



PRIMERA INFANCIA

Políticas y re-existencias

María Camila Ospina Alvarado

Sara Victoria Alvarado Salgado

Compiladores académicos



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES®



CINDE
Fundación Centro
Internacional de Educación
y Desarrollo Humano

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

PRIMERA INFANCIA

Políticas y re-existencias

*Marieta Quintero Mejía
David Arturo Acosta Silva*

Coordinadores

PRIMERA INFANCIA

Políticas y re-existencias

María Camila Ospina-Alvarado

Sara Victoria Alvarado Salgado

Editoras académicas

María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado-Salgado

Nathaly Restrepo Restrepo, Claudia Calquín Donoso

Óscar Leonardo Cárdenas Forero, Yor Mary Taborda Montoya

Beatriz Elena Zapata Ospina, Alirio Quitián Marín

Marina Camargo Abello, Laura Carolina Hurtado Rodríguez

Ángela Mayerly Campos Hurtado, Jorge Iván Correa Álzate

Beatriz Elena Arias Vanegas, Lina Marcela Cardona Salazar

Maira Alejandra Ladino Betancourth, Diana Carolina Quintero Bogotá

Autores

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Convenio Cinde - Universidad de Manizales

Primera Infancia: políticas y re-existencias / María Camila Ospina Alvarado y Sara Victoria Alvarado Salgado, compiladoras académicas. – Manizales: Fondo Editorial Universidad de Manizales, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, 2024.

246 páginas.

ISBN: 978-958-5468-73-3

DOI: <https://doi.org/10.30554/978-958-73-3>

1. Primera infancia. 2. Educación inicial. 3. Desarrollo Infantil. 4. Políticas Públicas (Primera infancia). 5. Narrativas de vida (Primera infancia). I. Título. II. Ospina-Alvarado, María Camila. III. Alvarado-Salgado, Sara Victoria. IV. Restrepo R., Nathaly. V. Calquín D., Claudia. VI. Cárdenas F., Óscar Leonardo. VII. Taborda M., Yor Mary. VIII. Zapata O., Beatriz E. IX. Quitián M., Alirio. X. Camargo A., Marina. XI. Hurtado R., Laura C. XII. Campos H., Ángela M. XIII. Correa A., Jorge I. XIV. Arias V., Beatriz E. XV. Cardona S., Lina M. XVI. Ladina B., Maira A. XVII. Quintero B., Diana C.

Dewey 305.231 cdd 23

Norma de descripción bibliográfica, RDA
Descriptores recuperados de Normas LEMB
Universidad de Manizales. Biblioteca



Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Universidad de Manizales

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Duván Emilio Ramírez Ospina
Rector

Sara Victoria Alvarado Salgado
Directora

Yamilhet Andrade Arango
Vicerrectora

María Camila Ospina Alvarado - Q.E.P.D.
Coordinadora Campo de Investigación y Desarrollo

Diego Enrique Ocampo Loaiza
Decano Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Lina Marcela Cardona Salazar
Coordinadora encargada

Héctor Mauricio Serna Gómez
Dirección de Investigaciones y Posgrados
Editor institucional

Danna Céspedes González
Coordinadora Campo Circulación de Conocimiento

Primera infancia: Políticas y Re-Existencias

ISBN: 978-958-5468-73-3

DOI: <https://doi.org/10.30554/978-958-73-3>

© Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Carrera 9 No. 19-03 Manizales (Caldas). PBX: (+57-6) 8841450.

<http://umanizales.edu.co>

© Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Manizales) Calle 59 No. 22 – 24
Barrio Rosales PBX: (+57-6) 5906255.

Oficina Bogotá: Calle 93 No. 45 A – 31 Barrio La Castellana. PBX: (+57-1) 4864867.

Oficina Medellín: Calle 77 Sur 43 A – 27 Sabaneta (Antioquia). PBX: (+57-4) 444 8424.
<https://www.cinde.org.co/sitio/index.php> <http://ceanj.cinde.org.co/>

© Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Convenio CINDE - Universidad de Manizales

Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia

Comisión Académica Nodo Colombia

Fondo Editorial, Universidad de Manizales

Manizales, noviembre de 2025

Diseño de cubierta:

Rodrigo Bulla

Diagramación:

Gonzalo Gallego González

Prólogo:

Bernardo Aguilar Montiel

Corrección de estilo:

Claudia Marcela López-Galeano

David Arturo Ospina-Ramírez

Óscar Andrés Cardona-Guzmán

Este libro impulsado por la Comisión Académica del Nodo Colombia de la “Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia”, es una iniciativa co-financiada por la Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde, la Universidad de Manizales y el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza Cinde-Universidad de Manizales.

Las obras derivadas de la investigación no tienen fin económico o comercial y son una iniciativa sin ánimo de lucro de divulgación de conocimiento.

Se autoriza la reproducción del contenido de esta obra con fines de divulgación o didácticos, siempre y cuando no tengan ánimo de lucro y se cite la fuente. Para cualquier otro propósito habrá que requerirse permiso por parte del Comité Editorial.

Contenido

Prólogo.....	9
MsC. Bernardo Aguilar Montiel	
A manera de Introducción:	
Políticas y Re-Existencias en la Primera Infancia	17
I. Discusión centrada en las políticas.	23
Concepciones sobre infancia y transición educativa que subyacen en los lineamientos de educación inicial y preescolar en Colombia . 24	
Nathaly Restrepo Restrepo	
Neuropolíticas de la infancia temprana: neurociencias, sujetos cerebrales y neoliberalismo en Chile 50	
Claudia Calquín Donoso	
Saberes escolares y subjetivación infantil en el preescolar público (1990 – 2000) 72	
Óscar Leonardo Cárdenas Forero	
II. Protección integral de la primera infancia	91
Historias vividas, sistematización de experiencias y mediaciones pedagógicas con la primera infancia. 92	
Yor Mary Taborda Montoya	
Beatriz Elena Zapata Ospina	
El sufrimiento infantil. Una ruta de abordaje 124	
Alirio Quitián Marín	
Marina Camargo Abello	
El arte como experiencia: Construyendo ciudadanía desde la primera infancia. Imaginarios sobre la infancia que circulan dentro de un equipo de trabajo artístico en la ciudad de Bogotá .. 143	
Laura Carolina Hurtado Rodríguez	
Ángela Mayerly Campos Hurtado	

Justicia curricular: educación contextualizada para la construcción de identidades en niños y niñas con discapacidad . . .	161
Jorge Iván Correa Alzate	
Beatriz Elena Zapata Ospina	

**III. Movilización social en torno a la primera infancia
y agenciamiento de las familias.** 181

Calidad de la educación inicial, una apuesta política nacional y local que se evidencia en el desarrollo infantil temprano	182
Beatriz Elena Arias Vanegas	

Impactos del Programa Convidarte para la Paz: Fortalecimiento de los potenciales humanos para la construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales	207
María Camila Ospina-Alvarado	
Victoria Alvarado	
Lina Marcela Cardona Salazar	
Maira Alejandra Ladino Betancourth	

**IV. Retos a las concepciones sobre la primera infancia:
Niños y niñas como sujetos políticos.** 229

Relatos infantiles como expresión de la re-existencia política en la primera infancia; la historia de vida familiar	230
Diana Carolina Quintero Bogotá	

Sobre los autores 243

Prólogo

Como ha sucedido en los últimos 30 años después de la firma y ratificación de la Convención sobre los derechos de los Niños (CDN1989), nos encontramos frente a la gran oportunidad de construir políticas públicas para la primera infancia pertinentes, eficaces y de calidad que respondan al desafío de construir una sociedad más equitativa, inclusiva y sostenible.

Los desafíos que se vislumbran frente a la garantía de los derechos de los niños y niñas en particular, los menores de 5 años, son diversos. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible nos deja ver que las metas propuestas para reducir la brecha de desigualdad, alcanzar la paz mundial, acabar con el hambre y lograr que niños y niñas alcancen los aprendizajes requeridos, de acuerdo con su etapa de vida, están muy lejos de lograrse en tan corto tiempo. Si bien es cierto que algunos países han avanzado en materia de marcos legales, e inversión en la primera infancia, lo cierto es que aún hay mucho por hacer para garantizar el acceso a oportunidades en condiciones de equidad en los países de la Región.

Los recursos (económicos, humanos y materiales) son escasos y se requiere enriquecer el debate y la discusión de ideas, por lo que se vuelve relevante el aporte de las investigaciones más recientes para apoyar la toma de decisiones en materia de inversión y asignación de recursos. En este marco, sin duda, el presente libro **Primera Infancia: Políticas y Reexistencias** representa un extraordinario aporte en el campo de la primera infancia, en particular para nutrir la reflexión, el debate y la discusión en torno a las políticas públicas para la primera infancia, que es necesario respaldar con recursos, a fin de responder a los retos que enfrentan nuestros países.

El libro nos ofrece un valioso compendio de estudios de investigación, análisis de políticas públicas, así como la sistematización de experiencias significativas en Colombia y otros países de América Latina y el Caribe, permitiendo socializar los aportes de destacadas investigadoras e investigadores que integran la Comisión Académica del Nodo Colombia de la “Red de Parlamentarios por la Primera Infancia” y que, desde el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, alianza CINDE-Universidad de Manizales, vienen contribuyendo a la producción y la diseminación de conocimiento alrededor del desarrollo humano y social.

El punto de partida de esta publicación es la reafirmación de los niños y las niñas como sujetos de derecho, así como el énfasis en el enfoque in-

tegral, transdisciplinario y multisectorial de la primera infancia. Es fundamental reconocer que el texto parte de la idea de que la primera infancia es un tiempo vital con sentido en sí mismo y no sólo un tiempo de preparación para la escuela, la adolescencia o la adultez, por lo que coloca a la atención y educación en la primera infancia (AEPI) como derecho humano fundamental desde el nacimiento y enfatiza en la gran capacidad de agencia de los niños y las niñas para propiciar transformaciones en sus entornos desde el juego, el afecto, la exploración y el re-existir desde el cuidado del otro, la otra y lo otro, haciendo alusión a los procesos relacionales.

La obra se estructura en cuatro bloques centrales para socializar el conocimiento en torno al tema de las políticas públicas de primera infancia en la Región. De manera sencilla y organizada nos invita al análisis crítico de las políticas públicas que se enfocan en la primera infancia en América Latina, en donde países como Colombia, Chile, Uruguay, Brasil, entre otros, vienen avanzando en el desarrollo de marcos legales para el abordaje de la protección integral y el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derecho, sin dejar de lado la importancia de la movilización social en torno a la primera infancia y el empoderamiento de la familia para asumir su rol protagónico. Por último, nos plantea reflexiones relacionadas con las concepciones, las políticas y las investigaciones sociales derivadas de la capacidad de agencia de los niños y niñas desde la primera infancia.

En el primer bloque del libro, denominado **Discusión centrada en las políticas**, la investigadora Nathaly Restrepo presenta un capítulo nombrado *Concepciones sobre infancia y transición educativa que subyacen en los lineamientos de educación inicial y preescolar en Colombia*, el cual socializa un estudio de investigación sobre los factores relacionados con las transiciones educativas que realizan los niños menores de 8 años por los niveles educativos en Colombia. Bajo una perspectiva holística de los derechos y del desarrollo infantil, Restrepo revela una concepción de los niños y niñas como sujetos contextualizados, activos socialmente, capaces de construir su propia subjetividad y enfatiza en la capacidad de ellos y ellas para expresarse, crear, enfrentar desafíos y darle sentido a su propia vida.

Frente a los resultados de la investigación, se sugiere la reestructuración del sistema de educación a fin de articular los distintos niveles, no solo horizontal sino verticalmente, para dar continuidad en la organización pedagógica y curricular, así como administrativa y dar coherencia a los procesos de acompañamiento de la familia, así como hacer el seguimiento y la evaluación de los procesos clave para el desarrollo en la primera infancia.

Sin duda, que los hallazgos presentados son muy importantes para la reingeniería que se requiere en la mayoría de los sistemas educativos para favorecer las transiciones educativas, en particular en las edades tempranas.

A continuación, la publicación presenta, a través del estudio *Neuropolíticas de la infancia temprana: neurociencias, sujetos cerebrales y neoliberalismo en Chile* desarrollado por la investigadora Claudia Calquín, un análisis crítico de las políticas de primera infancia gestadas, los últimos años en Chile, así como una crítica a la teoría del capital humano.

La autora señala que a partir del desarrollo tecnológico, han tomado una gran relevancia los argumentos de la neurociencia en las políticas públicas y que el discurso de la optimización del desarrollo cerebral ha provocado que el Estado priorice la identificación temprana de rezagos en el desarrollo de los niños y las niñas, esto plantea el riesgo de que las instituciones para la primera infancia se conviertan en laboratorios en los que ellos y ellas se clasifican y categorizan desde un enfoque del déficit o rezago en el neurodesarrollo, en detrimento de su capacidad para implicarse en su desarrollo.

Las reflexiones que ofrece Calquín, aportan al debate toda vez que, por un lado, el argumento de la neurociencia tiene un peso importante para los decisores de políticas públicas, porque esto explica el alto retorno de la inversión en primera infancia, pero, por otro lado, podría afectar la perspectiva del reconocimiento como sujetos políticos de las infancias.

Cerrando con el primer bloque del libro, el investigador Óscar Leonardo Cárdenas explica los modos de subjetivación infantil que se desarrollaron en el preescolar público en Colombia entre los años 1990 y 2000, en el estudio titulado *Saberes escolares y subjetivación infantil en el preescolar público (1990–2000)*. El autor sostiene que la enseñanza de los saberes en el preescolar, durante la década de los ochenta en su país, se dirigió a producir sujetos a quienes se les moldearon sus comportamientos, formando subjetividades infantiles pasivas que solo memorizaban información. Por el contrario, concluye que en la década de los noventa, las políticas se orientaron a impulsar la formación de un sujeto-niño integral, libre, emancipado, con capacidades intelectuales, capaz de interactuar física, reflexiva y afectivamente con el medio que le rodea; y de expresar sus deseos y necesidades.

El análisis crítico que Cárdenas nos ofrece, haciendo un recorrido en el tiempo sobre las políticas públicas y propuestas curriculares en las últimas décadas, nos permite contextualizar el escenario actual y entender la

necesidad de estudiar el pasado para proyectar el futuro con propuestas que resignifiquen al niño y la niña con su capacidad creativa, autogestiva y transformadora para aportar a una sociedad solidaria y justa.

En el segundo bloque de la obra, denominado **Protección integral de la primera infancia**; se exponen los resultados de un estudio titulado *Historias vividas, sistematización de experiencias y mediaciones pedagógicas con la primera infancia* desarrollado por las investigadoras Yor Mary Taborda Montoya y Beatriz Elena Zapata Ospina, quienes ofrecen valiosos aprendizajes sobre las características que configuran la propuesta pedagógica y de atención integral que Comfenalco Antioquia despliega en diferentes comunidades a través de tres modalidades de atención, que permiten abonar al conocimiento basado en la sistematización de prácticas para mejorar la calidad de los programas de primera infancia.

La sistematización que las autoras realizan de estas tres propuestas de atención integral a la primera infancia, es de gran valor toda vez que se recoge la voz de niños, niñas, familias y agentes educativos y se analizan los procesos críticos que acompañan las diferentes modalidades para comprender el componente pedagógico y social de cada modalidad, desde las vivencias, las percepciones y las opiniones de los actores clave.

El texto da cuenta de las condiciones que padecen las infancias y la manera en que se ha ejercido poder sobre las dimensiones física, psíquica y emocional de los niños y las niñas, quienes han sido invisibilizados frente a las políticas públicas, como ha sucedido en muchos países de la Región. Por otro lado, nos muestra la relevancia que han tenido las iniciativas público privadas en la promoción y garantía de los derechos de los niños y las niñas, a través del desarrollo de distintos programas dirigidos a la primera infancia, el empoderamiento de las familias frente a su rol educativo, así como la participación en redes y escenarios de articulación interinstitucional e intersectorial de primera infancia, para favorecer el desarrollo infantil temprano particularmente en las poblaciones más vulnerables. Estos valiosos aprendizajes deben ser motivo de reflexión para avanzar en nuestros países hacia iniciativas intersectoriales e interinstitucionales que involucren a la iniciativa privada y la sociedad civil, bajo un marco conceptual basado en la Convención de los Derechos de los Niños (CDN 1989), desde el cual se reconozca el potencial político que tienen los niños y las niñas desde sus primeros años de vida.

Continuando con el aporte que ofrece esta valiosa obra, nos encontramos con reflexiones profundas a partir del estudio *El sufrimiento infantil*:

Una ruta de abordaje que desarrollan Alirio Quitián Marín y Marina Cargamo Abello. En el texto, el autor y la autora, revelan que el sufrimiento infantil no solo es una vivencia subjetiva, sino que es una realidad que se reproduce en algunos contextos socioculturales en nuestros países y que va en aumento, a pesar del avance en la instalación de sistemas de protección a niños, niñas y adolescentes en América Latina y el Caribe.

El texto nos ilustra cómo, a partir de la aprobación de la Convención de los Derechos del Niño (CDN1989), ha habido progresos en la forma en que se concibe la infancia, pasando de una mirada compasiva, a un enfoque de derechos en donde se reconoce el estatus de ciudadanía y de actores sociales de los niños y las niñas. No obstante, lo anterior, el autor y la autora ponen en evidencia el sufrimiento que viven millones de niños y niñas en situación de migración y desplazamiento por conflictos armados, y el desafío que representa “dar la voz a los niños” en diferentes contextos.

Finalmente, el estudio ofrece de manera puntual algunas estrategias de protección y cuidado para mitigar el sufrimiento que viven los niños y las niñas, lo cual reafirma la urgencia de avanzar en la implementación de políticas intersectoriales que requieren de una articulación, no solo horizontal sino vertical, a lo largo de los diferentes niveles de gobierno, para enfrentar los desafíos que representan la pobreza infantil, la migración de las infancias, la violencia y el abuso contra los niños y las niñas, entre otras problemáticas, y restaurar la dignidad e integridad de niños y niñas cuando han sido vulnerados sus derechos.

Conforme se avanza en la lectura de esta valiosa obra, encontramos una innovadora propuesta de mediación pedagógica por medio del arte, desde la experiencia de un equipo de trabajo artístico en la ciudad de Bogotá. En este estudio, denominado *El arte como experiencia: Construyendo ciudadanía desde la primera infancia*, las autoras Laura Carolina Hurtado Rodríguez y Ángela Mayerly Campos Hurtado analizan los procesos de cambio en la perspectiva de cada uno de los integrantes del equipo artístico en el proyecto *Tejedores de Vida*, del Instituto Distrital de las Artes (IDARTES), en la forma en que sitúan al niño como protagonista en la propuesta artística, concluyendo que el arte es un vehículo para promover los procesos de participación ciudadana desde la primera infancia.

Sin duda que la propuesta que se detalla en el libro, es un gran aporte para todo agente educativo involucrado con la primera infancia y para quienes, desde el arte, pueden aportar al proceso educativo en los primeros años de vida, comprendiendo que el arte es una forma de socialización primaria que contribuye al desarrollo integral y armónico del niño y la niña.

Las autoras concluyen que, para orientar la construcción de ciudadanía a través de las experiencias artísticas, estas deben situar al niño y a la niña en un lugar protagónico, dándole la voz para expresar su sentir a partir de la interacción con sus pares y su medio ambiente. Sin duda, que los hallazgos que presenta este estudio deben ser tomados en consideración para enriquecer las políticas públicas orientadas a fortalecer la participación ciudadana que abone a la construcción de sociedades democráticas.

Otro gran aporte que ofrece la presente publicación es la claridad con la que expone los argumentos a favor de una educación contextualizada para la construcción de identidades en niños y niñas con discapacidad, a lo que los investigadores Jorge Iván Correa Alzate y Beatriz Elena Zapata Ospina denominan: *Justicia curricular educación contextualizada para la construcción de identidades en niños y niñas con discapacidad*.

El autor y la autora señalan que las personas con discapacidad a través de la historia han estado expuestas a clasificaciones centradas en el déficit, y presentadas a la sociedad a través de políticas, como seres humanos carentes de autonomía y de aprendizaje, lo que ha llevado a la subvaloración de sus capacidades y a la perpetuación de etiquetas impuestas que profundizan la cultura de exclusión que viven miles de niños y niñas con relación al disfrute de sus derechos fundamentales tanto en la familia, como en la escuela y en la sociedad.

La publicación da cuenta de valiosas reflexiones bajo una nueva perspectiva que implica trascender el déficit para comprender a la persona de manera integral, incluidas sus identidades, necesidades e intereses. En este sentido, destaca el texto, que los sistemas educativos deben avanzar hacia el reconocimiento de cada niño como un ser único con características y ritmos propios en su desarrollo, capacidades y necesidades específicas determinadas por sus condiciones físicas y por los contextos en que viven. Desde esta perspectiva, la justicia curricular, es presentada en el libro como un enfoque para avanzar en el reconocimiento de las identidades de los niños y las niñas con diferentes maneras de aprender. Sin duda, que la socialización de dichos conocimientos vendrá a renovar las perspectivas con las que actualmente se aborda la discapacidad en las instituciones educativas públicas y privadas en nuestros países.

En el tercer bloque llamado **Movilización social en torno a la primera infancia y agenciamiento de las familias**, se presenta un estudio de investigación titulado: *Calidad de la educación inicial, una apuesta política nacional y local que se evidencia en el desarrollo infantil temprano* dirigido por la investigadora Beatriz Elena Arias Vanegas, quien nos comparte un

análisis de los resultados de la evaluación de las condiciones de calidad de 19 CDI (Centros de Desarrollo Infantil) que nos permite identificar los factores estructurales y procesuales de la calidad que inciden en el desarrollo integral de los niños y las niñas.

El análisis que nos presenta la autora, es de gran valor para quienes diseñan políticas públicas para la primera infancia, definen presupuestos y lideran programas de primera infancia, toda vez que el texto da cuenta de la calidad como proceso contextualizado que depende de dimensiones materiales, humanas y sociales que interactúan para alcanzar el desarrollo integral de los niños y las niñas. Entre los principales hallazgos que nos deja ver el estudio, destaco la importancia que tienen las interacciones adulto-niño, cada niño o niña con sus pares, y la calidad de las interacciones que pueden tener los niños y las niñas con su medio ambiente para lo cual se requiere de adultos sensibles y conocedores de la manera de propiciar las interacciones. De acuerdo con lo anterior, es posible mejorar los resultados relacionados con el desarrollo integral del niño y la niña, elevando la calidad de los programas.

Otro extraordinario aporte que el libro ofrece es en relación con la propuesta educativa del Programa Convidarte para la Paz que incide en la construcción de paz a través del protagonismo de niños y niñas. El estudio titulado *Impactos del Programa Convidarte para la Paz: Fortalecimiento de los potenciales humanos para la construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales* es un valioso aporte de las investigadoras María Camila Ospina-Alvarado, Sara Victoria Alvarado, Lina Marcela Cardona Salazar y Maira Alejandra Ladino Betancourth.

En un contexto en el que prevalece la inseguridad y la violencia en América Latina y el Caribe, es urgente sumar esfuerzos para sentar las bases para la construcción de una cultura de paz; en ese sentido el libro, a través de los resultados que presenta del estudio, ofrece evidencias de la capacidad de agencia de niños y niñas para emitir un juicio propio y a través del juego brindarles la oportunidad de desplegar todo su potencial afectivo, de vida y del cuerpo, como lo expresan las autoras. Lo anterior, contribuye a una mayor expresión de sus emociones favoreciendo al autocuidado y aportando a la transformación de nuevas maneras de relacionamiento con la primera infancia, orientadas a promover una cultura de paz. Todo lo anterior, implica valiosos aprendizajes que invitan a transformar las miradas adultocéntricas que prevalecen en las políticas públicas vigentes y confirman la tesis de que los niños y las niñas de la primera infancia deben ser considerados como sujetos políticos, protagonistas dentro de los diferentes espacios socio culturales donde participan.

Para concluir con esta valiosa obra, se presenta el bloque titulado **Retos a las concepciones sobre la primera infancia: Niños y niñas como sujetos políticos**. El aporte que la investigadora Diana Carolina Quintero ofrece a través del estudio titulado *Relatos infantiles como expresión de la re-existencia política en la primera infancia; la historia de vida familiar* es de gran valor porque, a través del relato de los niños y las niñas, nos permite entender al niño y la niña de la primera infancia como un actor político con capacidad de agencia en un ejercicio político de re-existencia.

El libro, a través de este estudio, enriquece la perspectiva que tenemos de las formas de participación política que los niños y las niñas alcanzan desde la primera infancia. La autora deja evidencia de cómo a través del relato infantil sobre la historia de vida de su familia, los niños y las niñas se sitúan en su contexto en un acto significativo de agenciamiento político infantil. Lo anterior, nos invita a reflexionar sobre la importancia que tiene el entorno familiar y comunitario, en la primera infancia, en la construcción de identidad y desarrollo como sujeto político.

Sin duda que el libro **“Primera Infancia: Políticas y Reexistencias”** resulta una obra de lectura obligada para quien se encuentre interesado o interesada en profundizar en las ideas y los argumentos que nos ofrecen los resultados de los diferentes estudios de investigación y, de esta manera, pasar a la acción en el despliegue de iniciativas, programas y servicios de atención a la primera infancia con fundamento teórico, académico y científico. Un renacimiento a las investigadoras y los investigadores que enriquecen el conocimiento en torno a la primera infancia y, especialmente, a las editoras y editores académicos que han hecho posible esta valiosa obra.

MsC. Bernardo Aguilar Montiel
Monterrey, México

A manera de Introducción: Políticas y Re-Existencias en la Primera Infancia

El presente libro desarrolla una discusión renovada entre las y los investigadores, gestores de las organizaciones sociales y decisores de política pública de Latinoamérica y el Caribe, que vienen produciendo conocimientos y generando procesos de transformación e incidencia con y para los niños y las niñas de la primera infancia. El texto, liderado por la comisión académica de la Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia -nodo Colombia, se estructura por capítulos resultado de investigación, sistematización de experiencias y análisis de políticas. El propósito de esta publicación es fortalecer, divulgar y socializar los conocimientos relacionados con la primera infancia, que vienen consolidando las investigadoras, los investigadores y las instituciones, que hacen parte de la Red, otros y otras investigadores e investigadoras, activistas, sujetos decisores de política pública; así como propiciar la articulación con las discusiones que vienen gestándose en el Grupo de Trabajo de Clacso en *Infancias y Juventudes: Hegemonías, Violencias, Desigualdades y Movilizaciones* y con el Eje “Primera infancia: Políticas y Re-Existencias” de la *Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes: Desigualdades, Desafíos a la Democracia, Memorias y Re-Existencias*.

Con relación a las lecturas tradicionales y los debates que han estado centrados de manera prioritaria en la fundamentación de la primera infancia como estadio crítico del desarrollo, como lo han mostrado las neurociencias y los estudios económicos, sustentando desde el enfoque de las políticas públicas, el libro parte de que si solo se incluyen los aportes de las neurociencias y los estudios económicos, se reduce la perspectiva a un enfoque neoliberal, por lo que es necesario dar argumentos desde la perspectiva de derechos y el reconocimiento de la primera infancia como una etapa con características y valor en sí misma en el ciclo vital.

En esta publicación se reconoce la importancia de los estudios e investigaciones que desde finales de los años noventa han permitido dar un lugar significativo a la primera infancia, como tema que, desde entonces, hace parte de las agendas académicas y de política pública de toda Latinoamérica y el Caribe, gracias a lo cual se han promovido procesos a favor

del desarrollo de los niños y las niñas desde sus primeros años. No obstante, el mantener en ciertas circunstancias una línea discursiva centrada en la importancia de la inversión en la primera infancia como momento crítico del desarrollo, ha eclipsado otras dimensiones o aristas problemáticas, tales como los procesos relacionales y de agencia de los niños y las niñas, entendidos como la capacidad con la que cuentan ellos y ellas, desde sus primeros años de vida, para sobreponerse a las circunstancias adversas, para propiciar transformaciones en sus entornos de socialización, para re-existir desde el cuidado del otro, la otra y lo otro, desde el afecto, desde el juego, desde la exploración, desde el hacerse constantes preguntas frente a lo establecido y no re-producir patrones de relacionamiento instaurados en el mundo adulto, basados en la naturalización de la violencia y la supresión del otro diferente. Con esto no queremos asumir esta perspectiva de la primera infancia como exclusiva, por lo que los diversos capítulos que integran la obra permiten hacer un balance de las disciplinas y saberes que se encuentran presentes en las políticas Latinoamericanas y Caribeñas para la primera infancia, y posibilitan a su vez identificar aportes y retos desde la academia, el activismo y la investigación social.

Esta publicación encarna debates y acciones en términos de cuatro temáticas centrales, en las cuales se analiza la primera infancia en relación con las políticas públicas, concebidas desde los modos que encuentran los niños y niñas desde sus primeros años de vida, junto con sus agentes socializadores, de re-existir creativamente y no re-producir patrones de relacionamiento basados en la inequidad, la exclusión y la violencia.

Así, en primera instancia, discurre la *Discusión centrada en las políticas*, los aprendizajes, retos y rumbos futuros de la respuesta social organizada (políticas públicas y acciones sociales) ante la primera infancia. El abordaje de la primera infancia desde una perspectiva de sujetos plenos de derechos, lo que eso representa en la política pública, y cómo esto se traduce en propuestas y acciones concretas que redunden en beneficio del desarrollo de la primera infancia. Será importante, como un proceso que emerge del presente libro como apertura, discutir el papel de la academia y de la investigación en las orientaciones y prácticas que se generan en el marco de las políticas públicas para la primera infancia. Esta publicación se constituye en un elemento fundamental para aportar soporte y sustento a las políticas públicas que se adelanten, dar continuidad y sostenibilidad a las mismas, y nutrir con el conocimiento y la experiencia, la validez e importancia de la primera infancia para el desarrollo social del país y el continente. Para este propósito, interesa aportar al análisis la Reglamentación de las Leyes

de Primera Infancia, en términos de qué contienen y cómo las llevamos a la práctica, cómo alcanzamos la intersectorialidad e inclusión, con todos sus beneficios para cualquier niño y niña de la región. Es fundamental en este sentido, mantener debates frente a cómo asociamos las acciones institucionales y los sectores sociales.

De la discusión centrada en las políticas emerge en segunda instancia, el interés por la *Protección integral de la primera infancia*, al abordar aspectos como lo que significa hoy la dignidad como concepto que sustenta la perspectiva de derechos, propiciando reflexiones sobre lo que se ha desarrollado y sobre aquellas nuevas lecturas o relecturas desde perspectivas en las cuales se han construido discursos y políticas públicas sobre la primera infancia.

En este sentido, en respuesta a los desafíos discutidos en el presente libro serán acciones claves, desde la perspectiva de la protección integral: insistir en el posicionamiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos; comprender la integralidad del desarrollo en la primera infancia, trascendiendo la mirada dimensionista en la comprensión del desarrollo; potenciar el desarrollo integral de los niños y las niñas; empoderar y hacer movilización social frente a las nuevas comprensiones de niño y niña, entre otros procesos. Es así, como es fundamental comprender que es la dignidad de los niños y las niñas, como sujetos y agentes, la que orienta el debate de política pública. Lo importante es que desde la publicación del libro se logre aportar y contribuir a generar transformaciones culturales, individuales y/o estructurales, que posibiliten ese desarrollo integral, el cual sin duda es una reflexión a lo estratégico.

En tercera instancia, se presentan los debates enfocados en la *Movilización social en torno a la primera infancia*, así como el *agenciamiento de las familias*. En este sentido, la publicación parte de una lectura sistémica, compleja e interaccional de la primera infancia que evidencia la importancia de los abordajes que conciben a los niños y las niñas en sus contextos políticos, sociales, económicos y culturales, y las redes relacionales de las que hacen parte, que incluyen a sus familias, instituciones educativas, comunidades, los propios niños y niñas, y otros agentes socializadores. Desde el construccionismo social, se invita a reconocer a los niños y las niñas desde sus primeros años como sujetos de derechos que se construyen a partir de los procesos dialógicos y las relaciones en las que participan. En este sentido, las subjetividades y las identidades de los niños y las niñas de la primera infancia se construyen en las relaciones sociales y culturales influenciadas por el lenguaje y las dinámicas que emergen con los otros, las

otras y las otredades. Por ello, adquieren especial relevancia las construcciones, los sentidos, las interacciones y las prácticas, situadas en contextos y relaciones sociales amplias, como aquellas que se dan en las familias y en los entornos pedagógico-educativos.

Un tema central para la política de primera infancia hoy en América Latina y en Colombia se refiere sin duda a la movilización de toda la sociedad y, de manera muy especial, al involucramiento, la cualificación, la movilización y la potenciación de las familias, donde las relaciones que allí se construyen basadas en el respeto, el afecto, los derechos y la inclusión, son elementos fundamentales en el desarrollo de los niños y las niñas. Al identificar lo anterior como uno de los vacíos y retos más importantes, se propone propiciar reflexiones en función de cómo lograr que los padres y las madres de familia se informen, capaciten y apliquen lo que se obtiene como resultado en las investigaciones, siendo conscientes del gran desafío que implica preparar a las familias sobre la importancia del vínculo, la influencia de las primeras experiencias de afecto y comunicación desde el proceso de gestación, la trascendencia de las experiencias familiares desde la gestación para lograr los aprendizajes significativos de los niños y las niñas; en síntesis, las implicaciones que tiene para las dinámicas familiares el que los niños y las niñas sean sujetos de derechos.

Por último, en cuarta instancia, se plantean *Retos a las concepciones sobre la primera infancia* en las políticas e investigaciones sociales, con relación a aquellas desde las cuales niños y niñas son percibidos como sujetos pasivos u objetos de intervención, para llegar a pensarlos como sujetos de agencia y re-existencia: *sujetos políticos*. Sobre este tema hay una trayectoria en la discusión general en el campo de infancia, pero pocos desarrollos en la primera infancia.

A partir de la importancia de las prácticas dialógicas que incluyen los múltiples lenguajes y modos de relacionamiento de la primera infancia, esta publicación se orienta entonces a posicionar de manera crítica la construcción de conocimiento centrada en la vulneración de los derechos de los niños y niñas, en la intervención social y educativa, y en la incidencia en política que parte de la minusvalía de la primera infancia, desde lecturas del niño o niña como adulto en miniatura, receptor pasivo, sujeto sin voz o apuesta futura sin posibilidad presente. Las aproximaciones mencionadas limitan el relacionamiento con los niños y las niñas desde sus primeros años, poniéndolos en lugar de receptores y circunscribiendo el cuidado y la protección a procesos unidireccionales, desde la provisión del adulto, sin dar lugar a las tensiones, ejercicios de resistencia, agencia y re-existencia de

los niños y las niñas. Lo anterior delinea las intervenciones en la primera infancia, como procesos homogéneos, unívocos, sin visibilizar las contradicciones a las que cotidianamente nos enfrenta la tensión entre dependencia y agencia.

Vale la pena señalar que, aunque históricamente este ha sido el abordaje frente a los niños y las niñas en sus primeros años de vida, en respuesta se han logrado avances significativos en términos de políticas públicas. Analizando las leyes de Primera Infancia en la región, cabe mencionar que las más avanzadas son las de Chile, Uruguay, Brasil y Colombia, por su propuesta basada en evidencia científica, la aspiración de atención integral, su propuesta de ciclo de vida, y la apuesta por procesos de inclusión, participación, intersectorialidad, entre otros.

Esta obra tiene como propósito generar un espacio de discusión, acción y comprensión acerca de los niños y las niñas de la primera infancia como sujetos plenos de derechos en devenir, en contextos diversos y propios de las culturas y costumbres, donde lo étnico y lo cultural, así como los procesos de inclusión, deben considerarse para procesos de acompañamiento al desarrollo infantil; desde el carácter complejo, sistémico, relacional e interaccionista en el que suceden sus desarrollos y en los que se construyen sus subjetividades e identidades. Se busca también dar espacio a la reflexión frente al papel de los entornos y los actores, en particular, frente a la participación activa de los niños y las niñas en la transformación de sus entornos relacionales; de ahí que se identifiquen sus potencias y potencialidades individuales y relacionales, en las que son fundamentales ellos mismos, sus familias y los entornos que habitan destacando su papel activo en el proceso de desarrollo, al reconocerse como sujetos políticos que interactúan y favorecen transformaciones con sus agentes relacionales (familias, agentes educativos, pares, agentes comunitarios, etc.). Así mismo, con el libro se propician debates en torno a la interacción de las políticas sociales que apoyan o no a las de la primera infancia en los distintos contextos Latinoamericanos, para desde allí identificar elementos y situaciones claves que permitan promover marcos éticos, estéticos y políticos distintos con niños y niñas desde el momento mismo de su gestación.

I.

Discusión centrada en las políticas

Concepciones sobre infancia y transición educativa que subyacen en los lineamientos de educación inicial y preescolar en Colombia¹

Nathaly Restrepo Restrepo

Resumen

Actualmente, en Colombia se identifican diversas alarmas relacionadas con la transición educativa que realizan los niños y niñas menores de 8 años por los diferentes niveles educativos entre la educación inicial y la educación preescolar. Lo que aquí se presenta, son resultados parciales de un estudio cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo con base al análisis documental, cuyo objetivo es relevar en los documentos oficiales que regulan el proceso de transiciones educativas en Colombia, las concepciones sobre infancia y transición educativa. Entre los hallazgos se observa que la transición se estructura desde los itinerarios de entrada y salida hacia instituciones educativas, atravesada por la tensión que provocan lógicas no necesariamente contrapuestas como son la atención puesta en las experiencias de las niñas y niños versus el interés por garantizar la cobertura, el acceso y permanencia en el sistema educativo-tensión entre la transición exitosa y armoniosa.

Palabras clave: Infancias, Transición Educativa, Educación Inicial y Preescolar, Legislación.

1 Este capítulo hace parte de las reflexiones realizadas en la tesis doctoral *Estudio de las transiciones y trayectorias que realizan niñas y niños entre la Educación Inicial, el Preescolar y la Educación Básica Primaria en Medellín-Colombia*. Universidad Nacional de la Plata.

Cómo citar este capítulo:

Restrepo-Restrepo, N. (2023). Concepciones sobre infancia y transición educativa que subyacen en los lineamientos de educación inicial y preescolar en Ospina-Alvarado, M.C. Alvarado, S. V. y Correa-Álzate, J. I. (Eds), *Primera infancia: Políticas y Re-Existencias* (pp. 12-34). Editorial Cinde. Co-editores Universidad de Manizales y Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia

Abstract

Currently, in Colombia there are several alarms related to the educational transition of children under 8 years of age through the different educational levels between early education and preschool education. What is presented here are partial results of a descriptive-interpretative qualitative study based on documentary analysis, the objective of which is to survey in the official documents that regulate the process of educational transitions in Colombia, the conceptions about childhood and educational transition. Among the findings, it is observed that the transition is structured from the itineraries of entry and exit to educational institutions, crossed by the tension caused by logics that are not necessarily opposed, such as the attention paid to the experiences of children versus the interest in guaranteeing coverage, access and permanence in the educational system-tension between the successful and harmonious transition.

Keywords: *Childhood, Educational Transition, Early Childhood and Preschool Education, Legislation.*

Resumo

Atualmente, na Colômbia há vários alarmes relacionados com a transição educacional de crianças com menos de 8 anos de idade através dos diferentes níveis educacionais entre a educação precoce e a educação pré-escolar. O que aqui é apresentado são resultados parciais de um estudo qualitativo descritivo-interpretativo baseado na análise documental, cujo objectivo é identificar concepções de infância e transição educativa nos documentos oficiais que regulam o processo de transição educativa na Colômbia. Entre os resultados, observa-se que a transição é estruturada a partir dos itinerários de entrada e saída para as instituições educativas, atravessada pela tensão causada por lógicas que não são necessariamente opostas, tais como a atenção dada às experiências das crianças versus o interesse em garantir cobertura, acesso e permanência no sistema educativo -tensão entre a transição bem sucedida e harmoniosa.

Palavras-chave: *Infância, Transição Educativa, Educação Infantil e Pré-Escolar, Legislação.*

Introducción

En Colombia, el sistema educativo está organizado por la educación inicial, la educación preescolar, la educación básica, la educación media, y la educación superior. La Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAIPI), atiende a los niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años, de acuerdo con lo previsto en la Política Nacional para la Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre [Ley 1804/2016], promueve un enfoque holístico, basado en los derechos que buscan abordar la atención y educación de los niños/niñas además de su salud, nutrición, enseñanza, recreación y socialización; se sustenta en el desarrollo integral y en el marco de la doctrina de protección integral, promueve la protección, la garantía de los derechos de las mujeres gestantes, así como la materialización del Estado Social de Derecho.

La educación inicial se organiza en modalidades que busca garantizar el desarrollo integral de la primera infancia: *modalidad entorno familiar*, busca atención integral en cuidado, nutrición y educación inicial a familias gestantes, niñas y niños menores de 2 años; *modalidad entorno comunitario*, brinda atención integral a las niñas y niños menores de 5 años, acogidos actualmente por los hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); *modalidad entorno institucional*, dirigida a niñas y niños ubicados en zonas rurales y urbanas entre 2-5 años atendidos por instituciones especializadas en atención integral, en jornadas de 8 horas diarias y en articulación con la escuela.

El preescolar comprende el grado obligatorio [transición]. Su objetivo es potenciar el desarrollo integral de las niñas y niños en los aspectos biológicos, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas (Ley General de Educación 115/1994, Art. 15). Este nivel comprende tres grados: prejardín, jardín y transición; siendo el último, un grado obligatorio para la educación formal.

La Educación Básica es identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria. La Educación Básica Primaria corresponde al ciclo de los (5) primeros grados, de primero a quinto (desde los 6 hasta los 10 años de edad) y la Educación Básica Secundaria, corresponde al ciclo de los cuatro (4) grados de sexto a noveno (desde los 11 hasta los 15 años de edad). La Educación Básica comprende nueve grados y se estructura en torno a un currículo común conformado por las áreas fundamentales del conocimiento y de la actividad humana

(Ley 115. Art.19) -(Congreso de la República, 1994). Finalmente, la Educación Media comprende dos grados, 10 y 11, enfocados en una educación académica o técnica.

De esta forma, la educación en Colombia es un derecho ciudadano y una prioridad del gobierno, de conformidad con la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994, todos los colombianos tienen derecho a acceder a la educación para su desarrollo personal y para el beneficio de la sociedad. La educación obligatoria actualmente es de 10 grados; los niños, niñas, jóvenes y adolescentes claramente deben recorrer diferentes niveles educativos para poder culminar su trayectoria escolar. Por ejemplo, se espera que un estudiante a los 15 o 17 años pueda culminar un primer ciclo escolar y avanzar hacia una etapa de profesionalización.

Sin embargo, en los recorridos que los niños y niñas realizan entre niveles de educación inicial, preescolar y básica primaria se observan de acuerdo a informes establecidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN), índices de deserción y repitencia especialmente en transición. La exministra de Educación Gina Parody, refiere la importancia de acompañar las transiciones que viven niños y niñas durante su ingreso a la educación inicial, al grado transición, a primero de primaria o durante el paso de un nivel educativo a otro, por los altos índices de deserción; en la presentación que hace de la estrategia todos listos² evidencia que:

7.778 niños y niñas desertan en transición, es decir el 3,25% frente a 2,83% que lo hacen en primaria. Quienes más repiten año escolar son aquellos que pasan de preescolar al grado primero con un 2,72%. (MEN, 2015, s.p.)

2 El Ministerio de Educación Nacional y la Fundación Plan, implementan en conjunto en el 2015 el proyecto ¡Todos listos!, una estrategia diseñada para acompañar a cada niña y a cada niño en su ingreso a la educación inicial, su paso al grado de transición y a su continuidad en el grado primero. Para estar listos, las modalidades de educación inicial, las instituciones educativas, las familias y los actores territoriales deben: generar experiencias que promuevan la construcción de confianza de las niñas y niños para su ingreso al entorno educativo; generar experiencias pedagógicas que promuevan la continuidad, diferenciación y progresividad en el proceso de aprendizaje de niñas y niños; generar ambientes y acciones que garanticen la permanencia de las niñas y niños. Esta estrategia se implementó en 17 municipios de los departamentos de Valle del Cauca, Amazonas, Guajira, Antioquia, Atlántico, Caldas, Nariño y Chocó con la participación de 63 instituciones educativas, 48 Centros de Desarrollo Infantil y 3 Unidad de Servicios.

Así mismo, se encuentra que los porcentajes de participación son bajos respecto a los estándares de la OCDE: solo el 48% de niños y niñas de 3 años y el 75% de los niños y niñas de 4 años están matriculados en educación para la primera infancia, frente a los promedios respectivos del 70% y el 82% de la OCDE (OCDE, 2016). Solo dos tercios de los niños de 5 años son matriculados en el grado de transición antes de iniciar la escuela primaria, incluso siendo obligatorio. La escasa prestación y la falta de sensibilización sobre la importancia de la EIAIPI, son los principales factores causantes de los porcentajes bajos de matrícula (Bernal, 2014, citado en OCDE, 2016, p. 84).

Es importante destacar que en los informes MEN (2015 y 2016a); del Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2017) y de la OCDE (2018) se destacan avances, pero también desafíos en correspondencia con el ingreso de los niños y niñas al sistema de educación formal, así como en la continuidad entre los servicios de primera infancia-escolarización; y en los mecanismos para facilitar la transición educativa desde los servicios de primera infancia hacia el grado de transición y primero. Tal como se describe en la siguiente Tabla 1.

Tabla 1. Avances y retos en los procesos de transición educativa en Colombia

Informes	Descripción
MEN (2015)	A pesar de los esfuerzos de ampliar el número de inscritos en preescolar, la existencia de múltiples proveedores implica que aproximadamente 1 millón de niños y niñas con edades entre 3 y 6 años son atendidos en las modalidades de educación inicial atención integral a la primera infancia (EIAIPI) y no han ingresado al sistema de educación formal (MEN, 2015). Solo dos tercios de los niños y niñas de 5 años son matriculados en el grado de transición antes de iniciar la escuela primaria. Si bien Colombia promueve un enfoque integrado de EIAIPI, el componente educativo está poco desarrollado.
MEN (2016)	Aunque el índice bruto de niños y niñas matriculados entre los niños de 5 años en Colombia es del 89%, solo el 57% están en el grado apropiado (el año de transición), lo cual está 20 puntos porcentuales por debajo del promedio de la OCDE. Se destaca la necesidad de garantizar que todos los niños y niñas colombianos efectúen la transición escolar a los cinco años, así como la importancia de reforzar la continuidad entre los servicios de primera infancia y escolarización, para garantizar que el grado de transición cumpla con eficacia la función de puente.

Informes	Descripción
OCDE (2016)	Los porcentajes de participación son bajos respecto a los estándares de la OCDE: solo el 48% de los niños y niñas de 3 años y el 75% de los niños y niñas de 4 años están matriculados en educación para la primera infancia, frente a los promedios respectivos del 70% y el 82% de la OCDE (OCDE, 2014).
(DNP (2017). Plan Nacional de desarrollo 2014-2018)	La deserción escolar afecta a los niños más que a las niñas, tanto en la educación primaria como en la secundaria y la tasa de abandono es mayor en áreas rurales que en urbanas y en los niveles más altos. Entre 2015 y 2016, la tasa de deserción intra-anual de educación preescolar, básica y media aumentó de 3,26% (DNP, 2015) a 3,74% (DNP, 2016) y a 11% (DNP, 2017).
OCDE (2018)	Existen pocos mecanismos para facilitar la transición desde los servicios de primera infancia hacia el grado de transición y a la escolarización. Colombia tendrá que llenar estos vacíos si quiere ofrecer a sus niños una transición exitosa a la escuela y romper patrones de ingreso tardío y escasa preparación, que son perjudiciales para el aprendizaje y poco eficientes para el sistema.

Fuente: Elaboración Propia

Por lo anterior se puede decir que actualmente la EIAIPI han mejorado; la expansión del acceso a la educación y el cuidado de la primera infancia con la política de Cero a Siempre, han contribuido a ofrecer a todos los niños y niñas un Buen Comienzo. A pesar de ello, los informes dan cuenta de la necesidad de incrementar la cobertura y la articulación entre los escenarios de nivel inicial y formal para facilitar las transiciones de los niños y niñas; aun cuando destacan los esfuerzos que viene sosteniendo el MEN para asegurar el acceso y la permanencia; promover la pertinencia y calidad del proceso pedagógico.

En este sentido y para comprender cuáles son las concepciones, los sentidos y significados que trascienden en la producción discursiva alrededor de la infancia, las transiciones en el país, en los próximos apartados se realiza un análisis de contenido en el que se retoman 24 documentos clasificados en: (1) lineamientos técnicos, conceptuales, administrativos, educativos; (2) orientaciones, rutas, acuerdos municipales, resoluciones, decretos, leyes y (3) documentos orientadores e informes de balance a nivel Nacional y Municipal desde el (2006 al 2018); dado que es el período en el que se encuentran registros con orientaciones para el proceso de transición entre niveles e instituciones educativas que atienden a las infancias.

Metodología

La investigación se instauró desde la concepción filosófica, dentro de un enfoque hermenéutico, tipo descriptivo-interpretativo que se centró en comprender los discursos, generados en los documentos oficiales en la temática de infancia y transición educativa. De modo que, esto se inscribe a las características de un paradigma de investigación cualitativa expuesto por Sandoval (2002) quien afirma que “los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semiestructurado y flexible” (p. 41).

Se asumió la indagación documental referida como el proceso de búsqueda, evaluación y selección de fuentes de información sobre el problema o la pregunta de investigación, autores como Hernández (2002) establecen que consiste en seleccionar ideas relevantes de un documento a fin de expresar su contenido sin ambigüedades. Para Fox (2005) es el examen, desglose, reconocimiento y estudio que se aplica a los documentos, considerando en ello, sus elementos, objetivos tales como el tipo de, autor, título, número de páginas, editorial, entre otros; y su significado general o la esencia del mensaje que contiene, el cual se constituye en elemento esencial para su recuperación intelectual.

De esta forma se realizó un rastreo en los diferentes documentos oficiales del MEN y en las secretarías de educación (decretos, resoluciones) que hacen referencia a la educación inicial y educación preescolar- especialmente en lo relacionado a transiciones. El análisis documental surge como una orientación científica e informativa cuya finalidad es la transformación de las producciones textuales en instrumentos de trabajo que representa la información descriptiva de los contenidos y unidades de sentido en un proceso hermenéutico. Foucault (2003) destaca que el análisis de ideas, saberes que contienen los documentos muestra en cada sociedad formas específicas y organizadas de pensamientos, es decir, es el resultado inevitable de la evolución de la historia del pensamiento y de los conocimientos, la cual, en sus diferentes épocas, da fe de la multiplicidad de rupturas y discontinuidades.

Como técnica para describir objetiva y sistemáticamente el contenido manifiesto en los documentos se empleó el análisis de contenido, Krippendorff (1990) lo define como una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto, el propósito fundamental es realizar “inferencias” que se refieren fundamentalmente a la comunicación simbólicas o mensaje de los datos, que tratan en general, de fenómenos distintos de

aquellos que son directamente observables. Así mismo se establece la reseña de Peña (2009) en donde presenta este como un texto escrito que contiene una síntesis de las ideas centrales de un libro, un capítulo o un artículo científico y una valoración crítica del mismo, con el fin de que los lectores puedan formarse una idea general sobre su contenido y calidad.

Para realizar el análisis y rescatar las concepciones sobre infancia y transición educativa en los documentos se establece una matriz Excel, en la que se hace un *Análisis de temas*, contabiliza el número de veces que aparecen referencias a determinadas situaciones u hechos sociales; *Análisis de contenido pragmático*, consiste en la clasificación de los signos o categorías del mensaje según sus causas o efectos; *Análisis de afirmaciones*, frecuencia con que ciertos hechos o situaciones se caracterizan de una determinada manera y *Análisis de atribución*, frecuencia con que aparecen ciertas caracterizaciones-términos; esto con el fin de establecer diferencias, similitudes, comparaciones-analizar el contenido, identificar las intenciones en términos de los objetivos propuestos y construir expresiones o términos para representar el contenido.

Resultados

Pasado y presente del proceso de transiciones en la educación inicial en Colombia

En Colombia hablar del proceso de transiciones tiene como punto de partida la década de los sesenta, época en la que se pone de manifiesto la desarticulación entre los grados de transición y primer grado de la básica primaria como una preocupación nacional, y se evidencia el fracaso escolar en las alarmantes tasas de deserción en los grados de primaria. La historiografía muestra que, a partir de 1979 en el país, se empiezan a consolidar acciones para enfrentar: problemáticas de deserción, fracaso escolar y repitencia en los primeros grados; en tanto se visualizó poca articulación entre el preescolar y la básica primaria, Abello describe que las acciones se centraron en apostarle a una “mayor articulación entre el preescolar y la primaria, buscando garantizar una continuidad que permitiera superar las fracturas reconocidas entre estos dos niveles, mejorar las condiciones de calidad de la educación y disminuir el fracaso escolar especialmente en el grado primero” (Abello, 2008, p 27).

Durante los años ochenta y noventa en el país se realizaron diversos estudios, evidenciando que las alarmantes tasas de deserción y repitencia se relacionaban por un lado por la capacidad de adaptación al cambio de los

niños y niñas al inicio de la escolaridad, y por el otro lado, por la problemática en cuanto a la cobertura, el currículo y la enseñanza, lo que generó que en 1987 se hiciera una revisión de los objetivos del primer grado y un replanteamiento del currículo en tanto se propuso el grado transición con la premisa que, la flexibilización del grado primero no era suficiente y se vio necesario ampliar la cobertura para el grado preescolar como primer grado de básica primaria. Dicha propuesta buscó responder a las características de desarrollo de los niños/niñas y apostarle a una mayor articulación entre el preescolar y la primaria desde el principio de la lúdica para disminuir el fracaso escolar.

Así, en 1992, surge el *grado cero o transición* como modalidad alternativa de atención al preescolar que constituyó el inicio mínimo obligatorio de la educación básica, este grado, además de aportar al logro de los propósitos generales del sistema educativo, tenía como finalidad contribuir al desarrollo integral y armónico de los niños y niñas de 5 a 6 años, y facilitar la transición de los infantes entre la vida de la familia, la comunidad y la vida escolar, así como el reconocimiento y apropiación de la escuela por parte de los niños/niñas como espacio de socialización (Cerdeña, 1996).

Al considerarse el grado transición como el primer nivel de la básica primaria se esperaba que este contrarrestara los índices de repitencia y mejorara la cobertura de la educación colombiana, curiosamente al no existir una norma que diera piso legal³ en estos años, no se resuelve el problema de cobertura esperada dentro del contexto de preescolar y se acrecienta el problema de la edad, en tanto los niños y niñas empiezan a ingresar al grado primero sin realizar transición y sin cumplir con las competencias para este nivel (Cerdeña, 1996) evidenciando; de esta forma, un problema con la articulación entre niveles y las expectativas de aprendizaje.

En correspondencia con esta situación el MEN alertado por los altos índices de deserción y repitencia registrados, realiza un estudio denominado Articulación del preescolar y el primer grado: *diagnóstico sobre saberes, prácticas y sugerencias de los docentes*; en el cual se encontró de acuerdo a Alvarado y Suárez (2002) que la articulación es uno de los principales proble-

3 La educación preescolar se establece en el Art. 6 del Decreto 1860 de 1994- donde se hace referencia al artículo 15 de la Ley 115 de 1994 y se comprende como aquella que se ofrece a los niños y niñas antes de iniciar la educación básica y está compuesta por tres grados, de los cuales los dos primeros grados constituyen una etapa previa a la escolarización obligatoria y el tercero es el grado obligatorio. Esta educación solo es reglamentada en el año 1997, con el decreto 2247, por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se establece como uno de los niveles de la educación formal, de conformidad con lo dispuesto por el artículo 11 de la Ley 115 de 1994.

mas en los procesos de transición entre niveles e instituciones, y constituye un proceso complejo que requiere de cambios organizativos, investigativos y de gestión curricular. Esta investigación fue fundamental para que el Ministerio diera relevancia al tema de la articulación en los procesos de transiciones, propuesta clave para las agendas políticas nacionales y locales. De esta forma se elabora el marco general para un modelo de articulación del preescolar y la primaria como un fundamento de la política pública de primera infancia desde la gestación hasta los seis años, y produce una serie de documentos dirigidos a las escuelas normales y a los maestros en ejercicio.

No obstante, es preciso señalar que las referencias específicas al tránsito educativo en las políticas públicas de primera infancia tienen lugar a partir del año 2007 con la Política Pública Nacional de Primera Infancia “*Colombia por la primera infancia*”, en la que se establecen siete aspectos⁴ necesarios para ofrecer una educación de calidad en la primera infancia (MEN, 2007).

Sin embargo, según Alvarado y Suárez (2010) aun cuando se hacen referencias puntuales al tema de transiciones, por ejemplo, que la educación para la primera infancia debe garantizar el “*tránsito de los niños y niñas por diversas y enriquecedoras experiencias educativas*”, el documento no conceptualiza las transiciones escolares ni los mecanismos y estrategias de articulación hogar-preescolar-primaria. Asimismo, no hace ninguna referencia al tema de transiciones en poblaciones rurales, indígenas y de fronteras, y no establece cuáles serán las estrategias de articulación para materializar los *proyectos pedagógicos pertinentes*, que respondan a criterios de flexibilidad para adaptarse a las realidades cambiantes en que se desenvuelve el niño y la niña.

Tomando en consideración estos resultados y la preocupación nacional de cobertura, accesibilidad y calidad, el MEN como rector de la política pública de Educación Inicial y el ICBF, como entidad operadora de los servicios de educación inicial en el marco de la atención integral, articulan acciones para poder definir los lineamientos técnicos y operativos para dicho desarrollo.

4 Los 7 aspectos necesarios para ofrecer una educación de calidad en la primera infancia son: Que todos los niños alcancen un nivel satisfactorio en su desarrollo; Asumir la educación inicial como una estrategia primordial de equidad; Generar una oferta pertinente de educación inicial; Construir orientaciones pedagógicas que den cuenta de acciones educativas con sentido a través del juego, el arte y el desarrollo del lenguaje; Lograr un tránsito exitoso de los niños y niñas a la educación básica, asumiendo institucionalmente las articulaciones requeridas entre los niveles de educación inicial y básica; Desarrollar un programa supra sectorial de formación de agentes educativos; El fortalecimiento de los entes territoriales en la implementación de la Política Educativa de Primera Infancia.

Por ejemplo, el ICBF presenta, para el año 2014, la Guía Orientadora N° 8 “Guía para la transición de los niños y las niñas desde los Programas de Atención a la Primera Infancia del ICBF al grado transición” (ICBF, 2014, p. 23). Esta guía plantea la necesidad no solo de centrar la mirada en el proceso de matrícula sino empezar a pensar la articulación sobre el quehacer pedagógico mismo, en el que se favorezca la transición armónica de las niñas y niño en el entorno educativo.

Para el 2016 el ICBF presenta el documento anexo de servicio preescolar integral cuyo objetivo principal es garantizar la atención integral de los niños y niñas matriculados en los grados pre jardín, jardín y transición de acuerdo a las orientaciones, líneas técnicas y disposiciones generales de la Ley 1804/2016. De este modo, se contempló no solo a los niños y niñas pertenecientes a la modalidad institucional, sino que se movilizó hacia la educación formal, comprendiendo la transición como los momentos críticos de cambio que viven los niños y las niñas al pasar de un ambiente a otro.

No obstante, y tras un cambio de paradigma hacia la contemplación del curso de vida, el ICBF socializa en el año 2017 la Guía Orientadora para el tránsito de los niños y niñas desde los Programas de Atención a la Primera Infancia del ICBF al Sistema de Educación Formal, la cual se constituye como un complemento a la Guía Orientadora N° (8). En esta guía se oficializan las estrategias para la articulación de acciones en términos de acceso, en los sistemas de información y en las condiciones de operación y de los procesos pedagógicos, evidenciando un traslado del concepto de transiciones armónicas a transiciones educativas⁵.

En cuanto a lo relacionado con el MEN, se establece para el año 2016 (MEN, 2016b) la ruta del proceso de transición armónica de los niños y niñas al Sistema de Educación Formal: grado transición. En este documento se habla de transición armónica o tránsito, que alude al proceso de paso entre niveles y grados educativos, los momentos que se plantean en la ruta se relacionan con la capacidad institucional, matrícula, asignación de cupos, ampliación de cobertura y demanda en la atención, es un complemento del documento ¡Todos Listos! (MEN, 2016c); estrategia que tiene como objetivo direccionar acciones para acompañar las transiciones de las niñas y los niños en su ingreso al sistema educativo, busca asegurar el acceso, la permanencia de los niños y niñas y promover la pertinencia y calidad del

5 Este traslado de concepto se está realizando en el sistema de Educación Inicial- especialmente en el ICBF- Las demás instituciones como por ejemplo el programa Buen Comienzo y el Sistema de Educación Formal aún siguen hablando de transiciones armoniosas en sus documentos y orientaciones técnicas pedagógicas.

proceso pedagógico, plantea estrategias de trabajo articulado para la organización del trabajo pedagógico.

A nivel municipal la Secretaria de Educación de la ciudad de Medellín y el programa Buen Comienzo definen las siguientes orientaciones técnicas y administrativas como se aprecia en la Tabla 2.

**Tabla 2. Orientaciones técnicas y administrativas
a nivel municipal-Medellín**

Nombre Del Documento	Objeto de la norma
Concejo de Medellín [Acuerdo 58 de 2011] Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia. Programa Buen Comienzo	Por medio del cual se adopta la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia Buen Comienzo, se desarrolla un Sistema de Atención Integral y se modifica el Acuerdo 14 de 2004, cuyo objetivo es garantizar que los niños y las niñas del Municipio de Medellín, desde la gestación hasta los 5 años de edad, puedan disfrutar de un desarrollo adecuado, integral, diverso e incluyente en su primera infancia. El programa Buen Comienzo, será desarrollado con un enfoque interinstitucional de educación inicial desde la atención integral por todas las secretarías comprometidas con el mismo, teniendo en cuenta el ciclo vital, la protección de los derechos y la articulación interinstitucional e intersectorial.
Secretaria de Educación Resolución Número 501 de (2012)	Por medio de la cual se regula la prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia en Desarrollo del Programa Buen Comienzo, uno de sus objetivos es acompañar el proceso de articulación educativa y entrega pedagógica, el diseño, orientación e implementación de estrategias que garanticen la continuidad de la participación de los niños, las niñas y sus familias evitando su deserción.
Concejo de Medellín Acuerdo 54 de (2015) Por medio del cual se redefine la regulación municipal sobre la Política Pública de Primera Infancia y el Programa Buen Comienzo Gaceta Oficial 4356 Alcaldía de Medellín	Por medio del cual se redefine la regulación municipal sobre la Política Pública de Primera Infancia y el Programa Buen Comienzo. La educación inicial en el marco de la atención integral será concebida en el Municipio de Medellín como el primer nivel en el continuo de la educación, la cual se desarrollará en Medellín hasta los 8 años, mediante la articulación y la búsqueda de las condiciones para que se dé un tránsito exitoso con la educación regular. En esta versión se incorpora una visión frente al curso de vida tal enfoque precisa elementos como el contexto histórico, social y político, y diferenciales como lo territorial, el género, la etnia, entre otros, que permite interpretar las transiciones del individuo y su familia como parte de un proceso continuo e interactivo de cambio histórico.

Nombre Del Documento	Objeto de la norma
Secretaría de Educación (2016). Resolución Número 010548 Por el cual se reglamenta el acuerdo 58 de la Alcaldía de Medellín	Por medio de la cual se regula la prestación del Servicio de Atención Integral a la Primera Infancia en desarrollo del programa Buen Comienzo. Precisa el tema de la cobertura entendida como la garantía del cupo para la atención integral del niño y la niña y su permanencia. De allí que esta sea una gestión permanente de acompañamiento a las familias, articulaciones y procesos de seguimiento que, aunque inician con la matrícula, deben permanecer durante todo el proceso de atención. Este componente incluye procesos relacionados con la focalización, matrícula y manejo del sistema de información.
Secretaría de Educación Antioquia (SEDUCA) Circular 000228 (K2017090000228) Orientaciones para fortalecer el proceso de transición armónica de la educación inicial a la educación formal para el año 2017 Gerencia de Infancia, Adolescencia y Juventud	Ruta que busca fortalecer el proceso de transición armónica de niños y niñas al sistema educativo formal garantizar el acceso al grado transición de los niños y las niñas entre los 5 y los 6 años. Plantea la necesidad de una articulación educativa interinstitucional e intersectorial que posibiliten un tránsito armónico a la educación y su permanencia en el sistema educativo. Además, busca asegurar el acceso, permanencia y, por otro, promover la pertinencia y calidad del proceso pedagógico. Realizar el tránsito armónico permite garantizar el derecho a la educación de los niños y las niñas.
Secretaría de Educación Programa Buen Comienzo, Medellín (2018). Lineamientos Conceptuales y Técnicos para la operación de las modalidades de Atención del Programa Buen Comienzo Municipio de Medellín, Secretaría de Educación, Programa Buen Comienzo Medellín (2018)	Las transiciones representan los momentos de cambio o transformación que se suceden a lo largo de la vida, resultado de situaciones o acontecimientos importantes que se viven, incluso, desde antes de nacer, plantea la visión de espacios transicionales, define como acciones fundamentales la entrega y la recepción pedagógica.

