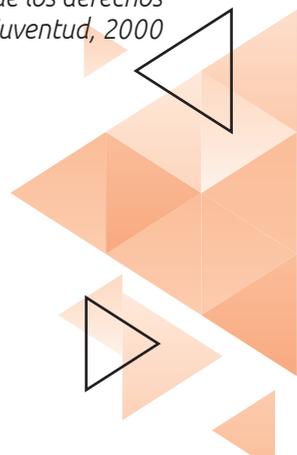


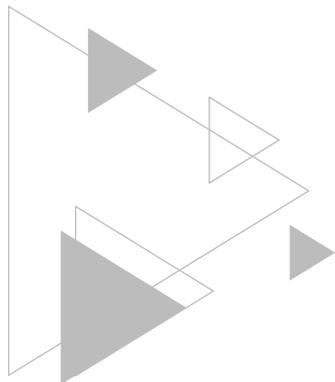
# La política pública de primera infancia: desafíos y oportunidades para el educador infantil

*María Cristina Corrales Mejía<sup>6</sup>  
Dioné López Aguilar*

*El cuidado de la infancia no puede ser entendido  
como una tarea más, sino como la decisiva y única  
posibilidad de recuperar a una humanidad que se  
siente a sí misma desfallecer.*

*Ernesto Sábato. Manifiesto en defensa de los derechos  
de la infancia y la juventud, 2000*





## Introducción

Las políticas públicas de primera infancia emergen en medio del reconocimiento de los contextos por los que atraviesa la niñez en Colombia, con el fin de orientar las actuaciones desde el Estado para responder a las problemáticas que los afectan. En correspondencia, se hace necesario que los agentes educativos, maestros normalistas superiores y licenciados en Educación Infantil se apropien de la normativa en su formación profesional y participen en su consolidación e implementación, en beneficio de los procesos educativos.

Este trabajo indaga a un grupo de maestros en formación respecto a su conocimiento, comprensión y apropiación de las políticas públicas de primera infancia en Colombia, como parte de su preparación para afrontar y acompañar las realidades de los niños de la región, en perspectiva de aportar al desarrollo armónico de sus capacidades.

En los últimos años, en Colombia, se viene orientando la atención a la primera infancia a través de un conjunto de documentos en los que se destaca la *Política Pública Nacional de Primera Infancia. Colombia por la Primera Infancia* (MPS, MEN e ICBF, 2007), el cual exalta el beneficio social de invertir en programas y proyectos de atención integral durante la infancia, etapa crucial para la vida de los seres humanos en la que se construye y fortalece la identidad, autonomía, creatividad, subjetividad e intersubjetividad. Se rescata la educación inicial como componente esencial para garantizar los derechos de la niñez a través de la atención integral que se realiza en ambientes enriquecedores, interacciones sociales y experiencias significativas que impacten de manera favorable su desarrollo.

En complemento, el gobierno nacional promulgó la Ley 1804 (2016), que enmarca la política de Estado *para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*, la cual señala como uno de sus objetivos fundantes garantizar los derechos de las mujeres gestantes, los niños de cero a seis años y establece la educación inicial como un derecho, encaminado a potenciar las habilidades y capacidades de la niñez por medio de la implementación de los pilares de educación inicial: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio.

Esta Política Pública, concentra sus acciones sobre la base del enfoque diferencial y propone un trabajo mancomunado entre el sector estatal, al que pertenece la educación, y el sector social —familia, comunidad, etc.—. Igualmente, declara que la educación inicial es un derecho fundamental, en virtud de lo cual el Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2017) crea el lineamiento técnico que incluye aspectos conceptuales, pedagógicos y metodológicos, además de propender por acciones para la transición efectiva de los niños al sistema educativo y de generar estrategias para la mejora del recurso humano que atienda a la población objeto, al igual que el seguimiento a los estándares de calidad de la educación.

Por lo anterior, las políticas de primera infancia, de acuerdo con lo que dispone el MEN (2006), exigen el compromiso y la participación de toda la ciudadanía en forma activa, individual y colectiva para la construcción de un proyecto político de país en gesta de transformación social y cultural. Para el educador infantil, en formación y en ejercicio, lo anterior, supone la actualización permanente de la normativa y de sus lineamientos para ampliar sus comprensiones y desarrollar las capacidades necesarias para incorporar la norma en los planes de atención integral de educación inicial. Esto también representa una oportunidad para repensar el saber y la práctica pedagógica y generar acciones situadas, direccionadas, con alcance a las realidades, lenguajes y necesidades de la niñez y participar propositivamente en el diseño de estrategias e implementación de dichas políticas en los municipios donde tienen incidencia.

