de profesores, profesoras y estudiantes se percibe a la educación virtual como una educación de menor calidad; dicen los estudiantes que se requiere un profesor que los forme en el buen uso de las tecnologías y las redes sociales, que desarrollen la capacidad de identificar los aspectos positivos, como también los posibles riesgos, que les posibiliten un proceso de formación en interacción con el mundo digital y crecer en la era de los medios.

Aún falta por superar las tensiones entre la educación centrada en los currículos por competencias y estándares, y las propuestas educativas centradas en proyectos pedagógicos con currículos flexibles y procesos de enseñanza y aprendizaje que incorporen la educación digital. Procesos que además conllevan la formación del ser en aprendizajes centrados en la autonomía, el protagonismo de los sujetos y su pensamiento crítico en los mundos presenciales y virtuales, lo cual implica actualización de propuestas curriculares y manuales de convivencia de los colegios que incluyan la formación ética y el respeto por el otro como condiciones para trabajar en ambientes de aprendizaje virtuales.

También está pendiente el debate entre lo que es hoy la escuela y su papel en esta época contemporánea: ¿cuáles serían los campos de conocimiento que hoy deben incorporar el currículo y la formación de los estudiantes?: entre otros, el estudio del lenguaje y los lenguajes audiovisuales, el mundo visual (imágenes) e interactivo con diferentes objetos y pantallas, así como experiencias de aprendizaje que se producen en la interacción con el computador, hacer uso pedagógico e indagar por los procesos de subjetivación. La educación más allá de las TIC puede entenderse como ese entramado de significaciones inserto en un contexto cultural en el cual convergen los saberes, la enseñanza, los conocimientos, los aprendizajes y las experiencias pedagógicas que producen los sujetos de la educación.

Los saberes y las nuevas alfabetizaciones

La educación en modalidad virtual en casa durante la pandemia por el covid-19 también manifestó la necesidad de pensar en un cambio cultural y pedagógico en el interior de las familias frente a la corresponsabilidad en la realización del trabajo del “cuidado” de los hijos en los hogares y de las comunidades, colocando en tensión la distribución de las responsabilidades en el hogar entre hombres y mujeres, propendiendo por la emergencia de nuevas significaciones de masculinidad y feminidad en el marco de la cultura patriarcal.

Sobre el currículo y las prácticas pedagógicas

El currículo hoy entabla un discurso constante entre las políticas públicas y las prácticas institucionales; este busca materializar una educación donde se reconozca la diversidad, se les dé importancia a las culturas que pertenecen al ámbito educativo, se piense en los diferentes contextos en los cuales es empleado, permitiendo así que el hacer pedagógico vaya ligado en todo momento a la forma de emplear y ejecutar el currículo, según las prácticas institucionales propias de cada contexto de los niños y las niñas dentro de un sistema educativo, donde convergen la acciones, propuestas y apuestas de los saberes, logrando así una construcción de conocimiento situado en la realidad de cada sujeto.

En este sentido, el currículo es comprendido como una herramienta en busca de nuevas alternativas, reconociendo los diferentes roles del campo educativo y buscando siempre dar respuesta al derecho de integralidad, donde cada actor educativo (maestro-estudiante) pueda intervenir y aportar en el aula generando espacios de construcción colectiva a partir de actores activos en pro de un aprendizaje significativo.

Desde lo anterior, es imprescindible reconocer la centralidad que tiene para niños y niñas el fortalecimiento de sus dimensiones, cognitivas, afectivas, sociales, políticas, económicas y éticas, como parte del proceso formativo de sujetos para la sociedad actual y futura, que demanda una múltiple participación para ciudadanías complejas, concebidas para incidir en sus destinos y en la realización de sus proyectos personales y colectivos.

Así, las instituciones educativas deben propender por la formación de los sujetos, las subjetividades y las ciudadanías de manera situada, en miras a un conocimiento y una habilidad que responda a los contextos específicos, donde se desarrolla su experiencia, su cotidianidad y donde se pone en juego su saber y donde tendrá lugar su protagonismo, para que así, desde la práctica infantil, esté presente la identidad con su entorno y de manera proyectiva los saberes que se adquieren durante la escolarización sean herramienta de vida para una juventud y una adultez dialogante.

De ahí que se deba pensar las políticas públicas para la infancia como un documento normativo a modo de ejecutar o aplicar en contextos determinados con población en una edad determinada que recoge acciones, apuestas y sentimientos según los diversos entes sociales y económicos que buscan dar nociones de cómo encaminar esa primera etapa de la vida hacia los años venideros, y es que el concepto de atención integral para la primera infancia sitúa a esta en marcos donde lo multidisciplinar e interdisciplinar va de la mano pero a su vez aislado, y es allí donde los agentes educativos apropian las políticas públicas vigentes para contextualizar y caminar junto a los niños y las niñas hacia los aprendizajes significativos.