Fuente: Elaboración Propia

Analizando estas orientaciones, se puede contrastar que en el proceso de transición el foco está puesto en posibilitar una articulación educativa interinstitucional e intersectorial que posibiliten la continuidad y la participación de los niños, las niñas y sus familias. Por ello la búsqueda de

estrategias y condiciones en cuanto a la cobertura y al acompañamiento a las familias, articulaciones y procesos de seguimiento, constituyen actualmente una prioridad pues se busca evitar la deserción y lograr, por un lado, la permanencia y, por el otro, un tránsito exitoso hacia la educación regular.

Concepciones frente a la educación inicial y atención integral en la primera infancia

Encontramos que tanto a nivel nacional como regional los documentos oficiales conciben la educación inicial como un proceso educativo-pedagógico continuo, intencionado, que propone oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de interacciones oportunas pertinentes y estructuradas a través de las cuales los niños y niñas, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades, desarrollan su potencial, capacidades, habilidades y adquieren competencias para la vida. Se fundamenta en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, no busca como fin último su preparación para la escuela primaria, sino que les ofrece experiencias retadoras que impulsen su desarrollo.

La concepción que se construye de niño y niña está centralizada en el marco de los derechos, la protección, el ciclo vital desde el desarrollo, la integralidad, la participación y corresponsabilidad, así se conceptualiza su reconocimiento como seres humanos con derechos, históricos, lúdicos, trascendentes e integrales; que se construyen en el encuentro e intercambio con los otros y con el entorno que les rodea, seres que se encuentran en un momento determinante del ciclo vital que participan y generan ideas, sentimientos y propuestas para enriquecer la vida familiar y comunitaria; seres que aprehenden sus referentes culturales y que como ciudadanos avanzan en procesos de autonomía y participación. Los niños/niñas son protagonistas de la construcción de sus aprendizajes, con capacidades para crear, imaginar, resolver situaciones de la vida cotidiana y enfrentar desafíos, encontrando oportunidades necesarias para su desarrollo con el acompañamiento afectuoso e inteligente de adultos significativos.

Se aprecia en esta construcción que la configuración para el niño-niña asume una perspectiva holística de los derechos y el desarrollo infantil, implicando la coparticipación en su propio desarrollo, reconociendo las características y capacidades de niños y niñas como sujetos contextuados; seres activos que se desenvuelven en la vida social y que no solo construyen su propia subjetividad a partir de las interacciones que establecen, sino que cuentan con capacidades para expresar y darle sentido a su propia vida. La

noción de desarrollo en los infantes se vincula a la construcción de conquistas que les permita desempeñarse adecuadamente en su proceso infantil y posteriormente como adultos.

En este orden de ideas la Atención Integral a la Primera Infancia, se comprende como la forma a través de la cual los actores responsables de garantizar el pleno desarrollo de los niños y las niñas materializan de manera articulada el conjunto de acciones para garantizar el goce efectivo de los derechos y promover su desarrollo y aprendizaje. Esta atención se fundamenta en el reconocimiento del niño y la niña, desde la gestación hasta cumplidos los 6 años, y se enmarca desde el enfoque de derechos, el desarrollo humano, la protección integral, el curso de vida.

La concepción construida en los documentos responde a las posturas asumidas desde el desarrollo humano, la pedagogía crítica, la antropología pedagógica así como una mirada centrada desde la sociología en tanto se asume una postura no solo desde el derecho sino que contempla una construcción cultural e histórica Gaitán (2006), es decir, desde el ámbito educativo se reconoce socialmente que los niños, niñas tienen derechos y configuran diferentes formas de vivir sus infancias tal como lo establece Restrepo et al., “el lugar que se le da al niño y niña dentro del proceso educativo se centra en una apuesta por reconocerlos como sujetos políticos, sujetos de derecho y sujetos ciudadano” (2020). Pavés (2012) afirma que:

La infancia es una variable del análisis social. No puede ser entendida separadamente de otras variables como el género, la clase o la etnia. Cuando se analizan estas variables interrelacionadas se comprueba que existen muchas infancias, por lo tanto, que no es un fenómeno único y universal. (p. 94)

En consecuencia, esta noción de niño y niña (infancias) en la educación inicial es la que ha conducido en el país al desarrollo de acciones, estrategias, mecanismos y orientaciones para brindarles una atención adecuada y la que ha puesto en debate el proceso de transición y articulación de las instituciones educativas en el país.

Concepción de transiciones y articulación educativa entre educación inicial y preescolar

Garantizar que los niños y niñas puedan continuar con la atención integral en el sistema de educación formal es el punto de quiebre por las diferencias que presentan ambos sistemas, vemos que la concepción

que se configura en los documentos reseñados identifica la transición como: *un período, proceso clave, una etapa del ciclo de vida, que marca cambios y transformaciones importantes que impactan el desarrollo de los niños/niñas.*

Esta representación asociada directamente al desarrollo infantil y al paso entre modalidades, entornos de la educación (hogar, modalidad familiar, comunitaria, preescolar) constituye un reto para el sistema educativo. Por ello, en la búsqueda por aumentar las tasas de cobertura, disminuir las desigualdades, detectar y dar respuesta a las condiciones de las salidas, ausencias y transiciones de los niños y niñas de los programas de Primera Infancia, la *articulación* emerge como uno de los conceptos y procesos claves. En él se concentran todos los esfuerzos para promover la continuidad entre los niveles de inicial, preescolar y básica.

La articulación es entendida como una acción colectiva horizontal, donde diversos actores, sectores e instituciones reúnen esfuerzos y recursos para alcanzar objetivos comunes en aras de generar transformaciones y nuevas oportunidades; una acción relevante dentro de los procesos educativos, porque garantiza los tránsitos exitosos a lo largo de los primeros años de los niños y niñas. En correspondencia con los documentos oficiales, una adecuada articulación da los cimientos para una educación con calidad que inicia en la primera infancia y que se continúa a lo largo de la vida, marca de manera determinante los procesos de socialización y el desarrollo infantil.

La estructura de la articulación se establece con orientaciones antes, durante y después, ligadas al componente pedagógico, administrativo y familiar para garantizar proximidad y continuidad, es decir, experiencias que faciliten al niño-niña un acercamiento a ese nuevo contexto. Se desarrolla a través de un trabajo articulado e intersectorial que, desde la perspectiva de derechos y con un enfoque de gestión basado en resultados, articula y promueve el conjunto de acciones intencionadas y efectivas encaminadas a asegurar el tránsito armonioso. Es decir, de la efectiva articulación depende la transición educativa.

Son relevantes los procesos de articulación dentro de los procesos educativos porque garantizan los tránsitos exitosos a lo largo de los primeros años de los niños y niñas: del hogar a una modalidad de atención, entre modalidades de atención y de la educación inicial al grado transición. Una adecuada articulación da los cimientos para una educación con calidad que inicia en la primera infancia y que se continúa a lo largo de la vida. (Concejo de Medellín [Anexo

5] 2011, p. 3) *El tránsito es armónico, cuando todos los actores que acompañan el recorrido, planean, proponen y ejecutan acciones intencionadas que potencien el desarrollo de los niños y las niñas en su entorno y en el paso al grado de transición y el inicio de la educación básica primaria. (Alcaldía de Bogotá, 2018, p. 10)*

Esta articulación se ve mediada por dos conceptos que se han ido reconstruyendo a partir de nuevos mapas conceptuales que han evolucionado en el tiempo y la historia, “*transición exitosa*” versus “*transición armoniosa*”; lo exitoso y lo armonioso son dos términos centrales que se presentan como los fundamentos teóricos de los documentos analizados para este estudio, en los documentos se puede interpretar que hay un traslado discursivo, un cambio en la relevancia otorgada a lo “exitoso” de la transición para recuperar lo “armónico”. Se puede encontrar que tanto en el sistema educativo de educación inicial en Colombia como en el sistema de educación formal se ha hecho uso de estos conceptos de forma diferenciada.

Transición Exitosa. Según Cormack y Dulkenberg (2009) la idea de éxito en el tránsito escolar se relaciona directamente con un resultado que permita visibilizar la proximidad y continuidad en los procesos curriculares y pedagógicos que se establecen entre los niveles educativos o grados,

El paso que da el niño/niña acompañado de sus padres, madres y docentes, de una institución educativa o de cuidado a otra; paso para el que se encuentra preparado y en el que experimenta proximidad y continuidad con el nuevo ambiente debido a un currículo que se ajusta a su nivel de desarrollo, y a profesores preparados que están interesados en conocer al niño/niña y su experiencia pasada. En ese paso, los padres/madres deben sentirse acogidos y apoyados por la nueva institución educativa o cuidado, en función a políticas que promueven su participación. (p. 16)

El éxito en la transición está ligado a factores que permiten el logro efectivo. Para Ladd (2005) el éxito se da en el plano de (1) lo individual, es decir, el desarrollo de actitudes positivas hacia la escuela, hacia los aprendizajes, sentirse a gusto en la clase, estar interesado y motivado por aprender y participar de las actividades propuestas; (2) lo institucional, y el establecimiento de vínculos sociales favorables hacia los maestros y sus compañeros. Vegas y Petrow (2007), por su parte, identifican los siguientes factores: la edad del niño/niña, el desarrollo cognitivo, las experiencias previas y la habilidad innata. En el desarrollo cognitivo las autoras de este documento agregarían también el desarrollo socio emocional.

Otros autores como Pianta et al. (1999); Fabián y Dunlop (2007); Moreno y Van Dongen (2006); Zill y Resnick (2005); Myers y Landers (1989); Sensat (2004), citado en la Organización de los Estados Americanos (OEA) (2009) realizan una clasificación de los factores que inciden directamente en el éxito efectivo, veraz y oportuno. Estos autores clasifican los factores en individuales y familiares, externos vinculados a las instituciones educativas, y factores relacionados con la política educativa y de primera infancia como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3. Procesos y condiciones para garantizar el éxito en la transición educativa

Factores individuales y familiares	Factores externos vinculados a las instituciones educativas	Factores relacionados con la Política Educativa y de Primera Infancia
Estado nutricional del niño/niña	Tamaño del grupo y la proporción niños/a docente	Regulación atención educativa y el ingreso antes de ingresar a la escuela
Desarrollo cognitivo y socio-emocional	Participación de la familia	Calidad de los servicios
Nivel socio económico de la familia	Continuidad en la metodología de trabajo (en el currículo)	Orientaciones en el contenido curricular
Nivel de conocimiento y valoración de los padres y madres de familia sobre la infancia	Elementos comunes en la formación tanto del personal de primaria como de los primeros años	Estrategias de acompañamiento y participación de los padres y madres
Actitud hacia la educación	Promoción actividades de aprendizaje específicas que facilitan la transición	Formación Docente
	Apoyo socio-emocional al niño/a durante la transición	Estándares de calidad-seguimiento
	Prevalencia la lengua materna y el idioma	

Fuente: Elaboración propia

La idea de éxito en el tránsito escolar se relaciona directamente con un resultado que permita visibilizar la proximidad y continuidad en los procesos curriculares y pedagógicos que se establecen entre los niveles educativos. La configuración del éxito constituye un proceso que requiere de condiciones centradas en la familia, los docentes y en la institucionalidad, demarca acciones frente al acompañamiento y la articulación inte-

rinstitucional (proyectos educativos, currículos, metodologías). El éxito se constituye en una encrucijada en tanto demanda la garantía efectiva y el cumplimiento de condiciones que permean la dimensión estructural, educativa y personal de los sujetos, por ello hablar de éxito connota acciones institucionales, pero también voluntades de los actores involucrados en el proceso.

Transición armoniosa. El tránsito armónico se ha empezado a instalar desde la concepción que plantea el MEN cuando propone que, para acompañar la promoción de las transiciones, la continuidad y calidad en el proceso, los niños y niñas no son los que se tienen que adaptarse al entorno educativo, sino el entorno es el que les debe acoger respetando sus características, particularidades, capacidades y potencialidades desde una actuación armónica. Lo armónico se lee en las interacciones y experiencias que puede tener el sujeto en la transición entre niveles.

El potencial de las transiciones radica en su capacidad para promover interacciones que permitan a los estudiantes comprender la importancia de enfrentarse a nuevos retos, conocer nuevas personas o espacios y entender el desarrollo y el aprendizaje como un proceso permanente de la vida. Una transición armónica no radica en protegerlos de sentir miedo, incertidumbre, frustración o de vivir los obstáculos y tropiezos que el proceso trae, sino en ayudarles a enfrentarlos, a tomar decisiones, a vivir en la incertidumbre y a afectar el mundo en el que viven. (MEN, 2016a, p. 7)

Para que exista armonía en la transición se debe dar continuidad a las experiencias educativas y la articulación interinstitucional desde: la organización del trabajo pedagógico, la organización de las rutinas y jornadas, la concepción que tienen docentes, agentes educativos y familias acerca de las niñas y los niños, concepciones, expectativas sociales e institucionales frente a su rol en cada nivel educativo y la presencia de las actividades recortoras de la infancia

(MEN, 2016). Esta armonía se evidencia en la efectiva articulación administrativa (asignación de cupo, matrícula) articulación pedagógica (rol maestro, rol del niño, estrategias pedagógicas) y articulación con la familia (acompañamientos) como se describe en la siguiente Tabla 4.

Tabla 4. Procesos para implementar y garantizar el tránsito armónico

Articulación administrativa	Análisis oferta y demanda	Asignación de cupo
		Matrícula formato de Entrega
Articulación Pedagógica	Red de Maestros	Reconocimiento Maestros de Educación Inicial
		Plan de Trabajo Conjunto para la adaptación
	Caracterización	Del ambiente y la propuesta educativa
		Caracterización de niños y niñas
	Estrategias Pedagógicas	Pasantías y festivales
		Encuentros Intergeneracionales
Articulación con la Familia	Encuentro con las familias	Pasantías Familiares
		Acompañamiento Familiar para promover la permanencia

Fuente: Secretaría de Educación de Antioquia (2017) Circular 000228

Para asegurar las transiciones armónicas, se ha construido el documento “Ruta Integral de Atenciones de la Política Nacional para la Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre”. La ruta señala todo aquello que debe pasarle a los niños y niñas para que sus transiciones sean de calidad y aseguren su acceso y permanencia en el servicio educativo. En particular, se deben garantizar tres procesos: (1) ingreso oportuno y de calidad de las niñas y niños al entorno educativo (2) procesos pedagógicos que promuevan la continuidad entre grados-niveles y (3) condiciones que aseguren su permanencia y el disfrute del entorno educativo⁶.

Sintetizando este análisis con respecto a lo exitoso y lo armonioso es posible observar que actualmente, en Colombia las estrategias están más enfocadas a garantizar el componente armónico de la transición, dado que los factores presentes en una *transición exitosa* demandan acciones más centralizadas en la *institucionalidad* y requiere de mayor recursos, porque lo que busca es garantizar una accesibilidad y permanencia efectiva en todo el proceso educativo; es decir una trayectoria teórica-lineal centrada en una duración estándar que posibilite el ingreso y la continuidad entre los niveles educativos, en pocas palabras que los niños y niñas puedan contar con las mismas condiciones del nivel de Educación Inicial (complemento

6 El ingreso oportuno y de calidad de las niñas y niños se está centralizando en la articulación interinstitucional, en la entrega y recepción de los niños mediante el mecanismo de la asignación del cupo. Los procesos que promuevan la continuidad entre grados, para asegurar su permanencia. En la Institución en la que se realiza el trabajo de campo se está trabajando con los intercambios de experiencias entre maestras.

nutricional, equipo interdisciplinario, infraestructura, ambientes protectores, dotación de material, formación docente, continuidad en la propuesta pedagógica y educativa, formación de las familias y accesos a servicios de salud, entre otras), en el nivel de educación formal. Es decir, un cumplimiento frente a los factores individuales y familiares, factores externos vinculados a las instituciones educativas y factores relacionados con la Política Educativa y de Primera Infancia.

Las implicaciones desde lo armonioso se centran en el sujeto y en la continuidad de las experiencias educativas, por ello se busca generar estrategias centradas en la de *articulación interinstitucional* tanto administrativa, pedagógica y familiar; los ejercicios son más puntuales para ambos sistemas educativos en tanto se concentran en la matrícula- asignación de cupos, en las estrategias pedagógicas para la adaptación y en el acompañamiento familiar, todo ello en pro de proporcionar una experiencia positiva en los niños/niñas. de ahí que las apuestas estén centradas en lo armonioso y en la continuidad de las experiencias de los niños/niñas, en los itinerarios de entrada y salida hacia instituciones.

Conclusiones

En la mayoría de los documentos oficiales, la transición es presentada como un proceso clave, una etapa del ciclo de vida que marca cambios y transformaciones importantes en la vida de los niños y niñas, pues impacta en el desarrollo infantil. Estos cambios están mediados por las múltiples experiencias que enfrentan los niños y niñas en los ambientes educativos, donde pueden experimentar situaciones de inestabilidad e incertidumbre que inciden directamente en sus procesos emocionales, cognitivos y sociales. Dichos cambios, además, están relacionados con los procesos de adaptación que deben asumir los niños/niñas cuando pasan a un nuevo entorno, sea el grado transición o la Educación Básica Primaria. De esta forma, la transición se estructura desde los itinerarios de entrada y salida hacia instituciones atravesada por la tensión que provocan lógicas no necesariamente contrapuestas como son la atención puestas en las experiencias de las niñas y niños versus el interés por garantizar la cobertura, el acceso y permanencia en el sistema educativo.

La transición educativa se centra especialmente en la articulación inter-institucional, da cuenta de los procesos y las acciones que realizan las instituciones educativas para poder acompañar la entrega y recepción de los niños y niñas; las estrategias administrativas y pedagógicas, dan cuenta

de las acciones operativas que finalmente posibilitan el tránsito entre los escenarios. Los acompañamientos a las familias se convierten en un factor fundamental para poder garantizar la cobertura y el acompañamiento de los niños y niñas para favorecer la permanencia y la adaptación; la articulación se comprende como una acción colectiva horizontal, donde diversos actores, sectores e instituciones aúnan esfuerzos y recursos para alcanzar objetivos comunes en aras de generar transformaciones y nuevas oportunidades.

La configuración frente a las infancias en el país data de la construcción de la Política Pública de Primera Infancia, cuyo propósito principal es garantizar en los niños y las niñas el desarrollo pleno de sus dimensiones biológica, psicológica, cultural y social. Una concepción del niño/niña como actor protagonista y constructor de su desarrollo, sumado a la perspectiva de derechos y el enfoque de protección integral, son las orientaciones para la construcción de acciones técnicas, administrativas y pedagógicas en el territorio escolar.

En la comprensión frente a la transición educativa desde la construcción política y legislativa, el análisis acerca de cómo el discurso gubernamental ha transitado de lo exitoso a lo armonioso nos ha permitido mostrar que lo exitoso de una transición está relacionado con el “resultado” institucional del pasaje de un entorno educativo a otro, con la efectiva garantía de que las condiciones que se ofrecen desde los factores internos individuales y familiares (estado nutricional, nivel de desarrollo cognitivo, social, emocional, salud, etc.), y externos vinculados a las Instituciones Educativas y a la Política Educativa Primera Infancia (proceso curricular, gestión administrativa y pedagógicas, estándares de calidad y seguimiento, formación docente, acompañamiento familiar, regulación de acceso y cobertura, infraestructura).

En cambio, lo armonioso se centra en el sujeto y en la continuidad de las experiencias educativas, y por ello concentra su atención en las acciones institucionales que involucran la articulación administrativa, la articulación pedagógica y la articulación con la familia. Para que lo armónico se produzca, se deben garantizar tres procesos a saber: (1) ingreso oportuno y de calidad de las niñas y niños al entorno educativo, logrado con la asignación de cupos (2) procesos pedagógicos que promuevan la continuidad entre grados-niveles, mediado por las estrategias de pasantías, festivales, propuesta educativa y caracterización que realizan las agentes educativas y (3) finalmente con condiciones que aseguren su permanencia y el disfrute del entorno educativo, esto apoyado por el acompañamiento a las familias y la red de maestros.

Finalmente, es importante concebir que más allá de lo exitoso o armonioso, el proceso de transición educativa debe radicar en un efectivo encuentro entre los niveles de educación inicial y atención integral y educación formal, en una reestructuración del sistema de educación en el que no se segmente la educación y atención integral a la primera infancia de la educación preescolar y la básica primaria. Nos referimos a un sistema que articule desde sus orientaciones pedagógicas, educativas, factores internos y externos, que posibiliten el diálogo igualitario y la construcción conjunta de oportunidades que favorezcan la continuidad en los procesos institucionales, pedagógicos y curriculares. Todo ello implica un trabajo de articulación no solo horizontal sino vertical en base a una conceptualización de infancia compartida entre las instituciones que forman parte de ambos niveles, cierta coherencia y continuidad en la organización pedagógica, en el currículo, la implementación de las actividades rectoras, el rol docente y el rol de la familia en el seguimiento, desarrollo y evaluación de los procesos.

Referencias

- Abello, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad: una experiencia de construcción de sentido*. [Tesis de Doctorado, CINDE – Universidad de Manizales]. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091210024743/tesis-abello-correa.pdf>
- Alcaldía de Bogotá. (2018). *Documento de Orientaciones Recorrido para acompañar las transiciones efectivas y armónicas de los niños y las niñas en el entorno educativo*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/orientaciones_para_acompanar_las_transiciones_efectivas_y_armonicas.pdf
- Alvarado, S. V. y Suárez, M. C. (2002). Transiciones educativas en primera infancia, una mirada desde las políticas públicas en Colombia: avances y desafíos.
- Alvarado, S. V. y Suárez, M. C. (2010). Transiciones educativas en primera infancia, una mirada desde las políticas públicas en Colombia: avances y desafíos.
- Cerda, H. (1996). Educación Preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica. Magisterio. Bogotá
- Concejo de Medellín. (2011). [Acuerdo 58 de diciembre 2011]. Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia. Buen Comienzo Alcaldía de Medellín. <https://medellin.edu.co/buen-comienzo/politica/497-acuerdo-058-de-2011/file>
- Concejo de Medellín. (2015). [Acuerdo 54-14 diciembre 2015]. Por medio del cual se redefine la regulación municipal sobre la Política Pública de Primera Infancia y el Programa Buen Comienzo. Recuperado <https://medellin.edu.co/buen-comienzo/politica/496-acuerdo-054-de-2015/file>

- Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley N° 115 de 1994. Artículo 15 Ley General de Educación Santa Fe de Bogotá, Colombia.
- Congreso de la República. (2016). [Ley 1804 de 2016 (agosto 2)]: 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. Bogotá D.C.
- Córmack, L. y Dulkenberg, E. (2009). Las Transiciones en la Primera Infancia: una Mirada Internacional. Organización de los Estados Americanos, Oficina de Educación y Cultura, y Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) de Chile.
<http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=qrqhTMKY4EU%3D&tabid=1318>
- DNP. (2017). Balance de resultados 2016. Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: “Todos por un nuevo país. Recuperado de
https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Balance_de_Resultados_2016.pdf
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96).
- Foucault, M. (2003). La arqueología del saber. 23a. ed. México: Siglo Veintiuno
- Fox, V. (2005). Análisis documental de contenido: principios y prácticas. Buenos Aires: Alfagrama.
- Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad* 1(43), 9-26.
<http://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130009A/22625>
- ICBF. (2014). *Guía Orientadora N° 8 “Guía para la transición de los niños y las niñas desde los Programas de atención a la Primera Infancia del ICBF al sistema de educación formal (Grado de Transición).*
- ICBF. (2017). *Guía Orientadora para el tránsito de los niños y niñas desde los Programas de atención a la Primera Infancia del ICBF al Sistema de Educación Formal.*
https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/g13._pp_guia_orientadora_de_transito_de_ninas_y_ninosdesde_los_programas_de_atencion_a_la_primera_infancia_del_icbf_sistema_educativo.pdf
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica. Piados Comunicación
- Ladd, G. W. (2005). Transition entre la maison à la maternelle/aptitudes nécessaires à l'entrée à l'école: une conséquence du développement précoce de l'enfant). Centre d'excellence pour le développement des jeunes enfants Encyclopédie sur le développement des jeunes enfants ii Synthèse sur la transition vers l'école
<http://www.enfant-encyclopedie.com/pages/PDF/LaddFRxp-Original.pdf>
- MEN. (2015). [decreto 1075]. Por medio del cual se expide el Decreto Unico Reglamentario del Sector Educación. Recuperado
http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf

- MEN. (2016a). *Revisión de políticas nacionales de educación la educación en Colombia*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- MEN. (2016b). Ruta del proceso de transición armónica de los niños y niñas al Sistema de Educación Formal: Grado Transición. <https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Ruta%20proceso%20transici%C3%B3n%20arm%C3%B3nica%20GT.pdf>
- MEN. (2016c). Lineamiento ¡Todos Listos!!! Para Acompañar las transiciones de las niñas y los niños en el entorno Educativo. http://aprende.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/naspublic/Orientaciones_Todos%20listos_Educaci%C3%B3n%20Inicial.pdf
- OCDE. (2016). *Educación en Colombia, aspectos destacados 2016*. http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/oecd_educacion_en_colombia_aspectos.pdf
- OCDE, B. M. (2016). *Revisión de políticas nacionales de educación, la educación en Colombia, recuperado*. http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf
- OCDE. (2018). *Reviews of School Resources: Colombia 2018, OECD Reviews of School Resources*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264303751-en>. <http://www.oecd.org/education/school/OECD-Reviews-School-Resources-Summary-Colombia-Spanish.pdf>
- OEA. (2009). *Las transiciones en la primera infancia: una mirada internacional Macro conceptual, situación, avances y desafíos*. <http://iin.oea.org/pdf-iin/RH/Las-transiciones-en-la-primera-infancia-Una-mirada-Internacional-Libro.pdf>. p 35
- Pavés, S. I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de sociología* (27), 81. <https://analesfcm.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/27479>
- Peña, B. (2009). La reseña claves para su elaboración. <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/SBReadResourceServlet?rid=1GDR-P9PY4-MWJPYLWJ#:~:text=La%20rese%C3%B1a%20es%20un%20texto,y%20calidad%20contenido%20y%20calidad>.
- Restrepo, R. N., Henao, G. N., Zapata, O. B. y Suarez, U. R. (2020). Trayectorias en la construcción del conocimiento referente a las infancias y a la educación infantil. Medellín: Sello Editorial T Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria
- Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. En Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social. Colombia: Arfo
- Secretaría de Educación. (2016). [Resolución 010548 de septiembre de 2016]. Por medio de la cual se regula la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia en desarrollo del Programa Buen Comienzo. Municipio de Medellín

Primera infancia:
Políticas y Re-Existencias

- Secretaria de Educación de Antioquia. (2017). [Circular 000228 de 2017]. Orientaciones para fortalecer el proceso de transición armónica de la educación inicial a la educación formal, Gerencia de Infancia, Adolescencia y Juventud. Departamento de Antioquia
- Secretaria de Educación de Medellín. (2018). [Resolución 201850002213 de enero 2018] Por medio de la cual se regula la prestación del servicio de educación inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia en desarrollo del programa Buen Comienzo. Alcaldía de Medellín.
- Vegas, E. y Petrow, J. (2007). Raising student learning in Latin America. The challenge for the 21st century. Washington DC: The World Bank

Neupolíticas de la infancia temprana: neurociencias, sujetos cerebrales y neoliberalismo en Chile⁷

Claudia Calquín Donoso

Resumen

A partir de las últimas décadas, hemos asistido de forma creciente a una re-configuración de las relaciones entre biología, política e infancia; cristalizada en nuevos vocabularios neurocientíficos con los cuales son representados los problemas sociales de la infancia. En este capítulo nos interesa analizar los usos de los conocimientos neurobiológicos que vinculan la calidad de la crianza con la arquitectura del cerebro y que han erigido a las redes neuronales en nuevos actores de la política social. Abordamos tres ámbitos de problematización: las nuevas relaciones que se establecen entre biología-política-infancia; el rol de los dispositivos tecno-visuales en la conformación de neuro-ontologías infantiles y nuevas escalas de gobierno; y finalmente, el repertorio de la optimización y mejoramiento cerebral. Se intenta aportar hacia una crítica fuerte a las políticas neoliberales y las teorías del capital humano a la base de los usos de estos avances científicos y sus particulares formas de producción de la infancia.

Palabras Clave: Políticas de infancia, Desarrollo Infantil, Neurociencias, Sujeto Cerebral.

7 Este capítulo de análisis de política pública hace parte del proyecto denominado “Tecnologías de gobierno de la infancia y su cuidado: un análisis del sistema Chile Crece Contigo” financiado por el Fondo de Desarrollo e Innovación del Gobierno de Chile (Proyecto Fondecyt N°11160371). Realizado entre los años 2016 al 2020.

Cómo citar este capítulo: Calquín-Donoso, C. (2023). Neupolíticas de la infancia temprana: neurociencias, sujetos cerebrales y neoliberalismo en Chile en Ospina-Alvarado, M.C. Alvarado, S. V. y Correa-Álzate, J. I. (Eds), *Primera infancia: Políticas y Re-Existencias* (pp. 36-57). Editorial Cinde. Co-editores Universidad de Manizales y Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia

Abstract

From the last decades we have increasingly seen a re-configuration of the relationships between biology, politics and childhood, crystallized in new neuroscientific vocabularies with which the social problems of childhood are represented. In this chapter we are interested in analyzing the uses of neurobiological knowledge that link the quality of parenting with the architecture of the brain and that have erected neural networks into new actors in social policy. We approach three areas of problematization: the new relationships established between biology-politics-childhood, the role of techno-visual devices in the conformation of children's neuro-ontologies and new scales of government and finally, the repertoire of optimization and cerebral improvement. The aim is to contribute towards a strong criticism of neoliberal policies and theories of human capital based on the uses of these scientific advances and their forms of childhood production.

Keywords: Childhood Policies, Child Development, Neurosciences, Brain Subject.

Resumo

Nas últimas décadas, vimos cada vez mais uma reconfiguração das relações entre biologia, política e infância, cristalizadas em novos vocabulários neurocientíficos com os quais os problemas sociais da infância são representados. Neste capítulo, estamos interessados em analisar os usos do conhecimento neurobiológico que vinculam a qualidade da paternidade à arquitetura do cérebro e que criaram redes neurais em novos atores da política social. Abordamos três áreas de problematização: as novas relações estabelecidas entre biologia-política-infância, o papel dos dispositivos tecno-visuais na conformação das neuro-ontologias infantis e as novas escalas de governo e, finalmente, o repertório de otimização e aperfeiçoamento cerebral. O objetivo é contribuir para uma forte crítica às políticas e teorias neoliberais do capital humano, com base nos usos desses avanços científicos e em suas formas particulares de produção infantil.

Palavras chaves: Políticas da Infância, Desenvolvimento Infantil, Neurociências, Assunto do Cérebro.

Introducción

Máquinas cibernéticas y robóticas, tecnologías de la información, ciencias cognitivas, biotecnologías y notecnologías se hibridan de manera fractal para entrar en contacto íntimo con la vida biológica hasta volverse indistinguible. Surgen las figuras de los androides, las neuromantes y los cíborgs, en los que la interfaz entre máquina y bíos, después de achicarse, se disuelve en un continuum. (Giorgio Griziotti, 2017, p. 143)

Si a partir de las investigaciones de Michel Foucault, el cuerpo infantil se nos muestra como una superficie de inscripción de relaciones y tecnologías de poder, la infancia actual, es imposible de pensar sin las mediaciones tecnocientíficas que han impulsado nuevas matrices de saber/poder. No solo porque se trata de una generación que ha nacido y crecido con la red, los avances científicos y el progreso tecnológico –los denominados nativos digitales– sino que, además, porque sus formas de sujeción, control, gestión y gobierno están intrínsecamente vinculados a condiciones lingüísticas, comunicacionales y afectivas derivados del desarrollo de las ciencias y las tecnologías. En este escenario, para muchos apocalíptico, las preguntas que se hace Griziotti en el mismo libro citado en el epígrafe, son particularmente pertinentes: ¿Cómo explorar la metamorfosis de las subjetividades, sometidas a múltiples procedimientos de normalización, sin observar los signos infligidos o revelados por los cuerpos?, ¿Sobre qué entidades perceptivas actúan las tecnologías más extendidas, mutando los marcos de la vida?, ¿Cuáles son las consecuencias sobre la subjetividad?

Tomando en consideración estas preguntas, intentaremos examinar los saberes dominantes de un dispositivo de atención en infancia temprana en Chile, situando el análisis en algunos repertorios del discurso de las neurociencias cognitivas que se han introducido en las últimas décadas en las políticas de infancia. Se trata de un trabajo de reflexión y de discusión conceptual sobre resultados de investigación consolidados publicados en diversas revistas académicas (Calquin et al., 2019; Calquin, 2020). Nos interesa revelar las economías políticas que rodean la gestión neurobiológica de los cuerpos infantiles, así como sus tecnologías de visualización que crean imaginarios y representaciones sociales de la niñez. Además, queremos situar estos debates en el escenario social y económico del Chile actual, marcado por la hegemonía de estrategias de gobierno neoliberales que conciben las políticas sociales dentro de los estrechos márgenes de ahorro fiscal, inversión social y capital humano.

Para ello, indagamos críticamente cómo operan estas ciencias en las políticas de infancia en medio de una hiperbolización económica que sustenta sus usos sociales, y que revela, las formas en que el biopoder re-ontologiza experiencias y agenciamientos colectivos para transformarlos en territorios de disputa de saberes instituidos y regulaciones somatopolíticas que apuntan al desarrollo de una nueva condición subjetiva neoliberal de la infancia. Puntualmente proponemos la figura retórica del sujeto cerebral (Enherberg, 2004) como marco regulatorio específico del campo de la infancia temprana actual. Por medio de esta fórmula, queremos discutir acerca de las actuales tecnologías de regulación, control y optimización que operan en los cuerpos infantiles y que estructuran y organizan formas específicas de relación entre cuerpo, infancia y poder.

Políticas de Estado, neurociencias y nuevas regulaciones somatopolíticas del cuerpo infantil

De la anatomo a la biopolítica, pasando por los dispositivos escolares, médicos, asistenciales entre otros, encontramos un escenario moderno, para algunos a partir *del siglo XVIII* (Cunningham, 1991), en que el cuerpo del niño/niña es el centro e inicio de los circuitos que sustentan la legitimidad de los múltiples regímenes que gobiernan la vida. Así, el cuerpo infantil, como uno de los territorios más gobernados en la modernidad y campo de disputa de saberes pedagógicos, médicos, psicológicos, legales entre otros, es resultado de toda clase de intervenciones y sujeciones, transformándose en un particular objeto de gestión política y técnica, en forma de ortopedias y normas estrictas de actuación.

Si para Foucault (2011) “las luces que han descubierto las libertades, han inventado también las disciplinas” (p. 255), la historia de la infancia ha sido el resultado de ese complejo movimiento de fascinación, reconocimiento, individualización, como de control, manejo y corrección. Donzelot (1998) nos muestra como la creación de las instituciones dirigidas a la infancia pobre, conjugó una mirada en que el niño/niña y su familia es objeto de examinación y evaluación; intervenir en el niño/niña “indomable” o el niño/niña “incapaz” supuso la producción de una serie de técnicas como informes, evaluaciones, procedimientos e intervenciones en que la vida privada y mental de los niños y niñas adquirió valor creciente, en formas de pedagogías del medio familiar. Así, la cuestión infantil y sus formas de gobernarla surgen fuertemente derivadas del sistema disciplinario y sus tecnologías molares de corrección y encierro (Foucault, 1985). La escuela deviene laboratorio de observación de los comportamientos para evaluar

la normalidad/anormalidad y espacio de reunión de diversas estrategias de vigilancia y castigo por medio de las cuales se intentó domesticar a las infancias hacia objetivos fuertemente vinculados al desarrollo del capitalismo industrial. Se conforma así, un tipo de verdad y saber sobre los niños y niñas que se debió a la transformación del niño/niña en objeto de medición, clasificación y corrección.

Si bien estas estrategias sanitarias, pedagógicas y mentales de disciplinamiento, gestión y corrección son parte del gobierno de la infancia actual, y la escuela sigue asumiendo su rol de laboratorio de observación y vigilancia de la normalidad, el ocaso del *siglo XX*, especialmente a partir de la década de los noventa -denominada la década del cerebro⁸- asistió a una transformación substancial, aunque silenciosa, en la gestión biopolítica de la infancia. Esto se debió, en parte, a la introducción creciente y acelerada en las políticas y modelos de educación de los hallazgos de las neurociencias cognitivas instalando nuevas prácticas de significación e intervención sobre los cuerpos de la niñez, en que las explicaciones químicas y micro-moleculares transmitidas en términos de sinapsis, redes, función ejecutiva y plasticidad neuronal, imágenes y tomografías cerebrales, entre otras cuestiones, se volvieron fundamental (Bruer, 1994, 1997).

Las neurociencias cognitivas son representantes de un conjunto heterogéneo de saberes, métodos y disciplinas centradas en el estudio científico del cerebro (Racine et al., 2006), que tienen una larga tradición y que algunos remontan a los estudios del neuro-psicólogo Aleksander Luria en la Unión Soviética por la primera mitad del *siglo XX* (Goldberg, 2015); pero es a partir de la década de los noventa que cobra un fuerte impulso en su aplicación clínica y educativa.

La difusión masiva de sus hallazgos, tanto en los medios de comunicación, como en las políticas socioeducativas y libros de divulgación o de autoayuda, han creado las condiciones de posibilidad para erigir al cerebro como un objeto cultural (Ortega, 2009; Racine et al., 2006; Mantilla y Di Marco, 2015) que ha transformado nuestras ideas sobre la persona, la identidad, el sufrimiento y el bienestar (O'Connor et al., 2012). Sus hallazgos se han utilizado en temas cada vez más complejos que tienen profundas implicaciones sociales y políticas, erigiéndose como un punto de referencia

8 A nivel internacional, el interés por vincular políticas de infancia, programas de estimulación temprana y neurociencias emergió con la declaración realizada el 17 de julio de 1990 por George Bush, presidente de los Estados Unidos, conocida como el plan de la Década del Cerebro, en la cual se sostenía que el fomento y financiación de la investigación científica del cerebro era uno de los grandes desafíos del *siglo XXI*.

básico de la esfera pública y del análisis experto en problemas como: comportamiento antisocial, decisiones económicas, comportamiento político, abuso de sustancias, crianza, educación de los niños, niñas y jóvenes, diferencias de género, vejez, entre otras cuestiones.

Para situar el debate sobre los efectos de las neurociencias en la conformación de la cultura actual, Enherberg (2004) señala que es necesario distinguir entre dos programas de la neurociencia. El programa débil, tiene como objetivo avanzar en el tratamiento de enfermedades neurológicas como el Parkinson, Alzheimer, etc. e identificar aspectos neuropatológicos en enfermedades mentales como la esquizofrenia. El programa fuerte, identifica filosóficamente, el conocimiento del cerebro y el conocimiento del yo para actuar con mayor eficacia en nuestra maquinaria cerebral. Lo que este autor llama “el sujeto cerebral” y Rose (2007), “el yo neuroquímico”, son figuras claves para analizar los discursos actuales de la infancia, pues evidencian, siguiendo a Foucault (2010), procesos y tecnologías del yo, que forman subjetividades aisladas del mundo social, es decir, fuertemente ancladas a un mundo de epifenómenos neurales que explica deseos, voluntades, decisiones y, también, aflicciones (Martínez-Hernández, 2015).

Hablamos, por lo tanto, de un discurso dominante pues, por un lado, define y limita la forma en que la realidad se identifica y explica, y por otro, opera a través de conjuntos implícitos de reglas regulatorias sobre lo que se puede decir, hacer y representar. Racine et al. (2005) identifican tres repertorios discursivos en la divulgación de la neurociencia: neurorealismo, creencia de que la IRMF nos permite capturar una “prueba visual” de la actividad cerebral; neuro-esencialismo que muestra cómo la investigación neurocientífica representa la subjetividad e identidad personal con el cerebro; y neuro-política, tendencia a utilizar los hallazgos de la neurociencia, para promover agendas políticas que habilitan descripciones auspiciosas y optimistas sobre las capacidades del cerebro, especialmente infantil. Vemos que el uso expandido de las neurociencias corre el riesgo de conformarlas en un poshumanismo perverso (Braidotti, 2012), es decir una tecnología del yo que toma la forma de un solipsismo cerebral y sustento de operaciones de optimización de los cerebros infantiles, para lograr, tal como veremos en los siguientes apartados, la integración estructural de las infancias a la forma económica del libre mercado.

Biohipermedia y capitalismo cognitivo

Biohipermedia es la carta de navegación que Griziotti (2017) crea para situar los puntos de inflexión y metamorfosis contemporáneas en la

producción de la subjetividad gracias al desarrollo de la biotecnología y las tecnologías de información. Nos interesa situar la discusión sobre las neurociencias desde este concepto, pues pensamos que sus desarrollos son parte de un movimiento general de transformación en las interfaces tecnologías-sociedad y economía⁹. Si las neurociencias más que una teoría psicológica son un sistema de representación del cerebro y la subjetividad, cabe la pregunta entonces acerca de las relaciones entre las formas de producción y las formas de conceptualizar la biología humana; de ahí que biohipermedia nos sirve para captar la esfera propia de los flujos en red. Se nutre de las ideas del general *intellect*, noosfera, aldea global, ciberespacio, etc., pero se aleja en el punto en que biohipermedia hace referencia a los procesos de hibridación entre dispositivos tecnológicos y vida. Se trata en sus palabras “de una máquina biopolítica y biocognitiva global” (p. 287).

En *Production du commun, reseaux et bio-hypermedia: Menaces et opportunités* (2011), Andrée Steidel y el mismo Giorgio Griziotti llaman la atención que a partir de la invención del PC el vocablo *bios*, asume una nueva definición: *Basic Input Output System*, es decir, código de software, que, permite al usuario, determinar comportamientos y componentes periféricos de las máquinas y a la computadora, iniciar el sistema operativo en la memoria RAM.

El deslizamiento del significado de *bios*, nos muestra que las mediaciones y saberes tecno-científicos no se limitan a ejercer una influencia sobre un sujeto ya constituido, sino que redefinen nuestros entendimientos sobre la vida y el viviente mismo, al integrar la materia viviente “en el conjunto de procesos que van del hardware genético al software afectivo” (Steidel y Griziotti, 2011, p. 27). Por otro lado, la vida de los mundos creados por las tecnologías, por ejemplo, los entornos virtuales ampliamente usados en las

9 Para Haraway la biología no es el cuerpo, es un discurso del cuerpo. Esa distancia y los problemas y tensiones que sugiere establecer las estrechas relaciones entre teorías biológicas y el poder y que es más profunda que la idea de un uso de la biología para fines de exclusión como, por ejemplo, el uso de la biología para las teorías racistas del *siglo XIX y XX*. Desde nuestra perspectiva es que la biología como sistema de representación es parte del universo cultural de una época. Así, por ejemplo, la teoría eléctrica está más cercana y sirvió a los intereses del capitalismo industrial, a diferencia de las teorías químicas/informacionales, que, tal como veremos son parte sustancial del capitalismo cognitivo. Esto no quiere decir que defendamos la idea de que las teorías científicas son reflejos de una superestructura económica que es anterior, sino más bien de dar cuenta de las complicadas relaciones performativas y mutuamente constituyentes entre saber y el poder. Para una mayor reflexión sobre esto ver Haraway, D (1995). La empresa biológica: sexo, mente y beneficios, de la ingeniería humana a la sociobiología en *Ciencia, ciborgs y mujeres*. Valencia: Cátedra, pp. 71-113.

neurociencias cognitivas, crean otras experiencias encarnadas de lo real. Las bases de datos gráficos interactivos, explorables y visualizables en tiempo real y en forma de imágenes tridimensionales de síntesis, son capaces de provocar una sensación de inmersión, que se va modificando a medida que se interactúa con ellas. Así, el plano de esta se modifica constantemente por el efecto de nuestras acciones y trayectorias (Vásquez-Rocca, 2009). Advertimos con Quéau (2015):

El papel predominante del cuerpo como elemento activo y motor, y no ya simplemente como receptor pasivo e inmóvil, aporta una dimensión absolutamente nueva respecto a las técnicas clásicas de representación espectacular, como la televisión y el cine. Las técnicas virtuales transportan el cuerpo del espectador-actor al seno del espacio simulado, le ofrecen el medio más natural, el menos codificado lingüísticamente, de incorporar las nuevas imágenes, de vivirlas desde dentro. Le proyectan en un universo simbólico y real, que él puede ligar o desligar, isomorfo o paradójico, fisicoquímico o poético-onírico. (s.p.)

Estos cambios en las tecnologías, no se limitan a un cambio de diseño o a la agregación de nuevas funcionalidades a una estructura que se mantiene intacta. Se trata de una nueva y nuevas condiciones técnicas posibilitadas por las transformaciones del capitalismo después de la II Guerra Mundial y nuevas racionalidades que emergen en conjunto a ellas. Siguiendo a Negri y Vercellone (2008) así como a otros teóricos llamados de la escuela Posfordista (Fumagalli, 2010; Virno, 2003; Berardi, 2016) estas nuevas formas de economía capitalista han sido conceptualizadas por medio de la noción amplia de *capitalismo cognitivo*, clave interpretativa usada para describir los cambios ocurridos en una nueva fase de desarrollo de las fuerzas productivas. Se trata de la importancia que la dimensión cognitiva e inmaterial del trabajo vivo se vuelve dominante desde el punto de vista de la creación de valor y de la competitividad de las empresas, transformando con ello, el conocimiento en una mercancía ficticia. Este marco de referencia pone en tensión la capacidad de los marcos analíticos de la economía política clásica que cuestionaron la sociedad industrial disolviendo sus pares de opuestos: como capital fijo, capital variable y trabajo vivo o, trabajo manual y trabajo intelectual para examinar el estatuto exacto de esta realidad.

Para Vercellone (2011) es fundamental resaltar la distancia que hay entre el concepto de *capitalismo cognitivo* y lo que, desde organismos supranacionales como la OCDE, llaman economía *basada en el conocimiento*, fundada en el rol motor de las tecnologías de la información, de las comu-

nicaciones y de la industria intensiva en conocimientos. Por el contrario, el *capitalismo cognitivo* nos recuerda las relaciones conflictivas entre capital y trabajo, por un lado, y saber y poder, por otro, y que hablamos de una economía “basada en el conocimiento sometida y encuadrada en las formas institucionales y estructurales de la lógica de acumulación capitalista” (p. 3), es decir, en la lógica de la ganancia como motor de la economía y la tendencia a transformar el conjunto de los bienes en capital y mercancías.

Se enfatiza al trabajo como parte de una actividad mental que elabora signos llenos de saber (Berardi, 2016) siendo estos dispositivos paradigmas y resultados a la vez de nuevas formas de trabajo-vivo que abandonan la integridad de un cuerpo asegurada en la identidad política de una persona jurídica, hacia una recombinación de información y consumo de energía nerviosa depurados de toda carnalidad y singularidad lingüística. Así, por ejemplo, el cerebro o las redes neuronales vienen a ocupar el lugar del sujeto. Para Berardi (2016),

*Para poder ser puesto en red, el tiempo de la mente debe ser depurado de sus características de singularidad, compatibilizado con el tiempo de todas las otras mentes conectadas y, por lo tanto, formateado según un código de traducción universal. Por esto creo que puede ser legítimo hablar de una suerte de **reformateo** de la actividad mental como efecto de la última mutación psíquica, cognitiva y tecnológica de la época contemporánea. (p. 96)*

La biohipermedia trata sobre la capacidad interacción de los dispositivos tecnológicos con nuestras fuentes sensoriales y nuestro cuerpo. Las funciones táctiles, la reproducción de sonido, la visualización en 3D, la geolocalización, entre otras, abren la puerta a una infinita variedad de aplicaciones que regulan nuestras vidas. De ahí que Griziotti (2017), sitúa estos aparatos en el centro del biopoder, si entendemos por este, al tipo de poder que actúa sobre los procesos vitales. Se trata de una máquina biopolítica y bio-cognitiva global. Es una herramienta clave para la analítica del poder actual pues en sus propias palabras “su propósito es el de ejercer un control ilimitado, capilar y neuroinvasivo” (p. 287). En palabras de Berardi (2016), es un modo de producción material y subjetiva que pone la vida a trabajar.

Sociedad de control y cerebro ejecutivo

Los discursos neurocientíficos y las aspiraciones políticas que se construyen en torno a ellos, revelan cambios epistemológicos irreversibles y sustanciales en las matrices de producción de representaciones de la infancia. Para algunos, se trata de un cambio de paradigma relacionado en parte a las

teorías de la función cerebral global y también en parte, al desarrollo de redes neurales artificiales en forma de sistemas modeladores o de computación.

Las teorías de la función cerebral, entre ellas la teoría de la gradiente cerebral de Goldberg (2015) apuntan a diferencia de las teorías espaciales o modulares –que usan la metáfora del módulo para describir el cerebro- no existe una localización concreta y modular de las funciones cerebrales sino un continuo de alta plasticidad donde estas se van colocando dependiendo de la biografía del individuo. La teoría de la gradiente cerebral no desmiente la teoría modular de la localización de las funciones cerebrales, sino que reserva para esta última un principio arcaico de organización neuronal reemplazado en el curso de la evolución por el principio gradienta

Goldberg (2015) se propone la existencia de un cerebro ejecutivo de amplio espectro, frente a la plétora de “cerebros” especializados que propone el modularismo. Se pasa al igual que en la física del *siglo XX*, de una teoría de cuerpos discretos a una teoría de procesos y fenómenos continuos e interactivos.

El cerebro ejecutivo es un modelo de representación del funcionamiento de los lóbulos frontales. Se trata de funciones vinculadas a la iniciativa, volición, creatividad, capacidad de planificación y organización, fluidez y flexibilidad, procesos de atención selectiva concentración y memoria operativa y procesos de monitoreo y control inhibitorio. La importancia que ha adquirido estas funciones en los saberes sobre la infancia se aprecia, en que las intervenciones sobre los cuerpos infantiles junto con evaluar las áreas clásicas del desarrollo –cognitivo, motor y emotivo- incorporan, a partir de la segunda década de nuestro siglo, baterías del test para medir la función ejecutiva del cerebro.

Es interesante como esta función, se representan por lenguajes empresariales. El uso de metáforas en las neurociencias y especialmente la analogía del “cerebro ejecutivo” siguiendo a Lakoff (1998), es una forma de ordenar y estructurar nuestras ideas sobre el cerebro y que indican que estas ciencias son resultados de matrices culturales en que el modelo de empresa y sus figuras de liderazgo y gestión, se transforma en el canon no solo de cómo deben ser las cosas, al estilo de un discurso normativo, sino además, que es lo más dramático, un modelo descriptivo, es decir que dice cómo son las cosas. La empresa se erige como modelo de la realidad.

Por ejemplo, se señala que el cerebro, al igual que las empresas, son dirigidas por un CEO, sigla de *chief executive officer* (Goldberg, 2015). También se indica que:

La función ejecutiva entonces se refiere a la capacidad de dirigir, orientar, guiar, coordinar, ordenar la acción conjunta de los elementos de la empresa o de la orquesta para lograr un fin o una meta. Debe verificar, criticar y corregir, en caso de desviación de la meta o de los objetivos. Si falla el director de orquesta, falla toda la orquesta. Si falla el gerente, la empresa puede entrar en bancarrota y, si falla el rector, la institución educativa puede entrar en anarquía y caos. En cierto sentido la función ejecutiva también se puede considerar como la instancia gubernamental del cerebro. (Lopera, 2008, p. 61)

Con esto, entramos de lleno a la noción de *sociedad de control* formulada por Deleuze (1995). Usando el registro maquínico, la sociedad de control hace una distinción entre sociedades y temporalidades. Las sociedades disciplinarias operan con máquinas simples, palancas, poleas, relojes, son sociedades que se equiparon con máquinas energéticas. Por el contrario, las sociedades de control actúan mediante máquinas de naturaleza distinta, pues trata de máquinas informáticas, ordenadores, dispositivos livianos, cuyo riesgo pasivo son las interferencias y cuyo riesgo activo son la piratería y la inoculación de virus (Deleuze, 1995). La *sociedad de control* corresponde a una teoría que habla de sistemas de comunicación e información inalámbrica.

Desde esta perspectiva, el cuerpo infantil, otrora visualizado como un organismo viviente susceptible de corrección por medio de ortopedias rígidas y uniforme, deviene cuerpo molecularizado, saturado de significados que atienden a entidades y redes de información como genes, hormonas y mecanismos de transmisión de la herencia genética, esto es, de la información contenida en los genes de una célula y que son desplegados o inhibidos de acuerdo a formas de crianza y lo que se ha llamado, estimulación temprana.

Las consideraciones de Foucault (1985) sobre el poder disciplinario en forma de conducción en moldes rígidos hacia un patrón único –el niño/niña normal– estallan en formas similares a las cuales se piensa la función ejecutiva del cerebro, que apuntan más a lo que en física se conoce como la modulación de frecuencia, es decir la variación de la frecuencia de una onda resultado de la transmisión de información. El cerebro ejecutivo, lidera estratégicamente el conjunto de funciones cerebrales en un entorno ambiguo y fluido, destacando que “la ausencia de verdades absolutas algorítmicamente computables es precisamente lo que distingue a las decisiones de liderazgo de las decisiones técnicas” (Goldberg, 2015, p. 94).

En cierto sentido, el cerebro ejecutivo gestiona la libertad y la complejidad pues tal como señala este mismo autor “los procesos cognitivos implicados en resolver situaciones ambiguas a través de prioridades son muy diferentes de los implicados en resolver situaciones estrictamente deterministas” (p. 959). Así, interesa menos el encierro y la dupla vigilar/castigar del modelo panóptico y más, la gestión y la prevención de riesgos futuros por medio de la modulación de pautas de crianza. Esto no quiere decir que la infancia no siga sometida a instituciones de encierro, sino más bien las tecnologías de poder se bifurcan hacia un control blando en que la gestión de las relaciones afectivas pasa a tener un rol fundamental al engarzar estos hallazgos a la teoría del apego y sus particulares formas de representar los vínculos madre-hijo/hija. Así las relaciones entre gobernantes y gobernados se desplazan a relaciones de intervención experta sobre conductas determinadas que son potencialmente evanescentes, pues se producen en el medio de acción de los niños/niñas y sus familias, sin atentar contra su condición de agente libre.

Máquinas visuales y nuevas escalas de gobierno de la infancia

Gran parte de estos hallazgos de las neurociencias cognitivas, se han debido al desarrollo de la MRI funcional (fMRI) y la tomografía por emisión de positrones (PET) que han revolucionado los estudios del cerebro, en tanto estos dispositivos visuales logran captar entidades micromoleculares inaccesible a la mirada común. La metodología de la fMRI está basada en la substracción entre las señales emitidas en la RM obtenida en condiciones basales y las obtenidas durante la actividad neuronal. Se basa en el postulado de que las neuronas al necesitar de nutrientes para funcionar y dada su incapacidad para almacenar contenidos energéticos, depende del flujo vascular que le entrega glucosa, oxígeno, vitaminas, aminoácidos y ácidos grasos. Así, el incremento regional de la actividad neural está asociado a un incremento local del metabolismo y perfusión cerebral. El incremento de la actividad neuronal se traduce en dilatación de lechos capilares con el objeto de proveer mayor monto de glucosa y oxígeno al área de actividad neuronal aumentada. El modelo, correlaciona los niveles de oxigenación con la actividad neuronal y que son coloreadas, con tonalidades elegidas de forma arbitraria, produciendo imágenes más familiares que brindan una apariencia de representación mimética del funcionamiento cerebral.

Como indicia Ihde (2002), la ciencia moderna desde sus comienzos ha estado marcada por un impulso escopofílico en que la vista es el sentido que predomina en la creación de tecnologías y conocimientos. A esto le llama *visualismo de la ciencia*, noción a través de la cual es posible indagar en

los modos en que la ciencia ha ampliado la percepción directamente corporal de sus observaciones, para integrar el cuerpo y la tecnología a través de instrumentos de visualización y que se toman en cuenta como evidencia especialmente en la ciencia moderna tardía.

Las neurociencias cognitivas no escapan de este modelo tardío de observación, pues introducen modificaciones sustanciales en las formaciones perceptivas al instaurar un estilo de visualización que este autor llama de *segunda mirada*. Esta nueva forma de mirada es “una traducción visible de fenómenos que están más allá, literalmente, de la capacidad de ver” (Ihde, 2002, p. 67) cuestión fundamental para el análisis de las imágenes neuro-científicas pues siguiendo a Rose (2012) las neurociencias ofrecen objetos que transmutan el régimen tradicional de visibilidad corporal al incorporar objetos ajenos a la experiencia común; logrando transformar nuestras percepciones respecto a un nuevo mundo antaño invisible.

Es gracias a estas tecnologías que las redes neuronales se configuran como objetos visibles que posibilita, que trascienden el espacio cerrado del laboratorio científico para habitar la exterioridad no científica: desde los medios de comunicación hasta las políticas públicas. Se configura un escenario de representación del cerebro accesible a la población, pese a que las imágenes fMRI son entidades complejas que transmutan el régimen de visibilidad de la fotografía analógica, dada la complejidad de su producción. La fMRI trata de una imagen que no es una fotografía, sino una *simulación* que por medio de múltiples artificios técnicos e inclusive estéticos –coloreado de áreas cerebrales en donde ocurriría la actividad neuronal- aseguran efectos de realidad y representación mimética. No son representaciones analógicas de una realidad ya existente, sino simulaciones numéricas de realidades nuevas que surgen de modelos lógico-matemáticos. Estas “situaciones son puramente simbólicas y no se las puede considerar fenómenos que representan una verdadera realidad, sino ventanas artificiales que dan acceso a un mundo intermedio, como diría Platón, o a un universo de seres de razón, como diría Aristóteles” (Quéau, 1995, p. 123). Estas imágenes son dispositivos de traducción instrumental que transforma el complejo funcionamiento cerebral en patrones legibles y sencillos (Ihde, 2002).

La apariencia de representación transparente de la actividad cerebral de la fMRI oculta, los múltiples procesos y alianzas socio-técnicas que permiten su existencia y que en su producción se requiere del consenso de un equipo multidisciplinario de profesionales de distintas áreas: un físico con conocimiento en RM, estadísticos para la evaluación de los datos, neurólogos o neuropsicólogos que diseñan los distintos test específicos para

la activación de un área cerebral dada, técnicos en resonancia entrenados en la realización de estos exámenes y neurorradiólogos que puedan interpretar las imágenes. Además, su fabricación produce un nuevo sujeto de experimentación: un sujeto entrenado que pueda reaccionar adecuada y rápidamente durante el examen.

Apreciamos que la investigación neurocientífica configura una nueva *normalidad visual* (Steyerl, 2014). Esto quiere decir que las redes neuronales son cuidadosamente incorporadas a tecnologías digitales de alta resolución y que dependen no solo de infraestructura técnicas, que soporten las operaciones de su producción, sino que, además, por un lado, la confrontación de múltiples modelos estadísticos con diversos grados de validez (Welvaert y Rossel, 2013) y por otro, arreglos, consensos y divergencias en una red de actores, expertos y sujetos experimentales preparados para tales fines. Esto marca una diferencia sustancial respecto a las imágenes tradicionales de resonancia magnética, que solo aportan una visión anatómica del cerebro. Se trata, por lo tanto, de una imagen que, junto con producir una representación del cerebro como circuito informacional, su misma producción como imagen, depende y requiere de correlaciones de datos e información.

Un análisis crítico del uso de estas imágenes, no pasa por la cuestión de si estas representaciones son más o menos adecuadas (Rose y Abi-Rached, 2013)¹⁰ -pues la relación entre objeto representado y representación está irrevocablemente alterada (Steyerl, 2014) en cualquier forma de imagen-; son sus efectos discursivos lo que interesa, las modalidades de relación mirada-poder que movilizan y su constitución como dispositivos retóricos de modelación de la verdad científica por medio de una especie de principio de equivalencia (Braudillard, 2002) entre imagen y referente y también, porque son imágenes que no hablan por sí mismas y que necesitan de ventrílocuos autorizados que hablen por ellas. Con esto es claro, que los problemas de la interpretación no pueden ser evitados.

El uso de estas imágenes en manuales y textos de política pública, muestran que las conformaciones de los ideales normativos de la infancia contemporánea deben en parte, a la importancia que tienen las imágenes en

10 Goldberg (2015) señala dos limitaciones de este tipo de imágenes para la validez de los resultados de las neurociencias; en primer lugar, señala que, estas no miden directamente la actividad neural, utilizando medidas indirectas o “marcadores”; pese a esto señala que hay suficiente evidencia que estos marcadores reflejan con precisión los niveles de actividad neural. En segundo lugar, la capacidad humana para identificar las fuentes de activación, relacionando aspectos diferentes de esta activación con operaciones mentales específicas.

nuestra cultura. Si pensamos en cada uno de los regímenes de saber/poder que han gobernado las infancias occidentales, es imposible sustraerse de la importancia que han adquirido las máquinas visuales en la conformación de las identidades infantiles. El arte, la fotografía, el cine y la realidad virtual son artefactos que han configurado no solo las representaciones normativas de la infancia como constructo histórico, sino que han configurado cierta sensibilidad epocal en torno a la niñez (Calquín y Magaña, 2018). Lo distintivo de nuestra contemporaneidad, y al decir de John Berger (2007), es que vivimos en una época y una sociedad con características inéditas con relación a la concentración de imágenes circulantes.

Steyerl (2014), estas imágenes nos recuerdan que estamos viviendo una era de transformación tecnológica dramática que cruza el campo de las imágenes y que ha creado las condiciones para lo que llama un *fetichismo de la visibilidad de alta resolución*; así digitalización y resolución son categorías centrales para el análisis de la distribución global de las imágenes que, para la ensayista, establece jerarquías de poder y modos de diferenciación social, basados en su producción y acceso, al punto que habla de una *sociedad de clase de imágenes*. En el ensayo *En defensa de la imagen pobre*, esta pensadora construye una reflexión interesante acerca de los regímenes de producción y circulación de las imágenes digitales de alta resolución, creadas y puestas en circulación por la industria digital y que las contraponen a las imágenes proletarias de baja resolución –la imagen pobre– de los circuitos mediales alternativos o las creadas por la gente común. Así las imágenes de alta resolución “tiene más brillo, es más mimética y mágica, más escalofriante y seductora que una pobre” (Steyerl, 2014, p. 35).

Con la fMRI, la mirada clínica de la anatomía patológica (Foucault, 2010)- *zoom-in* del cuerpo individual -que inaugura el campo del estudio de la infancia en el *siglo XIX*- se modifica hacia una mirada que mantiene su posición omnisciente, intrusiva y microscópica, pero que logra superar los límites de la invisibilidad gracias a modelos matemáticos y dispositivos de vigilancia estadística a escala global; la mirada molecular (Clark, 2009; Rose, 2012) a diferencia de la mirada clínica, se sostiene en tecnologías de información que cifran los cuerpos infantiles, lo clasifican y calculan su potencia de acuerdo a probabilidades de enfermedades del sistema nervioso basadas en la observación y datos de frecuencia y a la producción de patrones, mapas y marcadores cerebrales que ayudarían a formular diagnósticos respecto a las trayectorias del desarrollo psicológico o futuras patologías mentales. Vemos, por lo tanto, que las imágenes fMRI no son entidades pasivas, están cargadas de ideologías y supuestos sobre la propia imagen, en

términos de su economía-política y aquello que dice representar, sobre las relaciones entre mente y cerebro y sobre sus usos sociales.

La mirada molecular expande nuevos flujos y relaciones entre cuerpo, poder y conocimiento brindando, problematizaciones novedosas para las políticas de infancia en términos de temas y fenómenos “de los que la explicación procura dar cuenta” (Rose, 2007, p. 41). Se trata con esto de indiciar a una matriz hegemónica de producción de hechos, imágenes y vocabularios biológicos que albergan y nutren las concepciones de desarrollo infantil y un modo particular de normalidad. Los usos generalizados de estas ciencias revelan, hasta qué punto las economías contemporáneas dependen de la mercantilización y gestión de la vida cerebral misma, en una forma instrumental de lo que Braidotti (2012) llama poshumanismo.

Lo más interesante de todo esto, es que estas imágenes transforman al cerebro en un actor social y político que trasciende la vida biológica de los niños/niñas, para albergar explicaciones sobre la desigualdad social y el proyecto de equidad en la infancia, por medio de repertorios validados por las comunidades expertas, que establecer relaciones explicativas entre condiciones socio-materiales y desarrollo neurobiológico, al punto en que pareciera que asistimos a nuevas formas de eugenesia social.

Repertorios de las neurociencias en políticas de infancia: optimización y mejoramiento

Los usos sociales de las neurociencias en políticas de infancia esbozan un esquema básico del cerebro y una función precisa del medio social. También, se apunta a establecer relaciones entre el nivel socioeconómico, el nivel educativo de los padres, sugiriendo que, contextos pauperizados – denominados de baja calidad- afectan el desarrollo cognitivo de los niños/niñas. Así, encontramos en algunos documentos analizados que:

Cuando no existe una estimulación adecuada durante los primeros años de la vida, se producen alteraciones significativas en la cantidad y calidad de conexiones entre las neuronas, que se traducen en una menor capacidad del cerebro para poder funcionar adecuadamente y un nivel de desarrollo inferior en el niño o niña. (Chile Crece Contigo, 2013, p. 12)

El problema de la cantidad y calidad de conexiones como problema de Estado, se sitúa en el contexto de políticas de infancia neo-liberales basadas en la teoría del capital humano, según la cual, cuanto más consume el niño/niña productos y actividades culturales o de estimulación cognitiva

o cuanto más enriquece su cerebro, más aumenta el valor de su cartera de habilidades cognitivas, relacionales, culturales y emocionales (Nicoli y Paltrinieri, 2019). La acción individual pasa así a estar guiada por la lógica de la inversión, por la tasa de rendimiento futuro. Los niños/niñas son inversores y objetos de inversión que pueden mejorar su capital cognitivo para incrementar la posibilidad de obtener rentas futuras. De acuerdo con Aronson (2005) la irrupción de la teoría del capital humano se produjo en una época caracterizada por el optimismo económico y tecnológico, originando un cambio conceptual cuyos efectos se tradujeron en la ampliación de expectativas referidas al sistema educativo.