Se hace evidente la responsabilidad ética, social y política de los maestros que interpela sus saberes pedagógicos, didácticos, disciplinares



y transversales para potenciar el poder de sus actuaciones y prácticas pedagógicas en la formulación, ejecución y dinamización de las directrices que permean el presente y el futuro de esta población. También se nota los entramados que se tejen en las instituciones sociales alrededor de los procesos de atención, formación integral y desarrollo, es decir, de la infancia y los infantes como sujetos titulares de derechos, cuya garantía está en concurso de los diversos actores de la sociedad civil.

Es imperativo aunar esfuerzos para continuar trabajando en este momento histórico con el fin de lograr el giro sobre la presencia, hasta ahora invisibilizada, de los niños en el mundo, en general, y en Latinoamérica, en particular, para una búsqueda real por la emancipación infantil no centrada en la justificación de su situación material, sino en su realidad humana y social, a partir de la cual, sea posible pensar y reinventar la infancia como otro comienzo discontinuo de la lógica arbitraria del adulto (Bustelo, 2011). Para que los niños puedan ser reconocidos con alteridad del adulto y no solamente como reproductores de la práctica social, ello dinamizará la cultura en favor de las infancias para disminuir las fisuras entre los discursos y las prácticas cotidianas que se cruzan en las relaciones entre adultos y niños (Corrales, 2015).

## Fundamentación teórica

La primera infancia es un momento del ciclo vital del ser humano en el que el desarrollo físico, cognitivo, psicológico y social requiere de una especial atención por parte de los adultos, con el fin de promover las capacidades y generar oportunidades para disminuir las brechas, desigualdades e inequidades que repercuten en las problemáticas que deterioran el tejido social, económico, laboral y cultural de un país. Por ello, se hace necesario que el Estado instaure políticas públicas en las que el desarrollo humano en los primeros años de vida sea el pilar fundamental, a partir de la consolidación de entornos protectores, familiares, comunitarios, educativos e institucionales para la atención, cuidado y acompañamiento de la niñez. Lo anterior es una estrategia que contribuye a superar el círculo vicioso de la lucha contra la pobreza, favorece el empoderamiento humano y social de un país y el reconocimiento de los derechos sociales, civiles y políticos de sus ciudadanos (CINDE, 2001).

Un agente de articulación de la normativa con las prácticas sociales cotidianas, es el docente normalista superior y el licenciado en educación infantil. Por ello es fundamental aludir a su formación académica y profesional en cuanto a: 1) las comprensiones y relaciones con la infancia, la manera como «se piensa» al niño y se analizan sus condiciones contextuales reales, en perspectiva de su desarrollo integral y educación; 2) la función e impacto que tiene la política pública, particularmente su apropiación de la atención integral y la educación inicial; 3) el alcance y sentido de las prácticas pedagógicas en el desarrollo y la educación inicial; 4) el poder que tiene el niño y el maestro en educación infantil para la transformación de las realidades humanas y sociales en las que se desenvuelven.

### **Comprensiones y relaciones con la infancia**

Las relaciones entre adultos y niños forman parte de una historia y de un lenguaje no como un hecho acabado y objetivado, sino como una realidad en continuo cambio que requiere una permanente interpretación y contextualización (Corrales, 2015). La infancia ha sido configurada como una invención social en la que el mundo adulto se pregunta por un «otro» que está en un lugar diferente de su pensamiento. La infancia, sus maneras de sentir, pensar y actuar no ha sido establecida desde sí misma, sino a propósito de ella a partir de lo que los demás ven y definen. El posible significado del término niño depende de lo que los adultos creemos que es o que puede ser, por lo cual existen múltiples niños e infancias construidas según nuestras interpretaciones (Dahlberg y otros, 2005). Tales significados e interpretaciones son susceptibles de variar en términos de espacio y tiempo, es decir, dependiendo de los contextos históricos, sociales y culturales de los grupos humanos (Valentín, 1996).

A partir de la construcción social del concepto de infancia se instauran y ordenan instrumentos y documentos, a nivel mundial y local, que dan orientaciones respecto a la forma de actuar sobre ella y propender por su desarrollo y educación. Por ejemplo, la Convención Internacional de los Derechos del Niño a la que se suscriben 196 países, para el caso colombiano, la Ley de Infancia y Adolescencia y la Política Pública de Cero a Siempre. Estas directrices son determinadas por el pensamiento



*adultocéntrico* que rige los lineamientos para los niños y que encuentran disonancias con las actuaciones y prácticas reales frente a la niñez, las cuales siguen oscilando entre las ideas de heteronomía, autonomía, y participación. A los adultos nos cuesta separarnos de las nociones del pasado para reconstruir un pensamiento acerca del niño como constructor de su conocimiento, agente de su propio desarrollo y de las relaciones con sus semejantes y con el entorno.