Subjetividades y estructuras emergentes: pasos para una nueva comprensión de las políticas para la infancia y su educación

El estudio riguroso realizado alrededor de los documentos de política pública, económica y social derivados, que tiene en común la atención y protección integral de la infancia en el país, señala un distanciamiento entre su diseño, implementación, comprensión y puesta en marcha, evidenciando una tendencia hacia una política poblacional, desde la participación de algunos sectores sociales, además de una ruptura entre las políticas distritales y nacionales, en la que las primeras resaltan la intersectorialidad, y las segundas, lo sectorial. No obstante, los aportes de Bogotá, D. C., en cuanto a Políticas Públicas de Infancia (PPI) y Políticas Públicas de Educación para la Infancia (PPEI) han sido significativos en torno a garantizar los derechos de la infancia y la adolescencia, lo cual continúa hasta la actualidad de tal modo que la política de infancia fue reconociéndose en la cultura institucional y legitimándose en un discurso oficial, permitiendo el alcance de transformaciones en el interior de las instituciones.

Así, en las dos últimas décadas se han suscitado movilizaciones sociales que han originado el cambio de lo individual a lo colectivo, en donde lo individual se comprende como un nuevo valor emergente, en tanto posibilidad de ir al encuentro con lo diverso. El resultado ha sido la obtención del reconocimiento de diferencias históricas que comienzan a caracterizar las dinámicas sociales, las prácticas de crianza, sus imaginarios y representaciones sociales, a manera de subjetividades emergentes, que definen formas de comprender a la infancia, rompiendo con la homogeneidad y haciendo posible la construcción de un nuevo vivir, convivir y ser en el mundo.

Las movilizaciones sociales emergentes se constituyen en una reflexión alrededor de la identidad, el género, condiciones sociales y económicas de vida, que implican la necesidad de desarrollar, a su vez, otros valores que reconocen variadas concepciones de país y sujeto. Por lo que hoy en día es posible hablar no solo de una infancia, sino de muchas infancias, diferentes y únicas al mismo tiempo. Esas muchas infancias han llevado a Colombia a redescubrir necesidades que no se habían considerado trascendentes e introducirlas en las políticas, planes y agendas gubernamentales, aun cuando retos como la sectorización y el centralismo se mantienen.

Las luchas y movilizaciones en relación con las PPI durante los últimos años en el país han significado la marcha hacia la coherencia entre Estado y sociedad, para iniciar un entendimiento distinto de las PPEI. De igual modo, se espera que el distanciamiento entre las PPI en el distrito de Bogotá y el resto del país disminuya, para lo cual es importante dar continuidad a las voluntades políticas administrativas en cada uno de los municipios del territorio nacional.

Sobre la política educativa y el proyecto de interculturalidad

Si bien la política pública De Cero a Siempre surgió con un enfoque diferencial que atendiera las individualidades y necesidades de la infancia en atención a sus contextos, realidades e intereses, aún existen una serie de tensiones entre las prácticas pedagógicas y el diario vivir de los niños y niñas de los diferentes grupos étnicos, sociales y culturales, que se manifiestan en una desarticulación latente en lo que dicha política proclama y las prácticas sociales y pedagógicas que tienen las comunidades en relación con su atención, cuidado y educación; por una parte, porque persisten imaginarios y representaciones en torno a la diversidad cultural, la interculturalidad y la educación infantil, que limitan la comprensión de estos fenómenos a las genuinas realidades humanas y sociales, y, por otra, porque los maestros y las maestras, así como las instituciones educativas, desconocen los contenidos, alcances y posibilidades de la misma política.

En el marco de lo anterior y según la investigación realizada, se advierte cómo el discurso y las prácticas sociales hacia la infancia continúan impregnadas de supuestos y concepciones epistémicas, basadas en “pensamientos abismales” o hegemónicos de lo que se espera y debería ser la educación infantil, mas no en el abordaje de los matices que dan cuenta de múltiples realidades humanas, que demandan a su vez el reconocimiento y la construcción de nuevas formas de ciudadanía e interacción entre los adultos, los niños y las niñas; adicionalmente, se colige que tras estos supuestos y comprensiones, se omiten o idealizan las acciones que orientan los procesos de educación y formación integral de los niños y niñas en las instituciones, desconociendo los lineamientos para la atención integral y la educación inicial, en perspectiva del respeto por su diversidad sociocultural.