A partir de estas premisas, las políticas de Estado establecen un marriage entre neurociencias y capital humano dando como resultado una matriz de subjetivación que hemos llamado *sujeto cerebral*. A diferencia del management neoliberal que introduce en el reino del trabajo subordinado el principio de elección típico de la acción subjetiva en el mercado (Nicoli y Paltrinieri, 2019) los dispositivos de la infancia introducen un principio de precaución basado en tres elementos 1. existe una amenaza de riesgo de no alcanzar lo que se llama el *máximo potencial de desarrollo*, 2. esta amenaza se produce en una situación de incertidumbre científica, en tanto la misma teoría que sostiene la plasticidad neuronal introduce la noción de periodos críticos y 3. moviliza acciones para prevenir el daño. Así la precaución como principio no actúa como algo que coarta, que paraliza, que frena la acción. Al contrario, genera nuevas soluciones, nuevas posibilidades, nuevas alternativas.

La introducción del concepto de *rezago del desarrollo* definido como una medida para “todos aquellos niños y niñas cuyo puntaje total en el test de desarrollo es normal, pero presentan una o más áreas en déficit, ya sea en riesgo o en retraso” (Programa de salud del niño, 2004, p. 23) permite combinaciones y correlaciones infinitas de perfiles de desarrollo y posiciones respecto a la norma estadística y la proliferación de diferencias que pueden ser gestionadas por el Estado, con intervenciones ad hoc a la singularidad-perfil de los niños y sus familias. Esto expresa un giro hacia prácticas de control ubicuo, sin centro de poder asignable, sino redistribuido en multitud de puntos (Cebral, 2016) incentivando con ello, la multiplicación de diferencias (la llamada neurodiversidad) sustentada en formas de control continuo y mejoramiento permanente y en que el cerebro de los niños/niñas, deviene materialidad especialmente sugestiva para los proyectos de equidad. Así la plasticidad neuronal, deviene territorio de gobierno hacia objetivos fuertemente vinculados a la producción de un sujeto que se auto-

produce inclusive a nivel biológico. En ese sentido, la biología como límite de la intervención, se transforma en oportunidad (Rose, 2007).

En esta economía política de la diferencia, lo importante no son las alteraciones que se detectan sino el mejoramiento y la intervención en el “potencial” genético que cada cerebro tiene para el despliegue de trayectorias de desarrollo más que normales, “óptimas” hacia un desarrollo neurológico ilimitado (Altermak, 2014). Se toma como punto de partida la idea de que los primeros años ‘son los más importantes en la vida de una persona a causa de un papel irreversible en el desarrollo cognitivo y emocional y la intervención precoz, es justificado y necesario (MacVarish et al., 2014). Con esto, todos los niños/niñas pueden ser actuales o futuros sujetos de intervención, posibilitando la expansión aparentemente ilimitada de un riesgo que tiene sus propias características. En esta nueva configuración, lo que se requiere es una modulación constante de las relaciones entre la biología y las formas de vida por medio de la estimulación temprana y *jogging* cerebral. Por lo tanto, las políticas de intervención temprana se sitúan dentro de un discurso “neurocultural” más amplio, que se centra en la crianza de los hijos como causa y solución del desarrollo cerebral del niño (Lowe et al., 2015).

El discurso de la optimización y mejoramiento cerebral permite apreciar la profunda mutación de las racionalidades de las políticas de infancia en el Chile contemporáneo, en donde la acción del Estado prioriza la identificación y prevención temprana de riesgos y potenciales rezagos en el desarrollo de los niños y niñas para lograr una intervención oportuna antes que la enfermedad o la patología social, actuando en el presente, pero en relación con “los posibles futuros que ahora entran en el campo de visión” (Rose, 2007, p. 223). Por otro, lo que interesa son las contingencias, los desvíos y las eventualidades negativas de las trayectorias del desarrollo psiconeuronal como la exposición a un medio ambiente no estimulante, pobreza, maltrato etc., produciendo nuevas categorías de riesgos biológicos vinculados a no desarrollar ese máximo potencial de desarrollo cerebral que la naturaleza biológica ofrece al ser humano. Siguiendo a Bianchi (2015) las nuevas concepciones de riesgo emergen como un modo de hacer inteligible y administrable una serie amplia de dificultades de las vidas cotidianas de las familias y los niños/niñas y situando cualquier mal funcionamiento potencial en el ámbito social o político a la falta de estimulación del cuerpo biológico y neurológico.

Vemos así que los niños/niñas se encuentran en una situación de riesgo generalizado, que siguiendo a Castro- Gómez (2010) es fundamental para

la formación de una condición subjetiva neoliberal, en tanto los dispositivos de salud se ven obligados a innovar y a crear condiciones y programas de prevención para que los propios sujetos de intervención, potencien su capital genético por medio de modulaciones que cambian constante. Se trata de un régimen de control en que nada se termina nunca. La infancia de este modo es vigilada por un gran panóptico invisible ya sea en la casa, en la calle, en la escuela. El cerebro se vuelve central para la identificación de los niños/niñas en riesgo y para las intervenciones dirigidas a manejar esta falta biológica percibida (Lowe et al., 2015). Además, como Hulbert (2004) ha señalado, el cerebro se ve cada vez más “como el niño/niña” en lugar de ser parte del niño/niña. Por lo tanto, se despliega una visión normalizada del desarrollo cerebral basada en una comprensión rígida del desarrollo infantil que deja poco espacio para que los niños/niñas sean considerados como individuos autónomos y sujetos políticos, con la capacidad de dar forma a su propio futuro.

Conclusiones

En este trabajo intentamos cartografiar algunas dimensiones de los usos de las neurociencias cognitivas y sus particulares formas de construcción de infancia. Vemos que estos saberes al acoplarse a la teoría del capital humano, impone a las familias la obligación de producirse a sí mismo a través de prácticas de cuidado infantil guiado por expertos y centradas en las competencias de los padres en lugar de las raíces estructurales de la desigualdad y la inequidad en la infancia. Hemos argumentado, además, cambios importantes en los problemas de gobierno hacia una escala molecular e intrusiva, gracias a nuevas formas tecnológicas de visualización y producción de representaciones imaginarias de la infancia. Las fuertes relaciones que se plantean entre contextos sociales, pautas de crianza y desarrollo cerebral corren el riesgo de transformarse en nuevas formas de explicación de la producción y reproducción de la pobreza, que aluden a un determinismo biológico que deben entenderse como parte de una tendencia más amplia de vigilancia y control de los cuerpos de las mujeres y de los niños y niñas.

Referencias

- Altermak, A. (2014). The ideology of neuroscience and intellectual disability: re-constituting the 'disordered' brain". *Disability & Society* 9, 1460-1472.
- Aronson, P. (2005). *La "Teoría del Capital Humano" revisitada*. IV Jornadas de Sociología de la UNLP.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.6705/ev.6705.pdf
- Baudrillard, J. (2002). *La ilusión vital*, trad. Alberto Jiménez Rioja, Buenos Aires: Ed. Siglo XXI,
- Berger, J. (2007). *Para entender la fotografía*. Gustavo Gili.
- Berardi, F. (2016). *Generación post alfa. Patologías e imaginarios en el semiocapitalismo*. Tinta Limón.
- Bianchi, E. (2015). El problema del riesgo. Notas para una reflexión sobre los aportes surgidos de la usina genealógica en torno al concepto de riesgo en salud mental. *Espacios nueva serie. Estudios de Biopolítica*, 7, 84-97.
- Braidotti, R. (2012). *Lo poshumano*. Gedisa.
- Bruer, J. T. (1994). *Schools for Thought*, Cambridge (MA), MIT Press.
- Bruer, J. (1997). Education and the Brain: A bridge too far. *Educational researcher*, 26(8), 4-16.
- Calquín D. C. y Magaña, I. (2018). Infancia en el cine: notas para una relación entre máquinas visuales e identidad. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación* (138), 253-271.
- Calquín, D. C., Guerra, R., Vásquez, S. y Yáñez-Urbina, C. (2019). Sujetos cerebrales: repertorios interpretativos de los usos de la neurociencia en las políticas públicas de infancia temprana en el Chile actual. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 9(2), 25-46. <https://doi.org/10.26864/pcs.v9.n2.2>
- Calquín-Donoso, C., Guerra-Arrau, R., Vásquez-Vásquez, S. y Yáñez-Urbina, C. (2020). Construyendo hechos: análisis de las metáforas utilizadas en la producción científica chilena sobre apego e infancia temprana. *Límite (Arica)*, 15. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100218>
- Castro-Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre.
- Cebal, M. (2016). Blandas máquinas de guerra: El potencial deseante de la cibernética". *AusArt* 4(2), 205-216. DOI: 10.1387/ausart.17075
- Clark, D. (2009) *Molecular Biology*. Academic Press.
- Cunningham, H. (1991). *The Children of the Poor: Representations of Childhood since the Seventeenth Century*. (Family, Sexuality and Social Relations in Past Times.). Basil Blackwell.

- Chile Crece Contigo. (2013). *Manual de orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo del desarrollo infantil: guía para equipos locales*. Ministerio de desarrollo social gobierno de Chile.
- Deleuze, G. (1995). Pos scriptum en Conversaciones. Pre textos.
- Donzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Pretextos.
- Enherberg, A. (2004). Le sujet cérébral. *Esprit*, 309, 130-154.
- Foucault, M. (1985). *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*. Paidós.
- Foucault, M. (2010). Tecnologías del yo y otros textos afines. Paidós.
- Foucault, M. (2011). ¿Qué es la crítica? Crítica y Aufklärung. En *¿Qué es la Ilustración?* Tecnos.
- Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo*. Traficantes de sueños.
- Griziotti, G. (2017). *Neuropolitica*. Melusina.
- Goldberg, E. (2015). *El cerebro ejecutivo. Lóbulos frontales y mente civilizada*. Crítica
- Haraway, D. (1995) La empresa biológica: sexo, mente y beneficios, de la ingeniería humana a la sociobiología en *Ciencia, ciborgs y mujeres*. Cátedra, pp. 71-113.
- Hulbert, A. (2004). *Raising America: Experts, Parents and a Century of Advice About Children*. Vintage Books.
- Ihde, D. (2002). *Los cuerpos en la tecnología. Nuevas tecnologías: nuevas ideas acerca de nuestro cuerpo*. Barcelona: OUC.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1998). Metáforas de la vida cotidiana. Cátedra.
- Lopera, F. (2008). Función ejecutiva: aspectos clínicos. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 8(1), 59-76.
- Lowe, P., Lee, E. y Macvarish, J. (2015). Growing better brains? Pregnancy and neuroscience discourses in English social and welfare policies, *Health, Risk & Society*, 17(1), 15-29.
- Macvarish, J., Lee, E. y Lowe, P. (2014). The 'first three years' movement and the infant brain: A review of critiques, *Sociology Compass* 8(6) 792– 804.
- Mantilla, M. y Di Marco, M. (2015). La emergencia del cerebro en el espacio público: las noticias periodísticas sobre las neurociencias y el cerebro en la prensa gráfica en Argentina (2000-2012). *Physis -Revista de Saúde Coletiva*, 26(1) 177-200.
- Martínez-Hernández, A. (2015). Antidepresivos y neuronarrativas en la era del sujeto cerebral, *L'interrogant*, 13.
<http://revistainterrogant.org/antidepresivos-neuronarrativas-la-del-sujeto-cerebral/>
- Negri, A. y Vercellone, C. (2008). Le rapport capital-travail dans le capitalisme cognitif. *Multitudes*, 32, 39-50.

- Nicoli, M. y Paltrineri, L. (2019). El tránsito del empresario de sí mismo a la start-up existencial en el marco de las transformaciones de la racionalidad neoliberal. *Recerca, revista de pensament i anàlisi*, 24(1), 37-60 DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Recerca.2019.24.1.3>
- O'Connor, C., Rees, G. y Joffe, H. (2012). Neuroscience in the Public Sphere. *Neuron*, 74(2), 220-226. DOI: 10.1016/j.neuron.2012.04.004
- Ortega, F. (2009). Neurociências, neurocultura e autoajuda cerebral. *Interface - Comunic, Saude, Educ.*, 13(31), 247-260.
- Programa de salud del niño. (2004). Normas Técnicas de Estimulación y Evaluación del Desarrollo Psicomotor del Niño y la Niña Menor de 6 años. https://diprece.minsal.cl/wrdprss_minsal/wp-content/uploads/2015/10/2004_Normas_tecnicas_estimulacion_y_evaluacion_desarrollo.pdf
- Racine, E., Bar-Ilan, O. y Illes, J. (2005). fMRI in the public eye. *Nature reviews. Neuroscience*, 6(2), 159-164.
- Racine, E., Bar-Ilan, O. y Illes, J. (2006). Brain imaging: a decade of coverage in the print media. *Science communication*, 28(1), 122-142. DOI:10.1177/1075547006291990
- Rose, N. (2007). Políticas de la vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el Siglo XXI. Argentina: Editorial Unipe. (Versión traducida del libro anterior).
- Rose, N. (2012). *Políticas de la Vida. Biomedicina, poder y subjetividad en el siglo XXI*. Unipe.
- Rose, N. y Abi-Rached, J., M. (2013) *Neuro: The New Brain Sciences and the Management of the Mind*. Princeton University Press.
- Steyerl, H. (2014). *Los condenados de la pantalla*. Caja Negra.
- Steidel, A. y Griziotti, G. (2011). Production du commun, réseaux et bio-hypermedia: menaces et opportunités. Intervetion au séminaire “Du public au commun”, Paris, Tiqqun. (2001). La hipótesis.
- Quéau, P. (1995). *Lo virtual. Virtudes y vértigos*. Paidós.
- Vásquez-Rocca, A. (2009). William Burroughs; literatura ectoplasmoide y mutaciones antropológicas. Del virus del lenguaje a la psicotopografía del texto. *Konvergencias literatura*, III (10) –25.
- Welvaert, M. y Rosseel, Y. (2013). On the Definition of Signal-To-Noise Ratio and Contrast-To-Noise Ratio for fMRI Data, *Plos One*, 8, e77089
- Vercellone, C. (2011). *Capitalismo cognitivo. Renta, saber y valor en la época posfordista*. Prometeo.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Colihue.

Saberes escolares y subjetivación infantil en el preescolar público (1990 – 2000)¹¹

Óscar Leonardo Cárdenas Forero

Resumen

Este estudio cualitativo, basado en la analítica de la *gubernamentalidad*, enfoque *arqueo-genealógico* foucaultiano, enmarcado en el proyecto de investigación “La historia de los saberes escolares en el preescolar público bogotano (1990-2000)”, es un ejercicio de análisis documental que busca determinar los modos como se “subjetivaron” a los niños/niñas en el preescolar público entre los años 1990 y 2000, a través de los saberes escolares enseñados, que operaron como *tecnologías de gobierno* para “conducir sus conductas”, conforme con las reglas de funcionamiento de la racionalidad de la época. Gracias a esto, se visibilizaron aquellos procedimientos de control introducidos para encauzar los comportamientos en el preescolar y las formas infantiles que se “produjeron”. Con esto, en conclusión, se busca enriquecer el debate actual que enfrenta la educación infantil, en relación, con las formas de subjetivación infantil, con la escolarización, con el aprendizaje y el desarrollo.

Palabras clave: Tecnologías de gobierno, Educación preescolar, Saber escolar, Subjetivación.

Abstract

This qualitative study, based on the analytic of governmentality, archaeo-genealogical approach by Foucault, framed in the research project “The history of school knowledge in the Bogota public preschool (1990-2000)”, is a documentary analysis that determine the ways in which children were

11 **Cómo citar este capítulo:** Cárdenas-Forero, Ó. L. (2023). Saberes escolares y subjetivación infantil en el preescolar público (1990 – 2000) en Ospina-Alvarado, M.C. Alvarado, S. V. y Correa-Álzate, J. I. (Eds), *Primera infancia: Políticas y Re-Existencias* (pp. 53-71). Editorial Cinde. Co-editores Universidad de Manizales y Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia

“subjected” in public preschool between 1990 and 2000, through the school knowledge taught and which operated as government technologies to “conduct their behaviors”, in accordance with the operating rules of the rationality of the time. Thanks to this, were made visible those control procedures introduced to channel behaviors in the preschool and the infantile forms that were “produced”. With this, the research tries to enrich the current debate facing early childhood education, in relation to with the forms of infantile subjectivation, schooling, learning and the development.

Keywords: Government technologies, Preschool education, School knowledge, Subjectivation

Resumo

Este estudo qualitativo, com base na análise da governamentalidade, abordagem arqueo-genealógica do Foucault, enquadrada no projeto de pesquisa “A história do conhecimento escolar na pré-escola pública de Bogotá (1990-2000)”, é uma análise documental que determina os caminhos de a que as crianças foram “submetidas” na pré-escola pública entre 1990 e 2000, por meio dos saberes escolares ensinados e que funcionavam como tecnologias governamentais para “conduzir seus comportamentos”, de acordo com as regras de funcionamento da racionalidade da época. Graças a isso, tornaram-se visíveis os procedimentos de controle introduzidos para canalizar os comportamentos na pré-escola e as formas infantis que eram “produzidas”. Com isso, a pesquisa busca enriquecer o debate atual que enfrenta a educação infantil, com as formas de subjetivação infantil, no que se refere à escolarização, à aprendizagem e ao desenvolvimento.

Palavras chave: Tecnologias governamentais, Educação pré-escolar, Conhecimento escolar, Subjetivação.

Introducción

A finales de los años ochenta aparecía establecida en el país una racionalidad educativa que le apostaba por la *planificación* como la estrategia fundamental para lograr la *cualificación* y *eficiencia* de un sistema educativo, que para entonces se encontraba en crisis. Según Martínez et al. (1988), dicho *procedimiento de intervención* funcionaba como política no solo dirigida al mejoramiento de la calidad educativa, al desarrollo y optimización de los procesos de producción e industrialización de las

organizaciones sociales, entre ellas, las educativas y escolares sino a “encauzar las conductas” y los modos como se constituían a los individuos¹² en dichas instituciones.

En esta perspectiva, se inició en el país un proceso de institucionalización de la *Tecnología Instruccional*, que adoptó el rostro de la Tecnología Educativa¹³ y produjo la elaboración del *Programa de Mejoramiento Cualitativo de la Educación*, que luego generó la *Renovación Curricular* (1975-1984), con la que se quiso enfrentar las dificultades del sistema educativo, considerado entonces, ineficiente frente a las políticas de desarrollo y de crecimiento económico establecidas. Esta *Renovación Curricular* significó un proceso de “[...] intervención en la enseñanza y en los procesos de curricularización” (Cárdenas et al., 2018, p. 212), materializado en la formulación de una serie de contenidos escolares cuya pretensión se orientó a “enriquecer y sistematizar las experiencias y el propio aprendizaje del alumno [...] y [...] desarrollar las áreas de manera integrada e interdisciplinaria, para respetar la percepción globalizante del niño y el mejor avance posible hacia los niveles de madurez” (Burgos, 1990, p. 4).

Acoplados a los contenidos escolares, se conjugaron aquellas verdades a institucionalizar, los preceptos orientadores de los comportamientos y las “prácticas de gobierno”, que dirigieron los procesos de escolarización, las conductas de los niños, niñas y jóvenes, las maneras de constituirlos como sujetos (de estar sujetos, en sujeción y control permanente), de argumentar y validar lo que se podía enseñar, aprender y hacer, lo *obligatorio* y aquello que no estaba *autorizado*, que funcionaba conforme con la racionalidad de la época.

12 En Castro (2015), refiriéndose a los postulados de Foucault, “los modos de subjetivación son precisamente las prácticas de constitución del sujeto” (p. 377). Son los “[...] modos en que el sujeto aparece como objeto de una determinada relación de conocimiento y poder” (p. 377). Es decir, “el modo en que el ser humano se transforma en sujeto” (p. 377).

13 La instalación de la Tecnología Educativa significó, entre otros aspectos, hacer de la enseñanza escolar un *ejercicio instrumental y planificado* con el que se buscaba garantizar el rendimiento y perfeccionamiento general de la estructura educativa, y en particular, de los aprendizajes estudiantiles. Con ello, la constitución de un sujeto-niño *singularizado e individualizado*, sumiso, homogenizado, al que, constantemente, se le observaba y le controlaban y corregían sus comportamientos y conductas para ajustarlos con la racionalidad disciplinaria instalada.

Sin duda, junto con los saberes escolares¹⁴, sus propósitos, sus contenidos, sus metodologías, etc., era factible visibilizar los mecanismos de poder que se empleaban para instalar, normar y codificar “lo permitido y lo prohibido” (Foucault, 2004, p. 68). A partir de lo cual se buscó la formación y establecimiento de subjetividades escolares, su normalización, obediencia, clasificación, heteronomía, docilidad y aprobación correspondiente con unos patrones establecidos, que le apostaban, entre otras cosas, a la conformación de un sujeto-niño que aprendiera, entre otras cosas, a “simular con propiedad diferentes papeles de acuerdo con sus intereses y necesidades en actividades grupales e individuales” (República de Colombia, 1990, p. 14).

En este sentido, aparecieron particularmente, en los *Programas Curriculares*, asociados a lo que Foucault (2004) denominó los “procedimientos de adiestramiento” (p. 75), con los que se buscó no solo mejorar e instrumentalizar los procesos de enseñanza, y con ello, instaurar ciertos contenidos como verdades a aprender sino contribuir a la formación de un sujeto singular, al que se clasificaba, seleccionaba, condicionaba y preparaba para la posteridad, y que desarrollaba “actitudes de aprecio y respeto por las manifestaciones artísticas, morales y religiosas de su medio” (República de Colombia, 1990, p. 21). En fin, a través de los saberes escolares se enseñó *aquello* que más adelante les permitiría desenvolverse socialmente y ser aptos para alcanzar el éxito frente a los resultados académicos planteados.

Específicamente en el preescolar público, que *florece* durante esta década articulado a la escuela primaria como el nivel de enseñanza preliminar del sistema educativo formal, el movimiento de *Renovación Curricular* significó la formulación por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de una serie normatividades (Decreto 088 de 1976, Decreto 1419 de 1978, Decreto 1002 de 1984, entre otras), pero en especial, del documento “*Currículo de Preescolar*” (1986), con el que se buscó, además de orientar la enseñanza preescolar, introducir aquellos contenidos académicos, en la forma de materias escolares asociadas a las áreas del conocimiento¹⁵, me-

14 El saber escolar es un campo desarrollado por Alejandro Álvarez, en trabajos como “Del saber pedagógico a los saberes escolares” (2015), en el que lo considera más allá del saber de los maestros, para develarlo un contenido cultural propio de la escuela (o producido en ella).

15 Véase, por ejemplo, “Educación Estética, la Educación Física, Educación Sexual, Ciencias Sociales, Educación Religiosa, Prelecto- Escritura y Prematemática, con las que se procuró garantizar una adecuada preparación de los niños para enfrentar las actividades de la educación primaria” (Cárdenas et al., 2018, p. 44).

diante las que se procuró dirigir el aprendizaje y desarrollo infantil, pues se comprendía entonces “que en el niño no se desarrollan aspectos independientes del contenido” (MEN, 1987, p. 17) y “que en toda actividad siempre hay un contenido explícito o implícito” (p. 77).

Con esto, facilitar la *gestación* de una instancia preliminar, de aprestamiento y de acondicionamiento de los niños/niñas, esencial, para enfrentar los retos de la escuela primaria. Configurándose así, en el momento clave en el que “[...] se determina no solo la supervivencia sino la etapa en que se adquiere el potencial básico, —mental y afectivo— que determinará el futuro del ser humano” (MEN, 1987, citado por Cárdenas, 2014, p. 252).

Mediante su enseñanza, se *regularon* a los niños/niñas, utilizándose estratégicamente para adiestrarlos y escolarizarlos, y constituirlos en una subjetividad al que se le debía “normalizar y encauzar sus conductas, pensamientos, actitudes, moldearlas y corregirlas” (Cárdenas et al., 2018, p. 213), y “desarrollar actitudes favorables para integrarse a la comunidad” (República de Colombia, 1990, p. 17), cuyo desarrollo, conocimiento y aprendizaje eran posibles en la medida en que se podían articular “a los contenidos de enseñanza de las áreas del conocimiento” (Cárdenas et al., 2018, p. 44). Lo que significó *singularizarlos* conforme con las reglas de funcionamiento de la época, cuya pretensión se orientaba a su *escolarización prematura*, como condición de éxito en las etapas posteriores de la escolaridad, en la que lo importante no eran solamente los conocimientos adquiridos sino “el conjunto de los hábitos sociales y las actitudes que le permiten integrarse rápidamente en el nuevo modo de vida que constituye ese nuevo ciclo escolar” (Mialaret, 1976, p. 31).

De este modo, los saberes escolares van a contribuir en lo que Foucault (2004) denominó la “normalización disciplinaria”, es decir, el ajuste de los niños/niñas de preescolar al planteamiento de un modelo óptimo y legitimado por la racionalidad de la época. A quienes se les orientaron sus conductas hacia la formación de “hábitos de nutrición, higiene, personal, aseo, orden, que facilitan la conservación de la salud y la vida en comunidad” (República de Colombia, 1990, p. 15).

No obstante, las condiciones de la época se transmutaron, para permitir la *coexistencia* de unas prácticas propias de lo que Deleuze (1999) señaló las *sociedades disciplinarias*, en las que se adiestraba a los sujetos conforme con unos modelos socialmente establecidos y legitimados y unas “prácticas de gobierno” particulares de las *sociedades del control*, empleadas para *conducir las conductas* de los sujetos y permitirles au-

torregularse¹⁶, sugiriendo la *metamorfosis* del “[...] hombre-topo de la sociedad disciplinaria [...] al hombre-serpiente de las sociedades de control” (Castro, 2015, p. 214).

Esto derivó, entre otros acontecimientos, en la transfiguración de la racionalidad educativa mundial, pues, junto con la *normalización* infantil a través de la enseñanza de los saberes escolares, cuya intención era la “sujección” y el desarrollo de las “[...] habilidades para la pre-lectura, la pre-escritura y la pre-matemática” (República de Colombia, 1990, p. 18), se insinuó el *gobierno infantil* mediante la inclusión de *tecnologías gubernamentales* y saberes escolares que funcionaron como *formas de subjetivación* y artilugios para configurar *ambientes de aprendizaje* en los que se les permitió a los niños autorregularse, ser “empresarios de sí mismos”, aprendices activos y productores de conocimiento.

La preocupación por adiestrarlos e instruirlos *tempranamente*, de “fomentar actitudes de responsabilidad frente a sí mismo y a su medio” (p. 22) y de prepararlos para la escuela primaria, se fue *acoplando* con la intención de formar una subjetividad infantil autónoma, participativa, comunicativa, susceptible de desarrollársele todos sus potenciales intelectuales y la capacidad de convivir y trabajar con otros. Es decir, un “[...] niño que aprende usando lo que sabe con fines funcionales y significativos, y no por mera repetición de modelos desprovistos de sentido” (Granadillo et al., 1994, p. 3).

Estos propósitos se apoyaron en los discursos psicológicos constructivistas y activistas, y en “las teorías del aprendizaje y de la autonomía de los niños y jóvenes” (Álvarez, 2015, p. 24), puesto que en sus planteamientos le apostaban por la constitución de este tipo particular de niño/niña distinto al que se encontraba establecido, debilitando con ello la atención sobre la enseñanza y el maestro, otorgándole un gran privilegio al aprendizaje, “a centrar la acción pedagógica en el alumno, en tanto sujeto que aprende” (De Tezanos, 2015, p. 11) y al desarrollo de saberes básicos, habilidades y competencias cognitivas y sociales esenciales para el desempeño en una so-

16 Al respecto, Foucault (2017) señala “[...] no tenemos en ninguna manera una serie en la cual los elementos se suceden unos a otros y los que aparecen provocan la desaparición de los precedentes. No hay era de lo legal, era de lo disciplinario, era de la seguridad. No tenemos mecanismos de seguridad que tomen el lugar de los mecanismos disciplinarios, que a su vez hayan tomado el lugar de los mecanismos jurídico legales. De hecho, hay una serie de edificios complejos en los cuales el cambio afectará, desde luego, las técnicas mismas que van a perfeccionarse o en todo caso a complicarse, pero lo que va a cambiar es sobre todo la dominante, o más exactamente, el sistema de correlación entre los mecanismos jurídico legales, los mecanismos disciplinarios y los mecanismos de seguridad” (p. 23).

ciudad que consideraba primordial al *conocimiento* como fuente de poder, riqueza, progreso y bienestar, la transformación cultural y el desenvolvimiento productivo.

Aunado a ello, el enfoque de enseñanza, más que al aprendizaje de contenidos escolares integrados a las áreas del conocimiento, se dirigió al desarrollo de competencias y habilidades en un enfoque integral, con carácter evolutivo, secuencial, articulado y conforme a unos *estadios de desarrollo*. Anunciándose al mismo tiempo, el resquicio de aquella subjetividad infantil a la que se le debía “adecuar su comportamiento y emociones para vivir en grupo” (República de Colombia, 1990, p. 14), lo que devino en la insinuación de una subjetividad nueva y distinta. Es decir, un niño/niña *autogobernado/a*, “emprendedor, flexible, empresario de sí mismo, en permanente formación y autocreación” (Jódar, 2007, p. 176), al que se le “[...] priorizaron sus procesos de desarrollo, la actividad y el saber-hacer” (A. Deaza, comunicación personal, 9 de mayo de 2019), conduciéndolos, “[...] hasta el punto en que sepan conducirse a sí mismos” (Foucault, 2004, p. 268), *cohabitando* con aquellas prácticas dirigidas a la formación de un sujeto dócil, pasivo, mecánico, reproductor y heterónomo.

Es importante señalar que, para lograr este abordaje, fue necesario sumergirse en el archivo documental de la época, en clave de una aproximación al análisis de los discursos, explorando los modos de subjetivación infantil que se suscitaron en el preescolar público, entre 1990 y 2000, en una perspectiva arqueo-genealógica y de la analítica de la gubernamentalidad foucaultiana, en la que el investigador, se asume *arqueólogo*, para excavar en los estratos históricos, las huellas que se instauran como verdades para determinar esas formas de subjetivación infantil. De igual modo, adopta el papel del *genealogista*, quien visibiliza las relaciones de poder que irrumpen en ciertos momentos, para posibilitar la existencia de estas formas de ser sujetos infantiles.

Los saberes escolares y las tecnologías de gobierno infantil

En el documento “El sujeto y el poder”, Foucault (1982) expresa que el *gobierno* es un ejercicio que implica “[...] estructurar el posible campo de acción de los otros” (p. 15), comprendiéndolo en términos de una acción singular desprovista de un carácter político, belicoso y jurídico. En esta perspectiva, el gobierno aparece “[...] como un modo de acción sobre las acciones de los otros” (p. 15), y de regir su conducta, en el que para *ejercerlo* los sujetos de forma *libre y voluntariamente* conceden ser gobernados por otros o gobernarse a sí mismos, en un espacio de *condiciones de aceptabili-*

dad y posibilidad. Por tanto, el gobierno no se comprende como una *operación* obligatoria o impuesta para que se comporten de determinada manera y en contra de su propia voluntad, sino que, al contrario, lo que se pretende es “[...] lograr que esa conducta sea vista por los gobernados mismos como buena, honorable, digna y, por encima de todo, como *propia*, como proveniente de su libertad” (Castro, 2015, p. 45).

Ahora bien, para conducir la libertad de los sujetos, sus conductas y comportamientos, señala Foucault (1990), se recurre al diseño calculado y a la implementación de una serie de *tecnologías*, “por medio de las cuales el individuo se objetiva como sujeto” (p. 34). Dichas tecnologías, “*dimensión estratégica de las prácticas*” (Castro, 2015, p. 37), se definen como aquellos medios técnicos dispuestos racionalmente, que no obedecen a la voluntad de algún sujeto o institución, a través de los cuales es susceptible realizar y conseguir *eficazmente* algún tipo de propósito establecido. Entre ellas, según Foucault (1999), se encuentran las “tecnologías de gobierno”, que se configuran en el “conjunto de prácticas que permiten constituir, definir, organizar, instrumentalizar las estrategias que caben entre unos y otros” (p. 20)¹⁷, que se emplean para *subjetivar* de maneras singulares a los individuos. Justamente, entre esas tecnologías que se introdujeron en el preescolar, se encuentra la enseñanza de los *saberes escolares*, mediante los que se *regularon* las conductas infantiles y “[...] su campo de acciones presentes y futuras” (Castro, 2015, p. 46).

Ahora bien, para Chervel (1991), los saberes escolares no siempre han tenido la misma significación, función y funcionamiento, ni relacionados con *aquello que se enseña*. Pues, inicialmente, se asociaron a la formación intelectual, a la gimnasia mental, a la instrucción que recibían los sujetos escolares de sus maestros y a la *represión* de aquellas conductas que trastocaban el orden instaurado. Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, se constituyeron en un listado de materias académicas, integradas a las áreas del conocimiento, que se utilizaron en la escolarización y formación subjetiva. Por tal motivo, se manifiestan como “amalgamas cambiantes”, según Goodson (1991), que “obedecen a la racionalidad de cada época, que, en algún momento, aparecieron constituidas para “disciplinar la mente” (p. 63).

17 Según Castro (2015), las tecnologías gubernamentales son un acople entre las tecnologías de dominación y las tecnologías de sí mismo, es decir, aquellas técnicas que funcionan “bien para intentar conducir la conducta de otros conforme a metas no fijadas (aunque consentidas) por los gobernados, o bien para conducir la propia conducta conforme a metas fijadas por uno mismo” (p. 41).

Se comprende así, que la enseñanza de los saberes escolares, en cierto tiempo, se empleó para instruir, adiestrar, corregir y normalizar a los sujetos, de acuerdo con los modelos establecidos y legitimados, pero también, para reprimir aquellas conductas y comportamientos susceptibles de alterar el orden instituido. No obstante, efecto de la confluencia de múltiples condiciones, las prácticas se modificaron para permitir la irrupción de una manera distinta de operación del poder, en la que lo esencial radicaba en la configuración de un ambiente, de un *espacio de seguridad*, en el que era posible la formación de subjetividades libres, independientes e intelectuales, susceptibles de ser protagonistas de sus aprendizajes, acciones y comportamientos, de actuar y producir sus propios conocimientos sin la necesidad de la mediación del maestro. En últimas, un *empresario de sí mismo*, de su destino y responsable de su crecimiento, progreso personal y éxito escolar.

En específico, la enseñanza de los saberes en el preescolar, durante los años ochenta, se dirigieron a producir sujetos “obedientes a sus profesores, impidiéndoles faltas de disciplina e irrespeto a sus compañeros o a la escuela” (T. Paz, comunicación personal, 24 de marzo de 2015), a quienes se les ajustaron, adecuaron y moldearon sus comportamientos conforme con la racionalidad presente, formando subjetividades infantiles pasivas, *reproductoras de conocimiento y memorizadoras* de información. Condición que, en la década de los noventa, comenzó a reconfigurarse, pues, al lado de las prácticas disciplinarias instauradas, se insinuó la incorporación nuevas formas del saber, así como de “prácticas de gobierno”, a través de las cuales se iba a *inducir* a los niños a gobernarse a sí mismos, de modo voluntario, libre y concedido.

Entonces, con la enseñanza de los saberes escolares se constituyeron las tecnologías de gobierno, dispuestas a *conducir las conductas* infantiles y su *institucionalización* como sujetos escolares “con mayor creatividad y capacidad adaptativa” (De Zubiría, 2014, p. 107). Con la introducción de estos *mecanismos gubernamentales*, se posibilitó la regulación de los comportamientos, de manera voluntaria, libre y autónoma, manifestándose en *prácticas de sí* que impulsaron la realización de “un ejercicio de sí sobre sí por el cual [cada] uno intenta elaborarse, transformarse y acceder a un determinado modo de ser” (Foucault, 1984, p. 258). Por tanto, a través de la enseñanza de los saberes escolares *se hizo* factible no solo dirigir las conductas infantiles sino dar cuenta de “la constitución histórica de estas diferentes formas del sujeto, en relación con los juegos de verdad” (p. 268).

Como se observó, el saber escolar se empleó y estableció durante estas décadas como una posibilidad para someter o gobernar los comportamien-

tos de los niños/niñas en edad preescolar y por supuesto, los modos de constituirse como sujetos infantiles conforme con las prácticas y reglas de funcionamiento de la racionalidad instaurada.

La racionalidad educativa a comienzos de los años noventa

A comienzos de la década de los noventa, en un tiempo *postmoderno* y *postindustrial*, según Lyotard (1987) el saber cambió su *estatus, disposición y naturaleza*, entre otras circunstancias, influenciado por el desarrollo de la investigación científica y tecnológica, constituyéndose en un elemento fundamental para el crecimiento económico e industrial de las naciones, susceptible de ser producido, vendido y “[...] consumido para ser valorado en una nueva producción” (pp. 6-7).

Esto produjo que el saber se *mercantilizará*, “empresarizara” y se constituyera además, de un elemento esencial “en la adquisición de «competencias básicas» y en aprendizajes «pertinentes y relevantes» que respondan a las demandas del entorno [...] productivo” (Martínez, 2004, p. 7), en un componente primordial para la formación de sujetos sociales autónomos, participativos, con “una mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal en la realización del destino colectivo” (Delors, 1994, p. 17). Así como, *básico*, en la generación de los medios efectivos para que estos sujetos *gobernaran sus propias acciones*, se autorregularan y se convirtieran en “empresarios de sí mismos”, constantes productores, empleadores y actualizadores de sus conocimientos.

A este sujeto-niño que se enunció, se le permitió de manera consentida, encauzar sus gestos, conductas, percepciones y emociones, e imprimió la necesidad de “adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas imprevisibles, y que facilite el trabajo en equipo, dimensión demasiado olvidada en los métodos de enseñanza actuales” (Monroy, 2018, p. 17). Con esto, las “políticas de gobierno infantil”, más allá de orientarse a la formación de niños de preescolar que aprendieran *memorística* y *mecánicamente* contenidos de enseñanza asociados a las áreas de conocimiento, se dirigieron, como lo señala Drucker (1994), a dotar a los estudiantes de aquellas herramientas necesarias para rendir, contribuir y emplearse, entre ellas, la habilidad numérica, comprensión básica de las ciencias, la dinámica de la tecnología conocimiento de lenguas extranjeras, así como la eficiencia como miembros de una organización, fundamentales además, para su *realización en la sociedad postcapitalista del conocimiento*.

En ese sentido, las “tecnologías de gobierno” que se fueron incorporando a comienzos de los años noventa, en particular en el preescolar, se

destinaron esencialmente a orientar los comportamientos y actitudes de los niños/niñas al aprendizaje *temprano* de la *lengua escrita* y los *conocimientos matemáticos*. Saberes escolares que se alejaron de las materias académicas, que, en la década anterior, aparecían asociados a las áreas de conocimiento, y con ello, los *procedimientos de poder*, que se fueron encauzando hacia la adquisición y apropiación de aquellos mecanismos, habilidades y destrezas para aprender a resolver pacíficamente conflictos, a trabajar en equipo, a autorregularse, reflexionar y transformar con alternativas las realidades inmediatas.

Con estas apuestas de gobierno infantil, se pretendió la *producción prematura de recursos infantiles calificados*, con competencias comunicativas e intelectuales, con unas determinadas capacidades, conocimientos, habilidades y valores que el modelo de producción y distribución requiere. Como lo señala Torres (1998), que les permitieran integrarse al mercado y ser eficientes en su desempeño escolar y productivo, siendo ciudadanos y empresarios de sí mismos; lo cual significó que aquello que se enseñaba y las tecnologías de regulación instaladas se transfiguraran, para intencionar la gestión de una subjetividad distinta; es decir, un niño competente “[...] para pensar, comunicarse, trabajar en equipo y convivir” (De Zubiría, 2014, p. 107).

Esta constitución subjetiva significó, entre otras cuestiones, iniciar *tempranamente* a los niños/niñas en el aprendizaje de conceptos relacionados con la ciencia y la tecnología, implicando un estatus diferente (y por supuesto, su *legitimación*) para aquellos saberes escolares que se asociaran con los progresos científicos, tecnológicos. Y por supuesto, con aquellos relacionados con la comunicación y el lenguaje, considerados primordiales para el desarrollo de las competencias y saberes básicos, y para el desenvolviendo escolar, profesional y social, que determinaron las estrategias de formación de subjetividades infantiles competentes, innovadoras, creativas, intelectualmente productivas, conectadas, independientes y con capacidad de participar y tomar decisiones. En conjunto, de transformar e intervenir sus contextos, a quienes se les reconocieron sus potenciales intelectuales y se les desarrollaron sus habilidades comunicativas, enfrentando con estas acciones, el “carácter endógeno de los mecanismos de acumulación y de aplicación de los conocimientos” (Delors, 1994, p. 14).

Así pues, la “producción” de un niño/niña que se *educa continuamente*, que aprende a ser, a estar, a hacer y a estar con otros, se configuró en uno de los discursos de la época, orientadores de las prácticas pedagógicas, de la producción de saberes y de las técnicas de regulación infantil. Las políticas

se dirigieron entonces, a la “creación” de niños/niñas que adquirieron “el gusto y el placer de aprender, la capacidad de aprender a aprender, la curiosidad del intelecto” (Delors, 1994, p. 15); que aprendieron a convivir con el otro pacíficamente, a resolver armónicamente sus diferencias, a reconocer la diferencia, a respetar la diversidad, a conocer y a estar en un mundo, en el que la educación se erigió *factor de progreso*, paz, bienestar, justicia, libertad y equidad.

Como advierte, la racionalidad educativa instaurada se transfiguró, otorgándole, particularmente, al saber escolar un estatuto distinto, alejado de la pretensión “de la formación (*Bildung*) del espíritu e incluso de la persona” (Delors, 1994, p. 6), para concederle un valor primordial a la “Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje” (NBA), que hizo del saber un contenido *básico y necesario* en la educación, transformando los modos de ser de la enseñanza. Esto significó orientarlos hacia la producción de competencias individuales y su perfeccionamiento, lo que supuso que, “[...] la transmisión del saber no se limitará a la de informaciones sino que implicara el aprendizaje de todos los procedimientos capaces de mejorar la capacidad de conectar campos que la organización tradicional de los saberes aísla con celo” (Rodríguez, 1999, p. 250), y el cuestionamiento de “[...] la manera como el sistema educativo crea las condiciones para que los niños y niñas desarrollen las destrezas, las actitudes y los valores para desempeñarse productivamente en las sociedades” (Abello, 2009, p. 932).

Entre esos saberes básicos y “[...] necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo” (Unesco, 1990, p. 8), y que, asumieron la forma de *herramientas esenciales para el aprendizaje y contenidos básicos del aprendizaje* estaban:

[...] la lectura y la escritura, la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas [...] (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. (Unesco, 1990, p. 3)

A través de cada uno de ellos se orientó la formación de personas con conocimientos, destrezas, procedimientos y valores conformes con la ra-

cionalidad neoliberal implantada. De igual modo, las instituciones educativas y escolares *productoras de saber* transformaron sus perspectivas sobre la enseñanza, reconociendo el saber como una “mercancía informacional” (Lyotard, 1987, p. 7), susceptible de desarrollar en los individuos las competencias básicas para su desempeño escolar, laboral y profesional, como también, guiar las “técnicas de poder” para “[...] conducir la conducta” (Foucault, 2007, p. 218).

En conjunción, particularmente en Colombia, se formulaba el *Programa Grado Cero*, una estrategia para el mejoramiento de la calidad educativa, materializada en:

Una propuesta pedagógica orientada a la creación de ambientes de socialización y aprendizaje que: favorecieran el desarrollo integral del niño y la niña; facilitaran la transición de la vida familiar y comunitaria a la vida escolar; incrementaran su interés por el aprendizaje escolar y el conocimiento; facilitaran el desarrollo de la autonomía, la apropiación de la cultura, de las relaciones sociales y de las relaciones hombre-naturaleza. (MEN, 1996, p. 7)

Con la emergencia e instalación del Grado Cero, no solo se transformó el modo de operar de la educación y la escuela preescolar sino la forma de enunciar y visibilizar al niño/niña, pues, se dilucidó un “alumno postdisciplinario” (Jódar, 2007, p. 165), a quien se le “enseñó” a autorregularse y a aprender autónomamente en la acción y a través de las actividades que realiza de manera *cooperativa* con otros.

Con ello se propuso, apoyado en la irrupción de nuevas tendencias sobre el *desarrollo humano*, “recuperar al niño como sujeto activo del conocimiento; [desmitificando] el programa curricular [...] [y] flexibilizando la práctica pedagógica de los docentes” (MEN, 1996a, p. 14). Pero, además, *distanciar* a los saberes escolares de las áreas de conocimiento, pues, “los contenidos se tradujeron en procesos” (A. Deaza, comunicación personal, 9 de mayo de 2019) y de su pretensión hacia la formación de una infancia dócil y domesticada, una herencia de la década anterior, para introducirse de otro modo, acoplándose a las *tecnologías de gubernamentalidad*, generando unas condiciones distintas de aprendizaje y de relación con los otros (*milieu*) y con el conocimiento.

Así, se impulsó la formación de un sujeto-niño *integral*, libre, emancipado, con capacidades intelectuales, susceptible de *administrar los riesgos de su propia vida*, a quien se le “posibilitaba interactuar física, reflexiva y afectivamente con los objetos de la naturaleza y la cultura; interactuar con

otras personas; desarrollar la autonomía, la creatividad y la expresión en todas sus manifestaciones” (MEN, 1996a, p. 16).

No obstante, de esa enseñanza asociada a las áreas del conocimiento, que procuró constituir una subjetividad escolarizada, heterónoma, obediente, pasiva y reproductora de “los saberes específicos, las valoraciones y las normas cultural y socialmente aceptadas” (De Zubiría, 2006, p. 80), que aprendió a *memorizar* y a *mecanizar*, como condiciones para alcanzar el éxito escolar y desenvolverse social, profesional y laboralmente, se insinuó la transición a un niño preescolar que comprendió que “el conocimiento no [era] una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano” (De Zubiría, 2006, p. 157), a quien se le enseñó a desarrollar sus procesos cognitivos y de aprendizaje, con base en “su saber previo” (A. Deaza, comunicación personal, 9 de mayo de 2019).

Un nuevo umbral de decibilidad y factibilidad de la infancia escolarizada se insinuó. En él, el sujeto infantil se concibió productor de sus propios conocimientos, reconociéndose poseedor de unos “pre-conceptos”, fundamentales “para ampliar sus competencias cognoscitivas, sin anular ni ignorar las que tenía anteriormente” (Granadillo et al., 1994, p. 3), lo que lo convirtió en agente activo de su desarrollo y aprendizaje, quien en una condición constante, comprendió que podía *aprender haciendo* en la interacción cooperativa con los demás, reconstruyendo *significativamente* esos conocimientos, para emplearlos en resolver situaciones y problemas cotidianos.

Esto implicó *insinuar* que los contenidos curriculares establecidos previamente, incluidos en los planes de estudio y asociados a las áreas académicas, entrarían en “desuso” y serían “incoherentes” con las políticas de enseñanza y de formación subjetiva que se enunciaba. Lo que produjo su transmutación, alejándolos de las “disciplinas científicas”, para adoptar la forma de la *construcción de la lengua escrita*¹⁸ y el *conocimiento matemático*. Escenarios emergentes del saber escolar, apoyados en la escuela activa y el constructivismo, que les permitirían a los niños/niñas aprender a construir conocimiento, a desarrollar sus potenciales intelectuales y a constituirse en objetos de intervención pedagógica. A partir de allí, comenzaron a comprenderse como subjetividades “[...] con múltiples *dimensiones: corporal, cognoscitiva, comunicativa, afectiva, ética, actitudinal y valorativa, y estética* que se complementan en busca del equilibrio” (MEN, 1996a, p. 23), a las

18 Vale destacar que al respecto se enunció que, “[...] mucho antes de llegar a la educación formal, el niño ya posee y domina el sentido de la lengua oral y escrita, la cual utiliza *a su manera* con fines comunicativos” (Granadillo et al., 1994, p. 3).

que se les van a empezar a valorar, en su formación, aprendizaje y desarrollo, sus “procesos y [...] dimensiones” (A. Deaza, comunicación personal, 9 de mayo de 2019).

Así las condiciones de la enseñanza de los saberes escolares y de las tecnologías de gobierno infantil se fueron alterando. Ahora, para la formación subjetiva, “más importantes que los propios contenidos [eran] el proceso y las actividades desarrolladas por los propios estudiantes para alcanzarlos” (De Zubiría, 2006, p. 167). Y con ello, la inserción de una serie de “tecnologías de gobierno”, que les permitieran a los niños/niñas autoformarse, experimentar y manipular constantemente los objetos de la realidad¹⁹.

De esta forma, la *construcción de la lengua escrita* y su enseñanza, incurrieron como “una nueva tendencia pedagógica para enfrentar el aprendizaje de la lectura y la escritura” (MEN, 1996, p. 8), orientada a reconocer que el niño/niña al ingresar a la escuela poseía algunas vivencias y conocimientos relacionados con estos procesos comunicativos. Y con este saber escolar, el *conocimiento matemático*, que, enmarcado en las formulaciones expuestas por el constructivismo, le apostó por el desarrollo y aprendizaje de los *conceptos lógicos de la matemática*, que les permitieron a los niños/niñas adquirir “[...] progresivamente habilidades, destrezas, competencias, conocimientos, valores y visiones del futuro” (MEN, 1996a, p. 24).

En definitiva, a través de estos saberes escolares emergentes, junto con las tecnologías gubernamentales que irrumpieron, se pretendió *conducir* de un modo distinto los comportamientos infantiles, dirigiéndolos hacia la creación de un sujeto que “aprendió” a *construir el conocimiento* y a relacionarse “[...] con sus semejantes, con la naturaleza y la comunidad en general” (MEN, 1996, p. 8), que se insinuó formar autónomo, participativo, activo de sus procesos de aprendizaje, descubridor de realidades, integral, sustancialidad conformada por una multiplicidad de dimensiones complementarias, “aptos para desempeñarse en cualquier campo del conocimiento” (MEN, 1996a, p. 24).

Las transfiguraciones de los saberes escolares en el preescolar

Conforme con la racionalidad instaurada, a comienzos de los años noventa se introdujeron en el Grado Cero, una serie de *saberes fundamentales* y “tecnologías de gobierno” que le apostaron por enunciar y “producir” una subjetividad infantil distinta. Entre esos saberes se formularon la *lengua*

19 Para entonces, irrumpieron discursos que resaltaron que “el niño aprende todo lo que sabe a través del contacto que tiene con el mundo que lo rodea” (Granadillo et al., 1994, p. 3).

escrita y el *conocimiento matemático*, que se apartaron de su condición de materias escolares predeterminadas, a través de los cuales se legitimaron aquellos *conocimientos, habilidades, destrezas y valores básicos* que los niños/niñas debían saber, aprender y apropiar para desenvolverse socialmente y desempeñarse con éxito en la escuela. Reconociendo al niño/niña como una subjetividad productora de conocimiento matemático y con capacidades lectoras y escritas, susceptible de ser competente de manera intelectual y comunicativa.

En particular, a través del *saber de la lengua escrita* se impulsó el desarrollo integral del niño/niña y de su “[...] su interés por el aprendizaje escolar y el conocimiento” (MEN, 1996b, p. 7). Es decir, por la constitución de un *sujeto infantil de la lengua escrita* que trascendía al sujeto de la lectoescritura de los ochenta, que usaba *artificialmente* “la escritura en una repetición sin sentido” (MEN, 1996b, p. 10), para instalarse como un sujeto-niño que escribía y leía con sentido, de modo situacional y contextual, según lo demandado por las acciones comunicativas, constituyéndolos en lectores y escritores capaces de interpretar y comprender el mundo. Por su lado, *el saber del conocimiento matemático* le apostó a la constitución de un niño/niña que aprendió tempranamente a profundizar en el concepto de número, manejar el orden, operar y establecer relaciones, clasificar, cuantificar cantidades, componer y descomponer, y aproximarse a las nociones de tiempo y espacio, a través de variadas experiencias significativas²⁰.

Para finales de los años noventa²¹ y comienzo de la década del 2000, irrumpió el discurso de la *educación inicial*, en el que se conservó la preocupación por el desarrollo infantil y se enfrentó el proyecto de *preescolarización* de los niños/niñas, presente durante las últimas décadas. Asociado, irrumpió la intención de desarrollar una serie de *competencias básicas en la educación inicial*, que se concibieron como “un “saber hacer” que permite que las personas se desenvuelvan de manera solvente en el medio social” (MEN, 2001, pp. 11-12), instalando al saber en la forma de una *competen-*

20 Con la enseñanza de estos saberes, se le otorgaron al niño aquellos “[...] pre-conceptos [...] [para que] no tuviera problemas para aprender a leer, escribir, sumar y restar” (R. Camacho, comunicación personal, 30 de abril de 2018), al ingresar a la primaria.

21 Para este momento, se expidió la Resolución 2343 de 1996 por parte del MEN, en la que se enunció al niño como una multiplicidad de dimensiones humanas (corporal, comunicativa, cognitiva, ética, actitudes y valores, estética, esencialmente). En esta normatividad, adicionalmente, a cada una de estas dimensiones, se les propuso una serie de logros e indicadores de logro, que luego, asumieron el carácter de contenido de enseñanza y mecanismo de gobierno infantil mediante los cuales se constituyeron niños/niñas de preescolar, sujetos multidimensionales.

cia básica, entre ellas, las competencias básicas en *lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, moral y formación de valores*, a través de las cuales se pretendió la constitución de temprana de niños que utilizaran “[...] plenamente sus capacidades en sus actuaciones en el ámbito laboral, social, cultural y político, sigan aprendiendo durante toda la vida, y convivan con los otros en ambientes en los cuales primen la tolerancia y el respeto [...]” (MEN, 2001, p. 7).

Reflexiones finales

Las anteriores pesquisas fueron un intento por dilucidar los modos de subjetivación infantil que se suscitaron en el preescolar público entre 1990 y el 2000, mediante la incorporación de determinados *saberes escolares y tecnologías de poder* dirigidas, en un momento, al amoldamiento, normalización, adiestramiento y ajuste de los sujetos, conforme con los requerimientos históricos establecidos. Sin embargo, en otro momento, las condiciones se transformaron, posibilitando la emergencia de saberes escolares y tecnologías de gobierno distintas, que hicieron del niño/, una subjetividad autogobernada, autónoma, comunicativa y con capacidades intelectuales.

Además de lo anterior, se busca enriquecer el debate contemporáneo respecto a la situación de la educación infantil, en términos del aprendizaje, la escolarización y el desarrollo. Y con ello, problematizar, es decir, *desnaturalizar*, su condición actual institucionalizada respecto a los niños de preescolar y las tecnologías que se emplean para alcanzar estos objetivos.

Referencias

- Álvarez, A. (2015). Del saber pedagógico a los saberes escolares. *Pedagogías y Saberes* (42), 21-29.
<https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/3683/3302>
- Abello, C. R. (2009). Construyendo sentido sobre las transiciones al inicio de la escolaridad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 929-947.
En: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130712044726/ArtRocioAbelloCorrea.pdf>
- Cárdenas, O. (2014). *La preescolarización del niño en la escuela pública colombiana (1960-1990)*. Editorial Universidad del Tolima. Ibagué (Tolima), Colombia.
- Burgos, C. E. (1990). *Marcos Generales y Programas Curriculares*. Primer grado de educación básica. Ministerio de Educación Nacional. Bogotá, Colombia.

- Cárdenas, F. O. L., Calderón, M. N. y Camargo, D. L. (2018). *El saber de las ciencias sociales en el preescolar público de la década de los 80: Una forma de gobierno sobre los niños*. En: En Clave Infancia: Contribuciones de los semilleros de investigación a la comprensión de la educación infantil en Colombia. Universidad del Tolima. Ibagué, Colombia.
- Castro, S. (2015). *Historia de la Gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, Colombia.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares: reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de educación* 295, 59-111.
- De Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar – saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y Ciudad* (12), 7-26.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá, Colombia.
- De Zubiría, J. (2014). *Cómo diseñar un currículo por competencias*. Magisterio Editorial. Bogotá, Colombia.
- Deleuze, G. (1999). *Post-Scriptum sobre las sociedades de control*. En *Conversaciones*. Pretextos. Valencia, España.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI. Santillana Ediciones Unesco. España.
- Drucker, P. (1994). *La sociedad post capitalista*. Grupo Editorial Norma. Bogotá, Colombia.
- Foucault, M. (1982). El sujeto y el poder.
- Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad (diálogo con H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller, 20 de enero de 1984). <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/NOMBRES/article/viewFile/2276/1217>
- Foucault, M. (2004). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.
- Foucault, M. (2017). *Seguridad, Territorio, Población*. Curso en el Collège de France (1977-1978). Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México.
- Goodson, I. F. (1991). Social History of Curriculum Subjects”, *The International Encyclopedia of Curriculum*, pp. 58-62.
- Granadillo de Rojas, C., Boistard, C. y León, M. (1994). *Taller infantil*. Enfoque constructivista. Guía 1. Editorial Voluntad. Bogotá.
- Jódar, F. (2007). *Alteraciones Pedagógicas. Educación y Políticas de la Experiencia*. Ed. Laertes Educación. Barcelona, España.

- Lyotard, J. F. (1987). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Traducción de Mariano Antolín Rato. Teorema. Buenos Aires, Argentina.
- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (1988). Reformas de la enseñanza en Colombia: 1960-1980. Del énfasis didáctico al énfasis curricular. *Educación y Cultura* (15). Jhttp://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Reformas_de_la_ensenanza_en_Colombia_1960-1980.pdf
- Martínez, B., A. (2004). *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva*. Antropos Editorial. Barcelona, España.
- Mialaret, G. (1976). La Educación Pre-escolar en el mundo. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133970>
- MEN. (1987). Plan Nacional de Supervivencia y Desarrollo Infantil. En: Cárdenas, O. (2014). *La preescolarización del niño en la escuela pública colombiana (1960-1990)*. Ibagué: Universidad del Tolima.
- MEN. (1996). *Propuesta curricular para el grado cero: Marcos político, conceptual y pedagógico*. Bogotá, Colombia.
- MEN. (1996a). *Hacia la comprensión del nivel de educación preescolar desde el espíritu de la ley general de educación*. Bogotá, Colombia.
- MEN. (1996b). *La construcción de la lengua escrita en el grado cero*. Documento Complementario a los Marcos Generales. Bogotá, Colombia.
- MEN. (2001). *Orientaciones para promover el desarrollo de competencias básicas en la educación inicial*. Bogotá, Colombia.
- Monroy, J. (2018). Investigación exploratoria comparativa de competencias informáticas entre estudiantes de último grado de educación media y estudiantes de primer semestre en la Facultad de Ingeniería. *TIA*, 6(2), 3-10.
- República de Colombia – MEN. (1990). *Fundamentos Generales del Currículo*. Editorial Carvajal S. A. Bogotá, Colombia.
- República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación*. Bogotá, Colombia.
- Rodríguez, T. (1999). *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Lleida: Milenio.
- Unesco. (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. Aprobada por la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien, Tailandia. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF

II. Protección integral de la primera infancia

Historias vividas, sistematización de experiencias y mediaciones pedagógicas con la primera infancia²²

Yor Mary Taborda Montoya
Beatriz Elena Zapata Ospina

Resumen

El capítulo presenta los resultados del proyecto de investigación “Los procesos de educación inicial y atención integral en Comfenalco Antioquia”, estudio cualitativo, de tipo descriptivo y enfoque narrativo, utilizando como técnicas la revisión documental y las historias de vida, lo que permite develar desde las voces de los actores, las características, particularidades, interacciones y vivencias que configuran la propuesta pedagógica en las diferentes poblaciones y comunidades desde tres modalidades: Centros de Atención Integral a la Infancia; estrategia Gestación a dos años y ludotecas experimentales y que hacen posible la garantía de los derechos de los niños y niñas desde la participación y articulación con las familias, comunidad y los agentes educativos.

Palabras clave: Primera infancia, Atención integral, Modalidades, Educación inicial, Derechos, Participación, Mediación estética, Aprendizaje.

22 El capítulo se derivada de la investigación “Los procesos de educación inicial y atención integral en Comfenalco Antioquia”, estudio realizado en el marco del Convenio de Cooperación académica e investigativa entre el Tecnológico de Antioquia y Comfenalco Antioquia. El proyecto, es aprobado mediante el Acta CODEI N° 01 del 9 de febrero de 2016 del Comité de Investigaciones del Tecnológico de Antioquia, inicia el 25 de febrero de 2016 y finaliza el 7 de diciembre de 2017.

Cómo citar este capítulo: Taborda-Montoya, Y. M. y Zapata-Ospina, B. E. (2023). Historias vividas, sistematización de experiencias y mediaciones pedagógicas con la primera infancia en Ospina-Alvarado, M.C. Alvarado, S. V. y Correa-Álzate, J. I. (Eds), *Primera infancia: Políticas y Re-Existencias* (pp. 73-103). Editorial Cinde. Co-editores Universidad de Manizales y Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia

Abstract

This chapter presents the results of the research project “The processes of initial education and comprehensive care in Comfenalco Antioquia”, a qualitative, descriptive study with a narrative approach. This is a qualitative, descriptive study with a narrative approach, using documentary review and life histories as techniques, which allows revealing from the voices of the actors, the characteristics, particularities, interactions and experiences that shape the pedagogical proposal in the different populations and communities from three modalities: Comprehensive Childhood Care Centers; Gestation to Two Years Strategy and Experimental Toy Libraries, which make possible the guarantee of children’s rights from the participation and articulation with families, community and educational agents.

Keywords: Early childhood, Comprehensive care, Modalities, Initial education, Rights, Participation, Aesthetic mediation, Learning.

Resumo

Este capítulo apresenta os resultados do projecto de investigação “Educação inicial e processos de cuidados abrangentes no Comfenalco Antioquia”, um estudo qualitativo, descritivo com uma abordagem narrativa. Trata-se de um estudo qualitativo e descritivo com uma abordagem narrativa, utilizando a revisão documental e as histórias de vida como técnicas, o que nos permite desvendar das vozes dos actores, as características, particularidades, interações e experiências que compõem a proposta pedagógica nas diferentes populações e comunidades a partir de três modalidades: Centros de Atenção Integral à Primeira Infância; Estratégia de Gestação para Dois Anos e Bibliotecas de Brinquedos Experimentais, que permitem garantir os direitos das crianças através da participação e articulação com as famílias, comunidades e agentes educativos.

Palavras-chave: Primeira infância, Cuidados abrangentes, Modalidades, Educação inicial, Direitos, Participação, Mediação estética, Aprendizagem.

Introducción

Historias vividas, mediaciones estéticas para el aprendizaje, es el resultado del proyecto de investigación. “Los procesos de educación inicial y atención integral en Comfenalco Antioquia” el cual surge del interés de la

Caja de Compensación Familiar Comfenalco Antioquia por documentar la experiencia de participación e interacción de los niños, niñas, familias, agentes educativos e instituciones que cooperan con la Caja y visibilizar la incidencia de su propuesta pedagógica y metodológica en las diferentes poblaciones y comunidades que por más de 17 años ha acompañado desde tres modalidades: Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII); estrategia Gestación a dos años y ludotecas experimentales.

Para ello se establece una alianza con el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria desde la Facultad de Educación y Ciencias Sociales y el Grupo de Investigación Senderos, con el fin de contar con el acompañamiento técnico e investigativo que aporte los conocimientos propios de la sistematización de experiencias y otras visiones frente a la educación inicial y la atención integral a la primera infancia

El estudio se desarrolla desde el enfoque investigativo sistematización de experiencias con el objetivo, siguiendo a Jara (2000), de “producir conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora” (p. 4).

La experiencia se presenta mediante relatos e historias de vida que expresan sentires, experiencias, interacciones y aprendizajes conquistados. Cinco (5) niños/niñas participantes en los procesos de educación inicial del programa de Atención Integral a la Niñez, el cual es implementado por medio de la metodología para el Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol. Son contadas desde las voces de los niños, niñas y las narrativas de los integrantes de sus familias y los maestros y profesionales psicosociales que los acompañan en el programa.

Con el propósito de dar a conocer las modalidades del programa, las cuales se constituyen en las categorías de análisis, en cada relato se determinan tópicos temáticos que organizan la secuencia narrativa, a saber: presentación del niño/niña, contexto geográfico, familia, entorno, hábitat, vivienda, actividades cotidianas, participación en el programa, agente educativo, intencionalidad pedagógica y desarrollo de la modalidad, ambientes creativos y prácticas y expresiones culturales del territorio.

El desarrollo de la investigación y los resultados obtenidos le posibilita a Comfenalco Antioquia aportar, desde la construcción y gestión del conocimiento basado en la experiencia y la sistematización de las prácticas, a la construcción y al mejoramiento de las condiciones de vida de las familias, los niños, las niñas y la comunidad en general brindando programas inte-

grales de seguridad social y atención integral, además de impulsar programas en beneficio de la niñez y las poblaciones más vulnerables, para que la salud, la educación, la recreación, la vivienda, la cultura y el bienestar económico sean privilegios de todos los antioqueños.

La sistematización como metodología de la investigación

El proyecto se ubica en el paradigma de la investigación cualitativa de tipo descriptivo, se adopta el enfoque narrativo histórico desde la metodología de la sistematización de experiencias; en el campo de las ciencias sociales y de la educación. La sistematización ha sido empleada usualmente como una técnica para analizar la información; sin embargo, en la actualidad varios autores la ubican y fundamentan como metodología.

Barnechea y Morgan (2010), establecen la diferencia entre la sistematización como técnica en la investigación que hace posible el ordenamiento y jerarquización en los procesos investigativos y la sistematización como método para construir conocimiento al concebirla como:

La reconstrucción y reflexión analítica sobre una experiencia, mediante la cual se interpreta lo sucedido para comprenderlo. Por tanto, ésta permite obtener conocimientos consistentes y sustentados, comunicarlos, confrontar la experiencia con otras y con el conocimiento teórico existente, y así contribuir a una acumulación de conocimientos generados desde y para la práctica. (p. 103)

Desde 1994, Oscar Jara ha venido postulando la sistematización desde la perspectiva investigativa, al considerarla como un:

Proceso permanente, acumulativo, de creación de conocimientos a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social, como un nivel de teorización sobre la práctica. En este sentido, la sistematización representa una articulación entre teoría y práctica... y sirve a objetivos de los dos campos. Por un lado, apunta a mejorar la práctica, la intervención, desde lo que ella misma nos enseña... de otra parte... aspira a enriquecer, confrontar y modificar el conocimiento teórico actualmente existente, contribuyendo a convertirlo en una herramienta realmente útil para entender y transformar nuestra propia realidad. (p. 20)

De igual manera, Expósito y González (2017); Aguiar (2013); Rodríguez (2011), la vinculan con los procesos de investigación que se enfocan al estudio de las experiencias vividas por los sujetos, posibilitando la comprensión de problemáticas sociales y educativas; la construcción de cono-

cimiento a partir de las experiencias y las prácticas concretas de manera contextualizada; y la reflexión teórica con conocimientos surgidos directamente de las experiencias; es por ello que “el estudio de las ciencias sociales y más aún, los resultados que se esperan de ella, han dado paso a que la sistematización de experiencias ocupe un lugar dentro de las opciones metodológicas con enfoque cualitativo” (Aguilar, 2013, p. 32).

En este orden de ideas, Moré y Évora (2014), consideran que la sistematización permite “comprender el sentido de la experiencia desde un ordenamiento, para así reconstruir el proceso vivido y descubrir su lógica, profundizando en las causas de lo que ha sucedido” (p. 4). Y Jara (2000); De Souza (2008); Vasco (2008) postulan que mediante la sistematización de experiencias se produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las mismas, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora.

Como pregunta que orienta el proceso investigativo se plantea ¿Cuáles son las características y particularidades que constituyen una propuesta pedagógica que promueve la construcción del pensamiento crítico y creativo de los niños y niñas participantes en el programa de Educación inicial y atención integral desarrollado por Comfenalco Antioquia? Coherente con lo anterior el objetivo general se enfocan a: Documentar la experiencia de la Caja a fin de comprender los significados y sentidos que subyacen (desde la voz de los actores) en la implementación de las modalidades: Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII), estrategia Gestación a dos años y ludotecas experimentales.

Para alcanzar este propósito y siguiendo a Expósito y González (2017), quienes postulan que la sistematización como metodología, dentro de la investigación educativa, tiene múltiples aplicaciones y utilidades para los docentes y las instituciones, pues permite que ellos se apropien de forma crítica de las experiencias y las prácticas, “para extraer aprendizajes que contribuyan a mejorarlas, para aportar a un diálogo crítico entre los actores de los procesos educativos, para contribuir a la conceptualización y teorización, para aportar a la definición de políticas educativas, etc.” (p. 2) se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Determinar la intencionalidad educativa y rol que asume cada uno de los sujetos participantes de la propuesta.
- Caracterizar los ambientes creativos en los que se vivencia la experiencia, en coherencia con la intencionalidad de cada una de las modalidades y el enfoque socio crítico.

- Determinar cuáles son las mediaciones e interacciones pedagógicas que se establecen desde la propuesta pedagógica.
- Identificar las adaptaciones o contextualizaciones de la propuesta pedagógica, para dar respuesta a la diversidad cultural de los contextos donde operan las modalidades.

Las técnicas utilizadas fueron la revisión documental y las historias de vida de cinco niños participantes en los procesos de educación inicial del Programa de Atención Integral a la Niñez como son los niños, sus familias y agentes educativos, pertenecientes a cuatro municipios de Antioquia para posteriormente presentar los resultados de la sistematización mediante relatos. Es así como la historia de Hellen transcurre en Betulia (estrategia Gestación a dos años), Milagros (Centro de Atención a la Infancia) y Eider (Ludoteca Experimental Itinerante) en Apartadó, la de Deiner en Toledo (Ludoteca experimental para población campesina y rural) y la de Elizabeth en Medellín (Jardín Infantil con acompañamiento madre comunitaria).

Para Leite (2011), las historias de vida se basan en experiencias concretas de la persona mediante las cuales es posible recuperar el sentido de estas; se configuran desde los recuerdos y vivencias de los sujetos, los cuales a partir de sus narraciones tienen posibilidades de representarse a sí mismos, comprender los acontecimientos, reconocer y socializar el conocimiento que tienen sobre su propia realidad y la manera en que se relaciona en ella.

En este sentido esta práctica específica, de corte dialéctico, interpretativo, crítico e histórico, se orientó a comprender y profundizar desde la validación y confrontación que permite el diálogo de saberes, la concepción e identificación de las formas de estimular, promocionar y formar pensamiento crítico y creativo en las diferentes poblaciones que han hecho parte del programa a lo largo de 17 años desde las modalidades de atención: Centros de Atención integral a la Infancia (CAII); el Jardín Infantil de Moravia Mamá Chila; la estrategia Gestación a dos años y las ludotecas experimentales.

Como resultado del análisis e interpretación, las historias de vida de los actores y sus narraciones son presentadas a manera de relatos, donde la escritura se convierte en un método de análisis y la teoría se encuentre en la historia.

Esto exige pensar con los relatos y no sobre ellos, así como una implicación desde dentro y no un análisis desde fuera. Para Frank (1995), “pensar con un relato significa experimentarlo de manera que afecta a la vida de uno” (p. 23) o escribirlo, es decir, representarlo de manera que afecte a la

vida de los lectores y lectoras (Sparkes y Devís, 2008), dando a conocer desde las voces de los actores participantes lo que sienten, piensan y viven, desentrañados claves para obtener una comprensión amplia del sentido que se entreteje en sus experiencias en torno a la atención integral y educación inicial en la primera infancia.

Ruta metodológica

El camino investigativo recorrido se desarrolla a partir de fases o momentos que permiten darle orden lógico y secuencial al proceso de manera que sea posible darle respuesta a la pregunta planteada, alcanzar los objetivos propuestos y construir conocimiento desde la experiencia, las prácticas y la vida e interacciones cotidianas del ser humano.

Construcción del plan de sistematización. Marca el itinerario que orienta el proceso y delimita los ejes de la sistematización de las experiencias, lo cual permite mantener clara la ruta durante el desarrollo del proyecto y lograr los alcances esperados en cada uno de los momentos.

Reconstrucción histórica. A partir del análisis documental de la información contenida en los documentos, políticas organizacionales de Comfenalco, la propuesta pedagógica de la Coordinación de Niñez y en diálogos con los equipos de trabajo, se identifican y ordenan alrededor de los ejes de sistematización, los principales momentos e hitos que han ocurrido a lo largo de los 17 años de existencia del programa, los procesos de educación inicial desarrollados, los aspectos relevantes en la práctica pedagógica, las estrategias metodológicas implementadas, las rupturas, retrocesos, avances, tensiones que han acontecido a lo largo de la experiencia en los Centros de Atención Integral a la Infancia, en la estrategia Gestación a dos años y en las ludotecas experimentales.

Dentro de las narrativas, la reconstrucción histórica permite desplegar datos, acontecimientos, discursos, prácticas, procesos de simbolización y regulación significativos que resignifican las experiencias desde la memoria histórica de los sujetos y desde las relaciones e interacciones de ellos en contextos, entornos o ambientes particulares. Blanco (2011) afirma que comprenderlas “implica mucho más que solo escuchar, grabar o recolectar historias y relatos requiere evidencias, plausibilidad interpretativa y un pensamiento disciplinado” (p. 140).

Análisis e interpretación de la información. Se identifican y emergen los sentidos que han tenido las experiencias para quienes han hecho

parte de ella, estableciendo correlaciones para dar cuenta de las incidencias, condicionantes, fortalezas, debilidades y aspectos que potencian el propósito del programa y cada modalidad. Surgen tópicos y categorías de análisis como la intencionalidad educativa del programa, la concepción, características y formas de participación de los sujetos, las mediaciones e interacciones pedagógicas, la comprensión y formas de habitar los ambientes creativos, los proyectos de investigación y el lugar de los niños y las familias en su desarrollo, las estrategias y las adaptaciones o contextualizaciones metodológicas de acuerdo a las capacidades o diversidad cultural de las poblaciones y contextos en los que se implementa el programa. Según Iovanovich (2007), es

Meterse por dentro de los procesos sociales vivos y complejos, circulando por entre sus elementos, palpando las relaciones entre ellos, recorriendo sus diferentes etapas, localizando sus contradicciones, tensiones, marchas y contramarchas, llegando así a entender los procesos desde su propia lógica, extrayendo de allí enseñanzas que puedan aportar al enriquecimiento tanto de la práctica como de la teoría. (p. 6)

Reconstrucción participativa de la experiencia. Este proceso se realiza con la participación y voces del equipo de profesionales de los CAIIS, el Jardín Infantil de Moravia, la Estrategia y Ludotecas a partir de historias de vida; así mismo se realizaron inmersiones en campo y experiencias sensibles y creativas basadas en la metodología para el Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol²³, con los niños y niñas, sus familias y docentes de las instituciones a la que pertenecen muchos de ellos. Este ejercicio permite conocer las comprensiones y profundizaciones en cuanto a las lógicas de acción de los programas, el sentido que tiene para los diferentes actores lo vivido y aprendido durante su participación y la transformación en sus prácticas cotidianas frente a los niños y niñas.

Escuchar la voz de los participantes que viven y transitan las experiencias (niños, niñas, familias y agentes educativos), se constituye en una oportunidad para comprender el componente pedagógico y social de las modalidades de atención y educación desde sus opiniones, percepciones,

23 Esta es propia de Comfenalco, y es implementada en el programa de Atención Integral a la Niñez. Se soporta en los lenguajes estéticos, a partir de tres ejes: la cultura, la participación y la creatividad. El punto de partida en el proceso de aprendizaje son los saberes y experiencias previas de los niños, las niñas y familias, propone ambientes creativos, acogedores, participativos e incluyentes y reconoce el recurso cultural de cada contexto.

vivencias; y poder develar significaciones y sentidos, los cuales están determinados por sus biografías, el momento histórico y un contexto sociocultural particular.

Las historias se narran con las mismas palabras, argumentos y estilos que usan los actores de esas experiencias para ordenarlas, otorgarles sentido y valor moral; para acompañarlas en sus propias vidas, según sus propias sensaciones y creencias, y en función de sus propias aspiraciones y proyectos. (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (MECT), 2007, p. 9)

Las historias de vida pertenecen a niños, niñas y familias de los municipios de Apartadó, Betulia, Toledo y Medellín. Estos municipios representan la diversidad, no solo por su ubicación geográfica, si no por las características que ofrece cada historia de vida y la posibilidad de validar en la acción y con los sujetos, no solo la comprensión que Comfenalco Antioquia tiene de los bebés, de los niños y niñas con capacidades diferentes, de aquellos que hacen parte de comunidades e indígenas de zonas rurales dispersas y de las madres comunitarias del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), sino las formas reales de acompañarlos, dado que cada uno presenta formas diferentes en las maneras de relacionarse, acompañar a sus hijos/hijas o niños/niñas a cargo, habitar y construir el mundo.

Las historias que los sujetos narran aportan información sobre sus vidas, mundos y realidades interiorizadas por ellos mismos o por los otros, posibilitando desde procesos investigativos comprender los sentidos de las experiencias vividas, “las narraciones tienen la capacidad de reflejar las realidades de las experiencias de la gente y, por lo tanto, pueden establecerse relaciones congruentes entre lo que se cuenta de la vida de las personas y lo que realmente viven” (Sparkes y Devís, 2008, p. 51).

Este proceso implica leer las múltiples realidades de los diferentes actores del programa, en clave de identificar sus capacidades, habilidades, formas de ver y comprender el mundo, las maneras de relacionarse con los otros, la diversidad de prácticas culturales y familiares; “más que buscar un consenso forzoso, la extracción de lecciones y la producción de nuevos conocimientos serán tareas más sencillas si se tiene en cuenta esta diversidad de opiniones y se logra representarlas cabalmente en el proceso de sistematización” (Chávez-Tafur, 2006, p. 12).

Presentación de los resultados. Se realiza a manera de cinco (5) relatos ilustrados con fotografías, diagramas o esquemas complementarios para

dar cuenta de lo propio y particular de cada cultura y entorno social-educativo en cada una de las experiencias observadas²⁴.

Para la elaboración de los relatos, se utiliza como insumo las historias de vida de cinco niños y sus familias las cuales fueron elaboradas por doce agentes educativos de Comfenalco que acompañan a los niños y atendieron la convocatoria de la Coordinación de Niñez para participar en el proceso de sistematización.

Para su elección de las historias de vida se tienen como criterios: deseo expreso de la familia para participar en el proceso; dar cuenta de una de las tres modalidades: estrategia Gestación a dos años; Centros de Atención Integral a la Infancia y ludotecas experimentales, transcurrir en contextos diferentes urbano o rural, pertenencia de los niños o niñas a grupos poblacionales diferentes: indígena, campesina, capacidades diversas.

Dada la diversidad y los diferentes ciclos de desarrollo de los niños y niñas, se implementan diferentes formas de registro de las voces, diálogos, gestos y curiosidades científicas, convirtiéndolas en reflexiones e instalaciones narrativas, audiovisuales y plásticas, que comunican la experiencia desde el sentir a los demás compañeros, familias y comunidad.

Igualmente, en la construcción de los relatos se propuso la reconstrucción de saberes propios en cuanto a la intencionalidad educativa, los ambientes creativos, las estrategias metodológicas, las mediaciones e interacciones pedagógicas, las prácticas de participación y las adaptaciones o contextualizaciones que se han realizado a la propuesta o las estrategias de acuerdo con el grupo poblacional y al contexto. Esto permite reconocer las interacciones y el tipo de mediaciones que establecen los profesionales del programa con los niños, las niñas y familias, reflexionar sobre su hacer e identificar las transformaciones que han tenido frente a sus prácticas pedagógicas y socioeducativas, “ejercer la autocrítica y nos permitirá estar abiertos a sugerencias y opiniones producto de la interacción con otras personas. En suma, nos ayudará a producir nuevos conocimientos para mejorar nuestras prácticas, nuestras acciones o nuestros proyectos y sus resultados” (Chávez-Tafur, 2006, p. 10).

Desde lo investigativo, la elaboración de los relatos se configura en “un proceso cuya base es la reflexión la cual permite, a la vez, la reconstrucción y ordenamiento de la experiencia, la producción de conocimientos, la con-

24 Los relatos publicados pueden ser consultados en: <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tda/337>

ceptualización de la práctica y la creación de conocimientos teórico-prácticos (Rodríguez, 2011, p. 109).

La difusión de la experiencia. Esta se lleva a cabo por medio del lanzamiento del libro “Historias vividas, mediaciones estéticas para el aprendizaje”²⁵, en el XVI Foro Internacional de Educación Inicial realizado en Medellín en el 2017. En este espacio se cuenta con la participación de los niños, niñas y familias protagonistas de los relatos, ellos tuvieron la oportunidad de contar a los asistentes como fue la experiencia en el proceso de sistematización y lo que ha significado para ellos hacer parte del programa de Atención Integral a la Niñez. Además, se han realizado seis conversatorios con empresarios afiliados a Comfenalco, organizaciones, universidades y operadores de primera infancia que investigan, acompañan y orientan acciones locales y municipales en favor de la primera infancia regiones como el Valle del Aburra, Urabá, Bajo Cauca, Oriente, Magdalena Medio, Suroeste y Occidente.

Resultados

Las voces de los actores y los aprendizajes construidos desde la experiencia

Como resultado del análisis y la interpretación de los datos cualitativos recogidos a partir de la reconstrucción participativa de la experiencia desde las técnicas investigativas antes mencionadas, se presentan los hallazgos a partir de cinco (5) relatos con el propósito de dar a conocer lo significativo y relevante, en cuanto lo que saben o conocen los actores, lo que piensan o sienten, las mediaciones e interacciones que se establecen y las prácticas pedagógicas y socioeducativas que se implementan en las modalidades que hacen parte del hacer parte del programa de Atención Integral a la Niñez de Comfenalco: estrategia Gestación a dos años; Centros de Atención Integral a la Infancia y ludotecas experimentales.

Los relatos se construyen de manera conjunta con el equipo de profesionales y con la participación de los niños, niñas y sus familias, dando cuenta de la incidencia del programa en sus vidas y en la construcción del pensamiento crítico mediante la implementación de la metodología para

25 El libro se puede consultar en los siguientes enlaces:
<https://www.servicioscomfenalco.com/Publicaciones/HistoriasV7.pdf>
<http://dspace.tdea.edu.co/jspui/handle/tda/337>

el Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol²⁶; “sistematizamos para reflexionar sobre nuestro trabajo, para entender mejor lo que estamos haciendo y para darlo a conocer. Sistematizamos para difundir una experiencia, pero también para documentarla y evitar que «se pierda» cuando el proyecto termine” (Chávez-Tafur, 2006, p. 9).

En este sentido, los relatos no son solo una reconstrucción de los hechos y las vivencias narrados por los actores, sino que se constituyen en una producción que dota de sentido los acontecimientos y experiencias, las cuales poseen un carácter polisémico y transformador, que valora y legitima diferentes formas de configurar la realidad y de interactuar en y con ella en un momento histórico y un contexto sociocultural particular, situación que posibilita

La comprensión de cómo transcurre el proceso de constitución y recreación de sentidos de las propias acciones por parte de los que las llevan a cabo en diferentes escenarios sociales histórica y geográficamente contextualizados, sobre la base de la interpretación de sus saberes, convicciones, creencias, motivaciones, valoraciones, intenciones subjetivas e interacciones con los otros. (MECT, 2007, p. 32)

Desde lo investigativo, los relatos se constituyen en “una rica fuente de conocimiento; pues se narra para otro que escucha y/o mira, el relato emerge de una voz singular para un oído particular, no se narra en el vacío ni sin intencionalidad alguna” (Arias y Alvarado, 2015, p. 174).

A continuación, se presenta una síntesis de los relatos desde la perspectiva del contenido, alcance y significado de las modalidades/estrategia, propósito de la investigación, para conocer dichas modalidades desde la voz y vivencias de los niños y actores, se sugiere acceder a la publicación en el enlace: <https://dspace.tdea.edu.co/handle/tda/337>

Relato 1: Hellen. Familias que acompañan desde la estrategia Gestión a dos años.

El relato de Hellen narra la historia desde que su familia, habitante de municipio de Betulia, se vincula a la estrategia desde la gestación, su preparación para el nacimiento y su participación en la ludoteca durante los primeros de vida. Este relato da cuenta del propósito de la estrategia, la cual busca contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas desde la gesta-

26 Se puede ampliar información sobre la metodología en el siguiente enlace: <https://isbn.cloud/9789589774373/desarrollo-del-pensamiento-creativo-crisol-metodologia-del-programa/>

ción hasta los dos (2) años de edad, por medio de acciones de protección, participación, salud, nutrición y educación inicial, que propicien mejores condiciones para el desarrollo humano y el fortalecimiento del rol educativo de la familia, en aras de disminuir los riesgos físicos y psicosociales de los niños y niñas del departamento de Antioquia.

En el programa se promueve la participación de los niños y niñas desde la gestación, de acuerdo con Restrepo et al. (2009),

La interacción vinculante entre el niño o la niña y el adulto significativo, comienza una comunicación que está más allá del lenguaje verbal. Las manifestaciones físicas, cognitivas y socio-afectivas durante el primer año de vida, son una expresión comunicativa para el adulto, quien progresivamente, y a partir de su mayor o menor vinculación afectiva con el niño o la niña, logrará identificar y responder adecuadamente o no a sus necesidades, cambios, expectativas, gustos y potencialidades. (p. 4)

En la estrategia se les reconoce a los niños y las niñas las diferentes formas de expresión y participación desde los primeros años, ellos distinguen las expresiones del adulto, son seres que comprenden y se comunican, son incluidos en las actividades y rutinas del hogar, se les hace partícipes de un intercambio afectivo, cognitivo y social, se les considera valioso, digno y capaz de influir en su entorno.

La estrategia en algunas zonas rurales es la única oferta institucional con la que cuenta la población. Para llegar a estos lugares se utilizan diferentes medios de transporte como chiva (carro), bote y bestia, para llegar a algunos lugares más apartados, además es necesario caminar durante varias horas. En el caso de las familias unas son transportadas en chiva (carro) y otras caminan para llegar al lugar del encuentro.

Las familias son acompañadas desde los encuentros educativos y la visita familiar, esta busca desde el diálogo según Alfredo Ghiso (2013) “ser una posibilidad de recrear y dinamizar la reflexividad sobre los datos y las percepciones que tenemos de la realidad social” (p. 129), en este encuentro dialógico se logra intercambiar saberes, prácticas y se fortalecen las capacidades y habilidades educativas de las familias, para propiciar ambientes de desarrollo integral para los niños y las niñas en el hogar e identificar entornos y actores protectores para los niños y niñas.

Desde esta modalidad, se es coherente y se apuesta por la generación de interacciones de calidad acorde con lo planteado por el MEN (2017) en

las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar, pues en los encuentros educativos se promueven interacciones que:

- Se materializan en el escenario de la vida cotidiana, a través de los encuentros cara a cara que sostienen entre ellos, con sus familias, maestras y todos los actores de sus comunidades que dan vida al mundo social; y por medio del acercamiento a los referentes de la cultura, que dan cuenta de las creaciones de otros que también han buscado apropiarse el mundo. (MEN, 2017, p. 49)

La estrategia tiene tres intenciones educativas:

- Potenciar el desarrollo y las habilidades para la vida de los niños, las niñas y la familia, de acuerdo con el MEN (2014a) “El desarrollo es el organizador de los procesos educativos de la primera infancia” (p. 69), es a partir del conocimiento de cada niño y niña de las realidades de las familias que se determinan las estrategias pedagógicas y artísticas que se implementan de acuerdo con las capacidades, necesidades y condiciones de cada uno de los participantes.
- Empoderar a las familias frente a su rol en el cuidado y desarrollo de sus hijos/hijas. La estrategia reconoce los saberes de las familias, sus creencias, valores, prácticas de crianza y la forma como realizan la inserción social y cultural de los niños y las niñas en la sociedad. Se les acompaña desde sus posibilidades en la consolidación de su rol educativo, basado en el afecto y el respeto. Igualmente busca que las familias respondan efectivamente a las demandas de los niños y las niñas (...) “anticiparse a sus necesidades y tener iniciativas que favorezcan su óptimo crecimiento y desarrollo”. (Comfenalco, 2013, p. 38)
- Promover comunidades protectoras para la primera infancia. En este proceso se reconoce que “para criar un niño se requiere toda la tribu” (proverbio africano), es aquí donde toma relevancia la vinculación de todos los demás miembros de la comunidad a los procesos educativos, ya que son fundamentales en el cuidado y la protección de todos y todas.

De acuerdo con la Secretaría de Integración Social de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2010):

Las comunidades protectoras, comprenden que todos los miembros de la comunidad son sujetos de derechos: las personas de la tercera edad, jóvenes y adolescentes, adultos con cualquier característica o particularidad, niños y niñas, mujeres y hombres y, en tal sentido,

procuran el respeto de cada uno, ambientes de convivencia y no de exclusión particular por personas, grupos o territorios. (p. 29)

Estas intenciones educativas tienen implícitas una imagen de cada uno de los actores que hacen parte del proceso, en el caso de los niños y las niñas, estos se conciben:

Como sujetos de derechos, en un momento del ciclo vital humano en el que se presenta el mayor desarrollo a nivel psíquico, emocional, físico y cognitivo. Un ser humano que requiere del acompañamiento afectuoso e inteligente por parte del adulto para lograr la autonomía necesaria y desarrollar sus habilidades. (Comfenalco Antioquia, 2013)

Por su parte las familias se reconocen como una:

Unidad Básica de toda estructura social, dinámica y compleja, en constante transformación con unas características generales y particulares, cumpliendo funciones específicas para la adaptación a diversas situaciones del ciclo vital familiar, de acuerdo a factores económicos, éticos, ambientales, políticos, culturales, demográficos, entre otros, determinantes del desarrollo personal, como sujetos en derechos, que trasciendan a través de la construcción de sus proyectos de vida desde una relación vincular afectiva. (Comfenalco Antioquia, 2018, p. 5)

Estos actores no están desprovistos de contexto, por el contrario, la estrategia se ha hecho culturalmente cercana en el encuentro con los niños, las niñas y las familias, como lo plantea la cita anterior, gracias al proceso de caracterización desarrollado al momento del ingreso de las familias a la misma. Esta busca indagar, adentrarse y conocer las condiciones físicas, emocionales, familiares, sociales, económicas, detectar factores de riesgo, identificar las motivaciones, preferencias, necesidades, habilidades lo que ha generado mayor cercanía y confianza con las personas. Así mismo ha permitido reconocer y valorar la cotidianidad como una posibilidad para el aprendizaje, implementar acciones individuales o colectivas según lo requerido por cada familia para lograr la transformación de hábitos y prácticas entre ellas de crianza.

La caracterización igualmente permite identificar los aspectos geográficos, educativos, políticos y culturales de los territorios, como forma de conocer lo que los hace únicos, las posibilidades y limitaciones que presenta cada una de las zonas y los retos que en clave de comunicación, articulación y movilización social, tiene la estrategia, con el fin de generar propuestas

contextualizadas que propendan por la transformación real de las condiciones adversas en nuevas posibilidades para los niños, las familias y las comunidades.

El proceso de caracterización se lleva a cabo en tres (3) fases:

- **Recolección de información con las familias.** Por medio de entrevista y visitas familiares. Los profesionales de la estrategia tienen la posibilidad de escuchar y observar en los hogares la realidad, esto ha permitido contrastar la información y evitar quedarse con una sola respuesta, dado que muchas veces las familias dan respuestas ideales más que reales, lo que no admite un conocimiento real de la problemática o subvaloran sus saberes. Llegar hasta el hogar permite al equipo de trabajo trabajar con el potencial, lo que se tiene a nivel emocional, relacional y objetual.
- **Rastreo de fuentes de información secundarias** que permitan el contraste de las variables generales como son: las sociodemográficas, económicas, políticas, educativas y culturales de cada zona.
- **Análisis de la información.** En equipo y desde una visión interdisciplinaria, se busca establecer relaciones analíticas y comprensivas frente a las condiciones y realidades de las familias y de los contextos en los que están inmersos, con el fin ampliar la concepción y comprensión que se tiene de ellas y de determinar desde el reconocimiento de sus intereses y deseos múltiples estrategias para su acompañamiento, las cuales se desarrollan en la última fase del proceso como es la generación de un documento orientador para el acompañamiento y del Plan de Operativo de Atención Integral (POAI).

Lo anterior da cuenta de cómo se hace realidad uno de los objetivos de la sistematización, en cuanto a la identificación de las adaptaciones o contextualizaciones de la propuesta pedagógica, para dar respuesta a la diversidad cultural de los contextos donde operan las modalidades.

Relato 2. Milagros una niña con capacidades diversas, que participa en el Centro de Atención Integral a la Infancia de Comfenalco Antioquia.

Los Centros de Atención Integral a la Infancia, son una estrategia articuladora de educación, desarrollo infantil y participación comunitaria que garantiza a niños y niñas desde la gestación la adquisición de habilidades para la vida, la estructuración del pensamiento, la personalidad y su par-

ticipación en la vida social, política y cultural de una comunidad. Desde este planteamiento y dado los hallazgos de la sistematización, se evidencia que la interacción y la mediación pedagógica en los programas de atención integral a la niñez, “no solo está intencionada a la relación con los niños y niñas, si no que integra a las familias para acompañarlas en la toma de conciencia frente a su rol educativo y sobre las posibilidades pedagógicas en el hogar” (Taborda, 2016, p. 265), promueven el pensamiento crítico y divergente, se estimula desde la participación democrática, una escucha activa: el trabajo de todos es valorado, reconocido y puede ser críticamente interpretado, pues se da una coordinación de puntos de vista, la libre expresión y la posibilidad de disentir.

En este proceso la familia es un actor determinante, se reconoce como primer agente socializador que ofrece las primeras nociones de moral, de belleza y de sentido de las relaciones. El niño y la niña desde que nace comienza a relacionarse con un ambiente estético determinado, a visionar su mundo, y a concretar la relación que tendrá con el mismo, igual inicia la comprensión de la vida como fusión entre la naturaleza que le rodea y la cultura que le enmarca.

En el caso de este relato, desde la historia de vida de Milagros, una niña con capacidades diversas que vive en Apartado, se hace evidente como la Caja desde los programas de niñez, acoge lo propuesto por el MEN (2014a), en lo referente a la inclusión y atención a la diversidad al implementarlos atendiendo a la perspectiva de lo diferencial, pues dentro de la modalidad se considerara a cada niño/niña como un ser único, que posee características y ritmos propios en su desarrollo, gustos singulares, preferencias, intereses y necesidades particulares determinadas por el contexto familiar, social y cultural o por las condiciones físicas en que viven, las cuales conforman un sinnúmero de particularidades.

De igual manera el enfoque de inclusión propuesto dentro de las políticas de primera infancia posibilita la generación de estrategias y acciones para contrarrestar toda forma de exclusión, discriminación o restricción de las oportunidades de acceso a la educación y desarrollo que tienen los niños desde sus primeros años de vida.

Desde los programas de Comfenalco, su enfoque integrador diverso e inclusivo, acoge el planteamiento de la División de Infancia Temprana y la Asociación Nacional para la Educación de Niños Pequeños (2009), el cual,

Encarna los valores, políticas y prácticas que apoyan el derecho de cada bebé y niño pequeño y de su familia, sin importar su capaci-

dad, a participar en una amplia variedad de actividades y contextos como miembros integrales de las familias, las comunidades y la sociedad. Los resultados deseados de las experiencias de inclusión para los niños con y sin discapacidades y sus familias incluyen un sentido de pertenencia e integración, relaciones sociales y amistades positivas, y el desarrollo y aprendizaje para alcanzar su pleno potencial. Las características definitorias de la inclusión que se pueden utilizar para identificar los programas y servicios para la primera infancia de alta calidad son el acceso, la participación y los sistemas de apoyo. (DEC y NAEYC, 2009, p. 154)

De acuerdo con este enfoque en esta experiencia, no hay distinción entre unos y otros, todos son acompañados desde la habilidad y capacidad, por un equipo interdisciplinario integrado por la maestra, el trabajador social, el psicólogo, el nutricionista y el artista mediador, de acuerdo a cada caso las niñas y los niños son atendidos por otros profesionales como el educador especial, fonoaudiólogo, neurólogo entre otros. Si se requieren tratamientos especializados, estos son remitidos a la entidad de salud y se continúa la gestión desde el programa, de manera que la familia cuente con el apoyo educativo y psicosocial requerido para garantizar su continuidad, permanencia y la efectividad del mismo.

Los comportamientos de los niños y las niñas, la relación con la familia, la interacción que establecen con sus compañeros, el espacio y los objetos, son los indicadores de los intereses, deseos, potencialidades de cada uno y de los requerimientos para la mediación que establecen los profesionales, de manera que sea reconocida en la práctica pedagógica la historia clínica, personal, familiar y grupal de cada uno de ellos.

Esta diversidad ha retado al equipo a la agudización diaria de capacidades como la escucha y la observación, a la generación de apoyos diferenciados, adaptaciones físicas, espaciales, curriculares y didácticas, a sumergirse en el mundo de la participación infantil, la lengua de señas, el sistema braille entre otras, que permitan brindar a los niños y niñas bienestar físico y emocional, promover su socialización, autonomía y ofrecer múltiples experiencias sensoriales, comunicativas e investigativas, que favorezcan diferentes formas de construir su pensamiento y aprendizaje.

En el caso de las familias, estas siempre cuentan con acompañamiento psicosocial, con el apoyo técnico y emocional por parte del equipo profesional, el cual tiene el propósito de facilitar la asimilación y comprensión acerca de las capacidades diferentes que presentan los niños y niñas

y la promoción de experiencias familiares, estrategias y herramientas que estimulen el desarrollo y permitan el acceso de todos a la vida familiar y comunitaria.

Igualmente, el equipo interdisciplinario desde el respeto por el otro, invita a la integración constante y a comprender la condición de cada uno, esto ocurre desde la participación en las acciones que proponen quienes presentan capacidades diferentes o aquellas provocadas por los adultos, las cuales son vividas y recreadas por el grupo, no son unos niños y niñas los que deben adaptarse, es todo el grupo el que se vincula a esta nueva posibilidad de percibir, representar y comprender el mundo desde otros sentidos y esquemas de conocimiento.

Los ambientes creativos continuamente son enriquecidos desde experiencias sensibles, exploración de nuevos lugares, inserción de materiales no estructurados, del medio o específicos de acuerdo al requerimiento de cada niño o niña, esto con el fin de que cada uno pueda participar de acuerdo a su ritmo y estilo de aprendizaje y que todo lo que allí ocurra permita la generación de curiosidades científicas, hipótesis, preguntas y la motivación por dar respuesta a las mismas desde las diferentes posibilidades que cada uno tienen, siempre con la intención de que haya desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Otro de los aspectos importantes en este proceso es la articulación interinstitucional, este escenario se ha construido con la participación de múltiples actores e instituciones que tienen como objeto social la promoción, garantía y restitución de los derechos de los niños y niñas. Desde la articulación interinstitucional se aprovecha el saber, experiencia, conocimiento técnico y estrategias que favorezcan el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Las prácticas incluyentes, han permitido alcanzar resultados como la aceptación y acompañamiento de los niños y las niñas a sus compañeros con capacidades diferentes, sensibilización de los docentes frente al potencial y a las capacidades de los niños y las niñas, reconocimiento de los docentes de la educación formal, como actores habilitados para acompañar los niños y niñas con capacidades diferentes. De igual forma la implementación de planes familiares para el apoyo permanente a la familia, el diseño de materiales educativos para atender los requerimientos de los niños y niñas, frente a las diversas formas de aprender, formación permanente a los docentes de instituciones de educación formal donde transitan los niños y niñas en temas como braille, ábaco y coordinación viso –espacial, dinami-

zación de las mesas de tránsito municipal, frente al tema de las capacidades diferentes, reconocimiento de los programas de Comfenalco como un referente y apoyo para los docentes en el acompañamiento de calidad a los niños y niñas, vinculación de los niños/niñas de los programas propios y de las instituciones educativas a las propuestas pedagógicas que garantizan el acceso, la permanencia y el desarrollo de los niños y las niñas.

En cuanto a la vinculación de las familias y el empoderamiento de sus integrantes frente a los procesos de desarrollo de sus hijos o niños a cargo, se avanza en la formación de los padres en temas como el braille y lengua de señas, con el fin de mejorar la comunicación con los niños y potenciar al máximo sus capacidades, el empoderamiento de los niños y niñas frente al uso de gestos y la implementación del lenguaje de señas; todo ello desde el acompañamiento psicosocial a niños y niñas egresados de los Centros de Atención, el empoderamiento de las familias frente a la activación de rutas, para acceder a servicios de salud y educación y la participación de los niños y niñas de manera autónoma en las experiencias propuestas en los programas.

Relato 3. Deiner Danilo, un niño campesino que disfruta de los programas para la población rural dispersa.

La Ludoteca ofrece a las comunidades, especialmente a los niños y niñas, un espacio de encuentro para la socialización, la interacción, la convivencia y la participación lúdico-creativa, favoreciendo la comunicación, la construcción de la identidad cultural, el manejo del tiempo libre, la participación en la vida cultural comunitaria, la autonomía y el desarrollo del pensamiento creativo, como dimensiones constitutivas del sujeto. Se cuenta con 17 sedes ubicadas en los municipios y corregimientos de Apartadó (2), Chigorodó, Andes, Ciudad Bolívar, Girardota, Caldas, Medellín, Envigado, Cauca, El Bagre, Carmen de Viboral, Rionegro, Segovia, Sopetrán, Toledo y en el corregimiento San José Nus del municipio de San Roque.

De esta manera Comfenalco, aporta a lo planteado por el MEN (2018) en el Foro Educativo Nacional 'Educación rural, nuestro desafío por la excelencia', en referencia a la necesidad de mejorar las políticas públicas enfocadas a los procesos formativos rurales apoyando la capacidad del estado mediante el despliegue de una oferta institucional para atender la primera infancia y las familias de manera articulada, fortaleciendo de esta manera el desarrollo de los territorios y ofreciendo una propuesta educativa que se adapte a las singularidades de cada región.

Los espacios de interacción son reconocidos por las familias y comunidades como un espacio seguro, acogedor, que brinda posibilidades creativas y lúdicas para todos los niños y niñas del municipio. Los profesionales de las ludotecas son reconocidos como líderes en la promoción de los derechos de la primera infancia, por su trabajo conjunto con otras instituciones de diferentes sectores: salud, cultura, educación, recreación y protección.

Dentro de las estrategias implementadas en la ludoteca se encuentran el juego, las muestras artísticas itinerantes y los nichos.

El juego según el MEN (2014):

Es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad, y en él las niñas y los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto... Es un escenario privilegiado en el que cada intercambio, cada manifestación expresa la voluntad, el deseo y el placer por vivir. (MEN, 2014b, p. 14)

Por su parte las muestras artísticas itinerantes buscan acercar a los niños y niñas al arte universal, regional y local, desde la primera infancia. Y los nichos se convierten en espacios que propician ambientes creativos; que permiten a los niños y niñas viajar por el mundo de lo ilógico, allí invierten la funcionalidad de los objetos proponiendo, desde su invención y fantasía, nuevas acciones a las cuales les dan significado y sentido.

Todo lo anterior, surge desde la concepción que, sobre arte y juego, está consignado en el Proyecto Educativo Cultural Institucional de Comfenalco Antioquia (2010), donde se plantea que estos:

Son fundamentales en la educación inicial, puesto que son en esencia un acto de imaginación y creación constante que supera la aplicación de reglas, el ejercicio de la habilidad práctica y la técnica, por cuanto se desarrolla de manera placentera. Cuando los niños y niñas juegan y representan el mundo natural y social, se aproximan a la generación de conocimiento porque son investigadores perseverantes, enfrentan la complejidad del mundo probando su curiosidad, aportando lo que saben y lo que hacen, preguntándose sobre lo que no saben y desean saber, inventando aun lo que no se puede hacer. Lo anterior, conlleva al desarrollo de habilidades, relaciones y competencias aportadas por la experiencia y el contexto cultural de niños y niñas. (Comfenalco, 2010, p. 119)

Desde el juego y el arte, las ludotecarias buscan la integración de las áreas de conocimiento, dado que este posibilita los aprendizajes de la lógi-

ca, el lenguaje, el pensamiento matemático y social, favoreciendo el empoderamiento de los niños y niñas cuando empiezan a responsabilizarse de sí mismos, haciendo elecciones y tomando decisiones que dan cuenta de su autonomía intelectual y moral.

Otros de los aspectos fundamentales que se viven en este programa son el trabajo colaborativo y el desarrollo del pensamiento creativo en los programas de Comfenalco, entre ellos la Ludoteca Experimental, se entiende en primer lugar que la creatividad no puede mirarse como una facultad mental aislada, sino que es una característica de nuestra manera de pensar, conocer y actuar; se expresa a través de procesos cognitivos, socioafectivos, emocionales y relacionales los cuales se combinan para hallar soluciones imprevistas.

A continuación, se plantean las nociones de creatividad con las que se identifica el programa:

Siguiendo a Saturnino De la Torre (2003), la creatividad “es una síntesis holística de lo cognitivo y de lo afectivo, un encuentro entre persona, medio, proceso y resultado, es dejar huella, la huella puede ir desde el impacto y empatía personal hasta la obra con resonancia institucional y social” (p. 58), Desde una concepción sistémica, dinámica, interactiva, socio-cultural, psicológica (socio-cognitiva), ecológica y ambientalista, la creatividad es entendida como el proceso a través del cual las personas orientan su saber y hacer, hacia la resolución de problemas y necesidades propias de los contextos, y los productos creativos se definen por su utilidad, respecto a los mismos (Comfenalco, 2011). Finalmente, para la Caja la creatividad se asume como expresión de la interioridad del ser humano y de la historia universal, fundamental en la transformación de la realidad y el mejoramiento de la calidad de vida. Todos estos conceptos han permitido a Comfenalco comprender y desarrollar su metodología para el Desarrollo del Pensamiento Creativo-CRISOL, desde principios como:

El mundo es un sistema físico, natural, social y humano, en continuo movimiento, con múltiples relaciones e interacciones, susceptibles de ser conocidas desde distintos métodos y disciplinas.

- El hombre es un ser integral, no acabado, en constante cambio, susceptible de ser transformado.
- La sensibilidad frente a los hechos cotidianos y fenómenos de la vida del hombre, la sociedad y la naturaleza, es un punto de partida para la búsqueda del porqué de las cosas, sus consecuencias, la innovación y la creación científica, tecnológica, social y artística.

Lo anterior implica reconocer el pensamiento creativo como una permanente construcción de la persona y que integra habilidades de pensamiento, lenguaje y acción, las cuales, en los niños y las niñas apenas se están desarrollando, por lo tanto, la necesidad de los adultos de ofrecer experiencias diversas y enriquecidas, que partan de experiencias previas y ambientes acogedores, participativos e incluyentes.

Relato 4. Elizabeth. Encuentros y diálogos de saberes para cualificar las prácticas en los jardines infantiles.

La historia de vida de Elizabeth y Nelsy su madre, da cuenta del acompañamiento y la cualificación en educación inicial y atención integral a la primera infancia, en la que han participado los agentes educativos, maestras, psicosociales y madres comunitarias de los municipios donde tiene presencia Comfenalco Antioquia. Este acompañamiento surge del tránsito de las madres comunitarias-MC al Jardín infantil Mamá Chila, el cual se realizó desde un proceso de sensibilización y conexión con la propuesta pedagógica, lo que permitió que cada una decidiera de manera voluntaria si quería hacer parte del jardín infantil y aportar lo mejor de sí a la experiencia socioeducativa. “Desde que mi mamá trabaja en Mamá Chila todo cambió en nuestra casa, ella ha aprendido muchas cosas, además los niños cuentan con un mejor espacio al estar en el jardín”.

Al respecto, y desde el inicio de la implementación de la política pública de primera infancia en el país, tanto el MEN como el ICBF han apostado por aprovechar las capacidades instaladas, los saberes construidos y la experiencia de los actores, en este caso las MC. En el marco de esta premisa, Comfenalco ha contribuido desde la modalidad al fortalecimiento de las prácticas educativas y pedagógicas de las MC a partir de procesos de formación y cualificación favoreciendo tanto a su desarrollo profesional como personal; las MC “están generando un modelo pedagógico con un saber enriquecedor y liberador, dado por la socialización que teje un nuevo tipo de relación, transforma las realizaciones y las expectativas de estas educadoras” (Zabala-Archila, 2006, p. 60).

Otras de las estrategias pedagógicas implementadas en la propuesta son los ambientes creativos, los cuales se caracterizan por ser receptores y transmisores de relaciones entre: Los sujetos entre sí, los sujetos y los objetos y los objetos entre sí; y la alimentación desde la cual se promueven retos cognitivos cotidianamente, de forma autónoma se propone a los niños y niñas el consumo y servida de los alimentos y el uso de los cubiertos completos.

De este proceso de formación y cualificación permanente han surgido voces y reflexiones por parte de las madres comunitarias entre las que se encuentran:

Esto realmente es un acompañamiento no solamente de la docente, sino que es un trabajo junto con padres, madres comunitarias, agentes educativos, la psicosocial, la nutricionista, es un trabajo conjunto (...) que realmente se trabaje en equipo y en unión, entonces ha sido muy maravilloso porque realmente uno ve los resultados.

Acá hay un equipo grande de trabajo, hay acompañamiento. Esa es otra diferencia (respecto al hogar comunitario), en la casa uno estaba como solo. (Zuluaga et al., 2015, p. 75)

Estas percepciones permiten dar cuenta de los sentimientos generados en este proceso de acompañamiento, lo que sin duda se refleja en la forma de acompañar los niños y las niñas en su cotidianidad.

Como fortalezas en el desempeño del rol docente de las madres comunitarias se encuentran sus conocimientos sobre desarrollo infantil, proceso de aprendizaje en primera infancia, lenguajes expresivos, trabajo con las familias, rutas de atención integral entre otros.

Otras de las estrategias pedagógicas implementadas es la alimentación desde la cual se promueven retos cognitivos cotidianamente, de forma autónoma se propone a los niños y niñas el consumo y servida de los alimentos y el uso de los cubiertos completos. Se ha puesto especial énfasis en que el momento de la alimentación debe ser placentero, en un tiempo largo y tranquilo, estimulándolos en la actividad de comer solos en compañía de un adulto que respeta lo que niños y niñas son capaces de hacer. Así, se respetan los ritmos individuales y se exhorta, -más no se obliga- al consumo de los alimentos y a prácticas nuevas que redundan en su beneficio.

La alimentación se convierte en una “teatralización de sí mismo”, lo que significa que el niño y la niña se ponen en escena desde sus elecciones, gustos, prácticas, conductas cotidianas y de sus relaciones. Es una experiencia que también contribuye al aprendizaje de los saberes básicos, mediada por el acompañamiento intencionado de los adultos.

Se realza aún en este espacio el valor estético que se configura en la cotidianidad: espacios asignados con funciones propias (dónde se ubica la vajilla y dónde se depositan las sobras). Los niños y niñas participan en

la organización del espacio y van estableciendo asociaciones y relaciones, pero también le van indicando a los adultos acompañantes y por medio de una observación intencionada, las posibilidades de complejizar sus aprendizajes. Esto imprime al agente educativo el desafío de incorporar nuevos elementos que resulten retadores para los niños y niñas.

Por medio de esta estrategia se ha favorecido en los niños y las niñas el desarrollo de esquemas mentales, la adquisición de hábitos saludables, el trabajo colaborativo, el establecimiento de asociaciones y relaciones, la participación activa y la gestión autónoma para resolver las situaciones problemáticas que allí se presentan.

Otra de las estrategias significativas que da cuenta de los resultados de este proceso, son los saludos grupales. Todas las familias del Jardín en compañía de las MC y de los demás integrantes del equipo, son acogidas desde la palabra, el gesto y el movimiento y participan en el encuentro. El equipo siempre propone una experiencia con relación a los procesos que viven los niños y las niñas, asuntos institucionales o retos comunitarios. Este espacio promueve la cercanía entre las familias, permite vincularse a la cotidianidad, comprender la experiencia educativa y apropiarse de estrategias para la crianza y educación de los niños y las niñas.

Relato 5. Eider. Un niño Emberá Chamí que participa de la Ludoteca Experimental Itinerante de Comfenalco Antioquia.

Los niños y niñas que han participado de las Ludotecas Experimentales pertenecen a las comunidades indígenas Embera Chamí del municipio de Andes, Apartadó, Medellín y LA PÓ de Segovia y Caucasia, estas comunidades están ubicadas en zonas rurales, el desplazamiento es por camino de herradura y a lomo de mula.

La propuesta pedagógica de Comfenalco, se implementa desde las prácticas socio-educativas, como un quehacer pedagógico que aporta a la construcción de alternativas sociales y culturales en un contexto en particular, promueve la reflexión, participación y emancipación de los sujetos frente a su propia realidad (Comfenalco Antioquia, 2013) y contribuye a lo propuesto por el MEN (2017) como propósito para la educación infantil en lo relacionado con la construcción de la identidad, la cual se asume como:

El proceso que les permite a las niñas y a los niños tomar conciencia sobre la importancia de ser sujetos únicos, con rasgos distintivos como el género, la edad y la pertenencia a un grupo étnico, una familia y una cultura. A este proceso de construcción de la identidad

individual, se articula el desarrollo de la identidad colectiva, que “presupone que los niños y niñas cuentan con espacios de participación en la cultura a través de los cuáles apropian los saberes y prácticas sociales ampliando su capacidad de acción en el entorno. (Bejarano y Sánchez, 2014, p. 133)

Las experiencias desarrolladas dentro de la modalidad respetan y tienen en cuenta la diversidad intercultural de los niños y las niñas, se concibe desde el reconocimiento de la singularidad de cada una de las personas que hace parte de la ludoteca.

Esta particularidad ha exigido al equipo de trabajo identificar en los niños, las niñas las formas de pensar, los comportamientos, formas de relacionarse, tipos de interacción ritmos y maneras y estilos de aprendizaje y en el caso de la comunidad cuál es su identidad, que los une y que los divide, los bienes y recursos materiales e inmateriales como medio para proponer interacciones y mediaciones basadas en el respeto por lo propio, por lo que los conecta y desean mantener y puede potenciar las capacidades y habilidades con las que cuentan.

Esta forma de concebir al otro y a la manera como se establecen las relaciones consigo mismo, con el otro y con el entorno, da cuenta de la forma como se concibe y se promueven las mediaciones e interacciones en los programas.

Así mismo todo este conocimiento cultural es insumo para la creación de los ambientes creativos y la implementación de los proyectos de investigación, buscando la preservación de las prácticas culturales y saberes propios.

Los ambientes creativos en la ludoteca son múltiples y diversos debido a que se desarrollan en la itinerancia, es decir esta llega a donde se encuentran las comunidades y los grupos, estos ambientes también los componen los sentimientos de empatía y confianza que aporten quienes hacen parte de cada grupo, estos sentimientos brindan una atmosfera que favorece o no la comunicación, el diálogo, la participación activa en las experiencias sensibles y reflexivas, que por medio del arte se proponen para los niños, niñas y familias.

Los ambientes creativos responden a las características del desarrollo de los niños y las niñas, desde el arte y la estética, como actitud cotidiana frente a la vida, sensibiliza a los sujetos en la búsqueda de la belleza y de la armonía en las relaciones humanas (Richter, 2007). La formación estética no se separa de la experiencia intelectual de los niños, niñas y familias por-

que arte y ciencia comparten un espacio común: preguntas, hipótesis, observación, experimentación e invención, y por consiguiente el surgimiento de una nueva idea.

Desde esta plataforma se proponen la realización de proyectos de investigación, los cuales surgen de ideas, intereses e interacciones cotidianas, de los saberes, experiencia y el contexto cultural de los niños y las niñas y de la capacidad de la ludotecaria o muestra para observar, escuchar y leer sus voces, gestos y demás expresiones.

De manera colectiva, los participantes plantean inquietudes y curiosidades científicas, formulan hipótesis, construyen preguntas orientadoras del proceso de investigación, planean, exploran, experimentan, analizan alternativas, organizan información, socializan y se comunican, aprenden a utilizar herramientas e instrumentos documentales, gráficos y tecnológicos que cualifican el proyecto. Infieren conclusiones y buscan respuesta a sus preguntas, estos procesos retan y generan desequilibrios cognitivos, que permiten la construcción de pensamiento en clave de la resolución de problemas y la producción de ideas nuevas y creativas.

Otro aspecto importante que ocurre con los proyectos es el reconocimiento del entorno, de problemáticas, fenómenos o situaciones o personajes propios de cada contexto y que para los niños y las niñas representa un interés de conocimiento, un referente cultural o un reto de transformación, en clave de mejorar su realidad.

Conclusiones

En el marco de las políticas públicas de primera infancia, Comfenalco Antioquia, ha sido un actor social clave en la promoción y garantía de los derechos de los niños y niñas, desde la implementación de estrategias y programas de estimulación, formación y promoción de las capacidades y habilidades de los niños y niñas, el reconocimiento del contexto al cual pertenecen las familias, como escenario potente en la construcción de redes comunitarias para el desarrollo infantil, la formación y empoderamiento de las familias, frente a su rol educativo, la consolidación de grupos interdisciplinarios en los distintos programas para garantizar la atención integral a los niños y niñas y la participación-acción en redes y escenarios de articulación interinstitucional e intersectorial de primera infancia. Asuntos que evidencian la legitimización, implementación e impacto de lo planteado en las políticas públicas para la primera infancia

tanto en el ámbito nacional como en lo local (Medellín) y regional (departamento de Antioquia).

Desde el Departamento de Desarrollo Social de la Caja, se articulan servicios sociales con enfoque poblacional y de bienestar para las empresas, los trabajadores y sus familias, se ofrecen programas y servicios pertinentes e integrales de alta pertinencia social que agregan valor al desarrollo en la atención de la niñez, los adultos mayores, la familia, los jóvenes y las poblaciones vulnerables, mediante las cuales se impacte socialmente a las comunidades a las que pertenecen.

Los Centros de Atención Integral a la Infancia resultado de la articulación institucional, se constituyen en una experiencia educativa para los estudiantes en formación de los programas de educación inicial y ciencias humanas y sociales de las regiones donde se encuentra el programa, brindando la posibilidad de conocer el trabajo de otros maestros y demás profesionales de las ciencias humanas y sociales y evidencia como desde la experiencia cotidiana se construyen saberes y se transforman las realidades de los niños, niñas, las familias y los entornos.

Los participantes en las experiencias vinculadas a las tres modalidades: Centros de Atención Integral a la Infancia; estrategia Gestación a dos años y ludotecas experimentales desarrollaron capacidades para reflexionar de manera crítica frente a su práctica pedagógica y socioeducativa, ganar conciencia con relación a los saberes que se producen para generar nuevas acciones transformadoras. Este proceso aporta a la educación inicial y la atención integral, nuevas reflexiones en torno a las prácticas y evidencia la importancia de sistematizar las experiencias como punto de partida para la investigación –acción con la primera infancia.

En cada historia los protagonistas logran desde su experiencia y espontaneidad, ilustrar cómo desde la propuesta pedagógica y metodológica del programa, se concreta en la cotidianidad de cada encuentro, la participación y vivencia de sus derechos, logrando promover y conquistar la autonomía, el pensamiento crítico y creativo desde la primera infancia. Historias y relatos que reconocen la diferencia y la riqueza geográfica y cultural del territorio antioqueño, da cuenta de la dinámica propia de cada contexto, escenario y modalidad, develando maneras de ser, modos de comprender y representar el mundo; lo que enriquece la comprensión de la diversidad cultural, social y poblacional de los escenarios que habitan los niños/niñas, lo cual posibilita la implementación de prácticas socioeducativas y procesos inclusivos.

En el ámbito de la educación urge avanzar en los procesos de documentación y sistematización de las prácticas y actividades para poder utilizar las lecciones extraídas de las experiencias para la cualificación de las propuestas pedagógicas y socioeducativas enfocadas a la atención y educación inicial. Si los resultados de las experiencias pueden ser reconstruidos de manera participativa, puestos por escrito, publicados y por ende socializados, se crea la oportunidad para compartir la información, los conocimientos y los aprendizajes construidos, de manera que otras personas, profesiones e instituciones los conozcan y analicen las lecciones obtenidas en el desarrollo de una experiencia específica.

La sistematización como ejercicio investigativo permite en el equipo de profesionales el aumento de la valoración y el respeto por: los contextos, la diversidad, las prácticas de crianza de las familias, la capacidad cognitiva e intelectual de los niños y niñas, por su quehacer y el deseo de seguir cualificándose para aportar a la transformación de las condiciones adversas de los sujetos y sus entornos.

El investigador desde la sistematización ha de partir del interés en aprender de la experiencia, valorándola como fuente de aprendizaje para lo cual se precisa sensibilidad para dejarla hablar por sí misma, buscando no influir la observación y el análisis con prejuicios o justificaciones, sino que corresponde a develar las relaciones de los argumentos de la experiencia dejando emerger desde la voz de los actores la realidad tal como ello la sienten, viven, interactúan y transitan por ella.

Igualmente se ratifica la importancia de escribir y reflexionar sobre su práctica para comprender los éxitos y los fracasos, en clave conocer desde los relatos los pormenores frente a los aprendizajes y las posibilidades de repensar, recrear y mejorar la experiencia de educación inicial, en función de la construcción del pensamiento crítico y creativo en los niños, niñas y familias del programa.

Referencias

- Aguar, B. J. (2013). Sistematización como método de investigación cualitativa: un uso nuevo de las cosas conocidas. *Educación y futuro digital*, 6, 29-41.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6534543>
- Arias, A. M. y Alvarado, S. V. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *Revista CES Psicología*, 8(2), 171-181. Disponible en:
<http://revistas.ces.edu.co/index.php/psicologia/article/view/3022/2427>

- Barnechea, G. M. y Morgan, T. M. (2010). La sistematización de experiencias: producción de conocimientos desde y para la práctica. *Tend. Retos* (15), 97-107. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/tendencias/rev-co-tendencias-15-07.pdf>
- Bejarano, D. y Sánchez, A. (Comp.). (2014). Hacia la implementación del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil -SVDI-. Bogotá: Fundación Centro Internacional para la Educación y el Desarrollo Humano-CINDE.
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Argumentos*, 24(67), 135-156. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952011000300007&script=sci_arttext
- Comfenalco Antioquia. (2010). Proyecto Educativo Cultural Institucional de Comfenalco Antioquia. Medellín.
- Comfenalco Antioquia. (2011). Propuesta Estrategia Atención Integral a la Primera Infancia desde la gestación hasta los cuatro años. Medellín.
- Comfenalco Antioquia. (2012). Los Centros de Atención Integral a la Infancia. Medellín.
- Comfenalco Antioquia. (2013). Propuesta pedagógica de Educación Inicial. Medellín.
- Comfenalco Antioquia. (2018). Documento construcción conceptual. Medellín.
- Chávez-Tafur, J. (2006). Aprender de la experiencia. Una metodología para la sistematización. Perú: Asociación ETC Andes / Fundación ILEIA.
- De La Torre, S. (2003). Dialogando con la creatividad. Barcelona: Octaedro.
- De Souza, J. F. (2008). Sistematización: un instrumento pedagógico en los proyectos de desarrollo sustentable. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, 23, 9 –13.
- Division for Early Childhood (DEC) y National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (2009). Early Childhood Inclusion: A Joint Position Statement of the Division for Early Childhood (DEC) and the National Association for the Education of Young Children (NAEYC). Chapel Hill: The University of North Carolina, FPG Child Development Institute.
- Expósito, D. y González, J. (2017). Sistematización de experiencias como método de investigación. *Gaceta Médica Espirituana*, 19(2).
- Frank, A. (1995). *The wounded storyteller*. The university of Chicago press.
- Ghiso, A. (2013). Investigación social comunitaria en contextos conflictivos. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4(1), 121-134.
- Iovanovich, M. (2007). La sistematización de la práctica docente en educación de jóvenes y adultos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42 (3), 1-8. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2253957>

- Jara, O. (1994). Para sistematizar experiencias: una propuesta teórica y práctica. 3 Edic. Alforja. San José, Costa Rica.
- Jara, O. (2000). Orientaciones teórico prácticas para la sistematización de experiencias. San José: Centro de Estudios y Publicaciones Alforja.
- Leite, M. A. E. (2011). *Historias de Vida de Maestros y Maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo personal*. [Tesis de doctorado, Universidad de Málaga].
- MECT. (2007). ¿Cómo editar pedagógicamente los relatos de experiencias? Buenos Aires, Argentina: Colección de materiales pedagógicos.
- MEN. (2014a). *El sentido de la educación. Documento 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá: Panamericana Formas e impresiones S.A.
- MEN. (2014b). *El juego en la educación inicial. Documento 22. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá: Panamericana Formas e impresiones S.A.
- MEN. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral*. Bogotá, Colombia.
- MEN. (2018). *Foro Educativo Nacional 'Educación rural, nuestro desafío por la excelencia' Memorias*. Bogotá, Universidad Libre.
- Moré, M. y Évora, O. E. (2014). La sistematización en la formación doctoral del Centro de Estudios de Educación Ambiental de la Universidad de Ciencias Pedagógicas «Félix Varela Morales» de Villa Clara. *Revista Varela* (1). <http://revistavarela.uclv.edu.cu/articulos/rv3710.pdf>
- Restrepo, H., Quiroz, I., Ramírez, G. y Mendoza, Y. (2009). Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida. Medellín: CINDE-Universidad de Manizales.
- Richter, K. (2007). Pétalos en el cielo: La dimensión estética como vía sensible y generadora de sentido, en la formación de maestros y maestras. Conferencia XI Foro Internacional de Educación Inicial, Comfenalco Antioquia, Colombia.
- Rodríguez, M. A. (2011). La sistematización como resultado científico en la investigación educativa. ¿Sistematizar la sistematización? En: Investigación interdisciplinaria en las Ciencias Pedagógicas. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Secretaría de Integración Social. (2010). Guía de ciudad protectora.
- Sparkes, A. y Devís, J. (2008). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/cuerpo_ciudad/investigacion_narrativa.pdf

- Taborda, Y. M. (2016). La mediación pedagógica en la primera infancia. Impulso a la autonomía y el aprendizaje. En: La identidad de la Educación Inicial, Currículos y Prácticas Socioeducativas. Medellín: Publicar T. pp. 83-113.
- Vasco, C. (2008). Sistematizar o no, he ahí el problema. *Revista Internacional Magisterio*, 6(3). 20- 23.
- Zabala-Archila, J. C. (2006). Las madres comunitarias en Colombia. Investigación sobre la evaluación participativa. Universidad de Granada, Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Granada: Universidad de Granada.
- Zuluaga, C., Buitrago, C. y González, D. (2015) Del hogar comunitario al jardín infantil. Experiencia de transición de cuatro madres comunitarias en Medellín, Colombia. *Revista Senderos Pedagógicos*, 6(75), 69-83.

El sufrimiento infantil. Una ruta de abordaje²⁷

Alirio Quitián Marín
Marina Camargo Abello

*“Yo quería mencionarlos a todos por su nombre”
Ana Ajmátova, Requiem.*

Resumen

Este capítulo se enfoca en brindar una mirada crítica y reflexiva sobre las maneras en que los niños y las niñas de la primera infancia han sido sujetos que, debido a la estructura sociopolítica de nuestras sociedades, han sido invalidados y afectados por múltiples expresiones de violencia. El texto denuncia perspectivas socioculturales que han instalado dinámicas sociales que favorecen el adultocentrismo, la falta de comprensiones de la realidad cercanas a las vivencias de los niños y las niñas, la invalidación de sus voces y formas diversas de expresión, y otros aspectos relacionados con los tipos de violencia simbólica, la cual se soporta en la violencia estructural.

Palabras clave: Infancias, Niños y Niñas de la Primera Infancia, Violencias, Violencia Simbólica.

Abstract

This chapter focuses on providing a critical and reflective view of the ways in which children in early childhood have been subjects who, due to the socio-political structure of our societies, have been invalidated and affected by multiple expressions of violence. The text denounces sociocultural perspectives that have installed social dynamics that favor adultcentrism, the lack of understanding of reality close to children's experiences, the invalidation of their

²⁷ **Cómo citar este capítulo:** Quitián-Marín, A. y Camargo Abello, M. (2023). El sufrimiento infantil. Una ruta de abordaje en Ospina-Alvarado, M.C. Alvarado, S. V. y Correa-Álzate, J. I. (Eds), *Primera infancia: Políticas y Re-Existencias* (pp. 104-121). Editorial Cinde. Co-editores Universidad de Manizales y Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia.

voices and diverse forms of expression, and other aspects related to the types of symbolic violence, which is supported by structural violence.

Keywords: *Childhood, Early Childhood Children, Violence, Symbolic Violence.*

Resumo

Este capítulo se concentra em fornecer um olhar crítico e reflexivo sobre as maneiras pelas quais as crianças na primeira infância têm sido sujeitos que, devido à estrutura sociopolítica de nossas sociedades, têm sido invalidadas e afetadas por múltiplas expressões de violência. O texto denuncia perspectivas socioculturais que instalaram dinâmicas sociais que favorecem o adultocentrismo, a falta de compreensão da realidade próxima às experiências das crianças, a invalidação de suas vozes e diversas formas de expressão e outros aspectos relacionados a tipos de violência simbólica, que é apoiada pela violência estrutural.

Palavras-chave: *Infância, Primeira Infância, Violência, Violência Simbólica.*

Introducción

A través del presente ejercicio de revisión y análisis ha sido posible entrever los modos en que la infancia ha padecido, dividido y resistido la violencia, en oposición a las visiones que consideran la infancia como una etapa de sosiego y o de tribulaciones no justificadas. Asimismo, los análisis realizados reflejan las múltiples formas en que se ha ejercido poder sobre el mundo físico, emocional y psíquico de los niños y las niñas. Los estudios de Olivieri (1986), Varela (1986), Heywood (2001), Montgomery (2010) y Fass (2013) al igual que los tradicionales trabajos de Ariès (1987) y De Mause (1982), han puesto sobre la mesa, no solo la incapacidad de los adultos de ver la niñez en perspectiva histórica, sino que han señalado la cuestión del maltrato infantil y la condición de ‘voz muda’ a la que han sido sometidos los niños y niñas a lo largo de la historia. En este marco, dichos abordajes revelan que el sufrimiento infantil no solo es una vivencia subjetiva, sino que es una realidad pensable en relación con un conjunto sociocultural.