Sumado a lo expuesto, se encuentran las escasas estrategias que proponen los Gobiernos departamentales, municipales e institucionales para cualificar tanto a los docentes como a la comunidad en general, en función de liderar, orientar y coordinar el proceso de reconocimiento, apropiación y desarrollo de la política pública y su incorporación en los planes, programas y proyectos de los distintos sectores, verbigracia, la conformación de mesas de trabajo para tal fin. Si bien tener una política pública con enfoque diferencial es mejor que no tenerla, se requiere, para alcanzar su eficacia en los territorios, del diseño e implementación de acciones y estrategias que dinamicen su consumación en la sociedad; de lo contrario, el proceso se vuelve más lento y se ocasionan fracturas en este que lo retrasan aún más y que afectan, en últimas, el cumplimiento de los propósitos que dicha política persigue, lo cual se traduce en impactos negativos en la protección de los derechos de los niños y las niñas, la equidad y el fomento de su identidad, entre otros factores, que contribuyen a mejorar su calidad de vida y bienestar y, por tanto, a disminuir las brechas de desigualdad social.

Se hace entonces necesaria la voluntad y decididas actuaciones por parte del Gobierno nacional para pensar y hacer realidad la interculturalidad como un proyecto político, fundamentado en el diálogo entre las diferentes culturas para favorecer el encuentro y la consolidación de relaciones simétricas, en las que se contemple la idiosincrasia de cada persona y las expresiones propias de los grupos sociales, culturales y étnicos a los que pertenece, sin dejar de lado el alcance de los objetivos comunes que nos congregan como nación. De igual manera, es imprescindible que sean expeditas las líneas de acción/intervención a nivel local, municipal, departamental y nacional, que se conecten con las condiciones y ambientes de las infancias, de forma organizada y coherente, con el fin de llegar a todos los sectores educativos y colectivos de maestros y maestras del país, para tejer diálogos a partir de los saberes, necesidades e intereses de las comunidades y con la participación de los diferentes actores, que movilicen procesos de liderazgo y empoderamiento social, en beneficio de superar obstáculos, transformar las prácticas sociales y pedagógicas y consolidar una educación más equitativa desde la primera infancia.



Sobre las autoras

Cecilia Rincón Verdugo

Docente titular-investigadora de los programas de posgrado de Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, y Maestría en Infancia y Cultura, en la línea de Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de Infancia, así como directora del grupo de investigación Infancias, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, reconocido y clasificado por Colciencias en la categoría C. Doctora en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y magíster en Estructuras y Procesos de Aprendizaje y psicopedagoga de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Sede Tunja). Fue decana de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y directora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Es miembro activo del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-UNAM), con presencia en México, Argentina, Brasil y Colombia.

Ana Virginia Triviño Roncancio

Docente titular-investigadora en los programas de posgrado de Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, y Maestría en Infancia y Cultura, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y docente de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria y licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Fue docente de la Maestría en Currículo y Comunidad Educativa y de la Especialización en Gestión Educativa de la Universidad de Chile. Es miembro del grupo de investigación Infancias, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, reconocido y clasificado por Colciencias en la categoría C. Es miembro activo del Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-UNAM), con presencia en México, Argentina, Brasil y Colombia.

Natalia Pinilla Cortés

Maestra titular-investigadora de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en los programas de posgrado de Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, y Maestría en Infancia y Cultura, en la línea de Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de Infancia. Maestra en propiedad de la Secretaría de Educación del Distrito (SED). Doctora en Educación de la Universidad Santo Tomás, máster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, especialista en Feminismos y Estudios de Género de la Universidad Nacional de Colombia y licenciada en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Ganadora del Premio Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) en las ediciones de 2013 y 2014, y reconocida en 2021 y 2022 como gestora y mentora de la línea de investigación en Género y Diversidad Sexual del mismo instituto.

Lynn Marulanda Hidalgo

Profesora titular de la Facultad de Ciencias y Educación, en la Licenciatura en Educación Infantil, y profesora-investigadora de la Maestría en Infancia y Cultura, en la línea de Historia, Imaginarios y Representaciones Sociales de Infancia, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctora en Educación, con tesis meritoria, de la Universidad Santo Tomás; magíster en Educación de la Pontificia Universidad Javeriana; especialista en Intervención Psicológica en Contextos Educativos de la Universidad Complutense de Madrid, y psicóloga de la Universidad del Norte (becaria del Icetex). Es miembro del grupo de investigación Infancias, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, reconocido y clasificado por Colciencias en la categoría C.

María Cristina Corrales Mejía

Docente-investigadora de los programas de posgrado de Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo, y Maestría en Infancia y Cultura, de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, en los campos de educación infantil, escuela y currículo, desde la perspectiva de la investigación cualitativa, el enfoque de investigación-intervención y el paradigma hermenéutico y crítico en ciencias sociales. Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina); magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional y la Fundación Cinde, y especialista en Prevención del Maltrato Infantil y psicóloga de la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).



Este libro se terminó de imprimir en septiembre de 2024
en XPRESS ESTUDIO GRÁFICO Y DIGITAL S. A. S.,
Bogotá, Colombia.