Tal panorama se ve ratificado en el Informe mundial sobre la violencia contra niños y niñas (Pinheiro, 2006) o en el documento del marco regional sobre violencia en la primera infancia (UNICEF, 2017). Estos documentos,

más allá de ser estudios profundos y exhaustivos sobre las diversas formas de violencia y sus múltiples consecuencias, ratifican que como sociedad no hemos dejado de generar, infligir y tolerar un sinfín de heridas sobre la experiencia cotidiana de niños y niñas. Si bien, en el primer informe se afirma categóricamente que ninguna forma de violencia contra los niños y niñas es justificable y que toda la violencia es prevenible, las estadísticas revelan la negación constante de estas premisas y evidencian lo lejos que se encuentran niños y niñas del pleno reconocimiento social. Estos dos estudios revelan que aún no se toman las medidas necesarias para prevenir toda forma de violencia contra ellos y que el futuro no es promisorio. De igual manera, el Informe sobre el Estado Mundial de la Infancia (UNICEF, 2016), señala que para el 2030:

Casi 70 millones de niños y niñas podrían morir antes de cumplir cinco años; los niños de África subsahariana tendrán 12 veces más posibilidades de morir antes de cumplir cinco años que los niños de los países de altos ingresos; 9 de cada 10 niños que vivan en una pobreza extrema lo harán en África subsahariana; más de 60 millones de niños en edad de asistir a la escuela primaria estarán sin escolarizar, prácticamente el mismo número de los que no van a la escuela hoy en día; más de la mitad vivirán en África subsahariana y unos 750 millones de mujeres habrán contraído matrimonio siendo niñas. (s.p.)

Estos datos reflejan que no estamos lejos de las sociedades que causaban dolor a sus niños y niñas y que no hemos encontrado nuevos caminos para acercarnos a ellos. La historia de la infancia aún sigue una historia de dolor. Por su parte, mientras que algunas sociedades han logrado estrategias contra la violencia y se configuran como espacios de cuidado (Adamson, 2013), otras esferas han afianzado un espiral de violencia en torno a la infancia. Si para algunos la muerte de un niño o niña no es un acontecimiento esperable, para otros se ha convertido en vaticinio. Por ejemplo, el caso mexicano es dramático. Según el informe de la UNICEF para el 2017, 1 de cada 2 niños, niñas y adolescentes en México se encuentran en situación de pobreza; 2 de cada 10 niños y niñas menores de 5 años en zonas rurales presentan desnutrición crónica; 65% de los niños no tienen acceso a libros infantiles, lo que incide en su futuro desempeño escolar.

***“Detesto ser niña, detesto ser golpeada y detesto no ser
tenida en cuenta. Tengo sentimientos y emociones”***

Niña de 13 años, Sur de Asia, 2005.

Por otra parte, 1 de cada 2 niños, niñas y adolescentes ha sufrido alguna agresión psicológica de parte de algún miembro de su familia. Pero la situación en Colombia no es menos trágica. Según un informe de Medicina Legal, durante el año 2017 se registraron 127 casos de suicidio en niños entre 5 a 9 años y 6.506 en niños y niñas entre 10 y 14 años; de este último dato 2.649 suicidios corresponden a niñas. En el rango de 15 a 17 años ocurrieron 8.966 suicidios. Según el informe Forensis, que publica anualmente el Instituto de Medicina Legal y Ciencias Forenses – INMLCF-, para el año 2017 este instituto realizó 27.538 exámenes medicolegales por violencia intrafamiliar; de estos casos, 10.385 corresponden a violencia contra niños, niñas y adolescentes. Estos datos llevaron a establecer que las causas circunstanciales vinculadas a las agresiones intrafamiliares están asociadas a la intolerancia y el machismo. La situación en otros países no dista del caso mexicano y colombiano. Las estadísticas dan cuenta del horror que vive la niñez. La situación se repite en varios países y “las vidas de millones de niños están malogradas por el solo hecho de haber nacido en un país, en una comunidad, con un género o en determinadas circunstancias” (UNICEF, 2016, s.p.).

Los informes presentados por UNICEF y por diversos centros de estudio revelan dos cosas: En primer lugar, que nuestros niños y niñas son “los sin voz”, pues sus discursos, representaciones y sufrimientos no han sido tenidos en cuenta y cuando, en ocasiones, se han escuchado sus murmullos, se ha pretendido ver en ellos alguna patología (Benasayag, 2007). En segundo lugar, que aún estamos en mora de enfocar nuestra mirada en los sufrimientos de los niños y niñas, atender sus clamores y considerarlos agentes sociales (Vergara et al., 2015).

En este marco, el presente texto es una exploración bibliográfica de los estudios que, durante las dos últimas décadas, abordan los modos en que los niños y niñas soportan, perciben, incorporan y resisten la violencia. En este texto se presentan las visiones planteadas en los artículos y se registran sus principales conclusiones. De otra parte, se rastrean estrategias individuales y colectivas para mitigar, incorporar o hacer uso del sufrimiento en la cotidianidad.

Resultados y análisis

Luego de realizar la lectura de los contenidos, se organizan los hallazgos en torno al sufrimiento infantil en dos grandes grupos. El primero de ellos hace referencia a la violencia simbólica, la manera en que hemos

silenciado la voz de los niños y niñas. El segundo grupo hace alusión al sufrimiento social, a la forma en que las fuerzas sociales originan sufrimiento. Por último, destacamos algunas rutas de trabajo frente al sufrimiento infantil.

Infancia y violencia simbólica

Uno de los primeros elementos que se registran en la literatura abordada es el consenso que hay entre los autores con respecto a la manera en que se realiza el control social y cultural al nombrar con ambages la niñez. En este sentido, Lizana (2012) y Cunningham (1999) señalan que tanto niños como niñas eran los “hijos de mujeres golpeadas” (Wolfe et al., 1985; Jaffe et al., 1990; Jouriles et al., 2000; Grynch et al., 2000) en otros casos eran nombrados como “hijos de mujeres abusadas” (Christopoulos et al., 1987) o “hijos de la violencia marital” (Hershorn y Rosenbaum, 1985; Elbow, 1982). Del mismo modo, encontramos que los niños eran mencionados por sus referencias a oficios, por ejemplo, “los niños deshollinadores” de la época victoriana, “los niños hilanderos” o por sus vínculos a condiciones sociales: “los hijos de la miseria”, “los hijos de los pobres” (Cunningham, 1999) o “los hijos de inmigrantes” (Gómez, 2001). La infancia se definía en relación con un algo y este algo casi siempre era problemático; los niños eran “los hijos del auxilio social” o “los hijos de la miseria”.

Los estudios registran un cambio paulatino en la manera en que se nombra a los niños: “niños testigos de violencia doméstica” (Kilpatrick et al., 1997; Edleson, 1999; Coyne et al., 2000), “niños testigos de agresiones a sus madres” (Lehmann, 1997) “niños testigos de abuso o de violencia conyugal” (Hughes et al., 1989; Jaffe et al., 1993) “niños testigos de violencia entre sus padres” (Wolfe et al., 1986).

Aunque se dejan de lado las referencias a trabajos, a los problemas de la madre o a las condiciones sociales, para considerar la condición de testigo, es necesario mencionar que estas formas omiten la manera en que los niños reciben e incorporan este tipo de violencia, pues en algunos casos pueden ser asumidos como simples testigos que ven, pero que no se dejan afectar por la situación que contemplan. Posteriormente se evidencia un nuevo avance en la manera de nombrar: “niños expuestos a la violencia doméstica” (Fantuzzo y Mohr, 1999); “niños expuestos a la violencia familiar” (Kolbo, 1996; Mohr et al., 2000) y “niños expuestos a la violencia de pareja” (Cummings, 1998; Carlson, 2000). Estas formas de calificar hacen énfasis en la exposición, lo cual es un avance pues reconoce que la violencia puede no solo operar sino influir en el mundo de los niños.

“Formo parte de una comunidad en la parte de Ghana donde las voces de los niños no se escuchan. Los adultos siguen el dicho que reza que, a los niños no hay que oírlos; siempre tienen que escuchar. Creo que no es justo porque cada persona tiene el derecho a hablar y expresarse, los niños incluidos.”

Sandra Birikoronh, 14 años.

En otras investigaciones encontramos el uso de formas análogas para señalar a los niños y niñas: “menores expuestos a la violencia en la pareja” (Atenciano, 2009), “hijos de la violencia familiar” (Pedreira, 2003), “niños víctimas de violencia intrafamiliar” (Amar y Abello, 2003) o “hijos de víctimas de violencia de género” (Czalbowski, 2007). Unas y otras investigaciones reflejan que la violencia contra la niñez se ha realizado, entre otros, desde el ámbito del lenguaje y, desde allí, se han reproducido estructuras de dominación. En este sentido, nombrar la infancia utilizando descripciones sobre su condición familiar o social, al igual que la ceguera genérica a que se ha sometido a las niñas, son formas de violencia simbólica que implican relaciones de poder y que se han realizado, en muchas ocasiones, de manera inconsciente pero efectiva. En este mismo orden, varios estudios han llevado a cabo esfuerzos por mostrar que los usos gramaticales androcéntricos han sido usados para ocultar y se han constituido en posibilidad de discriminación social y de violencia (Bartolomé, 1999; Butler, 2004; Islas, 2005; Fernández-Poncela, 2012; Franco, 2013; Anzoátegui, 2015). Estas investigaciones ratifican el papel primordial del lenguaje en la formación de percepciones y de patrones de comportamiento social y evidencian la violencia en el lenguaje o el lenguaje que violenta (Fernández-Poncela, 2012).

Después de celebración de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, es común que en los textos se aborde un enfoque en el que se menciona y asume a los niños y niñas como sujetos de derecho y se reconoce su estatus de persona, ciudadano y actor social, dejando de lado la mirada compasiva, deficitaria y privativa. Este cambio de enfoque es esencial pues privilegia el interés superior de ellos y ellas, que se concreta en situaciones específicas (Ballesté, 2012) y, como hemos advertido, ratifica que las concepciones sociales orientan las acciones que una colectividad realiza. Algunas de estas concepciones han tenido un carácter positivo, sin embargo, otras no han sido inofensivas y han devenido en exclusiones, violencias y desigualdades (Grau, 2011; Bernal, 2015).

Por otra parte, las investigaciones revisadas muestran una constante en la idea de infancia como un espacio de tiempo vital en el que se privilegia el desarrollo psicobiológico, afectivo y social; todo ello en el marco de procesos educativos de tipo institucional (Álzate, 2003; Jaramillo, 2007; Universidad Nacional, 2012; Bernal, 2015). A partir de estos estudios es posible ratificar que todo constructo en torno a la niñez se caracteriza por ser histórico, cultural, abierto y relativo. En este sentido la infancia es objeto de una representación social (Ariés, 1897; De Mause, 1982; Varela, 1986; Muñoz y Pachón, 1991; Camargo, 2014) y se encuentra ligada a los cambios en los modos de socialización (Varela, 1986, Perinat, 2003). Asimismo, es posible notar que un alto porcentaje de artículos en torno al tema nos invitan a un abordaje de la infancia desde perspectivas históricas, políticas (Negriff, 2018) psicosociales (Álzate, 2003) o pedagógicas (Sáenz et al., 1997).

Podemos señalar que en esta nueva etapa las investigaciones analizadas nos permiten reconocer a los niños y niñas como sujeto de derechos (UNICEF, 1989) y nos invitan a propender por un ejercicio en el que se entienda que “no hay causa que merezca más alta prioridad que la protección y el desarrollo del niño, de quien dependen la supervivencia, la estabilidad y el progreso de todas las naciones y, de hecho, de la civilización humana” (UNICEF, 1989). Esta visión de la niñez como sujeto de derecho necesita ser complementada con un trabajo de construcción social del valor del niño y la niña en la sociedad. Lo jurídico es de gran importancia para hacer cumplir la estructura de derecho, sin embargo, no se puede dejar de lado la pregunta por la manera en que se construye la estimación social de la infancia, la forma en que la infancia se consolida como una etapa de la vida digna de ser tenida en cuenta por la sociedad.

***“Los niños y niñas no son mini-seres humanos
con mini-derechos humanos. Pero mientras los
adultos continúen considerándolos como tales, la
violencia contra los niños y niñas persistirá.”***

Maud de Boer-Buquicchio, Secretaria General Adjunta
del Consejo de Europa, Estrasburgo, agosto de 2006.

Así, es posible evidenciar progresos en la forma en que se concibe la infancia. Sin embargo, a pesar de visiones optimistas, aún falta mucho para que la sociedad asuma estos cambios teóricos y los transforme en acciones cotidianas. Los cambios evidenciados a través de las investigaciones revisadas nos permiten constatar que la violencia contra los niños y niñas es una elección social.

El apartado anterior nos permitió vislumbrar un enfoque en el que se concibe a la infancia como objeto y otro en el que los niños y niñas son abordados como sujetos. Este mismo recorrido nos permitió distinguir que el posicionamiento dentro de uno u otro de estos enfoques, a saber, la infancia como objeto o el niño como sujeto, implica determinadas prácticas y por tanto diversos niveles de sufrimiento para la infancia (De la Iglesia, 2006).

A este respecto, la aproximación a diversos discursos muestra que, en primer lugar, el sufrimiento está asociado a las palabras sostener, resistir, llevar o soportar una carga (Arias, 2015) y conlleva el agotamiento de los recursos, tanto personales como psicosociales. Estos recursos, son puestos a prueba ante la sensación de amenaza contra el cuerpo, la identidad y las relaciones sociales. En segundo lugar, el sufrimiento se revela como una afección derivada de una perturbación nacida de algo externo, del interior de nuestro psiquismo o de nuestra unidad psicosomática. En esta afección el sujeto pone en juego recursos contruidos a lo largo de su historia personal o que provienen de factores de apoyo social. (Krikorian et al., 2011; Cardona, 2014). Aquí vale la pena resaltar el carácter integral de la experiencia de sufrimiento y la unidad de las diversas dimensiones, pues al alterarse el orden en uno de sus componentes el todo se ve afectado, de manera tal que el sufrimiento pone en evidencia el carácter armónico del ser humano. En tercer lugar, la revisión bibliográfica nos muestra que la definición y clasificación del sufrimiento, al igual que la de infancia, responde a diferentes momentos históricos y visiones de mundo (Le Breton, 1999).

Conjuntamente, al abordar los textos se encuentra que las causas del sufrimiento están ligadas a factores múltiples, dinámicos, sincrónicos y aditivos (Krikorian y Limonero, 2015), por ejemplo, los vínculos con los demás, el rechazo, las discapacidades, las enfermedades, las fuerzas sociales, etc. Se trata de factores que motivan “una relación particular entre el individuo y el entorno que es evaluado por éste como amenazante o desbordante de sus recursos y pone en peligro su bienestar” (Lazarus y Folkman, 1986). En este sentido, Le Breton afirma que “el dolor no es un hecho fisiológico, sino existencial. No es el cuerpo el que sufre, sino el individuo entero” (Le Breton, 1999, s.p.).

En este marco, podemos ofrecer como ejemplo de sufrimiento infantil la pérdida del *apego principal* como una de las causas centrales de sufrimiento en la infancia (Trianes, 2002; López, 2006; Galán, 2016). Recordemos que la teoría del apego (Bowlby, 2009) está fundada en la

importancia que, para el ser humano, y otras especies, tiene el apoyo, el cuidado y la comprensión social que necesita un ser cuando se siente desprotegido (Galán, 2016). Cuando se establece distancia entre el niño y la figura de apego, que también puede ser alguien externo a la familia, por ejemplo, un docente (Geddes, 2010; Riley, 2010), se desactiva la actividad exploratoria y se activan conductas (sollozos, gritos, malas notas, agresividad) que buscan restablecer la cercanía. Este evento y los demás acontecimientos estresores que afectan al niño/niña, pueden ser superados dependiendo del patrón de apego y de ciertos factores que se hayan desarrollado durante los primeros años de vida. Dentro de estos factores podemos mencionar la calidad del vínculo, la personalidad de la madre, el temperamento del niño/niña, la presencia de una discapacidad, entre otros (López y Ramírez, 2005).

“La mayor fuente de temor en la infancia es la soledad”

William James, 1890

Un gran porcentaje de las investigaciones refleja que este tipo de relaciones vinculantes, que proveen resguardo y atención, son esenciales en la vida del niño/niña y es muy probable que influyan en sus relaciones afectivas a lo largo de la vida (Feeney y Nolle, 1990). Si en la infancia se ha estado expuesto a figuras de apego insensibles o que maltratan, se está en riesgo de presentar trastornos en el desarrollo (Simó, 2015). Uno de estos riesgos está relacionado con los sentimientos que no pueden ser administrados de manera correcta y resultan siendo devastadores y fuente de sufrimiento para la infancia (Galán, 2016). Por el contrario, si el niño o la niña han contado con protección, cuidado y confianza, su desarrollo afectivo se potenciará y mejorará el manejo de sus emociones y de las situaciones dolorosas (Marvin y Britner, 1999).

De otra parte, los estudios abordados confirman que cuando las causas del sufrimiento se enmarcan en el ámbito médico, la reacción se caracteriza por el aislamiento, el miedo a que la enfermedad termine con su vida o a ser testigos del sufrimiento de los padres y madres. En este contexto, los niños y niñas están muy atentos a los cambios que la enfermedad produce en sus familias, por ejemplo, conflictos y separaciones (Rolland, 2006; Palermo, 2014). Cuando empiezan a ser notorios estos cambios entonces sobreviene el sufrimiento. Además de estas razones, los niños y niñas mencionan la existencia de otras causas: no estar en su cuarto, no tener los objetos cotidianos, despertar y desconocer el lugar, la imposibilidad de correr o el rechazo de los amigos por miedo a que sean contagiados.

También encontramos referencias a los fuertes cambios físicos que experimentan debido a la enfermedad y las implicaciones que eso tiene en la mirada de otros niños y niñas. En general, la comprensión que un niño tiene sobre la enfermedad requiere un conocimiento sobre la percepción que tenga de su enfermedad, las pruebas médicas a las que esté siendo sometido, las expectativas en tono a su curación, la forma en que vive las relaciones con sus padres, y la manera en que la madre percibe el sufrimiento de ellos (Martino, 2007).

Tanto la violencia a través del lenguaje, como la ruptura del apego principal o la enfermedad, son ejemplos que reflejan no solo la dimensión múltiple del sufrimiento y la forma en que captura al sujeto en medio de una historia personal sino el reflejo de la manera en que afecta el sentido. Es decir, el sufrimiento quebranta el sistema simbólico, las imágenes que definen el cuerpo y los vínculos sociales. De ser así, entonces la superación debe estar vinculada al sentido y la acción de carácter terapéutico no solo va a permear el plano orgánico sino el social y cultural.

Sufrimiento social y violencia sistémica

En ocasiones, las niñas viven el sufrimiento de manera más intensa, pues sufren de una doble discapacidad al estar sometidas a prejuicios sociales y a limitaciones físicas (UNICEF, 2013). Muchas niñas viven en medio de un sistema patriarcal que da preponderancia al mundo masculino y desecha, arrincona y repudia lo femenino. Ejemplo de ello es la mutilación genital a que han sido sometidas las niñas de algunas regiones de África, Oriente Medio y Asia. Estas prácticas conllevan otro tipo de violencia ya mencionada, la del lenguaje. La mutilación a que han sido sometidas las niñas intenta ser minimizada al llamarla circuncisión femenina o escisión genital femenina (Carruyo y Salcedo, 2014).

Según UNICEF, “cinco mil niños en Afganistán fueron asesinados o mutilados en las primeras tres cuartas partes de 2018. Allí, los niños y niñas constituyen el 89% de las víctimas civiles de los restos explosivos de guerra, como los proyectiles sin estallar, los morteros o las granadas”.

Hoy en día los organismos internacionales vienen realizando ingentes esfuerzos para lograr que las comunidades indígenas dejen de lado la práctica de la mutilación genital femenina. La OMS considera que hoy en día más de 200 millones de mujeres vivas han sido sometidas a mutilación, lo que es a grandes luces una violación de los derechos humanos.

Según el Fondo de Población de Naciones Unidas, el único lugar de América Latina en donde se realiza esta práctica es en la comunidad Embera, en Colombia.

Estas prácticas nos abren el camino para revisar la manera en que la realidad social menoscaba el mundo de los niños y las niñas, produce sufrimiento y limita sus posibilidades de desarrollo. Tales hechos nos hablan de un sufrimiento social. Esta realidad hace referencia al “ensamblaje de problemas humanos que tienen sus orígenes y consecuencias en las heridas devastadoras que las fuerzas sociales infligen a la experiencia humana” (Kleinman et al., 1997, citado en Ospina-Escobar, 2020, p. 67). Como ejemplo podemos plantear el proceso globalizador, que ha contribuido a la desigualdad y vulnerabilidad infantil (UNICEF, 2006). El documento de la UNICEF señala que la pobreza, la exclusión, los problemas de salud, la inadecuada educación, el abandono escolar y el ingreso al mundo del trabajo infantil, son fuerzas devastadoras que traen como consecuencia la flexibilización del mercado laboral, privatización de servicios públicos y liberalización de la cuenta de capitales, entre otros. Estas experiencias traumáticas colectivas afectan de manera directa los hogares de los niños/niñas, descomponen el tejido social y son fuente de sufrimiento. Frente a este tipo de acontecimientos es importante, en primer lugar, escuchar la voz de los infantes para entender la forma en que esos acontecimientos configuran su subjetividad y, de otra parte, conocer la manera en que ellos representan el dolor y los recursos con que reconstruyen las redes simbólicas destrozadas por esos eventos desconcertantes.

La mitad de las personas que padecen la pobreza son menores de 18 años, según informe del Índice de Pobreza Multidimensional Global de 2018 (IPM) publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y la Iniciativa sobre Pobreza y Desarrollo Humano de Oxford.

En este sentido, el mundo social revela “su capacidad para moldear a los seres humanos como miembros morales de una sociedad y (...) su malignidad, revelada en el dolor que se inflige a los individuos en nombre de los grandes proyectos de la sociedad” (Das, 2008, p. 10). En este orden, el sufrimiento se muestra como una experiencia que es, al mismo tiempo, de carácter individual y social. Como ejemplos pueden mencionarse las experiencias del trabajo infantil agrícola y sus vínculos con la globalización (López-Limón, 2002), la agricultura comercial y trabajo infantil asalariado (Monroy y Pérez, 2009), el trabajo infantil y la economía regional (Mau-

reira-Estrada, 2002) o la búsqueda del reconocimiento de los niños/niñas trabajadoras y su regulación para la inclusión en el mundo laboral (Liebel, 2006; Albornoz et al., 2010).

El trato victimizante de los niños y niñas también se puede encontrar en medio de conflictos sociopolíticos, bien sea como arma para conseguir la exacerbación social, como trofeo de una de las partes involucradas en el conflicto o como excusa para producir la obediencia de una comunidad a un determinado grupo (Summerfield, 2000; Dyregrov et al., 2002). Algunos de los textos analizados señalan las consecuencias de estas prácticas: depresión (Cohn y Guy, 1994; Gootzeit y Markon, 2011), mutilaciones, problemas de sueño, desplazamientos (Slone y Shiri, 2016) o estrés post-traumático (Fazel et al., 2005; Mollica et al., 2014), entre otros.

“Más de 175 millones de niños –alrededor de la mitad de los niños en edad preescolar de todo el mundo– no están matriculados en la educación preescolar y, debido a ello, pierden una oportunidad fundamental y sufren profundas desigualdades desde el comienzo de sus vidas”

(UNICEF 2019).

Esta revisión también revela el impacto de la pobreza en la vida de los niños y niñas como consecuencia de políticas de ajuste en el gasto social, medidas de austeridad o corrupción estatal. En general, hay un acuerdo en que las consecuencias de la pobreza abarcan desnutrición (Martínez, 2005), obstáculos para una educación de calidad (Banerji, 2000), dificultades para acceso a vivienda digna (Katzman, 2011; UNICEF, 2012; Terra, 2015), bajo acceso a servicios de salud de calidad (Chokshi, 2018), precario acceso a la información, menoscabo en los procesos cognitivos (Lacunza, 2010), inconvenientes de comportamiento y problemas de salud mental y emocional (Morton et al., 2002; Yoshikawa et al., 2012). Vale la pena decir que esta situación no es exclusiva de los países en vías de desarrollo, de igual manera hay millones de niños y niñas soportando necesidades y penurias en países ricos. Según UNICEF, en la Unión Europea alrededor de 13 millones de niños están privados de elementos básicos para su óptimo desarrollo. A su vez, 30 millones de niños viven en situación de pobreza en 35 países de economías desarrolladas (Cfr. UNICEF Report Card 10)²⁸.

28 Cfr. UNICEF Report Card 10. https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/rc10_eng.pdf

Método de revisión

Para la construcción del estado del arte se seleccionaron 128 textos, de los cuales 95 se analizaron en detalle. Como referencia metodológica se adoptaron las siguientes etapas: 1) formulación del problema, 2) recolección de datos 3) evaluación de los datos, 4) análisis de los datos y 5) presentación e interpretación de los resultados. El documento aborda cada etapa, aunque no se presentan de manera individual sino integrada. Para la consulta se realizó una revisión bibliográfica en las bases de datos Scielo, Ebsco, DialNet, Scopus, Redalyc. Además, se efectuó una búsqueda manual en las referencias establecidas por algunos artículos y libros. El período de la recolección de datos comprendió los años de 1997 a 2019. Dentro de esta estrategia se consideró limitar la búsqueda a textos en inglés y español. Los descriptores seleccionados para la investigación bibliográfica fueron: «Sufrimiento infantil», «Sufrimiento+niños» y «violencia infantil».

Rutas de trabajo

Vistos en conjunto, los estudios revelan que aún falta aprender sobre la complejidad de los componentes que suscitan el sufrimiento en los niños y niñas y establecer políticas públicas que permitan protegerlos de cualquier tipo de violencia. La presente revisión permitió hallar enfoques novedosos que pueden provocar actitudes más críticas y propositivas en torno a la manera en que cuidamos de la infancia. Además de los ya mencionados, se refieren algunos de ellos con la esperanza de motivar nuevos abordajes que mitiguen el sufrimiento. Se destacan los trabajos en torno al impacto que derechos básicos como agua potable, educación y vivienda tienen en el desarrollo de los niños y niñas. Estos estudios evidencian orientaciones y políticas en torno a la reducción de la pobreza y ofrecen posibilidades de trabajo para mitigar el sufrimiento infantil, bien sea a través de mediciones multidimensionales, la creación de programas de apoyo a estudiantes, el trabajo centrado en los niños/niñas con más necesidades o erigir la educación como eje de articulación e integración (Banerjee et al., 2007; Araujo y López, 2010; Katzman, 2011; Banerjee y Duflo, 2011).

Además, se subrayan los trabajos en torno a la memoria y la narración del sufrimiento. Algunos de ellos abordan la influencia de los recuerdos, las emociones y cogniciones en el padecimiento de futuras experiencias de sufrimiento. El trabajo que se realice en torno a la memoria del dolor determinará la manera en que recuerden el sufrimiento y se enfrenten a próximas experiencias. Se trata de analizar la importancia de aplicar perspectivas narrativas y de desarrollo a las experiencias de sufrimiento (Das,

2008; Das, 2016; Noel et al., 2015; Noel et al., 2017). Asimismo, se destacan los trabajos en torno a la política y el sufrimiento social. Estos abordajes nos permitirán pensar qué debemos hacer con el sufrimiento infantil y a su vez nos ayudarán a vislumbrar un compromiso en torno a la bio-política de la infancia (Madrid, 2010; Lee y Motzkau, 2011; Bueno, 2017). En este ejercicio, la escuela juega un papel fundamental en la configuración de políticas en vínculo con los organismos locales (Panlilio, 2019).

Por último, finaliza esta ruta de abordaje resaltando dos trabajos editoriales de los profesores Jill E. Korbin y Richar D. Krugman. El primero de ellos tiene por título *C. Henry Kempe: A 50 Year Legacy to the Field of Child Abuse and Neglect* (2013) y consiste en un ejercicio conmemorativo en torno a los 50 años de la publicación del artículo *El síndrome del niño maltratado*. (Kempe et al., 1962). Además del homenaje, hallamos un ejercicio valorativo de las ideas propuestas por el pediatra alemán y sus colegas, así como diversas proyecciones multidisciplinares que tuvieron origen en las propuestas del revolucionario artículo. El segundo texto es el *Handbook of Child Maltreatment* (2014). Un trabajo que aborda cuestiones centrales en el campo del maltrato infantil. Sus autores se mueven por temas que van desde la delimitación conceptual del maltrato, sus causas y consecuencias, hasta la prevención, la intervención y las perspectivas legales.

Referencias

- Adamson, P. (2013). Bienestar infantil en los países ricos: un panorama comparativo. Unicef.
- Álzate, P. M. V. (2003). La infancia: concepciones y perspectivas.
- Albornoz, B., Pico, I. y Sánchez-Montoya, R. (2010). En los márgenes. El trabajo infantil como práctica cultural. Flacso.
- Amar, J. J. M. A. y Abello, R. (2003). “Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar”. *Investigación y desarrollo*, 11(1), 162-197.
- Anzoátegui, M. (2015). Multiculturalismo, identidad y violencia.
- Araujo, M. y López, F. (2010). Invertir en los primeros años de vida: una prioridad para el BID y los países de América Latina, División de la Protección Social y Salud, Notas Técnicas, IDB-TN- 188.
- Ariès, P. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Madrid: Taurus.
- Atenciano, B. (2009). Menores Expuestos a Violencia contra la Pareja: Notas para una Práctica Clínica Basada en la Evidencia. *Clínica y Salud*, 20(3), 261-272.

- Ballesté, I. R. (2012). El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. *Educatio siglo XXI*, 30(2), 89-108.
- Banerjee, A., Cole, S., Duflo, E., Linden, L. (2007). *Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India*, *The Quarterly Journal of Economics*, Volume 122, Issue 3, August, Pages 1235–1264.
- Banerjee, A. y Duflo, E. (2011). *Poor Economics: A Radical Rethinking of the Way to Fight Global Poverty*. New York: PublicAffairs.
- Banerji, R. (2000). Poverty and Primary Schooling: Field Studies from Mumbai and Delhi. *Economic and Political Weekly* 35(10), 795–802.
- Bartolomé, M. B. (1999). Nombra en femenino y en masculino: sugerencias para un uso no sexista del lenguaje en los medios de comunicación. In *La lengua y los medios de comunicación: actas del Congreso Internacional celebrado en la Universidad Complutense de Madrid en 1996* (pp. 267-281). Servicio de Publicaciones.
- Bernal, T. D. L. (2015). Significados de infancia en el marco de la globalización. *Hallazgos*, 6(12).
- Benasayag, L. (2007). *AADH: Niños con déficit de atención e hiperactividad ¿Una patología de mercado? Una mirada alternativa con enfoque multidisciplinario*. Ediciones Novedades Educativas.
- Bowlby, J. (2009). *La separación*. Vol. 1-3 de la trilogía *El apego y la pérdida*. Madrid: Editorial Paidós.
- Butler, J. (2004). *Lenguaje, poder e identidad*. Síntesis.
- Camargo, A. M. (2014). *Sentido de la educación inicial*. Ministerio de Educación Nacional.
- Cardona, L. F. (2014). *Filosofía y dolor. Hacia la autocomprensión de lo humano*. Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Carruyo, E. U. y Salcedo, R. D. (2014). Mutilación genital en niñas: dolor, tristeza y sufrimiento en ellas. *Revista Mexicana de Pediatría*, 81(4), 154-160.
- Chokshi, D. A. (2018). Income, Poverty, and Health Inequality. *JAMA*, 319(13), 1312–1313. doi:10.1001/jama.2018.2521
- Cohn, I. y Guy, S., Goodwin, G. (1994). *Child Soldiers: The Role of Children in Armed Conflict*. Oxford: Clarendon Press.
- Cunningham, H. (1991). Los hijos de los pobres. La imagen de la infancia desde el siglo XVII. Introducción a *The Children of the poor*.
- Czalbowski, S. (2007). *Intervención psicológica con menores hijos/as de víctimas de violencia de género*. Ayuntamiento de Lugo, Casa de la Mujer.
- Das, V. (2008). *Lenguaje y cuerpo: transacciones en la construcción del dolor*. Veenada Das: Sujetos del dolor, agentes de dignidad.
- Das, V. (2016). *Violencia, cuerpo y lenguaje*. FCE.

- DelaIglesia, M. y DiIorio, J. (2006). La infancia institucionalizada: la práctica de la psicología jurídica. Determinantes institucionales. *Anuario de investigaciones*, 13, 0-0.
- DeMause, L. (1982). *Historia de la infancia*. Alianza editorial.
- Dyregrov, A., Gjestad, R. y Raundalen, M. (2002). Children exposed to warfare: A longitudinal study. *Trauma Stress* 15: 59.
- Fantuzzo, J. y Mohr, W. (1999). Prevalence and Effects of Child Exposure to Domestic Violence. *The Future of Children* Vol. 9, No. 3, Domestic Violence and Children, pp. 21-32.
- Fass, P. (2013). *The routledge history of childhood in the Western World*. Routledge. New York.
- Fazel, M., Wheeler, J. y Danesh, J. (2005). Prevalence of serious mental disorder in 7000 refugees resettled in western countries: A systematic review. *The Lancet*, 365, 1309-1314.
- Feeney, J. A. y Noller, P. (1990). Attachment style as a predictor of adult romantic relationships. *Journal of personality and Social Psychology*, 58(2), 281.
- Fernández-Pocela, A. (2012) *La violencia en el lenguaje o el lenguaje que violenta. Equidad de género y lenguaje*, México. Itaca-UAM.
- Franco, M. T. B. (2013). El uso del lenguaje no sexista como herramienta para construir un mundo más igualitario. *Vivat Academia*, 15(124), 79.
- Galán, R. A. (2016). La teoría del apego: confusiones, delimitaciones conceptuales y desafíos. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 36(129), 45-61.
- Geddes, H. (2010). *El apego en el aula: relación entre las primeras experiencias infantiles, el bienestar emocional y el rendimiento escolar* (Vol. 269). Graó.
- Gómez, R. A. (2001). La literatura de investigación sobre los hijos de inmigrantes. *Migraciones. Publicación del Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones* (9), 171-182.
- Gootzeit, J. y Markon, K. (2011). Factors of PTSD: Differential specificity and external correlates. *Clinical Psychology Review*, 31, 993-1003.
- Grau, O. (2011). Representaciones sociales de la infancia, discursos y prácticas.
- Heywood, C. (2001). A history of childhood: children and childhood in the West from medieval to modern times. Cambridge. Polity.
- Islas, H. (2005). Lenguaje y discriminación. Conapred.
<http://repositorio.dpe.gob.ec/handle/39000/944>.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. Zona próxima (8).
- Katzman, R. (2011). Infancia en América Latina: Privaciones habitacionales y desarrollo de capital humano. Cepal. Documentos de proyectos, N. 431.
- Kempe, C. H., Silverman, F. N., Steele, B. F., Droegemueller, W. y Silver, H. K. (1962). The battered-child syndrome. *JAMA: The Journal of the American Medical Association*, 181(1), 17-24.

- Krikorian, A. y Limonero, J. T. (2015). Factores asociados a la experiencia de sufrimiento en pacientes con cáncer avanzado. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 33(3), 423-438.
- Krikorian, A., Limonero, J. T. y Maté, J. (2011). Suffering and distress at the end-of-life. *Psychooncology*, 21(8), 799-808.
- Krugman, R., Korbin, J. E. C. (2013). *Henry Kempe: A 50 Year Legacy to the Field of Child Abuse and Neglect*. Springer.
- Lacunza, A. (2010). Procesamiento cognitivo y déficit nutricional en niños de contextos de pobreza; Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones Psicológicas; Psicología y Salud; 20; 1; 6; (77-88).
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Barcelona: Martínez Roca.
- LeBreton, D. (1999). *Antropología del Dolor*. Seix Barral.
- Lee, N. y Motzkau, J. (2011). Navigating the bio-politics of childhood. *Childhood*, 18(1), 7-19.
- Liebel, M. (2006). Los movimientos de los niños y niñas trabajadores. Un enfoque desde la sociología/ The Movements of Working Children. A Sociological Approach. *Política y sociedad*, 43(1), 105-124.
- Lizana, Z. R. (2012). A mí también me duele. Niños y niñas víctimas de la violencia de género en la pareja, *Región y sociedad*, 4
- López-Limón, M. G. (2002). Trabajo infantil jornalero agrícola, políticas de libre comercio y globalización. *Estudios fronterizos*, 3(5), 93-119.
- López, C. y Ramírez, M. (2005). Apego. *Revista Chilena de Medicina Familiar*, 6(1).
- López, F. (2006). Apego: estabilidad y cambio a lo largo del ciclo vital. *Infancia y aprendizaje*, 29(1), 9-23.
- Madrid, A. (2010). *La política y la justicia del sufrimiento*. Madrid. Trotta.
- Martínez, R. (2005). Hambre y desnutrición en los países miembros de la Asociación de Estados del Caribe. Cepal, Chile.
- Martino, R. (2007). El proceso de morir en el niño y en el adolescente. *Pediatr Integral*, 9(10), 926-34.
- Marvin, R. S. y Britner, P. A. (1999). Normative development: The ontogeny of attachment.
- Maureira-Estrada, F. (2002). Trabajo Infantil: algunas consideraciones desde la antropología. *Rev. Austral Cienc. Soc* (6), 113-124.
- Mollica, R. F., Brooks, R., Tor, S., Lopes-Cardozo, B. y Silove, D. (2014). The enduring mental health impact of mass violence: A community comparison study of Cambodian civilians living in Cambodia and Thailand. *International Journal of Social Psychiatry*, 60, 6-20.

- Monroy, F. y Pérez, J. (2009). Agricultura y migración campesina: un estudio para comprender la incorporación del trabajo infantil en una región indígena de México. *Revista Argentina de Sociología*, 7(13), 125-149.
- Montgomery, H. (2010). *Introduction: Childhood and violence in the Western tradition*. Oxbow Books.
- Morton B., Feng, H., Hyman, I., Tousignant, M. (2002). Poverty, Family Process, and the Mental Health of Immigrant Children in Canada. *American Journal of Public Health* 92, 220-227.
- Muñoz, C. y Pachón, X. (1991). *La niñez en el siglo XX*. Planeta Colombiana Editorial SA.
- Negriff, S. (2018). *Child Maltreatment Research, Policy, and Practice*. Springer.
- Noel, M., Palermo, T., Chambers, C., Taddio, A. y Hermann, C. (2015). Remembering the pain of childhood: Applying a developmental perspective to the study of pain memories. *Pain*. 156. 31-41.
- Noel, M., Rabbitts, J., A., Fales, J., Chorney, J. y Palermo, T., M. (2017). The influence of pain memories on children's and adolescents' post-surgical pain experience: A longitudinal dyadic analysis. *Health Psychology*, 36(10), 987-995.
- Ospina-Escobar, A. (2020). Violencia sexual y reproductiva hacia mujeres que se inyectan drogas en la frontera norte de México. ¿La frontera de los derechos? *Revista Cultura y Droga*, 25(30), 114-143.
- Palermo, T. M., Valrie, C. R. y Karlson, C. W. (2014). Family and parent influences on pediatric chronic pain: A developmental perspective. *American Psychologist*, 69(2), 142-152.
- Panlilio, C. (2019). *Trauma-Informed Schools Integrating Child Maltreatment Prevention, Detection, and Intervention*. Springer.
- Pedreira, J. L. (2003). La infancia en la familia con violencia: Factores de riesgo y contenidos psico (pato) lógicos. *Psiquiatria*, 7(4).
- Perinat, A. (2003). *Psicología del desarrollo: un enfoque sistémico*. Editorial UOC.
- Pinheiro, P. S. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Naciones Unidas.
- Sáenz, J., Saldarriaga, Ó. y Ospina, A. (1997). Mirar la infancia. Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946, Medellín, Colciencias/ Universidad de Antioquia/UniAndes/ Foro Nacional por Colombia.
- Simó, S. (2015). Algunas indicaciones de la Teoría del Apego para la comprensión de los efectos socio-emocionales del maltrato infantil en la primera infancia. *Informaci Psicológica* (82), 21-29.
- Slone, M., Shiri, M. (2016). Effects of War, Terrorism and Armed Conflict on Young Children: A Systematic Review. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(6), 950.

- Summerfield, D. (2000). Childhood, War, Refugeeedom and 'Trauma': Three Core Questions for Mental Health Professionals. *Transcultural Psychiatry*, 37(3), 417-433.
- Riley, P. (2010). Attachment theory and the teacher-student relationship: A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders. Routledge.
- Rolland, J.; Walsh, F. (2006). Facilitating family resilience with childhood illness and disability. *Current Opinion in Pediatrics*: October 2006 -Volume 18 -Issue 5 – pp. 527-538.
- Trianes, M. V. (2002). *Estrés en la infancia*. Madrid. Narcea.
- Terra, C. (2015). Sistema de acceso a la vivienda y segregación territorial. *Revista Fronteras*, 8, 145-156.
- Ulivieri, S. (1986). Historiadores y sociólogos en busca de la infancia: apuntes para una bibliografía razonada. *Revista de educación* (281), 47-86.
- UNICEF. (1989). *Plan de Acción de la Cumbre Mundial a favor de la Infancia*.
- UNICEF. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*.
- UNICEF. (2006). *Globalización e infancia*. Innocenti Research Centre.
- UNICEF. (2012). *Estado mundial de la infancia. Niñas y niños en un mundo urbano*.
- UNICEF. (2013). *Estado mundial de la infancia 2013: niños y niñas con discapacidad*. Unicef.
- UNICEF. (2016). *Estado Mundial de la Infancia 2016*.
- UNICEF. (2017). *La violencia en la primera infancia Marco Regional de UNICEF para América Latina y el Caribe*.
- Universidad Nacional de Colombia. (1992). Observatorio de Infancia. María Cristina Torrado.
- Varela, J. (1986) Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños. *Revista de Educación*, 281, 155-175.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.
- Yoshikawa, H., Aber, J., Beardslee, W. (2012). The effects of poverty on the mental, emotional, and behavioral health of children and youth: Implications for prevention. *American Psychologist* 67(4), 272-284.

El arte como experiencia: Construyendo ciudadanía desde la primera infancia. Imaginarios sobre la infancia que circulan dentro de un equipo de trabajo artístico en la ciudad de Bogotá²⁹

Laura Carolina Hurtado Rodríguez
Ángela Mayerly Campos Hurtado

Resumen

El presente trabajo es una aproximación al lugar que tienen las artes en el desarrollo de los niños y niñas, especialmente en la construcción –desde la preconcepción hasta el final de la primera infancia –de su ciudadanía. En este sentido, se indaga por los procesos de transformación y conceptualización del niño como sujeto activo y protagónico de las experiencias artísticas para identificar los imaginarios sobre infancia en el proyecto *Tejedores de Vida*, arte en la primera infancia, del Instituto Distrital de las Artes (IDARTES). Metodológicamente, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los integrantes del equipo y se observaron distintas experiencias artísticas y la forma en que las artes sitúan al niño en un lugar protagónico que le permite procesos de autonomía e independencia. Se concluye que el arte en la infancia es un vehículo para promover los procesos de participación y transformación ciudadana.

Palabras Clave: Niño, Experiencia, Ciudadanía, Primera infancia, Imaginarios, Derechos de los niños, Cultura, Diversidad (Tesauro de la Educación UNESCO-OIE).

29 **Cómo citar este capítulo:** Hurtado-Rodríguez L. C. y Campos-Hurtado, Á. M. (2023). El Arte como Experiencia: Construyendo ciudadanía desde la primera infancia. Imaginarios sobre la infancia que circulan dentro de un equipo de trabajo artístico en la ciudad de Bogotá en Ospina-Alvarado, M.C. Alvarado, S. V. y Correa-Álzate, J. I. (Eds), *Primera infancia: Políticas y Re-Existencias* (pp. 122-139). Editorial Cinde. Co-editores Universidad de Manizales y Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia

Abstract

The present work shows an approximation to the place that arts in children development, specifically to its contributions in the many ways to build citizenship since preconception until the end of the first childhood. Inquiring the processes of transformation and conceptualization of child as an active subject and main character of artistic experiences, aiming to identify an imaginary about the childhood that circulates inside of a team of artistic work in the city of Bogota. In order to do this, semi-structured interviews were performed to the members of the team and many observations were made to different artistic experiences. It showed how art puts children in a protagonist place allowing them live experiences of autonomy and independence. Art in children is a vehicle that promotes a process of participation and transformation into citizen.

Keywords: Child, Experience, Citizenship, First childhood, Imaginary, Child's rights, Culture, Diversity. (Educational Thesaurus IBE).

Resumo

Este artigo mostra uma aproximação ao lugar das artes no desenvolvimento das crianças, em particular suas contribuições de diferentes maneiras como construir cidadania de preconceito até o fim da infância precoce. Investigar os processos de transformação e conceituação da criança como sujeito ativo e líder deles experiências artísticas para identificá-los imaginário na infância de uma equipe de trabalho artístico na cidade de Bogotá. Por isso, são realizadas entrevistas semi-estruturadas aos membros da equipe e observações de diferentes experiências artísticas. É de notar como as artes mentem para a criança em um lugar principal permitindo que processos de autonomia e independência. A arte em crianças é um veículo para promover os processos de participação e transformação do cidadão.

Palavras-chave: Criança, Experiência, Cidadania, Primeira infância, Imaginário, os direitos da criança, Cultura, Diversidade. (Dicionário de sinônimos da educação da UNESCO-IBE).

Introducción

El arte en la primera infancia es un tema ampliamente tratado por diferentes autores. En general, se ha entendido como la manera en la que los

niños y las niñas exploran, conocen y reconocen los objetos del mundo, su entorno y a las otras personas. Es por esto que el arte es una forma de socialización primaria.

De acuerdo con lo anterior, en el presente trabajo recorre los procesos de transformación y conceptualización del niño como sujeto, lo que implica observar las formas en las que ellos son protagonistas de la experiencia artística. De esta manera habrá un acercamiento a los imaginarios que existen dentro de en el proyecto *Tejedores de Vida* sobre los niños y la incidencia que estos últimos tienen en la planeación, ejecución y sistematización de la experiencia artística con el fin de observar cómo dicha experiencia contribuye en la construcción de ciudadanía desde la primera infancia.

La experiencia artística es comprendida como una estrategia que permite a los niños y las niñas de cero a cinco años desarrollarse integralmente desde sus singularidades y particularidades, dando un lugar y un tiempo a la exploración y creación y permitiendo el surgimiento de nuevas formas de socialización y vivencias. Así, la experiencia artística reconoce que los niños y las niñas desde la primera infancia poseen habilidades naturales y capacidades para descubrir el mundo e identificarse con escenarios cotidianos que propicien su identidad, pertenencia y ciudadanía.

Por su parte, la construcción de ciudadanía es comprendida como las diversas formas en las que el niño y la niña participan autónomamente de la vida en comunidad, se movilizan libremente, tienen una voz importante y crean una territorialidad desde su cuerpo. Todo esto les permite concebirse como una parte activa de la sociedad a la que pertenecen.

Imaginarios y significaciones imaginarias

Los imaginarios sociales determinan la forma en la que la sociedad atraviesa a los individuos y cómo estos conocen el mundo, a través de signos y símbolos creados colectivamente para socializarlos y dar forma a los sujetos sociales. Son múltiples los abordajes que el tema de las representaciones e imaginarios sociales han tenido en la historia y, por ende, su significado tiene distintas vertientes que dan cuenta de los sucesos transformadores: a la luz de la memoria, del desarrollo biológico y su relación con las huellas psíquicas y de los efectos en el inconsciente. A continuación, con el objetivo de delimitar por dónde esta investigación aborda los imaginarios y establecer diferencias con los procesos representacionales y su incidencia en las prácticas hacia los niños y las niñas en la primera infancia, se presentarán diferentes posturas sobre la representación social e imaginaria.

Para comenzar, es preciso mostrar las posturas de Piaget (1935) por la importancia que ha tenido en el estudio de la primera infancia. Según este autor, una representación es la forma en que se plantea, pone y coloca delante de ellos objetos de interés. No obstante, esta definición se queda corta cuando lo que se busca es explicar cómo las imágenes mentales colectivas tienen una incidencia en las prácticas pedagógicas y cómo el componente cognitivo no está exento de los deseos, las pasiones, pulsiones y representaciones del maestro sobre su quehacer y sus estudiantes. Por lo anterior, en esta investigación se toma el camino de los imaginarios, el cual Durand (1982) es un pionero. Él plantea que, si lo imaginario se entiende desde el origen de la palabra *imagen*, se define como una representación de un conjunto de cosas en forma de abanico de posibilidades que a su vez muestra las dos maneras en las que se puede representar el mundo, las cuales nacen de la conciencia.

La primera de ellas es una explicación de la realidad que, como lo mencionaría Piaget, se da cuando lo que está en la imagen es “la cosa misma”, es decir, aquello que la conciencia capta por medio de la percepción y los sentidos. La segunda es lo que pasa más allá de los sentidos; se trata de un proceso complejo que surge en ausencia de la “cosa misma”. Para Durand (citado por Franzone, 2005) la “cosa” se presenta en forma de imagen a la conciencia y es allí donde operan los recuerdos o las representaciones de la añoranza, como veremos más adelante.

Al respecto, Castoriadis (1989) afirma que los imaginarios no son solo recuerdos, sino que incluyen pulsiones, deseos, representaciones y sentimientos. Es de esta manera que la concepción de los imaginarios como constructos complejos le permite a Durand plantear su crítica sobre el carácter de lo imaginario como algo invisible y que, en la era de lo medible y cuantificable, permite explicar lo que no se ve. Es una acción casi heroica. En esta línea, y para darle sustento a lo imaginario como algo efectivamente invisible, inobservable e inmedible, Durand aclara que el imaginario viene del símbolo, cuya construcción parte de dos elementos: el significante y el significado. El significante es la parte visible del símbolo (Farzone, 2005), es decir, el elemento que da la posibilidad de conocer el mundo por medio de la repetición de lo que ya es conocido; el significado, por otro lado, es la parte invisible del símbolo, a saber, la forma en la que cada individuo interpreta la realidad es por esto que aquí está lo que por cultura y regla no se puede decir, pero que incluso así queda inmerso tanto en la conciencia como en la inconciencia. Por ende, el imaginario puede ser comprendido como la forma en la que construimos la realidad desde los deseos y las pulsiones en un lugar lejos del juicio moral.

En este trabajo se toman especialmente los aportes de Cornelius Castoriadis (1989), los cuales transforman la manera tradicional de entender la representación, ya que permite comprender que las significaciones imaginarias actúan como huellas psíquicas que no solo poseen imágenes mentales, pues además son deseos, afectos, actos e intenciones y una explicación a la manera en la que se actúa en el mundo. Se trata, en pocas palabras, de entender de dónde vienen las prácticas humanas. Al respecto, el sociólogo Durkheim establece todavía con más fuerza la distancia entre el imaginario y la representación: el primero entraña procesos activos de mentalidad, creatividad y cosmovisión, mientras el segundo particulariza el conocimiento excluyendo al sujeto (Matos, 2012). Así, el imaginario social es

El conjunto de representaciones compartidas a modo de ideales comunes a un grupo social; es la elaboración tomada del caudal simbólico social de la sociedad que corresponde a las representaciones que cada sujeto tiene de sí mismo y de los demás, percibe las divisiones, las legitima, instauro el poder. (Castoriadis, 1989, p. 285)

Esto permite comprender por qué los sentimientos, las pulsiones y los deseos buscan símbolos familiares en otros como una manera de entender las realidades y vivir en sociedad.

La imaginación radical, como la llama Castoriadis (1989), es *el modo de ser de la psique*, aquella capacidad creadora que le permite a la psique interiorizar lo heredado al mismo tiempo que resiste a la tradición. De esta manera, se reconoce la existencia de una habilidad natural, biológica e innata del niño para generar imágenes mentales con las que representa el mundo, entiende a los adultos y hace comprender sus necesidades, deseos e intenciones. Esta resistencia crítica a lo ontológico es la forma en la que la psique se convierte en un ente creador de nuevas significaciones, verbigracia, nuevos deseos, afectos, representaciones e intenciones ante el imaginario radical y lo histórico social. De esta manera, hay una ruptura del ser y aparece lo otro, un otro social e institucionalizado. Esa aparición de la alteridad y la ruptura que genera apunta a algo caótico, pero no por ello sin sentido, dado a que tiene como objetivo que la alteridad se convierta en una forma reflexiva por la cual el sujeto entiende su condición histórico-social y la consciencia de que una postura no existe sin la otra ya que son indefectiblemente paralelas.

En resumen, esta postura conjuntiva identitaria de Castoriadis plantea que un individuo debe comprenderse tanto desde lo subjetivo como lo social, idea que no solo pone en consideración el concepto de colectividad y de identidad frente a la sociedad en la que se inscribe el sujeto, sino que

además le da un lugar creador autónomo y emancipado que no puede ser desconocido. El anterior recorrido por las nociones de imaginario instituido –lo heredado y las significaciones establecidas, el imaginario instituyente y el discurso emancipador como símbolos de reconocimiento y cohesión, conducen a la idea que los imaginarios tienen un grupo de trabajo frente a un tema particular e inciden de manera directa en sus prácticas.

Las significaciones imaginarias sobre infancia

Comprender las significaciones imaginarias sobre la infancia, implica conocer la trayectoria que las sociedades han transitado al respecto. Esto permite entender el porqué de la fragilidad de los constructos sobre los que se ha apoyado el concepto de niñez. Etimológicamente, la infancia se entiende “como los que no tienen voz” y solo hasta el *siglo XVIII* se empieza a pensar en los niños y las niñas como sujetos medianamente activos. Así las cosas, los niños y las niñas antes del *siglo XV* eran pensados como animales sin razón y sin conciencia que al crecer adquirirían esta última y con ello la calidad de humanos (Ariés, 1992); en otras palabras: no eran más que adultos en proceso de desarrollo (una consideración que, si bien es cierta en términos biológicos, influye en las prácticas hacia esta población particular). Estas condiciones, formularon los primeros imaginarios sobre la niñez y las prácticas de crianza y cuidado: se trataba de niños con cuidados mínimos que no tenían el valor para ser un humano productivo.

Aunque en el *siglo XVIII* empezó a cambiar el imaginario sobre la infancia, no fue hasta el *siglo XX* que esta se entendió y reconoció explícitamente como un periodo que posee sus características y necesidades particulares y al niño como una persona con derecho a la identidad personal, la dignidad y la libertad. Siguiendo a Rincón (2001), en los años sesenta, se comienza a pensar el niño como sujeto de derechos, se le da una nueva presencia y la posibilidad de ser entendido desde su forma de ver y construir la realidad, lo cual modificó las construcciones y las jerarquías sociales que le dan lugar.

En este sentido, al observar las etapas por las cuales ha pasado la construcción conceptual de infancia, se observa cómo esta y los imaginarios en torno a la misma han afectado las prácticas culturales. Al respecto, Castoriadis permite pensar el ser a la luz de lo determinado, para este caso: un niño pensado desde lo colectivo sobre el que se impone lo deseado y lo esperado incluso antes de nacer. Esta noción conjuntivista explica por qué los imaginarios que se tienen sobre los niños y las niñas los sitúan de forma particular en el mundo y le da un sentido a su existencia; se trata de una noción necesaria que le da al niño un lugar, pero también lo provee de

herramientas para que se construya individualmente y él mismo ubique su lugar de preferencia dentro del mismo; esto es la noción identitaria del imaginario, como Castoriadis lo indica.

Esta investigación indaga por los imaginarios sobre infancia que circulan dentro en el proyecto *Tejedores de Vida* para acercarse a la forma en la que se piensa, planea, ejecuta y sistematiza la experiencia artística, con el fin de establecer si dentro de estas consideraciones el niño tiene un lugar como protagonista que le permita construir ciudadanía desde la infancia. Esto induce a establecer la relación existente entre su imaginario de infancia y los procesos de formación dentro del equipo de trabajo artístico.

Construcción de ciudadanía desde la infancia

Analizar la forma en la que se construye ciudadanía y procesos participativos desde la primera infancia, es un reto que implica transitar por territorios casi desconocidos, ya que para entender las maneras en las que un niño puede participar dentro de una sociedad es necesario encaminarse hacia la manifestación verbal de sus intereses, percepciones y visiones del mundo. Sin embargo, esta labor no es tan sencilla en la primera infancia dada la ausencia o el poco desarrollo de la oralidad. El reto, entonces, es descubrir los diversos códigos lingüísticos, paralingüísticos y extralingüísticos que poseen los niños y las niñas para comunicarse en medio de su no verbalidad.

Es preciso aclarar, que no se trata de entender al niño como ciudadano de manera textual desde la primera infancia, pues esto sería equivocado en la medida en la que la ciudadanía se define, según la Real Academia Española RAE (2001), como la “condición que reconoce a una persona una serie de derechos políticos y sociales que le permiten intervenir en la política de un país determinado”. Por ende, ser ciudadano implica tener la capacidad de elegir de forma voluntaria los destinos de la sociedad en la que se inscribe y ejercer los derechos y deberes entendiendo que se es parte de un todo o, en otras palabras, conocer la colectividad sin desconocer la subjetividad.

El niño, por sus condiciones biológicas, posee un pensamiento primario que le hace entender la sociedad como una extensión de sí mismo debido a que se encuentra en proceso de descentralización, siguiendo a Piaget. Pero esta es una condición transitoria por lo que cuando el niño pueda concebirse desde sus derechos y deberes tendrá necesariamente que poseer habilidades que le faciliten su posicionamiento en una sociedad y el reconocimiento de su rol dentro de la misma, viéndose como agente activo, crítico, pensante y transformador. Es de esta manera que se puede construir

ciudadanía desde el arte, ya que es un medio para que los niños y las niñas descubran de manera experiencial y transformadora su cuerpo como primer territorio y, en adelante, su entorno como el territorio al que pertenece y en el que puede ejercer su nueva ciudadanía.

Entonces, ¿cómo se construye ciudadanía desde la primera infancia? Tonucci (2009), quien es cercano al enfoque pedagógico de Reggio Emilia, realiza un acercamiento a las formas en las que se puede enseñar la democracia y la participación basado en dos experiencias: la primera está relacionada con escuchar a los niños y las niñas, a darles la voz por medio de consejos de alumnos. En este punto, surge la siguiente pregunta: ¿cómo dar la palabra a los niños pre-verbales? Esto es importante, porque los niños y las niñas que no han generado biológicamente la conexión entre lo verbal y el pensamiento, hacen parte de la mitad de lo que se ha llamado primera infancia. Para responder esto, es necesario ampliar la noción de lenguaje más allá de una forma de manifestar el pensamiento verbalmente e incluir todas las técnicas de las que se vale el niño para dar a conocer sus deseos y necesidades e intenciones a los adultos, incluido el balbuceo.

Al respecto, Cabrejo (2012), en el *Encuentro Internacional de Formación de Lectores en Primera Infancia*, se pregunta por las competencias naturales del bebé y cómo se pueden alimentar para asegurarle a cada niño y niña un despliegue natural de sus potencialidades mentales. Sin duda alguna, la respuesta se sitúa en las formas a través de las cuales se puede proveer al niño de herramientas para el ejercicio de su ciudadanía en el futuro. Así, entender al niño como un ser que trae consigo un andamiaje natural, que lo pone en posición de sujeto y lo desliga del imaginario de vaso vacío que debe ser llenado con los aprendizajes de los adultos.

Respecto a la segunda condición, la reflexión es sobre cómo sería una ciudad en la que los niños y las niñas puedan movilizarse y en la que los adultos se deshagan de sus temores y permitan que los niños se movilicen con más libertad. Este es el principio de la construcción de ciudadanía y para esto el adulto debe entender al niño como un sujeto dueño de su cuerpo, espacio, movimiento y vehículo, incluso cuando este es por defecto es el adulto, al menos hasta que aprenda a caminar.

En síntesis, la construcción de ciudadanía indispensablemente debe fomentar *experiencias* que le permitan a los niños y las niñas entrar en un intercambio continuo con sus pares. Estas experiencias están asociadas a lo cotidiano y acercan lo privado a lo público y viceversa. Son experiencias que construyen ciudadanía cuando sitúan al niño en un lugar de autoge-

rencia, que le permite acercarse de manera eficiente a la diversidad, reconociéndose y reconociendo a los otros como fuentes de aprendizaje; todo esto teniendo en cuenta que el adulto es un facilitador de los procesos de construcción social (Castro, 2015).

Experiencia artística y la construcción de ciudadanía

En nuestro contexto social el conocimiento que deviene de la experiencia es una acción deslegitimada, pues se entiende como una forma poco fiable de construir saber. Esto disminuye su utilización como medio de interacción y vehículo de aprendizaje significativo. Es por lo anterior que es necesario reivindicar y legitimar la experiencia, como plantea Larrosa (2003), ya que está en el ámbito educativo (y en otros campos) es indispensable en las transformaciones del sujeto. Para generar ese cambio, es imprescindible que la experiencia se utilice con respeto y moderación, poniendo atención en el contexto en el que esta se va a usar, así mismo Gil (2015) hace referencia que los contextos y procesos pedagógicos y artísticos que se desarrollan con las infancias no pueden o deben desconocer la importancia de la experiencia como aspecto fundamental en la vida de los seres humanos.

En este sentido, se puede decir que la experiencia es el viaje en el que transitamos hacia nuevos mundos. Lo que sucede *nos pasa a nosotros*, es decir, yo soy el o la responsable de las vivencias en dicho viaje por lo que los acontecimientos no son simples vistas, es decir, no pasan ante mí o frente a mí, sino que yo los produzco. Así, para que algo sea realmente una experiencia significativa, debe vivirse en primera persona: se trata de un proceso individual que está ligado a las pasiones y deseos propios del sujeto (Larrosa, 2007).

Cuando la experiencia se aborda desde una mirada artística dentro de un equipo de trabajo artístico (como es el caso de la presente investigación), esta se puede definir como un espacio de exploración y creación donde brotan nuevas formas de vivencias, de conocer el mundo y de expresión a partir de diversos lenguajes artísticos. Asimismo, es el lugar en el que los niños y niñas pueden vivenciar las artes para comenzar a formar y transformar su mirada desde sus deseos, expectativas y preferencias.

Con la experiencia artística se busca que los niños y las niñas sean sujetos activos, capaces de dar significado o resignificar los dispositivos puestos a su alcance dentro de la experiencia, dispositivos que están mediados a través de los diversos lenguajes artísticos.

Siguiendo a Gil (2009), cuando el niño es sujeto activo en la experiencia, este se constituye, se conoce, se desplaza y se redefine movilizado por la misma experiencia, es decir, al niño y a la niña se le devuelve su voz y movimiento (negada en pedagogías tradicionales), posibilitando la autonomía y la capacidad de decisión de acuerdo con sus necesidades y deseos. En la experiencia artística, se logra entender y respetar el tiempo y espacio de los niños al comprenderlos como sujetos singulares, lo que permite construir diferentes formas de relacionamiento con el mundo.

Hallazgos y análisis

Los hallazgos y análisis de esta investigación se realizaron con los resultados de la recolección de información a través de entrevistas y observaciones realizadas en el proyecto *Tejedores de Vida*. Metodológicamente, se hizo un análisis de discurso con el que posteriormente se construyeron categorías que permitieron develar los imaginarios existentes respecto a la experiencia artística. Además, se trianguló información para establecer la relación entre el imaginario y la práctica observada. A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos frente a cómo se entiende la infancia dentro del equipo y la manera en la que el imaginario rige las prácticas que se generan para la primera infancia. Además, se describen las relaciones observadas entre el niño y los diversos constructos como objetos, juguetes, madre o cuidador y espacio.

Aportes de la experiencia artísticas a la construcción de ciudadanía: categorías de análisis

Las observaciones realizadas al equipo de *Tejedores de Vida* permitieron encontrar que la experiencia artística posibilita situar al niño de maneras distintas según los contextos a los que pertenece. Seguidamente, se describirán algunas categorías en las que se evidencian los aportes que la experiencia artística hace a la construcción de ciudadanía.

Construcción de relaciones: la relación Niño-Adulto/Cuidador

Existen dos tipos de relación observables en la experiencia artística. La primera es la relación entre la madre-cuidador y la segunda es la relación artista-niño. En la primera, se observa una evidente postura de los adultos, en general, de conservar la cercanía a los niños y las niñas; esa cercanía está relacionada con la protección y el cuidado de los infantes. Cuando las experiencias que se proponen son desconocidas para el

adulto-cuidador la probabilidad de que se le permita intervenir al niño o tomar la iniciativa a participar disminuye y el tiempo de respuesta entre la invitación y la entrada a la experiencia es mucho mayor al tiempo que se ocupa cuando las actividades son familiares o conocidas por los adultos.

La forma en la que el niño logra situarse en el mundo como sujeto autónomo y en la que se le da un valor a su saber natural, depende de cómo los adultos entiendan al niño, pues cuando esta relación se presenta de forma bidireccional, donde el niño tiene un lugar importante, se crea una relación completamente diferente a la unidireccional, ya que con el lugar preponderante que se le da al niño se le entrega también la posibilidad de elección y participación, y además se piensa en una ciudad que también responda a las necesidades e intereses de los niños y las niñas como ciudadanos en construcción.

Por otro lado, la relación artista-niño se encuentra mediada por dos situaciones particulares: en primer lugar, por el imaginario que posee el grupo de artistas, quienes, como se describió con antelación, observan la infancia como un momento de la vida en el que el niño es un sujeto receptor y cuya relación se caracteriza porque el artista es un tercero que ve al niño con recelo y que espera que la madre le permita a su hijo la participación. En la observación es claro que para el artista el canal de comunicación con el niño es la madre, lo que lleva a que su relación no sea en principio directa, a saber, sujeto a sujeto, sino que esté mediada por la madre o el cuidador.

En segundo lugar, hay una situación que demarca la dualidad en la que está inmerso el artista comunitario; esta tiene que ver con el imaginario que entiende al niño independiente de su madre y que, por ende, busca instituirlo como protagonista de su vida. Esto implica que los artistas en su práctica no logren dilucidar con facilidad un punto de equilibrio en la relación, donde no solo se reconozca al niño como sujeto independiente de la madre, sino que además entienda a la madre como parte de esa relación. En este sentido, lo que con este trabajo se plantea no es ni una relación unidireccional ni bidireccional; es más bien una triada en la que cada uno tiene un lugar y un espacio como sujeto autónomo. Mientras el artista no contemple esos tres espacios y esas tres individualidades, el niño va a seguir invisible en la relación porque la madre sigue teniendo el dominio sobre la voz y el cuerpo del niño. En conclusión, en cualquiera de los dos escenarios descritos anteriormente, la relación entre el niño y el adulto está mediada por la dependencia.

El apego en la relación madre e hijo está determinado por la cercanía que tienen, la forma en la que se comparten los espacios y las diferentes posibilidades en las que la madre/cuidador le entrega a su hijo el saber que como herencia ha recibido de sus padres y de las generaciones anteriores. Esta relación es por ontogenia unidimensional, es decir, son los adultos los que le entregan al niño saberes que le permitirán habitar el mundo cultural y social al que pertenece, pero, hay que preguntarse: ¿el niño no puede brindarle ningún aprendizaje al adulto? Sobre esto, hay que decir que la relación entre el adulto y el niño está demarcada por la percepción que se tiene de la dependencia del segundo hacia el primero. Esa percepción de dependencia ha variado con la historia, pues, como ya se ha mencionado, históricamente el niño ha vivido en la desprotección y vulnerabilidad por la mirada que tradicionalmente se le ha dado a la infancia como etapa de la vida. Si bien no se puede desconocer que los niños requieren de los cuidados de los adultos, esta desprotección se generaliza para todas las situaciones y dimensiones de los niños, por ejemplo, sucede con el lenguaje infantilizado para hablarles y la manera en que se le ha impedido la exploración como medio de protección.

En el presente caso, la dualidad que tiene el artista entre la forma como ve al niño y su discurso, se hace evidente en la manera en la que interviene para dar paso a las experiencias artísticas. Aunque el discurso del artista está puesto en la acción de brindarle al niño la posibilidad de movilizarse y proponer un lenguaje (Tonucci, 1996), esta intención se resiste a irrumpir en la relación madre-hijo. La irrupción en esta relación es necesaria e inevitable para que el niño recobre su autonomía, pues dicha autonomía parte del reconocimiento que la madre debe hacer del niño como un sujeto independiente de ella.

La relación con el niño y los dispositivos artísticos

La forma en la que los niños y las niñas se relacionan con los objetos se evidencia de dos maneras dentro de la observación realizada: en ausencia y en presencia de la atención del adulto. Cuando la atención del adulto está puesta en los niños y las niñas, la relación que estos tienen con los dispositivos artísticos se orienta por los significados que el adulto da a los objetos, por ejemplo: si el niño usa la cuchara para golpear el piso, el adulto interviene de forma casi inmediata para indicarle que con la cuchara no se golpea el piso, sino que se come. Particularmente, se observa que dentro de la experiencia artística los niños se acercan libremente tanto a los objetos que son estrictamente dispositivos artísticos como a los que se encuentran de forma casual en el espacio; este primer acercamiento libre está demarca-

do por la búsqueda de sentido de las cosas, pero de todas maneras allí está el adulto para indicarle que, verbigracia, no se debe comer la crayola y que se usa para pintar en una hoja.

Por otra parte, cuando la relación entre el niño y el dispositivo no tiene la mirada del adulto, la atención en el niño es diferente: el objeto se convierte en un dispositivo al que el niño le imparte, por medio de la exploración, diferentes usos y por ende significados. Así toma con libertad los objetos y se siente con la autonomía de probarlo a través de todos los sentidos, por lo que se lo lleva a la boca, lo toca, lo mira en detalle, lo golpea sobre diferentes superficies, compara los sonidos, etc. En esta relación, el niño está en libertad de proponer para los objetos existentes significados y usos alejados de los que le son impuestos por el adulto. Es de esta manera que el descubrimiento del mundo es propio y no se limita a la cultura, sino que tiene la posibilidad de creer y crear.

La experiencia artística como goce estético

Situar al niño en la experiencia le permitirle resignificar los medios de expresión tradicionales y tener en cuenta sus deseos, pasiones y singularidades. Es desde allí que se construye autonomía y la construcción de ciudadanía.

Cuando se permite plenamente el goce estético, este se posibilita en tres dimensiones: 1) lo intelectual, 2) la imaginación y 3) lo sensible (Narváez et al., 2014). Dentro de esas tres dimensiones se desarrolla en los niños la capacidad de interpretar, explorar y de adaptar el objeto a sí mismo, lo que le da múltiples significados y construye su propia realidad. Asimismo, dentro del goce está la significación y re-significación de la materia que en este caso es el material artístico (papeles, colores, cajas, sonidos, texturas, tapas, etc.), los cuales terminan siendo el objeto o el dispositivo que potencia las tres dimensiones señaladas.

Para que el goce estético sea posible es necesario que los artistas y las madres, padres o cuidadores entiendan que el niño es un sujeto activo con particularidades. Si se comprende esto, en el momento en el que el niño está en el proceso de disfrute o apreciando los dispositivos desde el goce estético, se permite la exploración, la interpretación y la adaptación del dispositivo a su realidad. Es así que, en muchas ocasiones el espacio íntimo, el que puede ser de silencio, es atropellado porque todavía no hay conciencia de los espacios y tiempos de disfrute de los niños y de las niñas.

Discusión

La experiencia artística requiere un compromiso de corresponsabilidad entre los agentes que crean políticas públicas que cobijan la infancia, a los padres o cuidadores y a los niños y las niñas. Para esto es importante fortalecer y enfocar las acciones en tres aspectos: 1) Procesos de fortalecimiento relacionados específicamente en el conocimiento de las políticas públicas. 2) Procesos de corresponsabilidad entre agentes actores de la misma. 3) Consciencia del impacto de las artes en las transformaciones sociales. Esta necesidad de fortalecer a nivel de políticas públicas la infancia se relaciona con la resistencia que tiene el adulto de invisibilizarse y darle el protagonismo al niño. Sobre esto, Cabrejo propone devolverle la voz al niño, pero en un contexto real, lo que tiene diversas implicaciones: una de ellas, tal vez la más importante, es considerar el conflicto que genera para el adulto perder el control y resignificar al niño como otro que no es una extensión de sí mismo.

De acuerdo con lo anterior, las estrategias de atención a la primera infancia deben hacer énfasis en una concepción de corresponsabilidad que muestre las acciones que cada agente tiene que generar desde su rol para la recuperación de la autonomía del niño o la niña en relación con el movimiento y en la búsqueda de las estrategias para el reconocimiento del niño como sujeto con “voz”, como lo menciona Cabrejo (2012). Estas acciones deben orientarse a visibilizar al niño como sujeto que desde su nacimiento manifiesta de diferentes formas sus deseos, intereses y necesidades. En pocas palabras, es menester que la política pública de infancia reconozca el principio de libertad de los niños y les permita estar presentes en la construcción del discurso y las prácticas del mismo. Sin duda alguna, la experiencia artística es una estrategia que acerca al adulto a la voz y al movimiento del niño, que lo reconoce y sitúa como miembro de la cultura a la que pertenece y que le permite identificarse con la misma.

Además, para generar estrategias efectivas de atención, la política pública de infancia debe orientarse en transformar los imaginarios de quienes la ejecutan con el fin de que el discurso cobre vida en la práctica. En este sentido, es preciso la apertura de espacios de diálogo académico en donde todos los saberes se encuentren, donde estén las voces de las experiencias en territorio y se puedan develar a la luz de las teorías asociadas, y donde haya construcción de ciudadanía y garantía de derechos en los procesos de fortalecimiento, todo esto para proveer espacios que transformen las ideas que tradicionalmente invisibilizan al niño y se fomente la búsqueda de es-

trategias para sensibilizar al adulto sobre el lugar que ocupa la infancia en el mundo.

Estos son procesos que además de permitirle al niño inscribirse en una sociedad por medio del Registro Civil de Nacimiento, le otorgan un lugar de participación y construcción de la misma. De esta manera, el arte permite al niño conocer el mundo y a los otros y darles un valor. En consecuencia, los procesos de fortalecimiento dentro del equipo de trabajo artístico están orientados bajo un enfoque de derechos (reconocimiento del sujeto, la diversidad, los lenguajes, etc.). Tonucci (2009) entiende esto como la forma en la que el adulto se deshace de sus temores y comprende que el niño es dueño de su cuerpo.

Es de esta forma que la experiencia artística se convierte en un dispositivo para que el niño explore el mundo desde sus propios sentidos y manifieste sus intereses con su propio lenguaje.

Conclusiones

La experiencia artística, como ya se mencionó, incide en la construcción de ciudadanía, pero para entender mejor esta relación es necesario tener claro a qué se refiere el concepto de *construcción de ciudadanía* y por qué se utiliza este y no otro cuando se instauro al niño como sujeto en construcción. Hay que mencionar que claramente el niño nace con una ciudadanía, o sea, con la identidad de pertenecer a un territorio en particular que lo acoge a partir de una nacionalidad y cultura. Sin embargo, el ejercicio de dicha ciudadanía implica adentrarse en los procesos de participación y construcción social que incluyen la posibilidad de elegir, la exigibilidad de los derechos, el reconocimiento del otro y los roles, lo cual dota de sentido e importancia a la idea de construcción de ciudadanía.

En suma, Benedicto (2003) señala que la construcción de la ciudadanía está fundamentada en la construcción dinámica que se establece entre el carácter relacional y las prácticas sociales en las que la experiencia artística es en un lugar clave para el desarrollo, tanto de la individualidad como la colectividad del niño o la niña, siempre desde sus deseos, pasiones, emociones, etc. Adicionalmente, señala el mismo autor, que dicha construcción está mediada por la dinámica social y los derechos y deberes del individuo y la colectividad, lo cual implica pensar en los procesos de corresponsabilidad que se señalaron previamente entre el Estado, las entidades privadas y la sociedad civil, además de los procesos actuales de reivindicación de la diversidad, alteridad, otredad, etc.

Con el fin de recoger los hallazgos que se obtuvieron alrededor del concepto de ciudadanía en el niño preverbal, desde referentes como Tonucci y Benedicto, y lo evidenciado en los escenarios y las entrevistas realizadas a los miembros del equipo de trabajo artístico, se señala que este concepto se construye de la siguiente manera:

1. A través del desarrollo operativo de acciones integrales por parte de los diferentes agentes institucionales y de la sociedad en pro de la construcción de entornos enriquecidos que permitan el desarrollo de los sujetos desde sus capacidades. Esto, en términos de Tonucci, permite la autonomía de movimiento, en especial con los desplazamientos por el territorio, la interacción con los materiales y dispositivos puestos en un espacio determinado y la relación que el niño establece con su cuerpo para interactuar con los elementos anteriores. En este punto, se considera que el movimiento autónomo se convierte en el lenguaje que por excelencia expone el ser y el estar del individuo preverbal. En pocas palabras, es a través del movimiento que el niño o la niña participan de la construcción permanente de su entorno y por el que toman decisiones simples y propias de su edad.

2. La experiencia artística favorece la construcción de relaciones y permite la interacción del niño con su entorno, los objetos y otros. Dicha interacción fortalece las prácticas sociales, lo que lleva a contextos cotidianos nuevas formas de relacionamiento.

3. La inclusión de procesos multidimensionales abarca dos escenarios: por un lado, un escenario poblacional y, por el otro, uno artístico. Frente al primero, el equipo de trabajo artístico permite desde su quehacer el desarrollo de análisis profundos de la dinámica social para, desde allí, proyectar intervenciones sociales. En términos de Benedicto, intervenir es uno de los principios fundamentales de la ciudadanía, ya que permiten al sujeto estar en contacto permanente con un entorno que reconoce la diversidad y supera las brechas sociales. Por ende, un niño vinculado a un escenario diverso, es un niño que empieza a construir desde la diferencia su entorno y reconoce con facilidad al otro como un igual. En últimas, esto repercute en el desarrollo de competencias ciudadanas de inclusión.

Cabe señalar que la experiencia artística logra que se reconozca los procesos de interculturalidad dentro de los espacios de encuentro de diversas formas: una de ellas es a partir de comprender la libertad, la deriva y la incertidumbre como un pilar para la creación colectiva. Otra forma de reconocimiento se da con la comprensión de la afectividad como un vínculo que favorece la expresión y el intercambio de saberes y opciones de viven-

cias estéticas que entiende la identidad como la relación de arraigo que el niño y la niña tienen con su entorno, territorio, naturaleza y ciudad. Finalmente, el reconocimiento se genera al plantear la corresponsabilidad desde la movilización social en pro de un tejido social que protege y garantiza los derechos y las libertades de la primera infancia.

Referente a lo artístico, este proceso multidimensional, se relaciona principalmente con lo experiencial, hecho que facilita procesos como la exploración del medio, la vivencia de las artes y el juego de acciones claves dentro del desarrollo infantil. Así, la experiencia ofrece un campo disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar que permite la exploración de los universos estéticos.

En este sentido, la experiencia artística debe ser concebida como un espacio que busca darle al niño un lugar que no solo sea dentro de la experiencia, sino que se dé en todos los escenarios de su vida como una muestra simbólica donde el niño ocupa varios espacios en el mundo y tiene un lugar en la historia, en la cultura y en su propia vida. Es de esta forma en que se reconoce como parte del complejo social; en el futuro tendrá la posibilidad de verse como ciudadano con derechos que exige espacios para participar con su ciudadanía y que tiene la conciencia de los deberes que necesita cumplir para mantener el equilibrio social.

Referencias

- Ariés, P. (1992). *El niño y la vida familiar en al antiguo régimen*. Madrid: Taurus
- Benedicto, J. (Julio, 2003). *Infancia y juventud, nuevos sujetos de ciudadanía. Retos para la sociología*. [Discurso principal]. El Espacio Social de la Infancia. San Martín de Valdeiglesias, España.
- Cabrejo, E. (Marzo, 2012) *Lectura en voz alta y desarrollo infantil temprano. En Presidencia de la Republica de Colombia (presidencia)*. [Discurso principal]. Bogotá, Colombia.
- Castoriadis, C. (1989) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Castro, A. (2015). Iniciar la educación en ciudadanía desde el preescolar mediante rutinas de pensamiento. *Infancias Imágenes*, 15(1), 41-58.
Doi: 10.14483/udistrital.jour.infimg.2016.1.a03
- Durant, G. (1982). *Las estructuras antropológicas de lo imaginario. Introducción a la arqueología general*. Madrid: Taurus.
- Franzone, M. (2005). Para Pensar Lo Imaginario. Una Breve Lectura De Gilbert Durand. *ALPHA*, 21, 121-137. Doi: 10.4067/S0718-22012005000100008

- Gil, J. (2009). Pensamiento artístico y estética de la experiencia. Repercusiones en la formación artística y cultural. *Cuadernos grises*, 4, 93-115.
- Gil, J. (2015). Infancia y pedagogía poética. En Instituto Distrital de las artes – IDARTES (ed.) Tejedores de Vida -Arte en primera infancia. (pp 42-59). IDARTES.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia I. *Educación y pedagogía*, 18, 43-51.
- Larrosa, J. (2003). Algunas notas sobre la experiencia y sus lenguajes. En Organización de Estados Iberoamericanos (Presidencia). [Discurso principal]. Buenos Aires, Argentina.
- Matos, G. J. (2012). El problema de la sociología y el imaginario social en el pensamiento clásico y contemporáneo. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, 15. <https://www.eumed.net/rev/cccss/17/jmg.html>
- Narváez, G. V., Barrios, E., Gutiérrez, M. y Narváez, G. V. (2014). Lenguajes expresivos: una cuestión de libertad. En Juego y lenguajes expresivos en la primera infancia: Una perspectiva de derechos (pp. 37-61). Barranquilla: Editorial Universidad del Norte.
- Piaget, J. (1935). *El criterio Moral en el niño*. Barcelona. Niño y Dávila.
- Real Academia Española. (2001). Diccionario de la lengua española (22.aed.). Madrid, España: Autor.
- Rincón, C. (2001). Historia e Imaginarios sobre Infancia. [Discurso principal].
- Tonucci, F. (2009). ¿Se puede enseñar la participación? ¿Se puede enseñar la democracia? *Investigación en la escuela*, 68, 11-24.

Justicia curricular: educación contextualizada para la construcción de identidades en niños y niñas con discapacidad³⁰

Jorge Iván Correa Alzate
Beatriz Elena Zapata Ospina

Resumen

La educación infantil tiene el compromiso de ser contextualizada y justa para permitir la acogida, el ejercicio de la ciudadanía, la tolerancia, el desarrollo, el aprendizaje y la participación social a todos los niños y niñas, incluidos los que presentan una discapacidad. Implica brindar espacios educativos caracterizados en la empatía para construir identidades desde el reconocimiento a la diferencia, no desde el déficit y de esta manera propiciar la comprensión de personas éticas, solidarias y empáticas, de manera que puedan afrontar con seguridad y confianza las situaciones cotidianas positivas y negativas del contexto donde viven y actúan. Este texto de tipo reflexivo, propone los siguientes tópicos: la identidad en las personas con discapacidad, identidad y el derecho a la educación infantil, justicia curricular un enfoque para avanzar en el reconocimiento de las identidades, orientaciones para propiciar la construcción de identidades, formar en la empatía para construir identidades y el rol de los maestros. Es producto de varios proyectos de investigación en las líneas Infancias y Pluralidades del grupo Senderos, desarrollados con métodos analíticos e interpretativos y en la aplicación de propuestas para comprender o transformar situaciones que viven los niños y las niñas con discapacidad en la educación infantil.

Palabras clave: Discapacidad, Identidad, Educación de la primera infancia, Enfoque de derechos, Justicia curricular.

30 **Cómo citar este capítulo:** Correa-Álzate, J. I. y Zapata-Ospina, B. E. (2023). Justicia curricular: educación contextualizada para la construcción de identidades en Ospina-Alvarado, M.C. Alvarado, S. V. y Correa-Álzate, J. I. (Eds), *Primera infancia: Políticas y Re-Existencias* (pp. 143-159). Editorial Cinde. Co-editores Universidad de Manizales y Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia

Abstract

Early childhood education has the commitment to be contextualized and fair in order to allow the reception, the exercise of citizenship, tolerance, development, learning and social participation of all children, including those with disabilities. It implies providing educational spaces characterized by empathy to build identities from the recognition of difference, not from the deficit and thus promote the understanding of ethical, supportive and empathetic people, so that they can face with security and confidence the positive and negative daily situations of the context where they live and act. This reflective text proposes the following topics: identity in people with disabilities, identity and the right to early childhood education, curricular justice as an approach to advance in the recognition of identities, guidelines to promote the construction of identities, training in empathy to build identities and the role of teachers. It is the product of several research projects in the lines Infancies and Pluralities of the Senderos group, developed with analytical and interpretative methods and in the application of proposals to understand or transform situations experienced by children with disabilities in early childhood education.

Keywords: Disability, Identity, Early childhood education, Rights approach, Curriculum justice.

Resumo

A educação infantil se compromete a ser contextualizada e justa para permitir o acolhimento, o exercício da cidadania, a tolerância, o desenvolvimento, a aprendizagem e a participação social de todas as crianças, inclusive daquelas com deficiência. Implica proporcionar espaços educacionais caracterizados pela empatia, a fim de construir identidades baseadas no reconhecimento da diferença, não no déficit, e desta forma promover a compreensão das pessoas éticas, solidárias e empáticas, para que possam enfrentar com segurança e confiança as situações diárias positivas e negativas do contexto em que vivem e agem. Este texto reflexivo propõe os seguintes tópicos: identidade nas pessoas com deficiências, identidade e direito à educação infantil, justiça curricular como abordagem para avançar no reconhecimento de identidades, diretrizes para promover a construção de identidades, treinamento em empatia para construir identidades e o papel dos professores. É o produto de vários projetos de pesquisa nas linhas de Infância e Pluralidade do grupo Senderos, desenvolvidos com métodos analíticos e interpretativos e na aplicação

de propostas para compreender ou transformar situações vividas por crianças com deficiência na educação infantil.

Palavras-chave: Deficiência, Identidade, Educação da Primeira Infância, Abordagem de Direitos, Justiça Curricular.

Introducción

La discapacidad es una categoría diagnóstica con relación al desarrollo, el aprendizaje y el funcionamiento de las personas en su entorno familiar, social, educativo, cultural y educativo, ha sido utilizada históricamente con diferentes propósitos, el principal se centró en clasificar la normalidad-anormalidad; esta mirada disminuida de la persona tuvo el impacto de restringir oportunidades para la calidad de vida, esta postura no vigente aún se observa en las prácticas sociales, culturales y educativas.

Los criterios de clasificación que se han utilizado a partir del funcionamiento en el aprendizaje, la comunicación, la interacción social y el desempeño en la vida cotidiana repercutiendo en la identidad de las personas con discapacidad, dado que no se refiere a la esencia del ser humano, sino a unas características sobre la base del déficit, donde prima la disfuncionalidad y la desigualdad en el aprendizaje, por lo tanto, ha sido erróneo referirse a la categoría de la discapacidad como la característica principal de identidad de la persona, invisibilizándolo en su pluralidad. En este sentido, podemos afirmar que a la persona con discapacidad se le ha impuesto una identidad desde el déficit, no es una elección del sujeto y por lo tanto no se puede hablar de un grupo que construye una pertenencia social e individual, en esta postura no es posible hablar de un sujeto político.

Significa que las personas con discapacidad a través de la historia han estado expuestas a clasificaciones centradas en el déficit, son presentadas a la sociedad a través de políticas, teorías, comunidades e instituciones como seres humanos carentes de aprendizaje, de relacionamientos y desarrollo de la autonomía, desencadenando que la sociedad tenga desde el momento del nacimiento, la imagen de un sujeto disminuido, lo que ha lleva a la subvaloración de las capacidades y a la perpetuación de rótulos que varían de una cultura a otra.

Esta reflexión lleva a comprender que esta práctica se realiza desde fuera de los sujetos, utilizando criterios que rotulan y fraccionan al ser humano, generando estereotipos que se agudizan en fenómenos sociales, los

cuales se materializan en hechos de exclusión con relación al disfrute de los derechos fundamentales, y culturales, como la discriminación a partir de creencias e imaginarios, donde las personas son miradas como foráneas, incompletos y reductibles, supuestamente son diferentes y no existen elementos que nos unan como seres humanos.

Pensar en la educación infantil es considerar que existen múltiples realidades de los niños y las niñas que “en ocasiones desbordan las reflexiones académicas y los planteamientos gubernamentales. Las problemáticas estructurales que se viven en las ruralidades y las ciudades, siendo tan diversos, desafían a investigar sobre las posibilidades de superación de brechas y desigualdades” (Robayo, 2021, p. 84). Implica que la discapacidad tendría que ubicarse como una característica más de la pluralidad humana para entender sus formas de aprendizaje, comunicativas y de interacción social y superar el paradigma del déficit dándole paso al paradigma del reconocimiento, el cual se tendrá que desarrollar desde la infancia en los diferentes contextos propios a la persona con discapacidad.

La identidad en las personas con discapacidad

Rojas (2004) al plantear la identidad, considera que “puede expresarse como el propio ser, el ente, lo que es, lo que existe más su identidad, su esencia, forma y valor” (p. 490), en este sentido es un fenómeno subjetivo, es decir es una construcción propia que emerge en un proceso de interacción con otros, es a partir de referentes presentes en la cultura, la familia y la sociedad que se realiza la elaboración personal.

La identidad como construcción lleva inherente varios procesos, la interacción con otros, la cual lleva a realizar lecturas de otros para reflejarse en si, frente a qué se quiere ser, el conflicto como aquello que me acerca y me aleja de los modelos y patrones que observo, la introyección como la reflexión de lo que asumo para mí y la vivencia como la necesidad de experimentar lo que me adjudico. Estos procesos se dan en la experiencia social mediadas por el lenguaje para elaborar los propios sentidos y la comunicación para intercambiar ideas, significa que la experiencia tiene el carácter de un proceso dinámico.

Acogiéndonos a estas premisas sobre la identidad, en el caso de las personas con discapacidad, se vulnera, no se les reconoce el ser que habita en las personas con sus propias construcciones de género, credo, educación, ocupación y comunicación, trayendo como consecuencia que nos referimos a la persona con discapacidad sobre su déficit y no sobre su identidad.

Ha primado la invisibilización, llevando a que la toma de decisión la han asumido las familias, la sociedad, el Estado y la educación, sobre lo que necesita sin considerar sus intereses y expectativas a razón de su propia elaboración, inclusive generando valoraciones subjetivas, se subvaloran unas más que otras, es el caso de la discapacidad intelectual que se considera que alcanza menos logros en el aprendizaje, la cual ha llevado la peor parte en la estigmatización y exclusión y de hecho con menos oportunidades educativas y sociales.

La persona con discapacidad en su invisibilización se le vulnera; el lenguaje es uno de los elementos del desarrollo humano para usarlo con cargas peyorativas como bruto, incapaz, invalido, y eufemismos tratando de menguar el impacto del término discapacidad y utilizar diminutivos como pobrecito, cieguito, inclusive infantilizarlo, considerándolos como los eternos niños. En las diferentes situaciones, trae como consecuencia la homogeneización de los sujetos y el posicionamiento de un discurso de “carentes de” e “incapaces de”.

Estas cargas semánticas van a su vez caracterizadas en imaginarios, Restrepo y Zapata (2018), a partir de hallazgos en la investigación saber construido en la línea de infancia 2008-2010, concluyen que los imaginarios se presentan en tres entornos:

Relacionados con el ámbito familiar en los que prevalecen construcciones discursivas con relación a la crianza y proyecto de vida de las familias; la segunda, se relaciona con el ámbito educativo, refiriendo la indiferencia, y la mirada técnica- no humanista de la escuela; y la tercera subcategoría aborda el ámbito social en el que emergen discusiones que ponen en evidencia las interacciones y relaciones de poder. (p. 53)

Los tres presentes en prácticas y discursos perpetúan el esquema del déficit.

A través de la historia, podemos encontrar que la década de los noventa con la perspectiva conceptual de necesidades educativas, en la transferencia al campo educativo, trato de bajar la carga de la discapacidad como característica en la persona y se traslada a necesidades educativas especiales. El impacto fue la homologación de términos, las necesidades educativas se asocian a la discapacidad, hecho que repercute en la educación al responder con didácticas que trataran de compensar las necesidades de aprendizaje con apoyos especializados, continuando con la imposición de una identidad en la carencia. En la actualidad en algunos contextos educativos aún perdura dicha homologación.

La presencia del déficit como referente de la identidad hacía las personas con discapacidad, repercute de manera negativa en la primera década de vida, en la medida que se infantiliza a los niños y niñas considerándolos incapaz de un desarrollo autónomo, justificando actitudes sobreprotectoras y paternalistas, afectando el desarrollo de las potencialidades y capacidades, la autonomía, las habilidades y la participación social. En esta mirada, no existe el sujeto político con posibilidades de construir ciudadanía y vivenciar acontecimientos significativos o sentidos de vida, por lo tanto, no existe un proyecto de vida que le permita la realización como ser humano y como ser social.

A la situación de discapacidad se le suman otras desventajas de tipo económico, lingüístico, territorial, de aprendizaje, género y etnia que tendrán que comprenderse de manera interseccional, en el contexto de la justicia implica trascender el déficit para comprender la persona de manera integral, incluidas sus identidades, necesidades e intereses. Esta comprensión interseccional de la persona se realiza con el propósito de construir propuestas educativas y currículos de manera participativa, que articulen metas del desarrollo, conocimientos disciplinares y humanistas, enfatizando el desarrollo de capacidades.

Urge liberar a la persona con discapacidad de la carga del déficit, reconociendo sus identidades y asumir que la discapacidad es una característica que permite la comprensión de procesos comunicativos, de aprendizaje y de la socialización, por lo tanto, se debe brindar la posibilidad de construir su propia identidad como las demás personas de la sociedad y dejar de pensar que tienen limitaciones para asumir lo propio con autonomía.

Al respecto Correa (2018), considera que “la persona con discapacidad es un sujeto contemporáneo con expectativas y proyecciones, no un sujeto disminuido” (p. 170), por lo tanto, “pensar en la diferencia potencial que tiene el otro, adquiere sentido para ser aprovechada en su educación, esta diferencia no se unifica con otros, se considera desde dentro” (p. 139); comprendiendo al otro y poniéndose en el lugar del otro; entender la diversidad desde esta perspectiva, hace un llamado a la convivencia para propiciar la toma de conciencia con relación a la diferencia e “invita a construir escenarios de convivencia centrada en el respeto y el diálogo intercultural en las instituciones educativas” (p. 101).

Identidad y el derecho a la educación infantil

Existe la necesidad de proyectar la identidad de las personas con discapacidad desde la infancia, en el campo de la educación, asumir que la

educación como derecho humano que permita a las personas ejercer los otros derechos y su ciudadanía, por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. El derecho se ejerce en la medida que las personas, más allá de tener acceso a la educación, puedan desarrollarse plenamente y continuar aprendiendo; esto significa que la educación ha de ser de calidad para todos y a lo largo de la vida.

Se ha de considerar que, en esta trayectoria de la educación infantil, ocurren acontecimientos que van a dar las bases del desarrollo y el aprendizaje a los niños y las niñas y son comprendidos en la relación con otros entornos educativo, familiar, laboral y comunitario. Dichos acontecimientos explican los cambios desde la propia experiencia, que implican asumir roles concretos de los adultos y las instituciones que acompañan.

De igual forma la educación infantil ha de tener carácter inclusivo de manera que sea posible la promoción de la democracia, el ejercicio de los derechos humanos, el mejoramiento de la ciudadanía global, la tolerancia, la participación cívica, al igual que el desarrollo sostenible. La concepción de educación como bien público posibilita el diálogo intercultural y fomenta el respeto por la diversidad (cultural, social, género, religiosa y lingüística), implementados desde el enfoque de la sustentabilidad para la consecución de la equidad, la justicia y la cohesión social.

La agenda 2030 se ha interesado en lo que sucede con la población con discapacidad, en el Objetivo 16. Expresa: “Promover sociedades pacíficas e inclusivas para el desarrollo sostenible, facilitar el acceso a la justicia para todos y crear instituciones eficaces, responsables e inclusivas a todos los niveles” (ONU, 2015, s.p.) se constituye en un llamado urgente y un reto para la educación en lo referente a la formación de ciudadanos y en el cumplimiento de su función social en la construcción de sociedades democráticas.

Llevar a la práctica el objetivo implica asumirlo con responsabilidad social, la educación ha de considerar a los niños y niñas como sujetos sociales con derechos, en lugar de receptores pasivos de productos y servicios; esta nueva visión implica su reconocimiento, resignificación y participación para contribuir en su desarrollo integral y multidimensional y en la construcción de identidad como persona, ser social y cultural. Solo en la medida en que los niños y las niñas se desarrollan como sujetos sociales se podrán afirmar como sujetos de derechos, es un proceso que se da de manera continua y que se configura en las relaciones que éstos establecen con otras personas, con el medio y con la cultura.

Este proceso de relaciones e interrelaciones es determinante en el desarrollo de todo ser humano, ya que es precisamente en la infancia, cuando la persona está más dispuesta y motivada para aprender; es por ello que cuanto más rico en experiencias e interacciones sea el proceso de socialización y aprendizaje, mayor y mejor serán sus posibilidades de construir su identidad, lo que le dará las herramientas necesarias para afrontar de manera segura y con confianza la cotidianidad con sus retos, desafíos y/o dificultades.

Por lo tanto, la educación infantil deberá ocuparse en posibilitar interacciones para que los niños y niñas establezcan vínculos, los cuales posibilitan la construcción de identidad personal y colectiva. Unos vínculos se relacionan con la oportunidad que tienen los niños y niñas de interactuar en una red de relaciones sociales con sentimientos de pertenencia grupal (aspecto vinculado a la identidad sociocultural); y otros son los vínculos afectivos que establecen con personas significativas, las cuales se constituyen en fuentes de afecto, seguridad y protección, lo que permite el desarrollo de la confianza y estimula la exploración e inmersión en los diferentes entornos que los que viven y se desarrollan los niños y niñas. Es por ello, que las identidades en la educación infantil se construyen en las experiencias de los sujetos, se establecen en la relación con otros y le dan sentido a su propia historia de vida. Las identidades se construyen y generan auto-asignaciones de atributos que funcionan como simbolismos inmersos en la cultura y se legitiman en la relación con otros pares.

Las mediaciones e interacciones inmersas en las experiencias juegan un papel determinante en el desarrollo de los niños y las niñas, en la construcción de aprendizajes y por ende en la construcción subjetiva, es necesario analizar las visiones de la modernidad que enfatizan en la razón y el lenguaje para darle paso a las emociones, los sentimientos, a la voz de los niños y niñas, a fin de que puedan construir su propia historia de vida como sujetos de derechos, seres empáticos y poder establecer relaciones ético, morales y políticas con el mundo. La formación de subjetividades en niños y niñas implica superar el sujeto racional agenciado por la modernidad: énfasis en el desarrollo de la razón (inteligencia, potencial cognitivo) y del lenguaje, posición que estandariza su desarrollo, establece ideales universales y no da cabida a la diversidad y a la pluralidad.

En este sentido, la educación infantil está convocada a romper la cultura hegemónica frente a la forma de ver a todos los niños como sujetos que siguen los mismos patrones y procesos de desarrollo y aprendizaje; es urgente avanzar hacia el reconocimiento de cada niño como un ser único

que posee características y ritmos propios en su desarrollo, gustos singulares, preferencias, capacidades y necesidades específicas determinadas por el contexto familiar, social y cultural o por las condiciones físicas en que viven, las cuales conforman un sinnúmero de particularidades.

Las experiencias que los niños y niñas viven en el ámbito específico de la educación y en los diferentes contextos que viven y habitan (hogar, escuela, comunidad), posibilitan la configuración de un yo, que inicialmente es egocéntrico en la forma de ver el mundo; en la medida que se expande en interacciones encuentra sentidos sociales, que son el punto de referencia para la configuración de un nosotros, se establecen vínculos, negaciones, compromisos, inclusive pactos.

La interrelación de niños y niñas, desde los procesos educativos, con sus familias, personas significativas, maestros, medios de comunicación y sus pares, se constituyen en dispositivos sociales que les permiten ir dimensionando su realidad, otorgándole significado a las relaciones que establece, posibilitando la apropiación cultural en diversos contextos.

Es necesario posibilitar el autoconocimiento, como la capacidad que facilita el conocimiento de uno mismo y permite autorreconocerse en su propia forma de ser y generar coherencia entre lo que se piensa de quién soy y lo que hago. Donde quedaron los niños con discapacidad.

Justicia curricular un enfoque para avanzar en el reconocimiento de las identidades

Existe la necesidad de pensar en la construcción de la identidad de las personas con discapacidad, la cual puede ser concebida desde una educación que contemple las relaciones, interconexiones e influencias recíprocas entre los procesos de desarrollo, intereses y necesidades de los niños y las niñas, con una educación accesible en la infancia; en este sentido, la perspectiva de la justicia curricular, se presenta como una opción orientada a que las instituciones sean más justas en la educación.

La justicia curricular asociada a atender y superar desigualdades, es definida por Santomé Torres (2011) como:

El resultado de analizar el currículum que se diseña, pone en acción, evalúa e investiga tomando en consideración el grado en el que todo lo que se decide y hace en las aulas es respetuoso y atiende a las necesidades y urgencias de todos los colectivos sociales; les ayuda a verse, analizarse, comprenderse y juzgarse en cuanto personas éticas, solidarias, colaborativas y corresponsables de un proyecto

más amplio de intervención sociopolítica destinado a construir un mundo más humano, justo y democrático. (p. 11)

La justicia curricular considera una educación fundamentada en la comprensión, que surge de la intersubjetividad propia de la pluralidad humana, que brinde las oportunidades aportando no solo a las necesidades de educación de las personas sino a sus posibilidades de empoderamiento, se constituye en una alternativa para superar las situaciones de vulnerabilidad y romper con las cadenas de exclusión y discriminación que han vivido históricamente las personas con discapacidad.

Robert Conell (2009) establece tres principios en la teoría de la justicia curricular que son necesarios considerar:

- *Los intereses de los menos favorecidos: Plantear los temas económicos desde la situación de los pobres, y no de los ricos. Establecer las cuestiones de género desde la posición de las mujeres. Plantear las relaciones raciales y las cuestiones territoriales desde la perspectiva de los indígenas. Exponer la sexualidad desde la posición de los homosexuales. Y así sucesivamente.*
- *Participación y escolarización común: El concepto de “democracia” supone una toma de decisiones colectiva sobre cuestiones trascendentales, en las que todos los ciudadanos tienen, en principio, la misma voz.*
- *La producción histórica de igualdad: “La participación tiene prioridad, y que el criterio de los menos favorecidos se aplica después de cumplirse el criterio de la participación”. (pp. 1-2)*

La configuración de la justicia en la educación “significa proyectarla en un currículo de tipo crítico y emancipador con apertura al otro en culturas, ideologías, religiones y capacidades” (Correa, 2018, p. 48). De esta manera dar respuesta educativa con calidad a las necesidades e intereses de las personas con discapacidad, “significa que cada uno tiene la propuesta de objetivos, metas adecuadas, aprendizajes básicos y niveles de desempeño a sus posibilidades y necesidades” (Correa, 2010, p. 73), además debe responder a un contexto particular y a un momento histórico y no puede surgir al margen de los otros sujetos, requiere de apertura a escucharlos, visibilizarlos y hacerlos partícipes en la construcción e implementación de las propuestas educativas. Precisa implementar ambientes democráticos para la participación de los estudiantes como “ciudadanos activos e informados”, a partir de las herramientas que les proporciona la formación, como la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, actitudes y

valores. La participación como una dimensión transversal a los procesos de aprendizaje, no solo de autoadministración por parte de los estudiantes, y de enseñanza como práctica de la democracia y la convivencia escolar para el respeto a la diferencia.

La transformación de prácticas en las instituciones se constituye en un factor fundamental para avanzar a una cultura del reconocimiento de las diferencias, orientadas en atender en la educación la población infantil con discapacidad; éstas se deben caracterizar por ser abiertas a la diversidad. Desarrollar esta perspectiva, requiere que el currículo tenga el carácter de flexible, conlleva necesariamente a la generación de opciones educativas en cuanto a saberes, oportunidades, tiempos, espacios y ambientes para el aprendizaje significativo.

Implica pensar en la pluralidad, en las formas de ser niño y niña, dar cabida a variados modos de vida y desarrollo, reconocer que la función de la educación debe trascender los espacios de la escuela o de las instituciones, que educan, atienden o protegen hacia la formación de ciudadanos en contextos diversificados que poseen dinámicas particulares e identidades culturales y sociales propias.

La justicia curricular implica pertinencia, es decir, constituir una educación que conciba la pluralidad en el contexto de la dignificación del ser humano, que avance a nuevas reconfiguraciones de niños y niñas como seres únicos, para lograrlo tendrá que posicionar un maestro que visiona la educación como espacio de encuentro y de construcción intercultural.

A su vez, la educación centrada en la justicia curricular permitirá espacios de interacción desde la primera infancia entre pares para lograr pertenencia al grupo y posibilitar que los niños y niñas con y sin discapacidad se encuentren en el mundo de la infancia sin necesidad de señalarlos desde la discapacidad como un grupo aparte y construir bases sólidas para futuras generaciones de jóvenes y adultos con mayor capacidad de reconocimiento del otro.

Orientaciones para propiciar la construcción de identidades

La educación tendrá el reto de superar la mirada de los niños y niñas con discapacidad como extranjeros, son otros integrantes de la comunidad educativa y liberar al otro de pesos impuestos por la sociedad por no estar de acuerdo con su condición, y la diferencia tendrá que verse como una posibilidad de co-construcción de significaciones culturales. Restrepo y Zapata (2018) plantean que “la mirada técnica y no humanista que se da

en algunos escenarios educativos en donde por la preocupación de cumplir con las orientaciones técnicas, administrativas, pedagógicas de los programas se olvidan del proceso emocional” (p. 55), situación que es necesario transformar para darle posibilidad a las subjetividades y la construcción de las identidades.

Esta mirada implica desde la justicia curricular abrirse a currículos pertinentes y accesibles, invita a concebir un cambio en las propuestas educativas, aprender a mirar a las personas inmersas en ella como sujetos portadores de experiencias y con capacidad de interactuar en propuestas innovadoras, son ellos nuestros inspiradores para proyectar un cambio en la sociedad.

La gran variedad de entornos en los que viven los niños y niñas, las diferentes condiciones en las que desarrollan y las singularidades en su forma de ser y aprender, implica que las instituciones educativas deben plantear currículos flexibles que posibiliten implementación de estrategias y experiencias pedagógicas intencionadas que partan y reconozcan la diversidad. Ello supone romper con modelos pedagógicos tradicionales centrados en la adquisición de conocimientos y trascender las prácticas de memorizar información, sin sentido y que impiden en los niños desarrollar la capacidad de recrear y producir nuevos saberes y/o conocimientos. Avanzar hacia modelos que consideren al niño y la niña como centro del proceso, poseedor y productor de saberes, dotados de múltiples capacidades y con voz para participar.

El reto de la educación en la primera infancia para el desarrollo de las identidades, requiere de escenarios educativos y ambientes de aprendizaje problemáticos y retadores, que tengan en cuenta que “en dicha etapa los niños y niñas evidencian enormes capacidades y tienen un modo de aprender que parte de lo más sencillo e inmediato y debe ser lúdico o divertido” (Zapata y Restrepo, 2013, p. 225).

Centrar la educación en las capacidades, entendidas como los diversos funcionamientos de una persona, es decir, no se comprenden como una habilidad pasiva sino como una destreza que cambia, se transforma, y que incluye todas las posibilidades de actuación en los diferentes contextos, de ahí que se hable de promover oportunidades de aprendizaje para la vida. Desde esta perspectiva y en el ámbito educativo, los funcionamientos logrados por un individuo o un grupo cultural pueden permitir el agenciamiento o empoderamiento para determinar la calidad de vida y el bienestar.

Para favorecer el desarrollo de las capacidades, un gran desafío en la primera infancia, corresponde a detectar alertas tempranas en el desarrollo y orientar los procesos educativos hacia el reconocimiento como sujeto social y político, a la socialización entre pares sin discriminación, a la participación para el logro de autonomía y a la orientación del aprendizaje para la prevención de brechas educativas desde los primeros años. De igual manera, debe generar los escenarios y las bases para un desarrollo y aprendizaje en los niños y niñas que permitan el tránsito armónico a la educación básica.

Las alertas tempranas del desarrollo se comprenden como signos de alarma en la evolución del desarrollo infantil, se manifiestan en la interacción de los niños y las niñas en diferentes contextos, se descubren a partir de estados de disposición permanente a la observación, las alertas en el desarrollo son un aviso que algo sucede, con el propósito de realizar seguimientos, intervenciones y orientaciones oportunas en su trayectoria educativa. Como dice Villaroel (2020) “estas ideas desafían al educador a constituirse, junto a los niños, como investigador; un sujeto que indaga y problematiza respetuosamente la forma cómo aprenden los niños” (36).

Es de aclarar que las alertas tempranas no se miden, ni se verifican a partir de una lista de chequeo o de una escala de desarrollo, son procesos de desarrollo que en la interacción de los niños y niñas preocupan porque no están presente, porque se observan de manera distinta al resto de niños y niñas y que ameritan un seguimiento para comprender que sucede en el momento actual del desarrollo del niño o niña y partir de considerarlas se podrá minimizar obstáculos y maximizar facilitadores de contexto para la potencialización del desarrollo infantil.

Considerar las alertas tempranas en el desarrollo implica reconocer que es un proceso cualitativo, flexible, multidimensional y multidireccional, que se reconoce en los cambios sistémicos y sucesivos que se presentan en los niños y las niñas; estas transformaciones son indicadores de madurez, aprendizaje, adaptación y explican la capacidad de responder a las exigencias de cada entorno donde se interactúa.

Pensar en los niños y niñas con discapacidad desde el desarrollo infantil, es considerar que la educación infantil podrá brindar mejores oportunidades para fundamentar las bases para aprendizajes del momento evolutivo y de posteriores aprendizajes escolar, como lo expresa Hoyuelos (2010):

La Educación Infantil supone los cimientos de todo el sistema educativo. Una adecuada inversión en estas primeras edades ayuda a

prevenir problemas posteriores, cuando ya es muy difícil intervenir y con los cuales es necesario gastar muchísimo más dinero: fracaso escolar, inadaptación social, toxicomanías, etc. (p. 18)

Por lo tanto, se tendrá que

Plantear la educación desde la diversidad de manera que convoque a la pertinencia, en el sentido que esta da respuesta en la promoción de sus propias raíces, el juicio crítico y autónomo, a la propia identidad de las personas; se reconoce en la cultura a la que pertenece y establece con claridad, los límites y las relaciones con otras. Implica entender la diversidad desde dentro y con una visión de coparticipación, ya que no puedo decidir trabajar por la diversidad, sin involucrar al otro. (Correa, 2016, pp. 200-201)

De ahí la importancia a dar lugar a los niños y niñas desde sus emociones, sentimientos y escucharlos para comprender sus necesidades, interés y posibilitar la configuración de un yo y un nosotros, a partir del establecimiento de vínculos, negociaciones que se dan presentan como negaciones, compromisos, inclusive pactos.

Formar en la empatía para construir identidades

Para propiciar un cambio de actitud hacia las personas con discapacidad, implica formar en la empatía desde la infancia, es posible instaurar esquemas de valoración positiva hacia las identidades en los niños y niñas, los juicios de valor por la diferencia no están arraigados como en los adultos y es posible generar una cultura que marque la diferencia en la convivencia en las nuevas generaciones.

Las técnicas interactivas descriptivas, expresivas y analíticas son un recurso importante para el trabajo pedagógico, las siguientes son las más utilizadas en propuestas en trabajo con diferentes grupos de niños, niñas, familias y docentes:

- *Descriptivas y expresivas de sentimientos, sentidos, percepciones: el mural de expresiones (utilizada a partir de dibujos y pinturas realizada por los participantes a partir de proponer una situación de la vida real), la colcha de retazos y la ecología de siluetas (los participantes organizan de manera libre un cuadro a partir de expresiones diversas verbales y gráficas, previa agrupación entre expresiones similares entre los integrantes y las cartografías (manifestaciones hacia un hecho de discriminación que lleve a la expresión de sentimientos y luego son organizados utilizando esquemas diversos, como lugares*

donde se manifiestan, las personas que lo hacen, lenguajes positivos y negativos, entre otros).

- *Analíticas para encontrar además de expresiones hacia una situación de discriminación, exclusión, causas, consecuencias, alternativas de cambio; las técnicas del juicio, el árbol de problemas, el taller y el sociodrama son las de mayor uso.*
- *Histórico – narrativas, se utilizan en dos sentidos con las personas que han vivido una experiencia de exclusión o discriminación y se pretende visibilizar acontecimientos y huellas para resignificar situaciones del momento actual, y con sujetos que son los promotores de la discriminación o la exclusión, convocan a la reflexión y posibilitan hacer modificaciones en el pensamiento y lograr significaciones empáticas y de confianza entre los sujetos, mediadas por el diálogo y la reflexión. La fotonarrativa (fotos propias o de sujetos en situaciones de exclusión o discriminación) y el relato de vida (histórico-narrativas) orientadas en la expresión.*

Las diferentes técnicas deben ser utilizadas con responsabilidad, dado que en su implementación surgen sentimientos diversos y despiertan situaciones no resueltas en las personas, por lo tanto, deben centrarse en la libre expresión, la reflexión pensada en lo que sienten las personas en el momento de estar en la situación de discriminación o exclusión e invitar a que se asuma postura para el cambio de la situación. Escuchar sin establecer juicios de valor y apoyar en momentos de silencio, tristeza y de angustia es clave para garantizar el normal desarrollo de las actividades.

El rol de los maestros

- Asumir el rol de mediador en las interacciones para permitir el establecimiento de vínculos afectivos.
- Orientar modelos educativos y curriculares flexibles que permitan el desarrollo de capacidades e identidades.
- Diseñar e implementar experiencias pedagógicas intencionadas que reconozcan la diversidad en ambientes acogedores y seguros que promuevan la confianza y la autonomía.
- Orientar situaciones de aprendizaje problemáticas y retadoras para comprender la diversidad entre los niños y las niñas. Al respecto Zapata y Restrepo (2018) plantean que “la tarea del educador está en diseñar ambientes de aprendizaje, planificando entornos positivos y experiencias significativas que faciliten, desde la mediación,

el proceso de desarrollo de habilidades y competencias en sus estudiantes” (p. 39).

- Pensar que el encuentro entre seres humanos diversos es particular, marcado por la incertidumbre de saber que llegan personas que no responden a propuestas homogéneas, en este sentido la diversidad es el eje de la educación, por lo tanto, la creatividad es inherente a la actuación pedagógica para proponer maneras de enseñanza que respondan a diferentes formas de aprender.
- Dar voz, preguntarles que les gusta hacer y como quisieran hacerlo, esto permite reconocer sus intereses y dar respuesta a preferencias que estén al alcance de la educación y ser coherentes con “mediar un espacio entre lo cultural, lo político, social y lo particular, en el que exista un diálogo igualitario que no segmente y estigmatice” (Restrepo, 2022, p. 14).
- Brindar espacios para el desarrollo del autoconcepto y la autoestima en ambientes caracterizados en la confianza, este aspecto debe ser trabajado con familia de manera que se tengan los referentes familiares y sociales que le dan seguridad para la actuación a los niños y niñas.

Además, se precisa asumir que las identidades funcionan como simbolismos inmersos en la cultura y se legitiman en la relación con otros pares; los maestros no intervienen las identidades, les corresponde proporcionar espacios para la comprensión de las realidades históricas, culturales y sociales de los sujetos, sin asumir postura de preferencia y orientar a la valoración positiva para evitar discriminaciones.

Considerar que estamos en permanente reconfiguración de las subjetividades, conlleva aceptar que los niños y las niñas son constructores de sus identidades, para Bernal (2003) la “subjetividad se funda en la capacidad de decidir, de elegir, apoyada en una voluntad libre” (p. 132), y Suárez (2018) considera que “en el escenario de la infancia, se viene generando apuestas investigativas que permitan comprender y explicar las infancias de la contemporaneidad, para ello, los investigadores están optando por la realización de estudios orientados a develar las subjetividades de las infancias” (p. 31).

Agrega Suárez (2018), es importante comprender que:

La subjetividad habla del sujeto y se opone al objeto, no lo niega, pero lo trasciende. Define al individuo en relación con sus propias

concepciones de mundo, a partir de la presunción de autonomía y libertad. Cumple simultáneamente funciones cognitivas, prácticas e identitarias. (p. 31)

En este sentido, es necesario pensar en las infancias situadas en el entorno educativo, ha de ser ante todo un ecosistema de hospitalidad, que tome como referencia el ser humano en la mirada de las potencialidades, que brinde la posibilidad de la participación en otros entornos y promueva la participación en experiencias significativas y el acceso a construir diferentes conocimientos.

La hospitalidad pretende que un sujeto es capaz de dar al otro un lugar y de constituirse a sí mismo; hecho que concibe al sujeto como soberano, sin que esté sujeto a la caridad, la tolerancia y el cosmopolitismo. La hospitalidad se reconoce en las prácticas solidarias, constituidas sobre los valores humanos, permite pensar en el Otro, en cómo ayudar a ese ser diverso, en colaborar y dar lo mejor para aquel que no soy yo, aportándole desde su diferencia para su construcción de identidad.

Conclusiones

La sociedad ha homologado la identidad de las personas con discapacidad en el rotulo de la categoría de discapacidad, por lo tanto, se les impone una identidad desde el déficit que no representa la esencia de las personas como seres diversos y plurales. Urge, cambiar la concepción de personas con retos educativos en su procesamiento cognitivo, visual, comunicativos y en interacción social, y con identidades de género, cultura, etnia, lengua, credos, y diferentes talentos.

Al respecto Correa et al. (2021) consideran que el reto es para la educación es:

Asumir sus formas de aprendizaje en cada grupo de estudiantes con retos educativos; radica en reconocer el procesamiento de la información para la representación mental, viso-gestual para las personas con retos comunicativos usuarias de la lengua de señas, estilo concreto para personas con retos cognitivos y a través de imágenes para personas con retos visuales. (p. 43)

Situar la discapacidad desde las capacidades desde la infancia lleva a plantear una visión diferente a la del déficit, que instale a un sujeto diverso en sus formas de procesar información, pensar, actuar y comunicarse, y

para ello se debe comprender la forma particular de ser niño-ser único para asumir roles que permitan visibilizar la diversidad que existe en cada uno.

Reconocer a los niños y las niñas con discapacidad en la diversidad, implica revertir la mirada a los sujetos que viven y transitan por la infancia en condiciones, situaciones y características particulares; es a través de la educación contextualizada que se comprende cómo se puede ser garante del derecho a la misma con calidad en el respeto a la identidad y la particularidad.

La primera infancia es una etapa fundamental para el desarrollo de las potencialidades, la autonomía, habilidades y la participación social, para lograr que las personas con diversidad de procesos e identidades puedan actuar en comunidad como sujetos con capacidades.

Repensar la educación en este ciclo del curso de vida para la población con discapacidad mirada desde las capacidades, es un acto de justicia, es el inicio de las trayectorias educativas y de relaciones positivas con el medio social, es un beneficio para la persona y una ganancia para la sociedad.

La apertura a la justicia curricular en la educación infantil requiere de propuestas educativas contextualizadas que consideren al ser humano con sus capacidades como el eje de formación, que favorezcan las interrelaciones con los otros y lo otro para la construcción de identidades en los niños y niñas con discapacidad (personas con retos educativos) desde su reconocimiento como sujetos de derecho y posibiliten el cambio de estereotipos e imaginarios en la sociedad.

Es necesario romper con esquemas de caridad y asistencialismo para ingresar en las posibilidades de la soberanía humana, con la “hospitalidad incondicional, abierta y pura”, el deseo de la comunicación con el otro, de no hacerle daño, no serle indiferente, situación que lleva a la comprensión de la solidaridad y la dignidad humana.

Los niños-niñas, maestros, agentes educativos y familias en su experiencia escolar trazan recorridos en los que experimentan variedad de transiciones que se caracterizan por cambios importantes que implican acomodaciones diversas y consecuencias muchas veces impredecibles, las cuales pueden ser tanto positivas como negativas, por ello, describir los acontecimientos situaciones y experiencias que viven en el proceso del desarrollo infantil es construir artesanalmente la narración de una vida en singular, es situar la realidad del “otro” sus voces y huellas.

Formar en la empatía requiere de interés y voluntad de las instituciones y de las personas, en la acogida por el otro se requiere descolonizar las clasificaciones y jerarquizaciones de las diferencias y ponerle rostro al otro que ha sido invisibilizado en lo humano.

Formar en experiencias educativas y sociales desde la infancia en contexto comunes para todos, abren la posibilidad a la construcción de identidades en los niños y niñas con discapacidad, precisa la creación y disposición de ambientes seguros y acogedores para el logro del desarrollo de la confianza, el desarrollo empático en el interés por el otro, el acercamiento a la comprensión de situaciones y experiencias que viven otros niños y niñas, permitiendo el desarrollo emocional y las perspectivas de sí mismo y de los demás.

Avanzar en la justicia curricular lleva implícito el reconocimiento de estados potenciales de las personas, que se evidencian en el uso de habilidades, estrategias y recursos para contribuir en su propio bienestar y aportar en el de otros.

La justicia curricular lleva implícita la necesidad de un maestro que asume el reto de educar en la diversidad, la demanda de acciones educativas y pedagógicas que se realizan en escenarios convencionales y no convencionales y responsable de orientar prácticas que posicionen niños y niñas en la visión de sujetos con capacidades

Referencias

- Bernal, G. A. (2003). La construcción de la identidad personal como proyecto de educación moral: supuestos teóricos y delimitación de competencias. *Teoría de la Educación* (15), 129-160. <https://doi.org/10.14201/3033>
- Conell, R. (2009). *La justicia curricular*. Buenos Aires: CLACSO.
- Correa, J., Restrepo, N., Suárez, J. (2021). La educación en casa para estudiantes con retos visuales, cognitivos y comunicativos en tiempos de pandemia. En C. Correa (Ed). *Responsabilidad Social, Ética e Inclusión en los Procesos de Formación*. (41-54). Guadalajara: Octaedro.
- Correa, J. (2010). Evaluación psicopedagógica en el contexto de atención a la diversidad. *Senderos Pedagógicos* (1), 67-74. <https://doi.org/10.53995/rsp.v1i1.7>
- Correa, J. (2016). Formación de agentes educativos en la primera infancia: enfoque en diversidad. En B. Zapata (ED) *La identidad de la educación inicial, currículos y prácticas socioeducativas*. Medellín: Sello editorial Tecnológico de Antioquia.

- Correa, J. (2018). La construcción de la justicia curricular en la educación superior, situada en la ecología de saberes de grupos minoritarios discriminados y excluidos. Tesis de doctorado. Universidad Nacional de Rosario – Argentina.
- Hoyuelos, A. (2010). La identidad de la educación infantil. *Educação Revista do Centro de Educação*, 35(1), 15-23.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117116990002>
- ONU (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/2015/09/la-asamblea-general-adopta-la-agenda-2030-para-el-desarrollo-sostenible/>
- Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: Análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-18.
<https://doi.org/10.17227/rce.num84-11317>
- Restrepo, N. y Zapata, B. (2018). Vivencias y prácticas frente a la violencia y el conflicto en la primera infancia “diálogo de saberes. En B. Zapata (Ed) *Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y las violencias en la educación infantil*. Medellín: Sello editorial Tecnológico de Antioquia.
- Robayo, S. (2021). Antecedentes investigativos sobre primera infancia, aproximaciones como campo de conocimiento en Colombia entre el 2000 y el 2020. *Senderos Pedagógicos* (12), 67 – 89. <https://orcid.org/0000-0002-6064-0005>
- Rojas, M. (2004). Identidad y Cultura. *Educere* 8(27), 489-496.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35602707.pdf>
- Suárez, J. (2018). La subjetividad infantil. Una apuesta necesaria para comprender las infancias contemporáneas. En B. Zapata (Ed) *Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y las violencias en la educación infantil*. Medellín: Sello editorial Tecnológico de Antioquia.
- Torres, S. (2011). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura curricular*. España: Morata.
- Villaroel, K. (2020). Avanzando hacia una pedagogía de la escucha de niños y niñas. *Senderos Pedagógicos* (11), 29-43. <https://doi.org/10.53995/sp.v11i11.931>
- Zapata, B. (2018). Sentidos de la educación y la atención en la primera infancia, OMEP América Latina. En B. Zapata (Ed) *El conocimiento construido en América Latina: la educación y atención en la primera infancia Estado del arte de publicaciones e investigaciones de la OMEP 2005-2016*. Medellín: Sello editorial Tecnológico de Antioquia.
- Zapata, B. y Restrepo, H. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), pp. 217-227.

III.

Mobilización social en torno a la primera infancia y agenciamiento de las familias

Calidad de la educación inicial, una apuesta política nacional y local que se evidencia en el desarrollo infantil temprano³¹

Beatriz Elena Arias Vanegas

Resumen

El texto que se desarrolla a continuación presenta los resultados de la investigación realizada en el municipio de Rionegro entre 2016-2019, cuyo objetivo fue evaluar el estado de la calidad de educación inicial utilizando para este estudio los instrumentos utilizados por la Universidad de los Andes para evaluar la calidad de educación inicial a nivel nacional entre 2016-2018. Se evaluaron las condiciones de calidad de los 19 CDI (Centros de Desarrollo Infantil) a través de los cuales el ICBF y el municipio atienden a un total de 3.872 infantes de esta región; se asume el concepto de calidad como un proceso dinámico y complejo que debe responder a principios de justicia social y garantizar de esta forma los derechos, por eso la evaluación de la calidad no solo tiene en cuenta las condiciones en las cuales se garantiza la protección integral sino que debe reflejarse en el desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas. Se aplicaron pruebas para evaluar las condiciones estructurales de la calidad, infraestructura y organización del servicio aplicando un instrumento adaptado para Colombia denominado IMCEIC y para la valoración de los aprendizajes y el desarrollo a 400 niños y las niñas de 3 a 6 años, se utilizó el IDELA. Los resultados finales permiten evidenciar que la calidad de la educación inicial en el municipio de Rionegro y el fortalecimiento de la estrategia CINCO PASITOS PARA CRECER, se relaciona positivamente con el desarrollo y los aprendizajes de los niños y las niñas, y que estos están por encima de las medidas nacionales.

31 **Cómo citar este capítulo:** Arias-Vanegas, B. E. (2023). Calidad de la educación inicial, una apuesta política nacional y local que se evidencia en el desarrollo infantil temprano en Ospina-Alvarado, M.C. Alvarado, S. V. y Correa-Álzate, J. I. (Eds), *Primera infancia: Políticas y Re-Existencias* (pp. 161-185). Editorial Cinde. Co-editores Universidad de Manizales y Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia

Palabras clave. Calidad de la educación inicial, Aprendizaje y desarrollo infantil, Política pública.

Abstract

The text developed below presents the results of the research conducted in the municipality of Rionegro between 2016-2019, whose objective was to evaluate the state of the quality of early education using for this study the instruments used by the Universidad de los Andes to evaluate the quality of early education at the national level between 2016-2018. The quality conditions of the 19 CDIs (Child Development Centers) through which the ICBF and the municipality serve a total of 3,872 infants in this region were evaluated; the concept of quality is assumed as a dynamic and complex process that must respond to principles of social justice and thus guarantee rights, that is why the evaluation of quality not only takes into account the conditions in which comprehensive protection is guaranteed but must be reflected in the development and learning of children. Tests were applied to evaluate the structural conditions of quality, infrastructure and organization of the service using an instrument adapted for Colombia called IMCEIC, and the IDELA was used to evaluate the learning and development of 400 children from 3 to 6 years of age. The final results show that the quality of early education in the municipality of Rionegro and the strengthening of the FIVE STEPS TO GROW strategy are positively related to the development and learning of children, and that these are above national measures.

Key words. Quality of early education, Early learning and development, Public policy.

Resumo

O texto a seguir apresenta os resultados da pesquisa realizada no município de Rionegro entre 2016-2019, cujo objetivo era avaliar o estado da qualidade da educação precoce utilizando para este estudo os instrumentos utilizados pela Universidade dos Andes para avaliar a qualidade da educação precoce a nível nacional entre 2016-2018. Foram avaliadas as condições de qualidade dos 19 CDIs (Centros de Desenvolvimento Infantil) através dos quais o ICBF e o município atendem um total de 3.872 crianças nesta região; o conceito de qualidade é assumido como um processo dinâmico e complexo que deve responder aos princípios de justiça social e assim garantir direitos,

razão pela qual a avaliação da qualidade não só leva em conta as condições em que a proteção integral é garantida, mas também deve ser refletida no desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Foram aplicados testes para avaliar as condições estruturais da qualidade, infra-estrutura e organização do serviço, utilizando um instrumento adaptado para a Colômbia chamado IMCEIC, e o IDELA foi utilizado para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento de 400 crianças de 3 a 6 anos de idade. Os resultados finais mostram que a qualidade da educação precoce no município de Rionegro e o fortalecimento da estratégia CINCO PASSOS PARA CRESCIMENTO estão positivamente relacionados ao desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e que estes estão acima das medidas nacionais.

Palavras-chave: *Qualidade da educação precoce, Aprendizagem precoce e desenvolvimento, Políticas públicas.*

Introducción

Es importante iniciar aclarando que este estudio sobre calidad de la educación- inicial no puede entenderse desde los resultados de aprendizaje de la población hacia la cual está dirigida la atención; la calidad se asume en este estudio como un proceso dinámico, permanente y contextualizado encaminado a asegurar las condiciones humanas, materiales y sociales que hagan posible el desarrollo integral de los niños y las niñas (MEN, s.f.a). Dicho proceso incluye condiciones de calidad estructurales y de proceso. Como condiciones estructurales se evalúan la presencia o ausencia de los recursos que facilitan las interacciones y las actividades que potencian el desarrollo de los niños (MEN, s.f.b); estas variables se manejan desde procesos administrativos, mientras que las condiciones del proceso se evalúan, la calidad de las interacciones y las actividades que se llevan a cabo en una unidad de servicio; tienden a centrarse en aspectos dinámicos que requieren de mayores esfuerzos para ser transformadas, como la formación de los agentes educativos, las metodologías utilizadas para preparar ambientes de aprendizaje y la calidad pedagógica de las interacciones (Thomason y La Paro, 2009).

En este sentido la calidad como sistema complejo es entendida de forma multidimensional y contextual. Más allá de los índices de matrícula, permanencia e infraestructura, debe entenderse el carácter multideterminado y dinámico de la calidad (Rodríguez, 2010). De esta manera, para definir la calidad de la educación se requiere ubicar el contexto y los requerimientos que se han dispuesto para la consecución de ésta, sin desconocer la equidad

social, entendida como aquella dentro de la cual todos los miembros gozan de igualdad de derechos y deberes. Es así como, definir la calidad en educación inicial exige detallar generalidades y perspectivas que apunten a dar respuesta a los criterios de quien así lo requiera, tendientes a dar coherencia a las políticas educativas, sistemas de gestión y el objeto de la valoración de los aprendizajes y por supuesto del desarrollo humano.

Los antecedentes a la construcción de una política pública de primera infancia en Colombia, desde diferentes áreas de conocimiento demostraron que los primeros años de vida de un ser humano representan una oportunidad única para construir las bases de su vida, en tanto las inversiones estratégicas que se realicen en ese tiempo van a ser cruciales para impactar positivamente el progreso que una sociedad pueda alcanzar, de hecho, James Heckman, el Premio Nobel de Economía demostró que la inversión en primera infancia tiene un alto rendimiento social y económico, siempre que los servicios sean de buena calidad, el retorno en la sociedad puede llegar hasta 17 dólares por cada dólar invertido (UNICEF, 2010); esta premisa en la actualidad hace parte de la agenda social de los gobiernos y entidades gubernamentales que generaran acciones y políticas para la primera infancia. Desde esta perspectiva, al iniciar la administración Rionegro Tarea de Todos 2016-2019, se toma la decisión de darle relevancia en el eje programático y de inversiones del Plan de Desarrollo al componente Desarrollo Infantil Temprano y, para ello se parte de la realización de un diagnóstico de las condiciones de la población de primera infancia en el territorio.

En el ejercicio del diagnóstico municipal de primera infancia, infancia, adolescencia y juventud (2016) *Una mirada integral de sus derechos*, se encontraron algunas situaciones relevantes como: baja cobertura de atención integral, escasa infraestructura de calidad para la atención integral, débiles procesos de acompañamiento y cualificación a las entidades prestadoras del servicio y a los agentes educativos; escasos procesos de movilización social y de escenarios para visibilizar y reconocer los derechos de los niños y las niñas en la sociedad, y para compartir y fortalecer los vínculos con sus familias, así como ausencia de acciones de monitoreo y valoración de las estrategias de atención integral.

Luego de identificar los retos y oportunidades y reconociendo la trascendencia que tiene invertir en servicios de primera infancia para impactar en la calidad de vida de sus habitantes y en el progreso de la sociedad a mediano y largo plazo, se crea el componente de Desarrollo infantil temprano dentro de una de las cinco líneas estratégicas que integran el Plan de Desarrollo Rionegro Tarea de Todos, 2016-2019. Allí, se trazó como meta

aumentar la cobertura de la atención integral desde la gestación hasta los 6 años, así como mejorar las condiciones de calidad para la promoción del desarrollo infantil temprano mediante procesos de asistencia técnica, movilización social, monitoreo y valoración del desarrollo, construcción y adecuación de infraestructuras idóneas para la atención, formación y cualificación del talento humano e implementación de proyectos y programas para la primera infancia. En coherencia con lo anterior, la investigación de la medición de la calidad de la educación inicial partió del reconocimiento de los siguientes avances evidenciados en el territorio entre los años 2016 y 2018, encontrándose una cobertura que en el 2016 atendía en el municipio de Rionegro 2.231 niños, niñas y madres gestantes y para 2018, la cobertura aumentó a 3.872 beneficiarios.

Metodología y diseño de la investigación

La investigación se enfoca en el modelo de evaluación de programas sociales y políticas públicas. Es importante entender que evaluar la calidad de la educación inicial en el municipio de Rionegro centrada en la estrategia Cinco Pasitos para Crecer, tiene que tener en cuenta la complejidad de la estrategia en su visión integral y por lo tanto multidimensional, en este sentido la evaluación como concepto se entiende como el conjunto de principios, estrategias y procesos desarrollados de forma sistemática en un determinado contexto, con el fin de tomar las decisiones pertinentes que contribuyan a mejorar las estrategias de intervención social (De Miguel, 2000). Según el autor, la evaluación no es la aplicación mecánica de técnicas sino un proceso social y político en sí mismo, pero que igual como sucede con otras disciplinas, requiere sus propias bases teóricas que lo justifiquen y le den sentido. Por otra parte, además de promover la integración de las dimensiones objetiva y subjetiva de los programas debe dar voz a sus actores y convertirlos en sujetos activos para las modificaciones y transformaciones que se requieren.

Atendiendo a esta concepción de evaluación de la calidad, se siguió el modelo de medición de calidad utilizado a nivel nacional por el Ministerio de Educación Nacional a través del equipo de investigadores de la universidad de Los Andes, modelo que se pensó más allá de las condiciones de calidad estructurales y que diera cuenta de la calidad en los procesos que se desarrollan en la prestación del servicio, el funcionamiento del sistema alrededor de las unidades de servicio y su relación con el desarrollo de niñas y niños, teniendo en cuenta la modalidad institucional. Además, la estra-

tegia fue pensada de acuerdo con la edad de los niños y las características tanto del servicio, como de los aprendizajes que se generan, en tal sentido, se optó por enfocar la población objetivo en niños y niñas de 3 a 6 años.

Especificaciones técnicas del Modelo de medición

A partir de este modelo de medición se diseñó el modelo de evaluación de la calidad de la educación inicial en el municipio de Rionegro con el apoyo de los investigadores referenciados, quienes, ciñéndose al reglamento del Comité de Bioética de la universidad, aplicaron todos los principios exigidos para este tipo de investigaciones, siendo ésta una investigación de bajo riesgo para los sujetos participantes y sus familias (en el caso de los niños y niñas).

De igual manera que se hizo a nivel nacional, fue necesario entrenar el equipo de profesionales que realizaron el trabajo de campo. En el mes de marzo se realizó el entrenamiento en aplicación IDELA y en el mes de agosto fue capacitado y entrenado el equipo en IMCEIC, los dos entrenamientos por parte del equipo profesional de la Universidad de Los Andes.

Los instrumentos

El conjunto de baterías utilizados para la medición de la calidad (IMCEIC e IVDAN) fueron validados para el contexto colombiano por Maldonado-Carreño et al. (2018); quienes realizaron análisis factorial exploratorio (AFE), seguido de un análisis de teoría de respuesta al ítem (TRI) y un análisis factorial confirmatorio (AFC) para los instrumentos de observación de aula y valoración del desarrollo de la medición nacional de la calidad de la educación inicial en Colombia.

Para este escrito solo se dará cuenta del IDELA como el instrumento que permitió valorar el desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas. Está compuesto por escalas para razonamiento lógico-matemático, lenguaje, social y emocional, motricidad y funciones ejecutivas. Una vez definidos los ítems de cada escala se calculó la puntuación de cada una de ellas. IDELA está organizado de manera que cada escala incluye una serie de tareas que a su vez están compuestas por ítems. Cada ítem tiene una puntuación, en su mayoría, dicótoma (1 = correcto y 0 = incorrecto) o una puntuación continua (p. ej., número de esquinas que dibujó un niño).

Siguiendo el mismo proceso de la medición nacional (Maldonado-Carreño et al., 2018), para calcular el puntaje de cada escala (dominio), en primer lugar, se obtuvo el puntaje de respuestas correctas para cada uno de los ítems de la escala. Finalmente, a cada resultado se le hizo una trans-

formación lineal multiplicándolo por 100 y el resultado se dividió por el puntaje total máximo de esa escala para facilitar su interpretación. De esta forma cada una de las escalas resulta en una puntuación mínima de 0 y una puntuación máxima de 100.

Además, se obtuvieron los índices de confiabilidad acudiendo al cómputo de coeficientes de consistencia interna (Alfa de Cronbach) en cada una de las dimensiones del IDELA para ambas aplicaciones; los resultados mostraron en general índices adecuados para la muestra (Tabla 1).

Tabla 1. Confiabilidad de las Escalas utilizadas en el IDELA

Dominio	# ítems	Primera Aplicación	Segunda Aplicación	Nacional
		Alfa de Cronbach (N)	Alfa de Cronbach (N)	
Socio Emocional (Eliminando # de Amigos)	15	,824 (373)	,754 (292)	,730
Razonamiento Lógico (Eliminando #s del 14 al 20)	31	,841 (273)	,852 (339)	,870
Lenguaje (Eliminando 13 letras)	21	,630 (243)	,699 (340)	,770
Motricidad (Fina y Gruesa)	12	,648 (372)	,680 (340)	,870
Motricidad Fina (Elimin. Mot. Gruesa = Saltar)	11	,799 (373)	,826 (340)	
Funciones Ejecutivas	10	,898 (380)	,900 (341)	,840
Persistencia/Involucramiento (Elimin. Control inhibitorio)	17	,924 (376)	,957 (338)	,900

Fuente: Elaboración propia.

A partir de los primeros análisis de frecuencias y del índice de confiabilidad se decide trabajar con las siguientes escalas:

Motricidad. Se decide mantener dos escalas de desarrollo motriz, una compuesta por todos los ítems originales (Motricidad en general) y otra solamente de Motricidad Fina, pues el Alpha de Cronbach aumenta considerablemente cuando se retira el único ítem de motricidad gruesa (saltar en un pie). Sin embargo, no es posible hacer una escala de motricidad gruesa con un solo reactivo.

Razonamiento Lógico. Se toma la misma decisión de la medición nacional, al no incluir en los análisis los ítems de esta tarea correspondientes a los números del 14 al 20 que tuvieron menos del 5% de respuestas correc-

tas; se decidió conservar una única escala de Razonamiento lógico-matemático compuesta por todos los ítems originales.

Lenguaje. Varios ítems de la tarea de identificación de letras tuvieron un porcentaje de respuestas correctas inferior al 3%, por esta razón, no se incluyeron dentro de la escala. A partir de esos resultados se decidió dejar una única escala compuesta por todos los ítems de esta dimensión, excepto por los ítems de identificación de las letras: T, F, B, N, R, G, K, V, Z, Q, L, D, P.

Socioemocional. Se decidió dejar una única escala compuesta por todos los ítems de esta dimensión, excepto por el ítem # de Amigos (Socio Emocional), cuya exclusión fue requerida para incrementar la confiabilidad de la escala.

Funciones ejecutivas. Son actividades mentales complejas, necesarias para planificar, organizar, guiar, revisar, regularizar y evaluar el comportamiento, estas funciones son necesarias para adaptarse eficazmente al entorno y para alcanzar metas (Bauermeister, 2008).

Persistencia/involucramiento (Motivación). (Incluye la observación general del niño). En análisis nacional decidieron no utilizar esta dimensión en los análisis estadísticos, pues, aunque el Alpha de Cronbach para esta escala es alto, en el análisis de TRI que ofrece información diferencial de la precisión de la medición a lo largo del rasgo latente los ítems no eran confiables. Los resultados muestran que los ítems de persistencia y motivación tienen, en general, niveles de dificultad muy bajos (todos por debajo de 0) y niveles de discriminación muy altos y concentrados solo en niveles bajos del rasgo latente.

IMCEIC (Instrumento de Observación) (Instrumento de medición de las condiciones de calidad en educación inicial en Colombia)

IMCEIC está compuesto por 45 ítems que se agrupan en tres dimensiones: Entorno físico, Interacciones e intencionalidad pedagógica e Interacción con el ambiente.

Interacciones e intencionalidad pedagógica

La dimensión de interacciones e intencionalidad pedagógica de IMCEIC incluye 18 ítems relacionados con los siguientes aspectos: i) juego y aprendizaje, ii) interacciones y convivencia en el aula, iii) interacciones de los niños con sus pares y iv) identidad e inclusión. Siguiendo los criterios de la medición nacional, algunos de los ítems debieron ser excluidos del análisis por su baja variabilidad en la muestra.

La escala de Calidad pedagógica. Incluye i) modalidades de interacción entre niños, ii) animar a los niños/as a elegir, iii) fomentar el pensamiento creativo de los/as niños/as a partir de la generación de preguntas, iv) conectar el aprendizaje de los/as niños/as con sus experiencias, con lo que ya saben y con lo que pueden hacer, v) retroalimentar continuamente a los/as niños/as, vi) anunciar las transiciones entre actividades, vii) interactuar individualmente con los/as niños/as, viii) disciplinar a los/as niños/as que presentan comportamientos inapropiados y ix) fomentar interacciones positivas entre los/as niños/as. En una escala que va de 1 a 4, la Media de la calidad pedagógica de las UDS de Rionegro es $M=2,12$ ($DE=0,40$), el Alpha de Cronbach de esta escala para la totalidad de la muestra es 0,80 (0,74 en la muestra nacional).

Sujetos de la investigación

La siguiente es la descripción de los sujetos participantes: Se evaluaron en total 380 niños y niñas en la primera medición y 378 en la segunda medición de los cuales el 51% son niñas.

La edad de los niños y niñas participantes, de los 380 niños y niñas el 51% fueron niños y niñas de 4 a 6 años y que se encuentran en el grado Jardín.

Con relación al tipo de cuidador es importante resaltar que de los 380 cuidadores entrevistados el 60% fueron las mamás las que acudieron a responder la entrevista.

Respecto al sexo del cuidador, el 84% de los cuidadores participantes son mujeres. Este dato es importante porque a pesar de las transformaciones parentales en el cuidado de los hijos e hijas, en este contexto sigue prevaleciendo la mujer como el cuidador que asiste a eventos relacionados con la educación de los niños y niñas.

Las edades de los cuidadores, se resalta que el 70% están en edades entre los 18 y los 40 años y de estos el 47% son menores de 30.

Del total de la población participante el 70% está ubicada en el sector urbano y este corresponde también al contexto donde están ubicados los niños. La escolaridad de los cuidadores da cuenta de que tanto padres como madres en su mayoría terminaron el bachillerato, sin embargo, se resalta que son las mujeres las que lograron mejores avances en educación técnica y tecnológica.

Con relación al tipo de familias a las cuales pertenecen los niños y niñas evaluados es relevante que el 67% son familias biparentales, este puntaje es

coherente también con el tiempo de constitución familiar que evidencia que estas familias son familias jóvenes, la mayoría con menos de 10 años de convivencia.

Resultados

Para la presentación de resultados, en primer lugar, se hará una descripción de la valoración del desarrollo y los aprendizajes de los niños y las niñas presentando los resultados del IDELA y luego los resultados del IMCEIC en sus componentes, calidad de las interacciones y calidad Pedagógica para entrar a presentar las relaciones encontradas entre el desarrollo y aprendizajes de los niños y niñas y las condiciones de calidad de la educación inicial en Rionegro.

Análisis descriptivo de la valoración del desarrollo de niños y niñas

La valoración del desarrollo y la evaluación en los aprendizajes en niños y niñas de 3 a 6 años de las unidades de servicio seleccionadas para la medición de la calidad en la educación inicial se hizo a través de la aplicación del IDELA. Se hicieron dos aplicaciones, una en los meses de marzo y abril y la segunda entre octubre y noviembre de 2018. Para analizar las diferencias en el desarrollo de los niños y niñas entre una aplicación y otra, habiendo transcurrido seis meses entre ambas, se ejecutó una prueba t de Student para muestras relacionadas (Tabla 2) que indica la existencia de diferencias estadísticamente significativas en todos los dominios, evidenciando mayores puntajes en todas las escalas del IDELA en la segunda aplicación.

Tabla 2. Diferencias en el desarrollo de los niños entre la primera y segunda aplicación del IDELA (6 meses)

Dominios del Desarrollo	Primera Aplicación		Segunda Aplicación		gl	T
	M	DE	M	DE		
Lenguaje	35,15	15,32	48,10	18,56	286	-9,07***
Socioemocional	56,12	22,94	73,98	17,66	286	-10,95***
Razonamiento Lógico	35,77	19,33	43,82	20,54	327	-5,04***
Motricidad en general	47,85	27,29	63,44	24,89	332	-7,42***
Motricidad Fina	40,98	26,83	58,40	28,35	333	-7,93***
Funciones Ejecutivas	28,19	30,18	47,00	35,17	341	-7,55***

*** $p \leq ,001$

Fuente: Elaboración propia

Al comparar los resultados de Rionegro con el estudio Nacional (Tabla 3) (Figura 1), en todos los dominios en la segunda medición se superan los puntajes del desarrollo obtenidos por los niños y niñas del país. Y a excepción de los dominios de Razonamiento Lógico y Funciones ejecutivas, en los demás dominios también son superados por la primera aplicación de Rionegro.

Tabla 3. Comparación del desarrollo de los niños de Rionegro con la muestra Nacional

Dominios del Desarrollo	Primera Aplicación Rionegro		Segunda Aplicación Rionegro		Medición Nacional	
	M	DE	M	DE	M	DE
Lenguaje	35,15	15,32	48,10	18,56	34,39	17,29
Socioemocional	56,12	22,94	73,98	17,66	43,77	24,73
Razonamiento Lógico	35,77	19,33	43,82	20,54	39,91	19,64
Motricidad en general	47,85	27,29	63,44	24,89	44,31	25,60
Motricidad Fina	40,98	26,83	58,40	28,35		
Funciones Ejecutivas	28,19	30,18	47,00	35,17	29,88	24,24

Fuente: Elaboración propia.

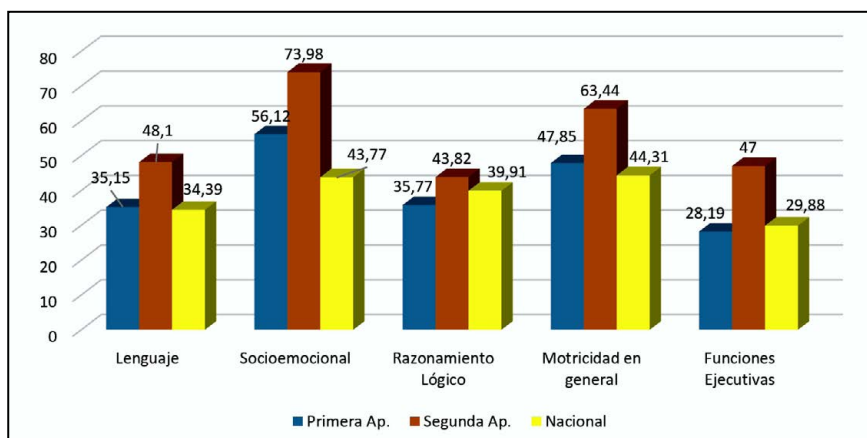


Figura 1. Desarrollo de los niños de Rionegro y de la muestra Nacional

Fuente: Elaboración propia

Estas comparaciones se hacen posible, al evidenciar altos niveles de confiabilidad en la aplicación, pues las formas de la distribución de los da-

tos en las distintas pruebas aplicadas a los niños y niñas de Rionegro, es muy similar en ambas aplicaciones e incluso a las obtenidas en la medición nacional. Se puede ver en los ejemplos de las figuras 2, 3 y 4.

Aquellas preguntas que para los niños y niñas resultaron más fáciles en la primera aplicación son exactamente las mismas que tendieron a responder correctamente en la segunda aplicación y, las mismas actividades que resultaron más difíciles a los niños y niñas del país, fueron también las más difíciles para los de Rionegro. Las valoraciones del desarrollo de los niños y niñas en el municipio presentan el mismo comportamiento de país, solo que con mejores resultados en sus competencias.

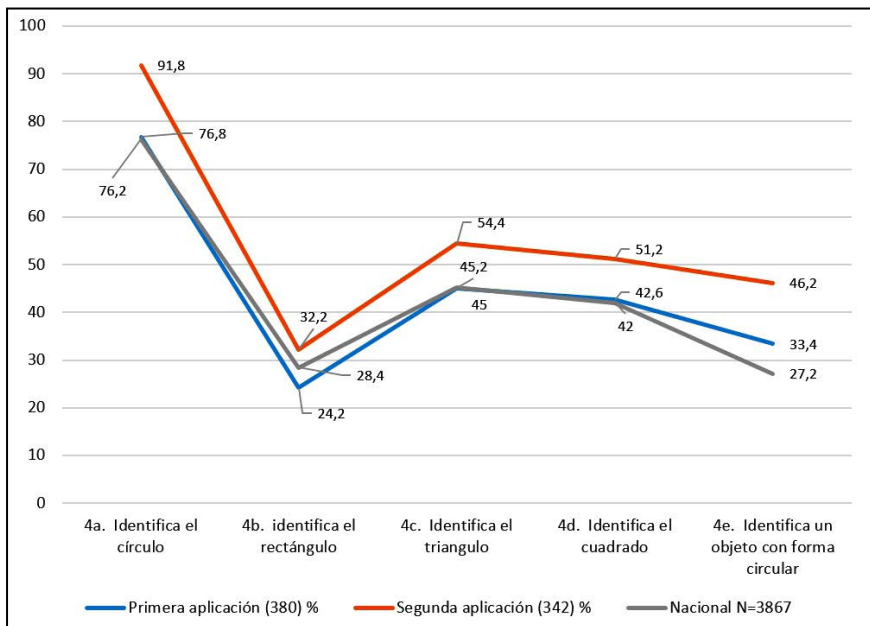


Figura 2. Porcentaje de aciertos en identificación de formas

Fuente: Elaboración propia

Características de las condiciones estructurales

En el modelo de evaluación aplicado, las condiciones estructurales de calidad en la atención integral a la primera infancia incluyen información general de la estructura física, entorno físico, interacciones o intencionalidad pedagógica e integración con el entorno.

El entorno físico. La Figura 3 describe que en el 45,9% de las UDS, no se evidencian condiciones peligrosas a su alrededor y en el 94,6% no hay condiciones de suciedad en sus alrededores.

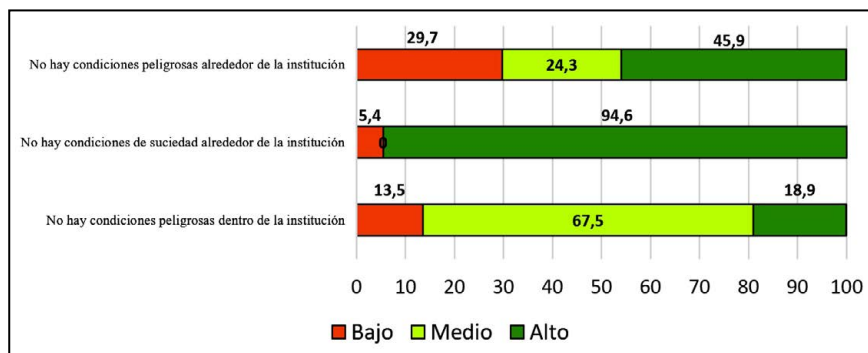


Figura 3. Ambientes Seguros 1

Fuente: Elaboración propia.

Al evaluar los diferentes tipos de riesgos externos que puedan identificarse alrededor de las UDS (Figura 4), se encontró que el 48,5% están ubicados en zonas donde hay tráfico de vehículos; así mismo, en el 43,2% se observaron perros u otros animales deambulando cerca; riesgos que es necesario gestionar, así como aquellos que se presentan en menor medida tales como la presencia de pozos o alcantarillas y la exposición a equipos eléctricos peligrosos, buscando evitar cualquier accidente que atente contra la integridad de los niños y niñas.

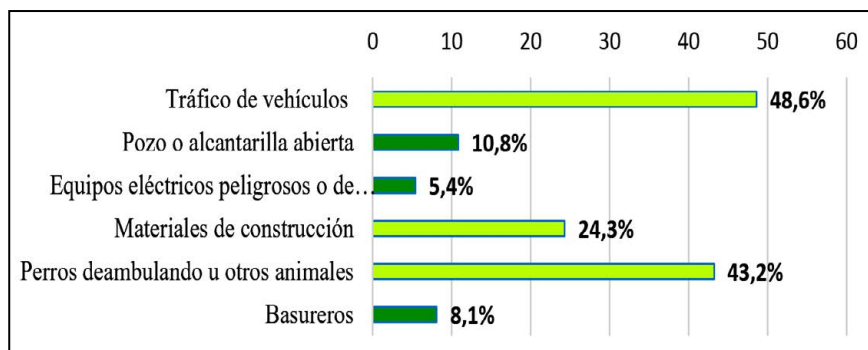


Figura 4. Riesgos al exterior de la UDS 1

Fuente: Elaboración propia.

La calidad del agua. El agua potable o apta para el consumo es un indicador de calidad de vida de alta importancia para las comunidades; durante la última década en Colombia, la cobertura de acueducto a nivel nacional registró una mejora sustancial, pasando de 79.7% en 1993 a 86.1% en 2003, de acuerdo con los datos del Departamento Nacional de Planeación -DNP de 2015. Aunque esta expansión de la cobertura estuvo concentrada en la zona rural, aún existe una brecha significativa entre la cobertura urbana y la rural. Para 2003, esta brecha se estimó en 46 puntos porcentuales, lo que permite concluir que aún resta un largo camino por recorrer antes de que todos los habitantes del territorio nacional tengan acceso al agua potable: según datos del DNP, en 708 municipios del país (65% de los municipios), la cobertura no alcanza el 75% de la población.

De acuerdo con los Objetivos del milenio, Colombia debe reducir a la mitad la proporción de la población sin acceso sostenible a agua apta para el consumo humano y al saneamiento básico. En este sentido, un lineamiento de calidad en la atención integral a la primera infancia en el municipio de Rionegro se evidenció que los niños y niñas en cada uno de los centros de atención integral acceden al consumo agua potable.

Propiedades del aula. El aula es un escenario en el que confluyen varios elementos fundamentales para generar ambientes educativos que favorezcan nuevos aprendizajes. Los niños y niñas aprenden activamente a través de lo que experimentan en actividades diseñadas por la docente o en aquellas en las que eligen libremente. La interacción de los niños y niñas con materiales variados, organizados y que se encuentran a su alcance, propicia un medio donde pueden desarrollar habilidades específicas como las psicomotrices, el razonamiento matemático y científico. Así, la utilización de materiales didácticos constituye una de las prácticas adecuadas para favorecer e influir en el desarrollo cognitivo y el aprendizaje de los niños y niñas. (Whitebread y Coltman, 2008).

La disponibilidad, variedad y suficiencia de materiales educativos, al igual que otras de las condiciones estructurales de la calidad de la educación inicial, evidencian oportunidades de aprendizaje deseables para todos los niños y niñas, así como otras relacionadas con la enseñanza, que permiten a las docentes disponer de más elementos para implementar situaciones didácticas.

Para la estrategia Cinco Pasitos y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF, ha sido una apuesta que todas las UDS cuenten con diversos materiales para favorecer el desarrollo y propiciar los aprendizajes, estos deben estar ubicados al alcance de los niños y niñas para que puedan

disponer de ellos, conocerlos y utilizarlos, su accesibilidad es importante por varias razones: en primer lugar, funciona como un estímulo para el aprendizaje pues al ver expuestos los diferentes recursos didácticos, los niños y niñas se sienten atraídos por estos. En segundo lugar, porque se ha encontrado que la accesibilidad a los materiales se vincula con la promoción del aprendizaje independiente y autorregulado, elementos constitutivos de un aprendizaje efectivo. En el marco de la evaluación de la calidad en sus componentes estructurales, se exploró la existencia de diversos materiales educativos en las aulas, su accesibilidad y su función en el marco de las interacciones pedagógicas.

De acuerdo con el proceso evaluativo se evidenció que el 62,2% de las UDS no cuentan con materiales que promuevan la diversidad étnica, religiosa o cultural en el aula. Según el protocolo del instrumento de observación, un material que promueve el reconocimiento de la diversidad es aquel que representa o discute diferentes culturas o grupos étnicos que no están presentes en el aula o que son una minoría. Por otra parte, se encontró en el 74,8% de las UDS variedad de materiales para promover el desarrollo, se resalta además la disponibilidad de libros suficientes en el 70,9%, así como material para tareas constructivas y de desarrollo de la creatividad en niños y niñas en el 71,3% de las UDS.

Nivel de ruido en el aula. Dentro de los componentes estructurales de la evaluación de la calidad de la educación inicial está el nivel de ruido en el aula. Este componente es importante porque la contaminación acústica es la suma de tres problemas que se agravan entre sí. El primero, es el ruido procedente de fuentes externas (calles, obras, tráfico, etc.), eso hace que el volumen de voz de los niños, las niñas y docentes se eleve creando el segundo problema, y, por último, se genera en las aulas la reverberación: efecto producido por los rebotes de la onda sonora en paredes, piso, techo y todos los objetos del aula, que hace que los niños y niñas no solo reciban el mensaje hablado en forma directa, sino innumerables copias de ese mensaje, fruto de la reflexión sobre paredes y objetos del aula.

Disminuir la contaminación acústica mejora la calidad de vida de todos los integrantes de una comunidad educativa dentro de las UDS. Evaluar dicha contaminación acústica, valorando el nivel de ruido en el aula es importante para mejorar la calidad de la atención. En este sentido, como lo evidencia la Tabla 4, se encontró que en el 81,1% de las UDS menos del 25% del tiempo el nivel de ruido es alto y no es propicio para jugar y aprender.

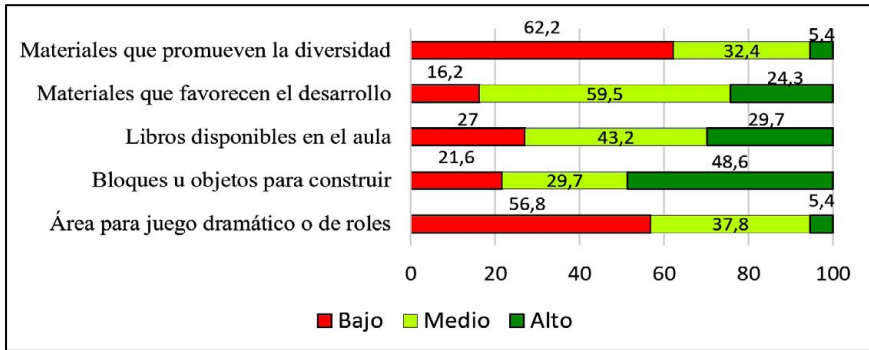


Figura 5. Propiedades del Aula 1

Fuente: Elaboración propia

Tabla 4. Nivel de ruido en el aula

Nivel de ruido en el aula	%
En un 75% del tiempo o más, el nivel de ruido es alto y no es propicio para jugar y aprender	2,7
Entre el 75% y el 50% del tiempo, el nivel de ruido es alto y no es propicio para jugar y aprender	8,1
Entre el 50% y el 25% del tiempo, el nivel de ruido es alto y no es propicio para jugar y aprender	8,1
Menos del 25% del tiempo, el nivel de ruido es alto y no es propicio para jugar y aprender	81,1

Fuente: Elaboración propia.

Características del personal docente (Imceic A Docentes)

La formación del docente de educación inicial se constituye en un factor fundamental de la calidad, en el marco del IMCEIC las características del personal docente arrojan resultados importantes para la evaluación de la calidad de la educación inicial en Rionegro. El 43,3% de los docentes poseen título de Licenciada en educación Preescolar, en Pedagogía infantil o licenciatura en primera infancia. Sin embargo, es importante tener en cuenta que el 81% de las docentes no profesionales están estudiando actualmente una Licenciatura en Educación, de igual manera, el 92% de las docentes han recibido educación no formal/cualificación sobre primera infancia (diplomados, cursos, talleres, seminarios entre otros).

El 100% reciben salario por su labor docente con sus respectivas prestaciones sociales, tienen derecho a ausencia por enfermedad y seguro médico. El 81% tienen vacaciones pagas y solamente una docente refirió recibir pago por horas extras.

Al 19% de las docentes la UDS les suministra la alimentación durante la jornada y el 97% tienen transporte hasta la UDS.

El 62% refiere que realiza actividades administrativas en la UDS (diligenciamiento de formatos, recolección de información de niños, etc.) A las que dedican un promedio del 20% de su tiempo (rango 6%-50%).

Calidad pedagógica

Entendemos la calidad pedagógica de las interacciones como la participación compartida en conexiones socioemocionales verbales o no verbales durante una actividad que tienen en sí misma una intencionalidad orientada hacia el aprendizaje. El 100% de las maestras cuenta con un instrumento para hacer el seguimiento al desarrollo de los niños, el 97,3% cuenta con instrumentos de registro diario de observación y todas utilizan los resultados del seguimiento al desarrollo en el proceso pedagógico.

De igual manera, el 94,6% identifica alertas en el desarrollo de los niños y emprende alguna de las siguientes acciones:

- El 70,3% realiza seguimiento al proceso de desarrollo del niño en coordinación con el equipo de la unidad.
- El 67,6% desarrolla experiencias pedagógicas que promueven el desarrollo y participación del niño y realiza los ajustes que sean necesarios.
- El 62,2% informa a las familias sobre las alertas identificadas para que brinde atención por parte del sector salud y apoya la gestión de la atención por parte de salud en los casos que se requiera.
- Todas orientan a las familias sobre las acciones que debe promover para favorecer el desarrollo del niño.
- En el 100% de las UDS el idioma o lengua principal que se utiliza para realizar las actividades pedagógicas es el español, si bien en algunas realizan actividades en las que se usan palabras o expresiones en inglés o francés, además, hay una UDS donde la maestra también utiliza la Lengua de señas.
- El 83,8% de las maestras considera que los materiales para el desarrollo de las actividades pedagógicas son suficientes y apropiados.

- El 89,2% manifiesta haber recibido durante los últimos 12 meses acompañamiento o apoyo individual a su desarrollo profesional en la UDS, orientado a sus necesidades (por ejemplo: recibió asistencia técnica para mejorar sus prácticas pedagógicas). Más del 80% reportan apoyo de su coordinadora, un 43% del Municipio un 43,2% de un colega/maestro(a) y un 27% del ICBF u otro operador.
- El 54,1% de las maestras se comunica con los padres/familias antes de que los niños asistan a la UDS (Unidades de Servicio), principalmente mediante reuniones individuales (40,5%) o grupales (37,8%) para hablar acerca de su hijo(a), las experiencias que han tenido antes de la inscripción y lo que deben esperar cuando su hijo ingrese a la UDS. Estas acciones son fundamentales en los procesos de transición antes y después del ingreso al Centro de desarrollo infantil. (Alvarado y Suárez, 2009)
- El 89,2% de las maestras tiene algún proceso de inducción que facilite la transición de los niños y las niñas a la UDS, que consiste principalmente en que asisten por periodos más cortos durante los primeros días, con un aumento gradual del tiempo de permanencia (86,5%) o que los padres visitan la UDS por unas pocas horas junto con sus hijos y otras familias (45,9%).
- El 48,6% dice tener algún contacto con los maestros que tendrán los niños y niñas cuando salgan de la UDS y que consiste principalmente en reunirse con los maestros o visitar las instituciones educativas que recibirán a la mayoría de éstos cuando salgan de la UDS (37,8%).
- El 67,6% de las maestras dicen saber algo acerca del currículo y la pedagogía que tendrán los niños y niñas cuando empiecen el grado transición, ya sea porque han estudiado el plan de estudios al que estarán expuestos cuando asistan a la institución educativa (45,9%) o han estado en contacto con los maestros que tendrán en grado transición a través de la planeación de currículo, desarrollo profesional y otros esfuerzos/actividades (35,1%).
- También el 67,6% de ellas tiene planificado apoyar a los niños y niñas y a sus familias mientras hacen su paso al grado transición, informando sobre la escuela a la que asistirán (64,9%), visitando la escuela con ellos (64,9%) o brindando información a los padres en una reunión grupal sobre lo que deben esperar al ingresar al grado transición (51,4%).
- El 100% de las maestras brinda información a los padres/familias sobre cambios en el desarrollo y aprendizaje de su hijo. El 40,5% lo hace men-

sualmente o más de dos veces al mes, mientras el 59,5% lo hace más de dos veces al año.

- El 48,6% brinda dicha información a todos los padres de familia, mientras el 21,6% a más de la mitad y las demás a menos de la mitad de los padres.
- El 78,4% les da información sobre prácticas de crianza, el 35,1% lo hace mensualmente o más de dos veces al mes y el 40,5% más de dos veces al año.
- El 56,7% informa a casi todos los padres de familia sobre prácticas de crianza y el 10,8% a más de la mitad.
- El 97,3% de las maestras informan que la mayoría de los padres de familia (78,4%) participan en talleres ofrecidos por la UDS.
- El 78,4% de las maestras tiene reuniones individuales con los padres de familia, en los que abordan temas como:
 - ✓ Desarrollo emocional del niño(a) (75,7%), Desarrollo del aprendizaje (73%), los avances del niño(a) (70,3%), retos para el niño(a) (70,3%), desarrollo físico del niño(a) (64,9%), las cosas que pueden hacer los padres en casa para que sus hijos aprendan cosas nuevas (64,9%).
- Solamente una de las maestras reporta hacer visitas domiciliarias.
- Con relación al proceso pedagógico en las UDS, el 70,3% de las docentes manifiesta haber participado en la construcción y/o actualización del proyecto pedagógico de la UDS.
- El 100% usa el planeador y el 86,5% lo usa diariamente, el resto un par de veces a la semana. Quienes lo usan a diario lo consideran siempre útil.
- El 100% de las docentes dicen hacer seguimiento a la planificación de acciones pedagógicas y de cuidado llevada a cabo con los niños y niñas. Y en el 89,2% dicho seguimiento se hace anualmente.

Interacciones pedagógicas

Con relación a la calidad pedagógica se observó que el 86,5% de los docentes aplica con asertividad estrategias para corregir los comportamientos inapropiados de los niños y niñas y el 86,4% comunica a sus estudiantes las transiciones de una actividad a otra. Por otra parte, es esencial fortalecer en las interacciones pedagógicas la utilización del juego simbólico ya que el 71,1% se observó como estrategia para fortalecer el desarrollo integral.

La manera como se llevó a cabo la observación In-Situ de acuerdo con los requerimientos estándares del Instrumento (IMCEIC) cuatro (4) horas

de la jornada no permite identificar la totalidad de los procesos pedagógicos que transcurren en la interacción entre docente y los niños y las niñas. De acuerdo con lo anterior, se observaron pocas actividades en las cuales la docente diera espacio para el uso de libros en el aula, solo en el 16,4% de las aulas se observó esta actividad.

De la misma manera, solo en el 20% de las aulas observadas, las docentes realizaron actividades que permitan la comprensión del mundo natural, así como actividades que posibiliten la narración de historias o de aprendizaje de vocabulario nuevo.

Es probable que estas actividades específicamente se realicen cuando cuentan con el apoyo de profesionales expertos que provienen de programas de apoyo a la estrategia, como cuerpo sonoro, psicomotricidad, narraciones infantiles, expresión corporal.

Es de resaltar, que en el momento en que se realizó la segunda medición, la mayoría de las maestras encuestadas con formación normalista, técnica o tecnológica, se encontraban terminando programas de pregrado orientados a la educación inicial, pero solo se registró la formación certificada.

Interacciones e intencionalidad pedagógica

Como ya se ha indicado, la media de la evaluación de la calidad de las interacciones pedagógicas del Municipio de Rionegro, según los resultados de las observaciones del IMCEIC, es de 2,1 (DE=0,40). Esta variable presenta asociación estadísticamente significativa con casi todos los dominios del IDELA, exceptuando las funciones ejecutivas (Tabla 5).

Tabla 5. Correlación de Spearman entre Calidad Pedagógica e IDELA

Dimensiones del Desarrollo	Calidad Pedagógica
	rho
Lenguaje	,212***
Socioemocional	,183***
Razonamiento Lógico	,139**
Funciones Ejecutivas	,101
Motricidad en general	,112*
Motricidad Fina	,124*

* $p \leq ,05$ ** $p \leq ,01$ *** $p \leq ,001$

Fuente: Elaboración propia

La calidad de las interacciones pedagógicas también presenta correlación positiva y estadísticamente significativa con la experiencia en meses de la maestra en Educación Inicial ($Rho = 0,162$, $p \leq 0,01$), aunque no ocurre esto con el nivel educativo de la maestra, ni con las actividades de formación continuada que se dirigen a ellas.

En cuanto a las interacciones con el ambiente que se promueven en las aulas de primera infancia, es posible encontrar asociación estadísticamente significativa entre la calidad pedagógica y la introducción de las siguientes actividades por parte de la docente: narración de historias, conteo, medición, ciencia, naturaleza, baile, artes plásticas y promoción de la motricidad gruesa (Tabla 6).

Tabla 6. Estadísticos descriptivos y prueba Mann-Whitney para dimensiones de Interacción con el ambiente y calidad pedagógica

Dimensiones de Interacción con el ambiente		n	Rango promedio	U de Mann-Whitney	PS _{est}
Narra historias	No	254	143.03	3945***	0,18
	Si	87	252.66		
Conteo	No	156	107.07	4456,5***	0,15
	Si	185	224.91		
Medir	No	304	160.51	2434***	0,22
	Si	37	257.22		
Ciencia	No	295	149.69	500***	0,04
	Si	46	307.63		
Naturaleza	No	267	156.55	6021***	0,31
	Si	74	223.14		
Baile	No	179	146.61	10132,5***	0,35
	Si	162	197.95		
Artes Plásticas	No	84	162.24	10058	0,47
	Si	257	173.86		
Motricidad	No	43	96.58	3207***	0,25
	Si	298	181.74		

*** $p \leq ,001$

Nota: n = tamaño muestral; U = U de Mann-Whitney; PS_{est} = Probabilidad de Superioridad (tamaño del efecto, donde: no efecto (PS_{est} = 0,0); pequeño (PS_{est} $\geq 0,56$); mediano (PS_{est} $\geq 0,64$) y grande (PS_{est} $\geq 0,71$).

Fuente: Elaboración propia.

Respecto a las actividades de interacción con el ambiente y los dominios del IDELA (Tabla 7), se pueden observar diferencias estadísticamente significativas en el desarrollo socioemocional y la motricidad fina según se haya observado o no la narración de historias por parte de la maestra.

En la Tabla se observa que la expresión de la individualidad a través de las Artes Plásticas presenta el valor más elevado ($PS_{est} = 0,47$); seguido de expresión corporal al experimentar con el sonido y la música (Baile) ($PS_{est} = 0,35$), actividades para la comprensión del mundo natural (Naturaleza) ($PS_{est} = 0,31$); y el más bajo, participar en procesos científicos (Ciencia) ($PS_{est} = 0,04$).

Si bien no hay significancia estadística, el valor se aproxima a un pequeño efecto, si se utiliza las normas interpretativas. En estos casos, esto debe interpretarse como que existe mucho error para rechazar la afirmación que los rangos son idénticos (hipótesis nula).

Mientras que el PS_{est} sugiere que el grupo donde se observó la actividad por parte de la maestra es superior en el dominio del desarrollo al grupo donde no se observó tal actividad, argumento que es coherente con los propósitos de la investigación (Ventura-León, 2017).

El hecho que un resultado sea estadísticamente significativo, nada tiene que ver con que sea importante o relevante a nivel práctico. Con base a todo lo previamente mencionado, se recomienda el uso de medidas de tamaño del efecto, tales como el coeficiente de probabilidad de superioridad [PS_{est}], cuando el propósito es conocer la superioridad existente entre dos grupos mediante el estadístico U de Mann-Whitney.

El mismo análisis corresponde a la siguiente tabla (Tabla 7), pues, aunque en los dominios no aparezcan diferencias estadísticamente significativas, el tamaño del efecto (PS_{est}) de algunas de las escalas da cuenta del efecto de la narración en el desarrollo emocional, por ejemplo.

Tabla 7. Diferencias en los dominios del desarrollo según la profesora haya introducido o no la narración de historias durante la observación

Narra historias		n	Rango promedio	U de Mann-Whitney	PSest
Lenguaje	No	253	164,39	9459	0,43
	Si	86	186,51		
Razonamiento Lógico	No	253	168,33	10455,5	0,48
	Si	86	174,92		
Socioemocional	No	211	137,18	6578,5**	0,38
	Si	81	170,78		
Motricidad en general	No	253	166,57	10010	0,45
	Si	87	181,94		
Motricidad Fina	No	253	164,37	9454*	0,43
	Si	87	188,33		
Funciones Ejecutivas	No	254	165,86	9743	0,44
	Si	87	186,01		

* $p \leq ,05$ ** $p \leq ,01$

Fuente: Elaboración propia.

Conclusiones

Evaluar la calidad de la educación inicial requiere comprender que la calidad es una categoría dinámica y multidimensional; en la investigación se evidencian relaciones significativas entre lo que se ha definido como condiciones estructurales de la calidad, es decir los procesos (en este caso pedagógicos, considerando en ellos, la formación de los maestros y la calidad de las interacciones) y la evaluación del desarrollo de los niños y niñas y sus aprendizajes, no por esto puede afirmarse que se contemplaron todos los elementos que ella implica o que puedan controlarse todas las situaciones que en un trabajo con una comunidad humana puedan darse. Sin embargo, la importancia de este tipo de ejercicios de medición de la calidad en educación inicial es relevante, sobre todo cuando en el marco de la política pública de atención educativa integral a la primera infancia, la inversión supera a nivel nacional sumas superiores al billón de pesos y a nivel local, la inversión se estima en miles de millones.

Con relación a la formación del docente de educación inicial los resultados permiten evidenciar que el 43,3% de los docentes poseen título de Licenciada en educación Preescolar, en Pedagogía infantil o licenciatura

en primera infancia. En este sentido se resalta que el 81% de las docentes no profesionales están estudiando actualmente una Licenciatura en Educación, de igual manera, el 92% de las docentes ha recibido educación no formal/cualificación sobre primera infancia (diplomados, cursos, talleres, seminarios entre otros).

Al comparar los resultados del desarrollo y los aprendizajes de niños y niñas de 3 a 6 años se encontró una relación positiva con la variable de formación técnica y profesional de los docentes, destacándose una correlación significativa entre niveles de desarrollo en cada una de sus dimensiones y la formación técnico- profesional de las docentes.

El desempeño profesional también está relacionado con las condiciones laborales, destacándose que el 100% reciben salario por su labor docente con sus respectivas prestaciones sociales, tienen derecho a ausencia por enfermedad y seguro médico. El 81% tienen vacaciones pagas y solamente una docente refirió recibir pago por horas extras. Por otra parte, y para garantizar también la calidad de vida de las docentes, el 19% de las docentes la UDS les suministra la alimentación durante la jornada y el 97% tienen transporte hasta la UDS.

Con relación a la evaluación del desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas, la evaluación permitió reconocer que los niños de Rionegro muestran mayores puntuaciones en todos los dominios del IDELA en comparación con la muestra nacional y su desempeño mejoró considerablemente entre una medición y otra.

Es importante resaltar de esta investigación, la percepción que la comunidad educativa tiene del Programa de Atención Integral a la Primera Infancia en el municipio de Rionegro, donde se resalta el compromiso del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar -ICBF y de la Administración Municipal para acompañar y favorecer el desarrollo y los aprendizajes de los niños y niñas.

A lo expresado anteriormente, se suma la apuesta del municipio con los proyectos especiales (motivación musical; lecturas y narrativas. Recorriendo los mundos de la imaginación; enriquecimiento motriz, huertas y expresiones artísticas y juego dramático), que, si bien no se visibilizaron en la medición de la calidad de la educación inicial, contribuyen directamente al desarrollo armónico en la primera infancia.

Referencias

- Alcaldía de Rionegro, Programa Cinco Pasitos. (2016). Política de Atención Integral a la Primera Infancia de Rionegro. [Versión digital].
- Alvarado, S. V. y Suárez, M. C. (2009) Las transiciones escolares: una oportunidad de desarrollo integral para niños y niñas. *Revista Latinoamericana Ciencias Sociales, Niñez y juventud*,7(2), 907 – 928.
- Bauermeister, J. J. (2008). *Hiperactivo, Impulsivo, Distraído ¿Me Conoces?: Guía Acerca del Déficit Atencional (TDAH) Para Padres, Maestros y Profesionales*. Editorial: Guilford.
- De Miguel, M. (2000). La evaluación de programas sociales: fundamentos y enfoques teóricos. *Revista de Investigación Educativa*,18(2), 289-317.
<https://revistas.um.es/rie/article/download/121011/113701/478811>
- Maldonado-Carreño, C., Rey-Guerra, M. y Cuartas, J., Plata, T., Rodríguez De Luque, Largacha, E. Yoshikawa, H., MEN-Dirección. (2018). Medición de la calidad de la educación inicial en Colombia en la modalidad institucional. https://www.researchgate.net/publication/326067024_Medicion_de_la_calidad_de_la_educacion_inicial_en_Colombia_en_la_modalidad_institucional
- MEN. (s.f.a). *Condiciones de calidad de la educación inicial*.
<https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177837.html>
- MEN. (s.f.b) ¿Quiénes son los agentes educativos?
- Rodríguez, A. W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque histórico cultural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*10 (1), 1-28.
- Thomason, A. C y La Paro, K. (2009). “Measuring the Quality of Teacher-Child Interactions in Toddler Child Care”. *Early Education and Development*. págs, 285-304.
- UNICEF. (2010). *Inversión privada en la niñez: decisión estratégica*.
<https://www.unicef.org/peru/historias/inversion-privada-en-la-ninez-decision-estrategica>
- Whitebread, D. y Coltman, P. (2015). *Teaching-Learning-Early-Years*. Editado por Whitebread y Coldtman. Gran Bretaña.

Impactos del Programa Convidarte para la Paz: Fortalecimiento de los potenciales humanos para la construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales³²

María Camila Ospina-Alvarado

Sara Victoria Alvarado

Lina Marcela Cardona Salazar

Maira Alejandra Ladino Betancourth

Resumen

Este capítulo presenta resultados del proyecto de investigación “Impactos de los Potenciales Humanos en la Construcción de Paz con Participación de la Primera Infancia y sus Agentes Relacionales” realizado por el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud de la alianza Cinde-Universidad de Manizales, en particular aquellos obtenidos en el caso Fe y Alegría El Caribe en Manizales. El interés del estudio fue identificar el impacto de la implementación del Programa Convidarte para la Paz en el fortalecimiento de los potenciales del desarrollo humano para la construcción de paz con participación de niños y niñas de la primera infancia, sus familias y agentes educativas. Se encontró que la puesta en marcha del pro-

32 Este capítulo surge en el marco de la investigación “Convidarte para la paz: Impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales” adscrita al grupo de investigación Perspectivas Políticas, Éticas y Morales de la Niñez y la Juventud del Cinde y Universidad de Manizales. El capítulo presenta los resultados parciales del caso Fe y Alegría El Caribe de la ciudad de Manizales en relación con los impactos de los potenciales de construcción de paz con niños y niñas de la primera infancia.

Cómo citar este capítulo: Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V., Cardona Salazar, L. M. y Ladino Betancourth, M. A. (2023). Impactos del Programa Convidarte para la Paz: Fortalecimiento de los potenciales humanos para la construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales en Ospina-Alvarado, M.C. Alvarado, S. V. y Correa-Álzate, J. I. (Eds), *Primera infancia: Políticas y Re-Existencias* (pp. 186-206). Editorial Cinde. Co-editores Universidad de Manizales y Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia.

grama incidió positivamente en los niños y las niñas de la primera infancia participantes de dicho proceso y en sus agentes educativas; extendiendo así, la posibilidad de pensar y crear otras formas de relacionamiento orientadas a la construcción de paz.

Palabras clave: Primera infancia, Potenciales del desarrollo humano, Construcción de paz.

Abstract

This chapter presents the results of the research project “Impacts of Human Potentials in Peace Building with the Participation of Early Childhood and their Relational Agents” conducted by the Center for Advanced Studies in Childhood and Youth of the Cinde-University of Manizales alliance, in particular those obtained in the case of Fe y Alegría El Caribe in Manizales. The interest of the study was to identify the impact of the implementation of the Convidarte for Peace Program in the strengthening of human development potentials for peace building with the participation of early childhood children, their families and educational agents. It was found that the implementation of the program had a positive impact on the early childhood children participating in the process and on their educational agents, thus extending the possibility of thinking and creating other forms of relationships aimed at peace building.

Key words: Early childhood, Human development potentials, Peace building.

Resumo

Este capítulo apresenta os resultados do projecto de investigação “Impactos dos Potenciais Humanos na Construção da Paz com a Participação da Primeira Infância e seus Agentes Relacionais” realizado pelo Centro de Estudos Avanzados em Infância e Juventude da aliança Cinde-Universidade de Manizales, em particular os obtidos no caso da Fe y Alegría El Caribe em Manizales. O interesse do estudo era identificar o impacto da implementação do Programa Convidarte para a Paz no reforço dos potenciais de desenvolvimento humano para a construção da paz com a participação das crianças da primeira infância, suas famílias e agentes educativos. Verificou-se que a implementação do programa teve um impacto positivo nas crianças da primeira infância que participaram no processo e nos seus agentes educativos,

alargando assim a possibilidade de pensar e criar outras formas de relações destinadas à construção da paz.

Palavras-chave: *Primeira Infância, Potenciais de Desenvolvimento Humano, Construção da Paz.*

Introducción

El presente capítulo centra el análisis en el fortalecimiento de los potenciales individuales y relacionales de los niños y las niñas de la primera infancia, toda vez que los potenciales del desarrollo humano son concebidos como potencias y potencialidades –cercanas a la propuesta de Santos (2011) en la sociología de las emergencias– que pueden fortalecerse y aflorar desde los primeros años de vida, y que si logran ser desplegados de manera pertinente entre distintos actores y territorios, posibilitan la constitución de los niños, las niñas y sus agentes relacionales como seres sociales con capacidad de agencia dentro del orden social: es decir como sujetos políticos (Alvarado, Ospina, Quintero, Luna, Ospina-Alvarado y Patiño, 2012; Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado, Loaiza y Alvarado, 2016b). Lo cual cobra relevancia al comprender, como lo ha propuesto Heckman (López, 2011) que el mayor potencial de la vida se encuentra en dicho momento del ciclo vital.

Los potenciales del desarrollo humano a su vez son descritos como el “desarrollo de actitudes, valores y sentidos para vivir la e quidad” (Alvarado y Echavarría, 2006, p. 4). Es por ello que el Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde-Universidad de Manizales) y su programa Convidarte para la Paz, se han propuesto trabajar desde el año 2009 con los niños y las niñas de la primera infancia, sus familias y otros agentes relacionales, promoviendo así a la construcción de paz desde el agenciamiento y la constitución de subjetividades políticas. De esta manera Convidarte para la paz en el año 2017, momento histórico del pos acuerdo entre el gobierno colombiano y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia- Ejército del pueblo (FARC-EP), se propuso a partir del proyecto de investigación comprender el papel y el impacto de los potenciales del desarrollo humano en la construcción de la paz con la participación de la primera infancia, cuyas familias vivieron o no el contexto del conflicto armado en tres regiones del país: Manizales, Bogotá y la Subregión de Urabá.

Dicho objetivo responde no solo al interés de favorecer procesos de transformación y agenciamiento como los que se venían trabajando a nivel

institucional y programático, sino además de posibilitar el diálogo con la política pública. Hasta el momento se habían trabajado otras investigaciones orientadas a las narrativas de la primera infancia y de sus agentes relacionales, pero los impactos del programa y en particular de los potenciales del desarrollo humano en los procesos de construcción de paz con participación activa de los niños, las niñas y sus agentes relacionales, permitieron el acercamiento a los lenguajes de las políticas públicas.

El proyecto de investigación propone como pilares teóricos el construccionismo social y las perspectivas alternativas del desarrollo humano como aporte a la socialización política y a la constitución de subjetividades políticas. A través de estos enfoques, el proyecto se propuso pensar los niños y las niñas de la primera infancia como sujetos políticos protagonistas dentro de la estructura social, con capacidad de agencia para desenvolverse dentro de un contexto específico, desdibujando así aquella perspectiva de niños y niñas vulnerables e incapaces de pensar por sí solos y emitir un juicio propio (Alvarado, Ospina-Alvarado y Gómez, 2014; Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado, Alvarado y Fajardo-Mayo, 2018b).

Estas perspectivas le han permitido al grupo de investigación alejarse de miradas adultocéntricas y relaciones asimétricas, características desde las que se han construido las políticas públicas, en particular aquellas centradas en la protección, donde se obliga a proveerles a los niños y las niñas todo lo necesario para su permanencia con vida dentro del grupo social, cuya posición además, les otorga no solamente la posibilidad de educarles bajo unas normas parentales, sociales y rituales específicas, sino que en muchas ocasiones les provee a los adultos el “derecho” de pensar, decidir y sentir por los niños y las niñas. Así entonces, las apuestas teóricas de programa convidarte para la paz invitan a reconocer en los niños y las niñas de primera infancia todas sus potencialidades y facultades para participar activamente dentro de los diferentes escenarios: familiares, educativos y comunitarios.

Los principales aportes del construccionismo social se refieren a la importancia del lenguaje y de las prácticas relacionales en la constitución de los sujetos (Gergen, 2007), en este caso, de los niños, las niñas, sus familias y sus agentes educativas. Es así como en el estudio se retoma la importancia del lenguaje y de la participación en las relaciones como alternativas para la resignificación de las experiencias vividas en contextos de violencia y la construcción de realidades relacionales, sociales y culturales (Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado, Carmona-Parra y Alvarado-Salgado, 2014; Ospina-Alvarado, Alvarado, Carmona y Arroyo, 2018a; Ospina-Alvarado et al., 2018b); más que el lenguaje como un medio para representar la realidad

se habla del lenguaje generativo (Gergen, 2007), a partir del cual se crean realidades y por ende, la relevancia de pensar en las potencias como oportunidades para la construcción de paz (Alvarado et al., 2012; Ospina-Alvarado, 2015; Ospina-Alvarado et al., 2016b; Ospina-Alvarado et al., 2018a).

El aporte central de las perspectivas alternativas del desarrollo humano en la comprensión de la socialización política y la constitución de subjetividades políticas, es el de comprender que la constitución de los sujetos se da en el marco de las interacciones que además de ser conflictivas (Lorenzer, 1985), se tejen en escenarios cotidianos (Heller, 1977), en las que se incorporan tanto la internalización de los marcos sociales, culturales y políticos, como la externalización que posibilita la construcción social del mundo (Berger y Luckmann, 1999). De esta manera, es fundamental el papel del Estado en el reconocimiento de las titularidades o derechos de los seres humanos y la construcción de oportunidades para que fortalezcan la capacidad de agencia, convirtiendo cada oportunidad en bienestar para sí y para los demás (Sen, 2000; Nussbaum, 2012), como despliegue de su subjetividad política; evidenciando que es necesario incorporar la política, los ámbitos de incidencia a nivel macro y meso en lo institucional, y lo político, como un espacio de accionar de los actores sociales desde sus sentidos y prácticas que se configuran en el marco de la socialización.

Metodología

Esta investigación de carácter social y participativo tiene como horizonte epistémico y metodológico la hermenéutica ontológica política la cual busca generar comprensiones sobre las experiencias vitales de los actores sociales y promover transformaciones (Alvarado, Gómez, Ospina-Alvarado y Ospina, 2014; Alvarado, Ospina-Alvarado y Sánchez-León, 2016; Ospina-Alvarado, Alvarado y Fajardo, 2016a), en este caso, comprender la vivencia de los potenciales del desarrollo humano en los niños y las niñas de la primera infancia y sus familias y aportar al fortalecimiento de los mismos, identificando su impacto en la construcción de paz.

Esta investigación combinó enfoques cualitativos y cuantitativos, como aspectos que se articulan y se complementan para dar lugar tanto al componente investigativo como educativo y de transformación social, a través de la generación de indicadores cualitativos que permitieron comprender el papel de dichos potenciales en la construcción de paz con participación de los niños, las niñas y sus agentes relacionales; e indicadores cuantitativos a partir de los cuales se buscó medir el impacto de los distintos momen-

tos de la propuesta educativa Convidarte para la Paz y en particular de los potenciales del desarrollo humano en la construcción de vivencias de paz con primera infancia, familias y agentes educativas. El enfoque cualitativo se desarrolló a través del análisis de narrativas y la apuesta cuantitativa, se aplicó con la prueba T Student que posibilitó una aplicación y análisis pre y post test, haciendo uso, a su vez, de técnicas descriptivas y de comparación de similitud o distancias entre los participantes.

En el presente capítulo se involucra uno de los casos del estudio: el Centro de Desarrollo Infantil CDI Fe y Alegría El Caribe de la ciudad de Manizales, el cual contó con la participación de 13 niños y 10 niñas inscritos en el grupo de Jardín, para un total de 23 niños y niñas entre los 4 y 5 años de edad. Así mismo, participaron del estudio las familias de estos niños y niñas y sus docentes y agentes educativas; sin embargo, para el presente análisis se focaliza particularmente el proceso vivido por 10 participantes (8 niños y 2 niñas) dado que son los participantes que contaban con la información requerida identificar el impacto del programa.

Es importante decir, que se realizó la medición a partir de tres criterios de valoración frente a los indicadores (latencia, existencia y apropiación) y sus respectivos rangos, obteniendo así la puntuación para cada uno de los niños y las niñas de la primera infancia participantes en este proceso. Se tuvieron en cuenta las tres dimensiones relacionales a favorecer desde los potenciales del desarrollo humano para la construcción de paz (relación consigo mismo o consigo misma, relación con el otro y la otra, y relación con lo otro), incluyendo además la memoria y la orientación a posibilidades futuras.

Tabla 1. Criterios de valoración: Indicadores cualitativos y cuantitativos para medir el impacto de los potenciales del desarrollo humano en los procesos de construcción de paz

Criterios de Valoración	ITEM 1. LATENTE	ITEM 2. EXISTENCIA	ITEM 3. APROPIACIÓN
Definición	Se refiere a los potenciales que tiene el niño y la niña pero no los ha desplegado	Se refiere a la identificación de los potenciales que tiene el niño y la niña, los cuales se evidencian de manera parcial	Se refiere al despliegue de los potenciales que tiene el niño y la niña
Rango	De 0 a 35	Mayor de 35 y menor a 70	Mayor a 70 hasta 100

Fuente: Elaboración propia

Resultados

El proceso de análisis de la información cuantitativa y cualitativa permitió identificar algunos hallazgos sobre el impacto del programa Convidarte para la Paz, en relación con el despliegue de los potenciales del desarrollo humano, la memoria y la orientación a las posibilidades futuras en la primera infancia, como una posibilidad para contribuir con los procesos de socialización política y constitución de subjetividades políticas de los niños y las niñas como agentes constructores y constructoras de paz.

Potencial afectivo, de vida y del cuerpo

Este potencial está relacionado con el mundo de los afectos de los niños y niñas de la primera infancia, con las relaciones que establecen consigo mismos, con otros y con lo otro, con el reconocimiento, valoración y aceptación de sí mismos y con la expresión de sentimientos y emociones. En este sentido, Ospina-Alvarado y cols. (2016b) afirman que los sujetos que son “capaces de comprender y potenciar el mundo de sus afectos le pueden hacer frente al reto ético y político de vivir en comunidad y de tejer relaciones permanentes basadas en afectos de toda índole cargados de respeto y dignidad” (p. 27), lo que implica orientar la mirada hacia las relaciones que los niños y las niñas de la primera infancia establecen con sus pares, familias y agentes educativos desde el respeto, el amor y el compartir.

En este sentido, el proceso de investigación y, en específico, la aplicación pre de los indicadores cualitativos y cuantitativos permitió identificar que los 10 niños y niñas de la primera infancia al iniciar el proceso se encontraban en un promedio general del 66% del despliegue del potencial afectivo, de vida y del cuerpo. Una vez llevado a cabo el proceso de investigación, en particular la aplicación post de los indicadores se identificó que tres de ellos y ellas permanecieron en el mismo porcentaje de despliegue (Niño 4, Niña 7, Niño 16)³³; que seis de ellos (Niño 5, Niño 10, Niño 12, Niño 13, Niña 15, Niño 17) tuvieron un incremento promedio general del 36%; y uno de ellos (Niño 20) tuvo una disminución del porcentaje de despliegue de su potencial del 17%.

Es así como, en esta investigación, se encontró que la implementación del programa Convidarte para la Paz permite un tránsito orientado al despliegue del potencial afectivo, de vida y del cuerpo de los niños y niñas de la primera infancia, evidenciando el mundo de los afectos y las relaciones

33 Los números hacen referencia al código asignado a cada niño o cada niña de la primera infancia para garantizar su confidencialidad.

que establecen consigo mismos, entre otras cosas, a partir del autocuidado como medio para reconocer sus cualidades. Lo anterior se evidencia en la siguiente narrativa producto de la aplicación post de los indicadores en el que se identifica un autoconcepto fortalecido:

Investigadora.: ¿Cómo eres tú?

Niña 7: Con colitas, llena de chocolate, feliz

Niño 5: Grande, fuerte, valiente, con fuerza, monto en bicicleta, juego con los juguetes

En este caso, se identifican hallazgos de este potencial en relación con la percepción que tienen los niños y niñas de sí mismos, el reconocimiento de sí desde la expresión de descripciones físicas y cualidades. De esta manera Ospina-Alvarado (2015) afirma que el potencial de vida y del cuerpo está relacionado no solo con el autocuidado sino también con el cuidado de los otros en las experiencias cotidianas. En cuanto a la relación que los niños y niñas de la primera infancia establecen con las otras personas, manifiestan interés por actuar frente a las dificultades a las que se ven expuestos sus pares:

Investigadora.: ¿Tú qué harías con lo que le pasó a Niño 5?

Niño 4: Te voy a poner una curita para que te sanes, jugar lleva, llevarlo a la casa para que se mejore.

Niño 10: Llamar a la ambulancia para llevarlo al médico y voy a recoger el balón y voy al médico con usted.

Estos resultados permiten afirmar que el proceso realizado desde el programa Convidarte para la Paz favorece el despliegue del potencial afectivo, de vida y del cuerpo en los niños y niñas de la primera infancia, asegurando que este potencial está presente en los escenarios donde los niños y las niñas se relacionan con ellos mismos, con sus pares, con sus familias, con sus agentes educativas y otros actores comunitarios, permitiéndoles una mayor expresión de sentimientos y emociones, así como el fortalecimiento de prácticas de reconocimiento, aceptación y cuidado de sí mismos y de los otros.

De esta forma, cuando los niños y las niñas de la primera infancia ponen en juego sus sentimientos, sus emociones, sus conocimientos, la manera de relacionarse con los otros y con lo otro, se posibilitan experiencias significativas que favorecen su desarrollo y posibilitan transformaciones individuales y colectivas (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

Potencial ético, espiritual y de cuidado de la naturaleza

Este potencial hace referencia al respeto, la comprensión, la responsabilidad y el sentido de “preguntarse por los demás seres con los que se vive en el mundo real” (Ospina-Alvarado et al., 2016b, p. 27); siendo fundamental que los seres humanos tengan la “capacidad de tomar una postura de respeto absoluto y comprender que es en el vínculo solidario de respeto por la diferencia en el que se hilvana una voluntad comprometida con la paz” (Alvarado et al., 2012, citado en Ospina-Alvarado et al., 2016b, p. 27).

En este potencial, los niños y las niñas de la primera infancia reconocen que sus acciones pueden tener alguna incidencia o efecto en los otros y en el mundo que les rodea, reconociendo que el bienestar y el cuidado implica pensar más allá de lo personal e individual; implica preocuparse y ocuparse de los otros, de las otras y de lo otro, en especial del medio natural y los animales.

Ahora bien, para dicho potencial los niños y las niñas de la primera infancia del CDI Fe y Alegría El Caribe, se situaban en un promedio general del 92% el cual avanzó un 1% con respecto a la primera fase de aplicación de indicadores cuantitativos y cualitativos del programa Convidarte para la Paz, es decir que luego de la participación de los niños y las niñas de la primera infancia en los talleres lúdico creativos que hacen parte del programa, se logró un 93% de despliegue del potencial.

Como ya se ha mencionado, a partir de la implementación del programa, se identificaron hallazgos en relación con este potencial, y una de las tendencias tiene que ver con el autocuidado de los niños y niñas desde sus primeros años de vida. Se observó que, ante una de las situaciones propiciadas en uno de los talleres lúdico creativos que implicaba el modelado de figuras con arcilla, la acción inmediata de la mayoría de los niños y las niñas era buscar un lugar para lavarse las manos, encontrando que sus razones las asociaban con el cuidado de sus cuerpos y el cuidado de sus vínculos con las demás personas:

Niño 4: Lavarnos para que no nos dé una infección.

Niño 5: Lavarnos las manos para no estar sucios.

Niña 7: Lavarnos las manos, porque nos dan bacterias.

Es decir, que los niños y niñas reconocen experiencias que involucran el cuidado y la salud de sí mismos, como un despliegue de afecto por ellos mismos o, como lo plantean Carmona y Serna (2018), el afecto demostrado con el cuidado de su cuerpo, es una acción que trasciende lo individual

y permite en últimas fortalecer los lazos afectivos y la preocupación por las otras personas. Otra de las tendencias encontradas se relaciona con la cooperación y la capacidad de pensar en las otras personas, evidenciada a partir de la reflexión en torno a algunas imágenes alusivas a vivencias de dificultades en la cotidianidad, a partir de las cuales los niños y las niñas interpretaban y proponían prácticas de cuidado de los otros y las otras:

Niño 4: Me gusta el helado, ahí le está dando a la hermana porque se había ensuciado la boca y el pelo.

Niño 5: Le ofrecería agua para tomar, le daría un poquito.

Niña 15: Le está dando agua porque tiene sed. Sacamos la niña del agua para secarla.

Estas acciones relacionadas con la solidaridad y el cuidado de los otros seres humanos, evidencian cómo en el mundo de los niños y las niñas el bienestar colectivo pasa por las experiencias de la vida cotidiana, potenciando de esta manera la preocupación y ocupación por los otros sujetos. Adicionalmente, se identificó otra de las tendencias, que, si bien tenía que ver con el cuidado, este trascendía lo individual y lo colectivo para ubicarlo en un plano más de lo externo, emergiendo algunas prácticas de cuidado del entorno donde los niños y las niñas le otorgan un valor importante a las plantas y los animales. Así lo refieren sus narrativas:

Niño 4: Son florecitas bonitas, las cuido con amor y les echo agua.

Niño 10: Son plantas bonitas y las cuido echándoles agua.

Niña 15: Le echo agua y comida.

Finalmente, se puede plantear que, desde el potencial ético, espiritual y de cuidado de la naturaleza los niños y las niñas, desde sus primeros años de vida, pueden desplegar el cuidado de los otros seres humanos y de lo otro, a partir del diálogo, la autonomía y la cooperación, como asuntos que se convierten en un aporte importante para la construcción de paz.

Potencial comunicativo, cognitivo y creativo para la transformación de conflictos

Este potencial reúne aspectos fundamentales en cuanto al interés de la construcción de paz con niños y niñas de la primera infancia, pues la habilidad alcanzada en términos de una buena comunicación permite proponer distintas alternativas frente a las situaciones de conflicto dadas en la cotidianidad. Es así como la dimensión comunicativa de este potencial,

propone “fortalecer procesos de diálogo intersubjetivos, basados en la asertividad y en la intención de una comunicación libre de dominio, orientada a la construcción de acuerdos para el bien común” (Alvarado et al., 2012, citado en Ospina-Alvarado et al., 2016b, p. 27). De esta manera, se logra que los niños y las niñas, desde sus primeros años de vida, encuentren diferentes formas de narrarse a través de sus experiencias, de sus aprendizajes y de las relaciones que establecen con sus pares y otros agentes relacionales.

Por su parte, la dimensión creativa para la transformación de conflictos de este potencial propone que “los sujetos están llamados de modo permanente a transformar de manera creativa los conflictos que se presentan a diario en las interacciones con los demás, con el fin de crear y re-crear opciones para estar juntos” (Ospina-Alvarado et al., 2016b, p. 27). Sumado a esto, aparece la arista cognitiva del potencial asociada a la capacidad que tienen los niños y las niñas “desde sus primeros años como un aporte para comprender a los demás” (Ospina-Alvarado, 2015 citado en Ospina-Alvarado et al., 2016b, p. 28), reconociendo y valorando sus diferencias.

En este caso particular, los niños y las niñas partícipes de este proceso experimentaron un incremento promedio general del 28% en el potencial comunicativo, cognitivo y creativo para la transformación de conflictos puesto que, en la primera fase de aplicación de indicadores cuantitativos y cualitativos presentó un promedio general de despliegue del 60%, situación que fue enriquecida luego de desarrollar el programa, alcanzando un promedio general de despliegue del 88%.

Desde esta perspectiva, se puede afirmar que la implementación del programa Convidarte para la Paz, específicamente desde la adaptación y la aplicación de la metodología foto voz en los talleres lúdicos creativos de este potencial, permitió que los niños y las niñas reconocieran (a partir de la observación de fotografías) situaciones cotidianas que expresaban sentimientos y emociones frente algún conflicto. De esta manera, en algunos de los relatos de los niños y las niñas se reconoce la percepción que tienen respecto a una situación de conflicto, ante la que son capaces de identificar la causa y los modos distintos a la violencia para tramitarla a través del respeto y el afecto:

Niño 4: Está divirtiéndose, mojándose, está gritando porque lo dejaron afuera. Pero no se parece a mí porque nosotros no gritamos.

Niño 11: Está enojado porque alguien le hizo algo. No me parezco a él porque yo quiero y respeto a mis amiguitos.

Niño 16: No se puede hacer eso, se están sacando la lengua, no se debe hacer.

En este sentido, los niños y las niñas, desde sus primeros años de vida, empiezan a reconocer el conflicto como una condición inherente al ser humano y a sus experiencias cotidianas, frente a las cuales tienen la capacidad de reflexionar y encontrar otras formas de actuar. Así entonces, se identificaron acciones de ellos y ellas para enfrentar una situación de conflicto con otros, como lo es el diálogo y una respuesta pragmática como traer más juguetes o hacer turnos para su uso:

Niño 4: Tiene que respetar, le sacaron los pelos y eso no se hace, le diría a la profe, decirles a los papás y mamás.

Niño 5: Están peleando, no me gusta que nadie pelee, echar más juguetes para que no peleen.

Niña 15: Está sacando la lengua porque no comparte los juguetes, yo le daría juguetes, yo le daría juguetes primero a él y luego a ella

De esta manera, los niños y las niñas reconocen que para hacer frente a un conflicto es fundamental reconocer la diferencia, identificar los gustos personales y también colectivos, solo desde allí se logra el respeto y la valoración del interlocutor como igual y distinto. En este sentido, se afirma que el conflicto va más allá de la razón, pasa por la emoción y el sentimiento; de acuerdo con los planteamientos de Lederach (2008) el conflicto surge en las divergencias para interpretar la realidad, por la diversidad de intereses, criterios y valoraciones; no obstante, cuando se habla de la dimensión creativa de este potencial, se trata de una invitación a reconocer otras formas para enfrentar y tramitar las diferencias presentes en distintos escenarios familiares, comunitarios e institucionales, es una provocación que se plantea, aun desde los primeros años de vida, para tener una actitud mediadora ante las situaciones de conflicto consigo mismo, con los otros, con las otras y con lo otro.

En este sentido, este potencial también tiene una relación directa con las formas creativas que la primera infancia propone para transformar el mundo y lo que en él sucede. En este proceso se identificó que la transformación creativa de los conflictos va más allá de lo humano, y pasa por entender que lo que nos rodea (animales, medio natural y objetos) hacen parte de la relación que tienen las niñas y los niños con el mundo. Así se evidencia en las siguientes narrativas:

Niño 4: Se pinchó el balón, lo inflamamos porque se desinfló.

Niño 5: Nadie tiene que cortar los árboles. Le pongo un palo para que él no lo corte.

Niño 12: No cortar los árboles porque lo tiene que cuidar, le diría que no, que los cuide y no los dañe.

Es así como desde este potencial se puede afirmar que los niños y las niñas participantes de este proceso reconocieron diferentes formas para expresarse y comunicar creativamente sus percepciones y prácticas, en especial, aquellas que implicaban estrategias múltiples para la transformación de situaciones cotidianas y muchas veces conflictivas para ellos y ellas.

Potencial lúdico y de exploración

El potencial lúdico y de exploración, como lo expresa Ospina-Alvarado (2015) tiene una relación directa con la capacidad de los niños y las niñas de la primera infancia para interactuar con sus pares, pero también con otros agentes relacionales tales como padres, madres, profesores, entre otros, es decir, la posibilidad de encontrarse y disfrutar de las interacciones intergeneracionales. En específico, cuando se habla de la dimensión de exploración de este potencial de se hace referencia a la capacidad que tienen los niños y las niñas de la primera infancia, de explorar diversas sensaciones y emociones que les genera curiosidad e interés y los invita a preguntar y relacionarse con el medio de manera permanente.

Teniendo en cuenta esto, se puede afirmar que, en la primera fase de aplicación de indicadores cuantitativos y cualitativos de Convidarte para la Paz, los 10 niños y niñas se ubicaban en un promedio general de despliegue del 89%. Dicho porcentaje obtuvo un incremento del 11% luego de llevar a cabo la propuesta educativa de Convidarte para la Paz, alcanzando el 100% de apropiación para el potencial lúdico y de exploración.

El potencial lúdico y de exploración resulta ser de los más afianzados dentro del grupo de los niños y las niñas, 5 de los 10 niños y niñas de la primera infancia (Niña 7, Niño 10, Niña 15, Niño 16, Niño 20), durante la primera fase de aplicación de indicadores, se encontraba en el nivel de despliegue de apropiación con el 100%, cuyo porcentaje no tuvo ninguna variación en la segunda fase de aplicación. Así entonces, además de los datos cuantitativos ya mencionados, algunos relatos evidencian la percepción de los niños y las niñas frente al juego y el disfrute que les produce:

Niña 7: Juego con la cocinita de juguetes.

Niño 12: Juego con la pelota.

Niño 17: Me divierto en el columpio.

El juego es para los niños y las niñas de la primera infancia una posibilidad, no solo de disfrute, sino también una práctica de cuidado de sí mismos, de los otros y el mundo y, sobre todo, un aporte fundamental para la construcción de paz desde la posibilidad de generar acuerdos en medio de las conflictividades. En sintonía con lo anterior, Öfele (2014) manifestó que cuando los niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales descubren cómo jugar, aparece el contacto corporal, el disfrute, el encuentro amoroso, los cuidados y con esto el desarrollo personal y social.

Potencial político

El potencial político habla de la habilidad existente en los niños y niñas de la primera infancia para participar en la toma de decisiones de manera crítica y responsable, lo cual al mismo tiempo les permite ser miembros activos en las relaciones de las que hacen parte. Desde este potencial, se reconoce a los niños y las niñas como sujetos políticos que tienen voz y participan activamente de su mundo. Así mismo, el potencial político se orienta a la realización de acciones colectivas.

Así entonces, el potencial político de los niños y las niñas de la primera infancia del CDI Fe y Alegría El Caribe, obtuvo durante la primera fase de aplicación de indicadores cuantitativos y cualitativos un promedio general del 80%. Dicho potencial ganó el 3% en la segunda aplicación de indicadores cuantitativos y cualitativos luego de realizar el programa Convidarte para la Paz.

En términos generales, los niños y niñas de la primera infancia, tienen claridad del por qué de sus preferencias, manifestando fácilmente y de manera creativa aquello que les gusta, situación que les permite elegir y decidir en diferentes escenarios relacionales. En este sentido, se identificó que los niños y las niñas, a partir del taller la casa común, expresan con ingenio y apertura la necesidad de pensar y construir colectivamente. Al preguntar qué construirían con las cajas de cartón uno de los niños refería que “un castillo grande para todos” (Niño 17).

Los niños y las niñas de la primera infancia, cuentan con la disposición para participar, expresar sus ideas, escuchar las de sus pares y construir juntos aquello que les es grato y les mueve emocionalmente; el juego es sin duda una de las herramientas más importantes dentro de los escenarios en los que los niños y las niñas se relacionan. Adicionalmente, el juego permite aprovechar una situación hipotética para enfrentarles con acontecimientos, quizá reales y cotidianos, que les permiten crear y soñar de manera individual y colectiva, aportando a la construcción y a la transformación de la

realidad, de la sociedad, de la familia y de todos aquellos entornos de los cuales forman parte culturalmente.

En cuanto a la relación de los niños y niñas de la primera infancia con lo otro, y en respuesta a la posibilidad de construir respuestas ante una necesidad colectiva, se encontró que ellos y ellas poseen gran capacidad para vincularse con las experiencias vividas por otras personas, aportando grandes ideas para cambiar situaciones poco agradables a sus ojos y percepciones. Ante una situación hipotética de que alguien quería derrumbar la casa que habían construido, las acciones que los niños y las niñas proponían eran diversas y altamente creativas:

Niña 7: Poner una cinta para que no la tumben, poner muchos árboles para que no la tumben, pegarla con cinta, pegarla con silicona.

Niño 17: Tenerla con las manos para que no se la tumben, poner muchas piedras.

Niño 20: Poner una máquina de casa, poner así (un muro).

Es así, como en este potencial se intenciona el reconocimiento de las voces de los niños y las niñas, su capacidad para pensar, decidir y direccionar sus acciones en beneficio colectivo, ellos y ellas se posicionan como sujetos políticos con un papel activo en la transformación de la realidad.

Memoria

La memoria en el programa Convidarte para la Paz tiene que ver con los aprendizajes producto del pasado, las acciones del presente y las posibilidades de futuro (Ospina-Alvarado, 2015 citado en Alvarado et al., 2018). En este sentido, cuando se plantea la memoria en los niños y las niñas de primera infancia se hace referencia a las experiencias significativas de lo vivido, a aquellas cosas que para ellos y ellas significan acontecimiento hasta el momento vivido, así como de su resignificación en el aquí y el ahora.

Ahora bien, en el marco del proceso realizado se encontró que los niños y las niñas, durante la primera fase de aplicación de indicadores cuantitativos y cualitativos de Convidarte para la Paz, presentaron un promedio general del 73%. Posterior a la realización del programa, obtuvieron un incremento promedio general del 20%.

Hablar de memoria en niños y niñas de la primera infancia resulta para algunos difícil de comprender, pero bien sabemos que ellos y ellas tienen la capacidad de recordar eventos recientes sucedidos en su cotidianidad, así como de aprender de aquellas vivencias pasadas y presentes de sus familias

y comunidades. Así mismo, los niños y las niñas pueden evocar aquellos detalles que sus familias y otros agentes relacionales les mencionan con respecto de sí mismos. En ese sentido, se tienen algunos relatos de los niños y niñas de primera infancia frente a las historias que les contaban sus familias de sus primeros años de vida, algunas de ellas vinculadas con el afecto, el cuidado y el juego, historias que no solo describen sus vivencias sino que les constituyen subjetivamente:

Niño 4: Estaba en la pancita de mi mamá y comía papilla, y decía te amo papá, mamá y hermano.

Niño 7: Chupaba dedo, chupa y tetero, no sabía hablar, me cargaba mi papá y mamá y mi papá me enseñaba a gatear, también me daba la comida mi papá, mamá y abuela me bañaban.

Niño 13: Me llevaban en el coche, yo gateaba, jugaba con el carro, mi papá me llevaba.

La memoria de los niños y niñas de la primera infancia se asocia con las percepciones y las prácticas significativas en sus cortos años de vida, construyendo así memorias orientadas en especial al afecto y el cuidado de sus familias, una manera de visibilizar otras formas posibles de relacionamiento que se distancian de la violencia.

Orientación a posibilidades futuras

El programa Convidarte para la Paz plantea como propósito central la construcción de paz con los niños y las niñas de la primera infancia, sus familias y otros agentes relacionales, con una apuesta por favorecer futuros de esperanza desde los procesos de construcción de paz en el presente, tiempo en el cual, como lo plantea Lederach (2014), se comienza la construcción de un horizonte futuro. La acción presente es considerada como la oportunidad para construir futuros alternativos a partir del reconocimiento de los niños, las niñas y sus agentes relacionales como sujetos históricos y con capacidad de agenciamiento para la transformación social.

En este caso particular, los niños y las niñas de la primera infancia obtuvieron un promedio general del 78% en la primera fase de aplicación de indicadores cuantitativos y cualitativos de Convidarte para la Paz. Luego de realizar el proceso, el grupo de participantes transitó un 2% en la segunda aplicación de indicadores cuantitativos y cualitativos.

Uno de los hallazgos en el marco de este proceso, fue las proyecciones de los niños y las niñas de primera infancia para los próximos 10 años, en relación con sus acciones futuras. Algunos de los relatos identificados dan

cuenta de sus sueños relacionados con el cuidado de las otras personas, de la naturaleza y de sí mismos:

Niña 7: Voy a ser jardinera de flores porque me gustan las flores.

Niño 16: Un doctor aplicando vacunas.

Niño 20: Quiero ser gol [futbolista] para meter goles porque quiero ser grande.

En general, los niños y las niñas asocian el tiempo futuro “con lo que quieren ser” y desde allí se narran en relación con otros, otras y lo otro, encontrando que sus familias, sus comunidades y sus docentes son actores importantes en estas proyecciones. Otro componente muy importante identificado en los hallazgos se relaciona con la capacidad o el interés de los niños y las niñas por cambiar aquello de su entorno que no es de su agrado, lo anterior aplica para cualquier espacio donde ellos y ellas interactúan. En ese sentido, frente a la pregunta acerca de qué le cambiarían a su entorno, un niño menciona su gusto por el entorno que habita y un par de niñas se centran en lo bello y en la naturaleza:

Niño 4: No le cambiaría nada porque me gusta la ciudad así como es.

Niña 7: Pondría más árboles de navidad. Le pondría flores para que se vea bonito.

Niña 15: Le pondría flores y árboles para que se vea bonito.

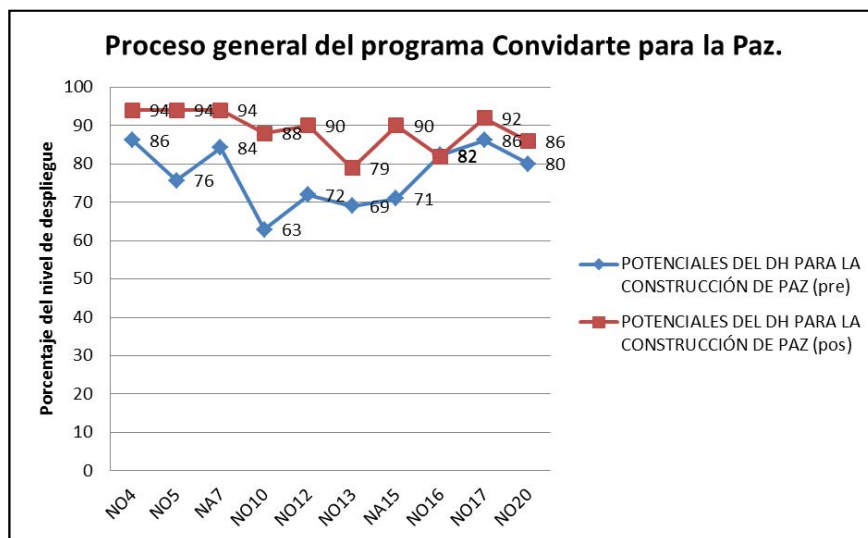
Así, la orientación a posibilidades futuras tiene que ver con el reconocimiento de sí mismo, de los otros y de lo otro, en relación con la construcción de alternativas que aporten a mejores formas de relacionamiento basadas en el afecto, el cuidado, la cooperación y la solidaridad como aportes a la construcción de paz.

Ahora bien, en términos generales con respecto al programa Convidarte para la Paz se evidenció un aumento promedio del 12% en todo el proceso, lo que incluye los potenciales del desarrollo para la construcción de paz, la memoria y la orientación a posibilidades futuras, en los 10 niños y niñas de la primera infancia del CDI Fe y Alegría El Caribe. Uno de los 10 niños y niñas (Niño 16) se mantuvo igual con un 82% de apropiación en las dos fases de aplicación de indicadores cuantitativos y cualitativos de Convidarte para la Paz. Sumado a lo anterior, otro de los participantes (Niño 10), quien en la fase inicial de aplicación de indicadores cuantitativos y cualitativos se ubicó en el nivel de despligue existente con el 63%, finalmente logró un aumento del 25%, logrando un nivel de apropiación con el

88% en la segunda fase de aplicación. Asimismo, otro de los niños (Niño 13) quien se hallaba en el nivel de despliegue existente con el 69% en la primera fase de aplicación de indicadores, posterior al desarrollo del proceso, logró transitar al 79% de apropiación.

Por otra parte, una de las niñas (Niña 15) durante la segunda fase de aplicación de indicadores cuantitativos y cualitativos, transitó dentro del nivel de apropiación del 71% al 90%. Por su parte, dos niños (Niño 5 y Niño 12) después de todo el proceso sumaron el 18% más con respecto al porcentaje obtenido en la primera fase de aplicación de indicadores cuantitativos y cualitativos. Sumado a lo anterior, otra de las participantes (Niña 7) sumó un 10% para la segunda fase de aplicación de indicadores cuantitativos y cualitativos de Convidarte para la Paz, cerrando su proceso con el 94% de apropiación.

Finalmente, tres de los niños de la primera infancia (Niño 4, Niño 17, Niño 20), en la segunda fase de aplicación de indicadores cuantitativos y cualitativos de Convidarte para la Paz obtuvieron un 8% más y los dos últimos participantes obtuvieron un 6% respectivamente con respecto a los porcentajes alcanzados en la primera fase de aplicación de indicadores cuantitativos y cualitativos. Lo anterior también produjo un tránsito dentro del nivel de apropiación para los niños y las niñas de primera infancia.



Gráfica 1. Resultados pre y pos con niños y niñas de la primera infancia CDI Fe y Alegría el Caribe del proyecto de investigación.

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

El análisis de los resultados que se presenta en este capítulo, permite identificar algunos hallazgos y comprensiones en relación con los objetivos propuestos en el proyecto de investigación. En ese sentido, se puede inferir que la propuesta educativa del programa Convidarte para la Paz, incide en la construcción de paz con niños y niñas de la primera infancia toda vez que, si bien los porcentajes obtenidos en la aplicación de los indicadores creados para medir los impactos del programa, no tienen un aumento promedio general significativo, estos presentaron una variación positiva que permite constatar la posibilidad de pensar y crear otras formas de relacionamiento con la primera infancia sobre todo si se desarrollan propuestas pedagógicas encaminadas a la educación para la paz, que favorezcan la emergencia no solo de prácticas de resistencia frente a las violencias sino también de re-existencia, apuestas de vida que se empiezan a gestar desde los primeros años en los que las biografías se centran en el cuidado, el afecto y el goce.

Así mismo, el desarrollo de este proyecto de investigación pone en evidencia el reconocimiento, el rechazo y la resistencia por parte de los niños y las niñas frente a comportamientos que no tienen que ver con vivencias de paz desde sus contextos particulares. Pues cabe aclarar que la paz no debe ser únicamente concebida como ausencia de conflicto armado, sino también como una posibilidad desde la vida cotidiana para aportar a la construcción de una sociedad más justa, donde la aceptación y el amor hacia los otros, las otras y lo otro pueda ser expresada en todas sus formas, como alternativas constantes de transformación de conflictos y valoración de diferencias.

Este análisis, más que confirmar la influencia del programa Convidarte para la Paz en los procesos de construcción de paces con la primera infancia, se convierte en la oportunidad para hacerle un llamado a las distintas instituciones sociales, educativas y con injerencia en política pública en torno a la necesidad de transformar los lentes deficitarios para aproximarse a los niños y las niñas en sus primeros años de vida y de romper los círculos de las violencias, puesto que, en algunos casos, se siguen implementando pedagogías que “moldean” y “perfilan” a los futuros adultos, las cuales necesitan ser provistas de cambios urgentes para una sociedad en la que cada vez más se han arraigado y naturalizado prácticas sociales violentas en todas sus formas de expresión, no solamente en contra de la misma especie humana sino también en interacción con otras especies. Es urgente reconocer la capacidad de agencia de los niños y las niñas, sus potenciales para

la construcción de paz, así como su capacidad de memoria y de construir desde el presente alternativas futuras, siendo fundamental un encuentro intergeneracional en el que se les escuche, se aprenda de ellos y ellas en términos de afecto, cuidado y juego, y se fortalezcan los modos en los que ellos y ellas se relacionan con los otros, las otras y lo otro, dentro de los distintos espacios socio-culturales de los que participan.

Referencias

- Alvarado, S. y Echavarría. (2006). La participación: una mirada desde la niñez y la juventud. El caso del programa Niños, niñas y jóvenes constructores de paz del CINDE y la Universidad de Manizales en Colombia. III Conferencia de la Red Latinoamericana y del Caribe (págs. 1-12).
- Alvarado, S., Ospina, H., Luna, M., Quintero, M., Ospina-Alvarado, M. C. y Patiño, J. (2012). *Las escuelas como territorios de paz. Construcción social del niño y la niña como sujetos políticos en contextos de conflicto armado*. Buenos Aires: CLACSO.
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y Gómez, A. (2014). Del sujeto moral al sujeto político. Algunas pistas epistemológicas y metodológicas para indagar por la constitución de subjetividades políticas en la primera infancia. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro (comp.) *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latino-americanos*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas/ Buenos Aires: Clacso.
<http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20140425024728/AcercamientosMetodologicosALaSubjetividad.pdf>
- Alvarado, S., Gómez, A., Ospina-Alvarado, M. C. y Ospina, H. F. (2014). La hermenéutica ontológica política o hermenéutica performativa: una propuesta epistémica y metodológica. *Nómadas*, 207-220.
- Alvarado, S. A., Ospina-Alvarado, M. C. y Sánchez-León, M. C. (2016). *Hermenéutica e Investigación Social: Narrativas generativas de paz, democracia y reconciliación*. Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 987-999.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Carmona, J. y Serna, I. (2018). Subjetivación Política y Configuración de Identidades en Niños y Niñas y Sus Agentes Relacionales, Afectados por el Conflicto Armado: posibilidades, potencias y resistencias. En M., C., Ospina-Alvarado, S., V. Alvarado-Salgado, J., Carmona, y A., Arroyo, *Construcción Social de Niñas y Niños en Contextos de Conflicto Armado: narrativas generativas para la construcción de paz* (págs. 167-197). Manizales: Zapata.

- Gergen, K. (2007). *Construccionismo Social. Aportes para el debate y la práctica*. Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*. Ediciones Península.
- Lederach, J. P. (2008). *La imaginación moral. El arte de construir la paz*. Norma.
- Lederach, J. P. (2014). *The Little Book of Conflict Transformation: Clear Articulation of the Guiding Principles by a Pioneer in the Field*. Good Books.
- López, C. O. (2011). Entrevista a Heckman. Universitat Autònoma de Barcelona. <https://www.uab.cat/web?cid=1096481466568&pagename=UABDivulga%-2FPage%2FTemplatePageDetallArticleInvestigar¶m1=1302242497716>
- Lorenzer, A. (1985). *Bases para una teoría de la socialización*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- MEN. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Öfele, M. R. (2014). Juego, ternura y encuentro. Fundamentos en la primera infancia. Espacios en Blanco. *Revista de Educación* (24), 71-80. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384539806006>
- Ospina-Alvarado, M. C., Carmona-Parra, J. A. y Alvarado-Salgado, S. V. (2014). Niños y Niñas en Contexto de Conflicto Armado: Narrativas Generativas de Paz. *Revista infancias imágenes*, 13(1), 52-60.
- Ospina-Alvarado, M. C. (2015). Construcción social de las paces desde las potencias: niños y niñas de la primera infancia y sus agentes relacionales le cierran la puerta a Don Violencio. En Schnitman, D., F. (Ed) (2015) *Diálogos para la transformación: experiencias en terapia y otras intervenciones psicosociales en Iberoamérica*. Vol 2 Pp. 34-53. EE.UU: Taos Institute Publications/WorldShare Books.
- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. y Fajardo, M., A. (2016a). Prácticas de transformación social e interculturalidad de niños y niñas en el contexto del conflicto armado colombiano: un abordaje desde la hermenéutica ontológica política. *Interculturalidad y educación desde el sur: Contextos, experiencias y voces*, 269-294.
- Ospina-Alvarado, M. C., Loaiza, J. A. y Alvarado, S. V. (2016b). Potenciales de Paz. *Revista Internacional Magisterio educación y pedagogía. La escuela y la paz* (81), 26-29.
- Ospina-Alvarado, M., C., Alvarado, S., V., Carmona, J., A. y Arroyo, A. (2018a). Construcción Social de Niñas y Niños en Contextos de Conflicto Armado: Narrativas Generativas para la Construcción de Paz. En M. C., Ospina-Alvarado, S. V., Alvarado y J. A. Carmona, *Construcción Social de Niñas y Niños En Contextos de Conflicto Armado: Narrativas Generativas para la Construcción de Paz Manizales* (págs. 207- 220). Bogotá: CINDE.

- Ospina-Alvarado, M. C., Alvarado, S. V. y Fajardo-Mayo, M. A. (2018b). Subjetividades políticas de la primera infancia en contextos de conflicto armado: Narrativas colectivas de agencia. *Psicoperspectivas*, 17(2).
- Ospina-Alvarado, M. C., ed. (2018). Construcción Social de Niños y Niñas: Familias, Docentes y Otros Agentes Relacionales. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional; Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE; Manizales: Universidad de Manizales.
- Santos, B. de S. (2011). Epistemologías del sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39.
- Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad (Barcelona: Planeta).

IV.
Retos a las concepciones sobre
la primera infancia:
Niños y niñas como sujetos políticos

Relatos infantiles como expresión de la re-existencia política en la primera infancia; la historia de vida familiar³⁴

Diana Carolina Quintero Bogotá

Resumen

El siguiente texto expone un ejercicio de reflexión en torno a la formación política de los niños y niñas de la primera infancia, nacida como parte de un proceso investigativo que aborda la idea del relato infantil enmarcado en la subjetividad política, postulando la afirmación de que los relatos de los niños y niñas sobre la historia de vida familiar son una forma de agenciamiento político, convirtiéndose en un ejercicio de re-existencia.

Palabras clave: Lenguaje infantil, Relato infantil, Subjetividad política, Re-existencia, Primera Infancia.

Abstract

The following text exposes an exercise of reflection around the political formation of early childhood children, born as part of a research process that addresses the idea of children's stories framed in political subjectivity, postulating the affirmation that children's stories about their family life history are a form of political agency, becoming an exercise of re-existence.

Key words: Children's language, Children's stories, Political subjectivity, Re-existence, Early Childhood.

34 El presente documento se encuentra enmarcado en la investigación en curso titulada *Las herencias discursivas de feminidad de comunidades histórico-resistentes en la configuración de la subjetividad política de niños y niñas de primera infancia*, Maestría en Infancia y Cultura, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Cómo citar este capítulo: Quintero Bogotá, D. C. (2023). Relatos infantiles como expresión de la re-existencia política en la primera infancia; la historia de vida familiar en Ospina-Alvarado, M.C. Alvarado, S. V. y Correa-Álzate, J. I. (Eds), *Primera infancia: Políticas y Re-Existencias* (pp. 208-219). Editorial Cinde. Co-editores Universidad de Manizales y Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia

Resumo

O texto seguinte apresenta um exercício de reflexão sobre a formação política das crianças na primeira infância, nascidas como parte de um processo de investigação que aborda a ideia de histórias infantis enquadradas na subjetividade política, postulando a afirmação de que as histórias infantis sobre a sua história de vida familiar são uma forma de agência política, tornando-se um exercício de reexistência.

Palavras-chave: *Linguagem infantil, Narrativa infantil, Subjetividade política, Re-existência, Primeira Infância.*

Puntos de partida

*“Será por tu vivienda
hecha de ruinas y de misterios
porque rompías la roca
para ganarte un par de medios
o por tus tirapiedras
los más famosos de la loma
de la mejor horqueta
de la guayaba y duras gomas.
Será por todo esto
que mi memoria se empina a ratos
como tus papalotes
los invencibles, los más baratos
y levanta en peso
Narciso «El Mocho», para ponerte
junto a los elegidos
los que no caben en la muerte. (...)”
El papalote, Silvio Rodríguez.*

El presente documento tiene como intención dar cuenta de un ejercicio reflexivo acerca de la relación existente entre las nociones del relato infantil, la subjetividad política y los procesos de re-existencia en el agenciamiento infantil. Para lo cual, es indispensable partir de las comprensiones que se tienen acerca del lenguaje y los relatos de los niños y niñas, así como la aseveración de la subjetividad política infantil como una arista indisoluble en la infancia, tan vital como el arte o el juego para

el desarrollo de los niños y niñas, especialmente en la primera infancia. Lo cual se engloba a partir de un concepto específico el cual es el de Teta Política, el que se concibe como

(...) las inscripciones discursivas, corpóreas y de accionar que desde el vientre acunan a los niños y niñas, son los elementos de lo político que circulan en las interacciones, en los espacios de subjetividad social y darán forma a la subjetividad individual desde los aprendizajes colectivos, es decir, desde las representaciones sociales que se han moldeado en la historicidad de la comunidad y el sujeto familia como colectivo. (Quintero, 2017, p. 112)

Asumimos, entonces, la existencia de una simbiosis entre el niño y la niña y su comunidad, en donde el dominio de los espacios de la cultura y el agenciamiento político se da a través del lenguaje, en tanto este permite guardar el mundo y luego dar cuenta del mismo. Una forma de retratar, entonces, esta noción de Teta política puede darse a través del siguiente fragmento:

La niña (5 años) toma de la mano a su abuela a quien llama mamá Herminda, y la lleva hasta un rincón de la sala en el que están las muñecas, cocina, bañera, ropa y planchas de juguete, así como algunos bloques de construcción y herramientas de juguete, halándola de la mano hacia abajo para indicarle que se siente.

Y entonces ella le dice; “Eres mi bebé”, a lo que la señora Herminda reacciona subiendo las cejas y riéndose, al tiempo que se acomoda en el tapete y se dispone a esperar instrucciones de su nieta.

Quien se ha movido a una de las estufas de juguete y con los modelos de comida comienza a jugar a cocinar, luego de lo que anuncia que; “listo pescado con pepinos” y “el bebé se lo tiene que comer”, sosteniendo la olla de juguete con una de las cucharas y acercándose a la señora Herminda, mientras le dice que “abra y coma”, una vez que ella hace esto, la niña le dice; ‘bien hecho bebé’.

(Fragmento de diario de campo, Familia 2, Vereda Subia Norte).

Refiriéndole como una manera de habitar lo político, en la comprensión de que toda la interacción acontecida en la vida diaria ya sea desde el lenguaje o las acciones están performadas por una idea de política. La cual puede que no esté explícita en su enunciación pero que existe desde la legitimación que en los relatos y actitudes se da de la construcción de lo colectivo, lo público, la participación y la decisión. Es decir, es posible par-

tir de la afirmación de que los niños y niñas de primera infancia se forman políticamente desde las prácticas y discursos cotidianos, en tanto, toda comunicación social (verbal o no) hace un posicionamiento del sujeto en su capacidad de decisión y agencia en relación con el poder desde el complejo proceso de configuración de intersubjetividades.

Así como lo plantean Rojas y Ruiz (2001) citados por Orellana (2009), la vida cotidiana será en cierto modo, la concreción de las relaciones sociales; es decir, como se observa en los relatos será la consolidación de los afectos, de las prácticas de crianza, de las tradiciones, de los supuestos y mitos, de las formas particulares de vestir, de creer, de comida, de música, de contarse a través de la poesía y los cuentos.

(...) de allí que los intercambios que se realizan entre los individuos que conforman un grupo social, no pueden ser considerados como un conjunto de actos mecánicos o rutinarios de percibir las situaciones del diario vivir; sino como acciones que le dan significados y sentido a la vida misma de cada individuo según la ideología, los referentes valorativos, las experiencias y las condiciones del medio socio-económico en que transcurre su existencia. (Orellana, 2009, p. 5)

Es decir, la subjetividad política se visibiliza en la cotidianidad, tanto en acciones como en palabras y hábitos, en presunciones y negaciones asociadas a las representaciones e imaginarios sociales que reconstruyen la realidad social de cada individuo, en las relaciones con el otro y el espacio, pero que es visible de manera especial, en un elemento particular y es la actividad narrativa, en la medida que esta implica una acción consciente del sujeto desde su historicidad y sus interacciones con los entramados intersubjetivos en los que se configura a sí mismo desde la relación con el otro.

Es así, que al pensar la Teta política nos vemos abocados a señalar algunos elementos en las interacciones de la vida diaria de la familia de primera infancia que permiten enfocar la mirada en expresiones políticas del ser niño o niña menor de cinco años, como lo son los escenarios de juego o aprendizaje que posibilitan la vivencia de la autonomía, igualdad, libertad, comunidad, responsabilidad e independencia. No obstante, en este documento nos centraremos en la forma que estas expresiones políticas se materializan a través del relato infantil y como este a su vez se constituye en un acto político desde la re-existencia.

Esto en la medida que asumimos el relato infantil en palabras de Santa-maría como “un río que corre, tornándose infinito, y que nos permite volver siempre a él, ya que a través de la narración se pueden revivir siempre

las experiencias” (Marcano et al., 2007), que permite reflexionar sobre la propia vida, poner en evidencias las relaciones que con otros se establecen y expresar el mundo interno.

Concebir, entonces, la relación del lenguaje y relato infantil con lo político implica pensar que, si la lengua como propone Brunner se adquiere en la oportunidad de poder jugar con el lenguaje y el propio pensamiento más allá de la institución, la teta política implica pensar que el agenciamiento político en la primera infancia es la oportunidad de poder jugar al narrarse a sí mismo como parte de una comunidad en relación con una idea de poder.

Podríamos, entonces, en términos de lo narrativo desde la perspectiva de la subjetividad política decir que, el relato de la historia de vida familiar es un ejercicio de agenciamiento político en la aprehensión de una historia de comunalidad, de relación con el poder y de re-definiciones de lazos sociales en los entramados intersubjetivos, “la subjetividad política concebida de manera narrativa nos permite la construcción de relatos sobre uno mismo (como individuo y como colectivo). Podemos pensar a la narración como herramienta de poder y de capacidad que nos permite comprendernos” (Ruíz y Prada, 2012, p. 3).

La historia de vida familiar; relatos infantiles de la teta política

La historia de vida familiar refiere a los relatos que dan cuenta de la familia como un sujeto colectivo, que no pertenecen a un solo individuo, sino que hacen parte de la historia autobiográfica de todos los integrantes de la familia desde la voz de un tercero que da forma desde la interacción en el lenguaje a un capítulo específico de la vida, entendiendo esta como una historia en permanente narración de cada individuo.

Cada vez, que se narra la historia de cómo se conocieron los abuelos, en la idea de que es una génesis de la familia y por ende una génesis propia, cuando se cuentan los sucesos de la madre en su juventud como un telón de fondo de la propia infancia transcurrida, hablamos de elementos de una narrativa colectiva, de un relato imperecedero que en el lenguaje es perenne y heredado en los re-encuentros del contarse a sí mismo.

Es decir, existe desde el lenguaje una forma de representarse como comunalidad, como perteneciente a un sujeto colectivo desde la historicidad que se comparte, desde los lazos que se han construido y los afectos que han marcado cada uno de los entramados intersubjetivos en donde se es familia. No nos es posible contarnos como sujetos de historia sino no estamos permeados por la historia colectiva de nuestra familia, no existe el relato in-

fantil que no contiene en sí mismo múltiples historias de otros que se hacen propias al comprender a la familia como un sujeto de carácter colectivo.

Niña: Mi abuelita, y me regaña. (Refiriéndose a quién la cuida en casa)

Cuidadora materna: ¿Y yo no te cuido?

Niña: Si (...), si, pero como trabaja todos los días, me deja con la 'saca piedras' esa.

(...)

Niña: Con la 'saca piedras' esa, mi abuelita.

(Risas)

Entrevistador: ¿Por qué te regaña tu abuelita?

Niña: Porque yo soy muy cansona con ella.

Entrevistador: ¿Y qué haces?

Niña: Le ayudo a muchas cosas, y ella por eso es que me regaña.

Entrevistador: ¿A qué le ayudas?

Niña: A limpiar el polvo, a (...) a lavar loza, a (...) a limpiar sillas y a nada más. Y bueno a veces se me salen las gallinas (...) y una vez mi abuelita me enseñó a (...) a (hace gestos palmeando las manos) a hacer arepitas

Mi abuelita dice que, con esas ayudas, a ella le toca hacer dos más

(Risas)

Como cuando coge mora y se queda el zucho en la casa,

Y ella va y ella viene, y otra vez va, ¿cierto abuelita?

(Cuidadora materna y niña menor de cinco años, Fragmento Entrevista N°1 Familia 1, Vereda Subia Pedregal).

Esto específicamente en la primera infancia implica que esta se asume como "(...) una experiencia social del niño y la niña menor de seis años desde las redes en las que es partícipe, es decir, la primera infancia es en términos de relación, no se piensa al sujeto por sí solo, ni mucho menos aislado, se le valida desde los lazos sociales, desde los entramados en los que es sujeto" (Quintero, 2017, p. 55) Y por ende su relato, aunque desde su propia voz y construido como reflejo de su único mundo interno solo es posible desde la pertenencia a la comunalidad, de encontrar un lugar para sí desde la palabra en el relato de la historia familiar, el niño y niña de pri-

mera infancia siempre será en la narrativa infantil un co-protagonista que se construye a sí mismo desde la palabra, al tiempo que vuelve a contar a un otro de su red familiar.

Partimos entonces, de una idea de igualdad discursiva en la contribución de memoria para reconstruir una misma escena en la que puedan habitar todos en su colectividad, es decir, en donde la palabra de la abuela, la madre, el tío, el padrino y la niña tiene el mismo protagonismo en la reconstrucción de un evento que se vivió como familia, que se experimentó al ser familia y que por ende les permite constituirse como sujeto colectivo. Hablamos luego de una idea de performatividad de la palabra en el relato infantil que le permite construirse como sujeto histórico desde la complejidad que implica la configuración de la subjetividad en los encuentros de lo social e individual en una sola narrativa.

Niña: Mis abuelitos más que todo. (Refiriéndose a la asistencia a la misa)

Cuidadora materna: Y nosotros también vamos a misa. (Risas)

Niña: Mis si pues (CO), ustedes ya se olvidaron de Dios, no más digo

Cuidadora materna: ¿Cómo así? (cubriéndose la cara con la mano)

Niña: Ustedes ya no saben de Dios (risas), eso dice mi abuelita.”

(Cuidadora materna y niña menor de cinco años, Fragmento Entrevista N°4 Familia 1, Vereda Subia Pedregal).

Si a pesar de la arbitrariedad de las palabras un poeta logra seleccionar las palabras precisas que expresan una realidad en las sensaciones que facilita, en la impresión de ser que logra transmitir y en las estéticas que logra reconstruir, como en el poema de La marcha triunfal de Ruben Darío, el relato infantil, también, logra seleccionar de las memorias compartidas del sujeto colectivo familia, retazos que definen sus propios momentos como ser de lenguaje e historia que participa en estas interacciones sociales, ambientando sus experiencias en aquello que acontece como familia.

Cuidadora materna: Eh (...) mi esposo, él es agricultor, cultiva y trabaja al jornal, hace las dos cosas. Y yo básicamente me dedico a la niña y acá a la casa.

Niña: Y a pedir trabajo.

*Cuidadora materna: Pues de vez en cuando trabajo por ahí
(...)*

Niña: Yo también trabajo. (...) En lo que me coloca mi abuelito, a veces me coloca a recoger cabuya, a veces me coloca mi mamá a quitar la yerba (...) a regar la matadosa (...) Y estudia y consiento mucho a los animales.

(Cuidadora materna y niña menor de cinco años, Fragmento Entrevista N°3 Familia 1, Vereda Subia Pedregal).

Los niños y niñas se relatan desde sus redes intersubjetivas, tomando prestados relatos de otros a medida que ellos también son integrantes de este sujeto colectivo, su relato es una colcha de retazos que se hila desde la particularidad del mundo psíquico de cada uno, desde las experiencias únicas y las apropiaciones de la cultura. Parafraseando a Brunner (2002) vivimos en un océano de relatos y así como el pez es el último en descubrir el agua, también nos dificulta comprender el ser y estar en relatos, es decir, comprender que los relatos de la historia de la vida familiar configuran no solo la historia autobiográfica, sino que les dan estilo a nuestros propios relatos desde la infancia y que retratan multiplicidad de oleos del ser sujeto que se configura en la interacción social.

De forma que el sujeto político emergerá desde los actos del lenguaje que le permitan ser un actor de su propia vida, lo que no quiere excluir del ejercicio político por ejemplo a los niños y niñas en gestación, pues el reconocimiento que su familia realiza de ellos como sujetos, le permiten contarse a sí mismo desde la proyección en las redes intersubjetivas que los demás miembros de la familia de primera infancia hacen de él, en tanto no es sujeto en la individualidad sino en la colectividad, la cual se fomenta a partir del lazo afectivo.

Así, por ejemplo, la nana o arrullo que aparece en la más temprana infancia y que luego se re-encuentra cuando otro narra nuestra propio ser infantil del que no hallamos memoria, es una forma de lo político, del ser validado como sujeto de afectos, de palabra y de cultura. Es decir, la poética de nuestra infancia es un retrato en relatos de cómo nos habita lo político, si comprendemos que la infancia es indivisible de la poética, si como lo propone una interpretación de Borges, es el momento en que se dan las primeras experiencias de la vida y se transmitirá en nostalgia posteriormente en los relatos que enlucen la maravilla de la primera vez.

El relato infantil como una expresión de re-existencia política

En términos de Brunner si la actividad lúdica permite una primera oportunidad de emplear de manera sistemática el lenguaje con el otro, po-

dría afirmarse que el relato que realiza el niño o niña sobre la historia de vida de su familia, re-encontrando narraciones de la memoria familiar es el primer ejercicio político de re-existencia.

En la medida que podamos entender la re-existencia como un acto político que desde las narrativas reconoce a una serie de sujetos invisibilizados desde la acción de contar, posicionándolos como protagonistas en la construcción de comunidad, situándolos en el campo de lo público. Así pues, el relato infantil que está plagado de la figura femenina; de la madre, la abuela, la tía, la maestra, trae al centro del escenario una figura relegada de la historia, el ser mujer como aglutinante de la sociedad al ser pieza clave en la construcción de sociedad.

Es en el relato de los niños y niñas donde encontramos una versión de la historia individual, familiar, local y nacional poblada de mujeres, sin militarismo político ni bandera ideológica pues se instala desde los afectos en diálogos performativos de otras formas de ser y actuar en lo colectivo. El relato infantil mantiene en sus protagonistas a la figura femenina, siendo una constante en la red de interacción intersubjetiva y un puente directo con otras formas de reconstruir el tiempo, el espacio, lo público, lo privado y lo colectivo.

Estas narrativas de los niños y las niñas, revela una aprehensión de la feminidad en términos de compromiso y servicio hacia sí mismo y los otros, es decir, re-define al sujeto mujer (perteneciente tradicionalmente al ámbito privado y sin reconocimiento en el aporte a la construcción de sociedad) desde una orientación hacia el nosotros, generadora de dispositivos de pertenencia que se consolidan en procesos de participación y organización comunitaria, es decir los niños y las niñas en sus relatos re construyen una idea de mujer inherente a procesos de carácter político, que tendrán una caracterización particular y es que ese papel de cuidador, de sujeto emocional, proveedor de afecto, de aglutinante de las interacciones sociales, se trasladará de la familia a la comunidad, y sus formas de participación política estarán teñidas por la construcción de relaciones afectivas, lo cual permite que se aborde el concepto de comunalidad.

La comunalidad “(...) representa intereses y obedece a relaciones intersubjetivas que justifican las acciones de las personas por medio de una reciprocidad: en términos de reconocimiento” (Medina, 2011, p. 149), pero también en el propósito de fortalecimiento de las redes de apoyo socio-afectivas, donde el sujeto político se comprende como una parte que se articula con otras para permitir el funcionamiento del entramado social, en donde lo colectivo está

representado no solo en la problemática sino también en las propuestas, en el ejercicio político de participar y de construir.

Aquí, la idea de pertenencia será indisoluble a las relaciones afectivas, poder convocar para lograr un ejercicio político es dependiente de la puesta a cabo de las interacciones con ‘otros’, en donde según Medina (2011) la comunalidad se puede establecer desde la comprensión de los elementos que permiten el ejercicio de la articulación social de las prácticas sociales de las comunidades.

La comunidad es cimiento y tejido social, base material y simbólica, mientras que la comunalidad es “una casa”, edificada sobre dichos cimientos, al ser una forma de estar, vivir, entender, hablar y habitar en un espacio hecho territorio, no es solamente un agregado de la comunidad; es un componente estructural que permite la articulación social de la vida de las comunidades por medio de un proceso de larga trayectoria histórica sustentado en prácticas y conocimientos, en el tejido de la identidad y la colectividad construidas en ‘un territorio vivido y recreado. (Medina, 2011, p. 151)

Será luego, una forma de ejercer política que expresa una vivencia de la necesidad común frente al interés individual, que vive una idea particular de lo público desde el interés común, el relato infantil nos muestra una figura de mujer que asume su capacidad de agencia política desde el valor de las acciones particulares frente a la obtención de metas colectivas.

Al narrar, los niños y niñas definen al sujeto mujer desde un sentido de lo público que se reproduce en su cotidianidad en las acciones de cuidado de las figuras femeninas, que trascienden como base de la configuración de la idea de comunidad, no solo desde los lazos sociales sino predominantemente desde los lazos afectivos que comparten. Así pues, hablamos de re-existencia política en la medida que a través del relato infantil se da la construcción de un sujeto en el acto de recordar que es transitable en el tiempo y experiencias, que re-significa una práctica de resistencia al validar el accionar cotidiano de la mujer dentro de la familia como acciones de agenciamiento constructoras y mantenedoras de sociedad protagonistas del mundo público desde los afectos.

El relato infantil en el que se haya una multitud de mujeres protagonistas desde el nosotros, el bien común, la historia familiar y la comunalidad es un rechazo de las formas patriarcales, a lo instituido y la idea de que lo político y lo afectivo no tienen puntos en común. Comprender al relato infantil como una oportunidad de encontrarse en otras formas de relación con el poder desde lo colectivo, lo cotidiano, lo afectivo, lo cooperativo y lo

popular, nos permite entender al niño y la niña de primera infancia como un actor político con capacidad de agencia efectiva que desde la palabra redefine sus formas de ser sujeto político al contar a otro desde la re-existencia, pues le posiciona en un lugar clave de la historia como hacedor de sociedad y protagonista en la permanencia de las comunidades.

Implicará entonces, que las formas de participación política se asumen desde la infancia como experiencias de fortalecimiento del tejido social, que desde la vivencia se construye una

idea de sujeto político que es solo en relación con otros. Lo político al igual que la subjetividad y la representación social pasará a existir en la interacción, fuera de esta no tendrá ni el mismo impacto organizativo ni afectivo, Medina (2011) afirma que la comunalidad es un eje fundamental de la acción colectiva “resultando significativas en relación con los procesos de organización, resistencia y transformación al recrear la dimensión plural propia de la acción colectiva, pero basada está en la memoria histórica y colectiva” (Medina, 2011, p. 153). De manera que la acción política tendrá como trasfondo a su ejercicio la construcción de comunalidad, será en la colectividad, pero trasciende la mera comunidad para infiltrarse en las memorias históricas de los tejidos intersubjetivos de formación del sujeto al matizarse profundamente con las redes afectivas y será en el acto de contar donde se materialice como acción de re-existencia.

Entrevistador: Y Brayan, ¿tú tienes historias tuyas, de tu casa?

B: En mi casa solo hay una mujer que es mi mamá, pero en mi familia hay muchas mujeres como mis abuelas, mis tías y mis primas. Mis abuelas son muy amables, son muy generosas, cariñosas, eh (...), respetuosas, bonitas.

Mis abuelas que, eh (...) que, si saben arrullar bebés con canciones, eh (...) los ponen en los brazos y comienzan a arrullarlos así (movimientos de vaivén con los brazos)

Ellas pueden enseñar como calmar a alguien, como (...) hacer que todos escuchen y hagamos las cosas juntos sin pelear, porque cuando hablan siempre es como si (...) como si durmieran a un bebé (...) como si arrullaran.

(Niño de siete años. Fragmento de entrevista N°1. Documento final de Lengua materna, narrativas, lenguajes y poética en niños y niñas: desarrollos infantiles por habla y escritura. Maestría en Infancia y Cultura, UDFJC)

Conclusiones

Puede decirse que una de las ideas más importantes de lo expuesto anteriormente es la de acercarse al relato de los niños y niñas desde la comprensión de este como un acto significativo en los ejercicios de agenciamiento político infantil que tiene amplios matices de re-existencia al ser fuente de formas distintas de narrar el mundo, a los sujetos, las relaciones con el poder y la idea de lo político a partir de las historias de vida y la cotidianidad.

Los niños y las niñas de primera infancia no son ajenos al ejercicio político, por el contrario, en su desarrollo la comprensión que realizan de lo político, como se definen a sí mismo en relación con este y el protagonismo que le reconocen en la constitución de su comunidad son claves en su configuración de sujetos, permea toda su historia de vida y caracteriza sus narrativas.

De lo anterior, entonces, es de donde podemos afirmar la existencia de la Teta política, como esos discursos, prácticas e interacciones constantes y permanentes en las redes intersubjetivas que de una u otra manera transmiten una serie de representaciones sociales de lo que significa relacionarse con el poder en términos de agenciamiento, y que dota de capacidad de resistencia y re-existencia a la palabra que narra a diversos sujetos desde el relato infantil.

Luego, el ser sujeto político será una característica indisoluble de la primera infancia, que está presente desde el momento mismo que el niño y niña es reconocido como ser, es decir, inclusive desde el vientre el niño y la niña ya están acogidos en un nicho político (comprendido desde la cotidianidad y los afectos) que se relatará por un tercero cuando se le cuente sobre los primeros momentos de su propia historia de vida, en la medida que esta está inscrita en los relatos familiares y pertenecen y construyen desde un sujeto colectivo.

Relatarse a sí mismo, implica en la primera infancia, un acto político de generar significantes frente a los sujetos que conforman la red intersubjetiva en la que se es, y a la vez re definir a los sujetos que protagonizan la realidad social, la comunidad. El relato infantil concebido como una acción de re-existencia habla de unas formas de existir en el lenguaje que reposiciona a ciertos sujetos en la dicotomía de lo público y lo privado, de la represión y el protagonismo, de la agencia y la sumisión.

Referencias

- Marcano, Z., Santamaría, F. y Barreto, M. (2007). *Lenguaje y saberes infantiles.*: Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño. 177 pp. *Boletín de Lingüística*, 20(29).
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092008000100008&lng=es&tlng=es.
- Orellana, D. (2009). La vida cotidiana. CONHISREMI, *Revista Universitaria de Investigación y Diálogo Académico*, 5(2).
- Quintero, D. (2017) La incidencia de las representaciones sociales de primera infancia en la configuración de la subjetividad política de niños y niñas de la comunidad campesina del Municipio de Silvania Maestría en Comunicación-Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia.
- Ruíz, A. y Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Paidós.

Sobre los autores

María Camila Ospina Alvarado. Doctora en Estudios de Medios y Comunicación TAOS Institute-Free University of Brussels. Doctora Summa Cum Laude en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde. Investigadora principal del proyecto de investigación “Convidarte para la paz: Impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales” a la base del capítulo publicado en el presente libro. Profesora e Investigadora Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud Universidad de Manizales-Cinde, Maestría en Educación y Desarrollo Humano Universidad de Manizales-Cinde, Maestría en Desarrollo Educativo y social Universidad Pedagógica Nacional-Cinde y Maestría en Primera Infancia, Educación y Desarrollo Universidad de Santander-Cinde. Líder Nacional Campo de Investigación y Desarrollo Cinde. Correo electrónico: mospina@cinde.org.co

Sara Victoria Alvarado Salgado. Doctora en Educación de Nova University-Cinde, y Postdoctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad Católica de Sao Paulo-Universidad de Manizales-Cinde-Clacso. Directora del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano Cinde y de su Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud en alianza con la Universidad de Manizales, además es Directora del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Comisionada Misión de Sabios Bicentenario, 2019, Nodo: Ciencias Sociales, Desarrollo Humano y Equidad. Co-investigadora del proyecto de investigación “Convidarte para la paz: Impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales”. Correo electrónico: salvarado@cinde.org.co

Nathaly Restrepo Restrepo. Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP). Magíster en Educación-Poblaciones Vulnerables. Licenciada en Educación Preescolar. Actualmente Docente Ocasional Tecnológico de Antioquia de la Licenciatura en Educación Infantil. Investigadora en la línea infancias y pluralidades grupo Senderos del Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria. Correo electrónico: nrestr13@tdea.edu.co

Claudia Calquín Donoso. Psicóloga, Magíster en Estudios de Mujeres, Género y Ciudadanía y Doctora en Ciudadanía y Derechos Humanos de la Universidad de Barcelona. Académica de la Universidad de Santiago de Chile. Correo electrónico: claudia.calquin@usach.cl

Óscar Leonardo Cárdenas Forero. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas, Licenciado en Ciencias de la Educación con énfasis en Ciencias Sociales. Profesor universitario, Universidad del Tolima.

Correo electrónico: olcardenasf@ut.edu.co

Yor Mary Taborda Montoya. Licenciada en Pedagogía Reeducativa. 20 años de experiencia en procesos socioeducativos, Coordinadora de programas de promoción de la investigación infantil y juvenil; Investigadora educativa y social. Gestora pedagógica con experiencia en formación de formadores de primera infancia, coordinadora académica de Foros Regionales e internacionales de Educación Inicial. Líder en procesos de sistematización de experiencias y gestión del conocimiento. Experiencia en alianzas y convenios interinstitucionales. Publicaciones de libros, capítulos y artículos relacionados con la primera infancia y la educación infantil.

Correo electrónico: yormarytaborda@gmail.com

Alirio Quitián Marín. Doctor en Educación de la Universidad de la Sabana. Magíster en Filosofía de la Universidad Javeriana. Magíster en Literatura de la Universidad Javeriana. Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de La Salle. Actualmente se desempeña como investigador particular. Correo electrónico: alirioquitian@gmail.com

Marina Camargo Abello. Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de La Sabana, directora del Doctorado en Educación de la Universidad de La Sabana. Doctora en Educación con amplia trayectoria en investigaciones sobre instituciones educativas; Sociología de la educación; políticas de infancia y adolescencia.

Correo electrónico: marina.camargo@unisabana.edu.co

Beatriz Elena Zapata Ospina. Magister en Educación, Convivencia y Proyectos Sociales de la Universidad Pontificia Javeriana. Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Docente del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria.

Correo electrónico: bzapata@tdea.edu.co

Beatriz Elena Arias Vanegas. Magíster en Educación y Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia. Especialista en Gerencia Educativa de la Fundación Universitaria CEIPA. Licenciada en Didáctica y Dificultades del Aprendizaje Escolar, Fundación Universitaria CEIPA. Asesora pedagógica Fundación Universitaria María Cano. Profesora Investigadora de la Universidad de Sanbuenaventura sede Medellín.

Correo electrónico: bezapatao12@gmail.com

Lina Marcela Cardona Salazar. Candidata a Doctora en Niñez y Juventud del Cinde y la Universidad de Manizales. Magíster en Educación y Desarrollo Humano de las mismas entidades. Trabajadora Social de la Universidad de Caldas. Investigadora y formadora del Cinde y la Universidad de Manizales. Actualmente Gestora Nacional de Apropiación social y desarrollo. Correo electrónico: lmcardona@cinde.org.co

Maira Alejandra Ladino Betancourth. Antropóloga, Universidad de Caldas. Asistente de investigación del proyecto “Convidarte para la paz: Impactos de los potenciales humanos en los procesos de construcción de paz con participación de la primera infancia y sus agentes relacionales”. Correo electrónico: maleja.ladino1986@gmail.com

Laura Carolina Hurtado Rodríguez. Magíster en Infancia y Cultura, Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo, Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Actualmente docente investigadora de la Licenciatura en Educación Artística a distancia de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Correo electrónico: laura.hurtador@uniminuto.edu

Ángela Mayerly Campos Hurtado. Magíster en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Psicóloga de la Universidad Nacional de Colombia. Actualmente coordinadora del equipo de gestión territorial de la Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte. Correo electrónico: angelita.camposh@gmail.com

Jorge Iván Correa Álzate. Doctor en Humanidades y Artes, Mención en Ciencias de la Educación de la Universidad de Rosario-Argentina. Magíster en Educación, Psicopedagogía de la Universidad de Antioquia. Licenciado en Dificultades del Aprendizaje de la Universidad CEIPA. Actualmente Líder de Apropiación Social del Conocimiento del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Correo electrónico: jcorrea@tdea.edu.co

Diana Carolina Quintero Bogotá. Magíster en Infancia y Cultura, énfasis en historia de la infancia de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Comunicación-Educación, énfasis en cultura política y procesos educomunicativos, de la misma entidad. Licenciada en pedagogía Infantil de la misma universidad. Actualmente coordinadora de zona para las localidades de San Cristóbal y Usme del programa Preescolar Integral Bogotá de la Caja colombiana de subsidio familiar Colsubsidio.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4346-0608>

Correo electrónico: dcquinterobgta@gmail.com

El presente libro desarrolla una discusión renovada entre las y los investigadores, gestores de las organizaciones sociales y decisores de política pública de Latinoamérica y el Caribe, que vienen produciendo conocimientos y generando procesos de transformación e incidencia con y para los niños y las niñas de la primera infancia. El texto, liderado por la comisión académica de la Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios por la Primera Infancia -nodo Colombia, se estructura por capítulos resultado de investigación, sistematización de experiencias y análisis de políticas. El propósito de esta publicación es fortalecer, divulgar y socializar los conocimientos relacionados con la primera infancia, que vienen consolidando las investigadoras, los investigadores y las instituciones, que hacen parte de la Red, otros y otras investigadores e investigadoras, activistas, sujetos decisores de política pública; así como propiciar la articulación con las discusiones que vienen gestándose en el Grupo de Trabajo de Clacso en Infancias y Juventudes: Hegemonías, Violencias, Desigualdades y Movilizaciones y con el Eje "Primera infancia: Políticas y Re-Existencias" de la Bienal Latinoamericana y Caribeña de Infancias y Juventudes: Desigualdades, Desafíos a la Democracia, Memorias y Re-Existencias.

Con relación a las lecturas tradicionales y los debates que han estado centrados de manera prioritaria en la fundamentación de la primera infancia como estadio crítico del desarrollo, como lo han mostrado las neurociencias y los estudios económicos, sustentando desde el enfoque de las políticas públicas, el libro parte de que si solo se incluyen los aportes de las neurociencias y los estudios económicos, se reduce la perspectiva a un enfoque neoliberal, por lo que es necesario dar argumentos desde la perspectiva de derechos y el reconocimiento de la primera infancia como una etapa con características y valor en sí misma en el ciclo vital.

Esta publicación encarna debates y acciones en términos de cuatro temáticas centrales, en las cuales se analiza la primera infancia en relación con las políticas públicas, concebidas desde los modos que encuentran los niños y niñas desde sus primeros años de vida, junto con sus agentes socializadores, de re-existir creativamente y no re-producir patrones de relacionamiento basados en la inequidad, la exclusión y la violencia.



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud

Primera Infancia: políticas y re-existencias



ISBN: 978-958-5468-73-3



9 789585 468733