Funes (2008) identifica algunas situaciones que se presentan con frecuencia en la atención, cuidado y educación brindada a los niños, niñas y adolescentes por parte de las personas e instituciones encargadas de esta labor; destaca la falta de respuestas adecuadas y pertinentes a los derechos y necesidades, la restricción de oportunidades para su desarrollo, las debilidades del sistema encargado de su protección y educación, entre otros. Lo anterior, según Funes se deriva a causa de concepciones y prácticas sociales ancladas en el tiempo y que no favorecen ampliar nuevas perspectivas que posibiliten el pleno desarrollo de la infancia.

### **Función e impacto de la política pública en la atención integral y la educación inicial**

La evolución de las políticas públicas y su relación con el aparato estatal, en cualquier país, no puede desligarse de las concepciones que se tienen del desarrollo social que, habitualmente, es pensado como crecimiento económico en articulación con las dinámicas que el mercado y la globalización impone a la sociedad. Desde la década de 1960, en Colombia se han ido consolidando diferentes iniciativas y políticas orientadas a la garantía de derechos para la primera infancia, teniendo como referente que la inversión que se realiza para los niños representa mayores márgenes de progreso para la sociedad.

El premio nobel de economía, James Heckman (2011), confirma lo anterior y expone el caso colombiano, destaca que hay distintos canales para lograr impactar los primeros años de vida de los niños y afectar todo su ciclo vital de generación en generación. Uno de esos mecanismos es la intervención temprana en las habilidades cognitivas y el desarrollo socioemocional, pues puede llegar a reducir la desigualdad y la delincuencia, mejorar la productividad de la fuerza laboral, promover

la salud y generar una relación de costo beneficio muy alto en términos del avance social, para lo cual, el trabajo con la familia, la escuela y la educación son primordiales.

En esta línea, la Ley 1804 (2016) define como política de Estado el desarrollo integral de la primera infancia a partir de una perspectiva de protección integral. La Ley concreta el desarrollo infantil como un «proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto afianza sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para construir su identidad y su autonomía» (art. 4).

La Ley 1804 (2016) plantea que el desarrollo infantil en los primeros años de vida debe darse a través de las condiciones comunes a todos los niños para garantizar sus derechos de forma efectiva. En tal sentido, promueve que la niñez cuente con un entorno familiar que los acoja y que los eduque a través de prácticas de crianza adecuadas, condiciones que favorezcan un nivel alto de salud y óptimo estado nutricional, participación en entornos que potencien el desarrollo armónico de todas sus dimensiones y propendan por la construcción de su identidad en el marco de la pluralidad, la expresión de sus ideas, sentimientos y la garantía efectiva de sus derechos.

En función de los anteriores planteamientos, la Ley 1804 también establece que las acciones de política pública se concretan en los entornos de desarrollo entendidos como «espacios físicos, sociales y culturales diversos en los que los niños y las niñas se desenvuelven, con los cuáles interactúan» (Congreso de la República, 2016, art. 4). Tales entornos son el hogar, el sistema de salud, los ambientes educativos y el espacio público, llamados a posibilitar la organización de la atención integral, la cual está compuesta por cinco estructurantes: el cuidado y la crianza; la salud, la alimentación y la nutrición; la educación inicial; la recreación y el ejercicio de la ciudadanía y la participación, que conectados entre sí, cimentan su máximo bienestar y progreso.

Con respecto a lo señalado por la Ley 1804, se puede deducir que los niños son vistos como sujetos activos y coparticipes de construcciones sociales y que, en correspondencia con ello, las estrategias y acciones que

se lleven a cabo en aras de su desarrollo tienen una incidencia educativa, cuyos alcances desestiman las tradicionales posturas asistencialistas del cuidado y la atención infantil.

No obstante, en las dinámicas sociales se evidencia que lo anterior no siempre se cumple, pues existen tensiones entre la educación inicial y las prácticas sociales y pedagógicas por situaciones como acceso a matrícula, limitaciones de disponibilidad institucional, conflictos por la continuidad de los procesos pedagógicos que se instauran en la educación inicial y la idea errada que es más fácil educar a los niños y por ello cualquiera puede hacerlo, sin tener en cuenta la incidencia que tiene la educación temprana en el desarrollo del ser humano. Hay una escasa conexión entre el contenido discursivo de las políticas públicas de primera infancia y la realidad en la que vive la niñez en Colombia, lo que impide que se cumpla a cabalidad con sus necesidades y requerimientos (Rincón y Triviño, 2017).

### **Alcance y sentido de las prácticas pedagógicas en el desarrollo y la educación inicial**

La educación inicial, además de ser un eje estructural de la atención integral de la primera infancia, es un derecho impostergable, de acuerdo con la Ley de Infancia y Adolescencia, cuyo objetivo es el cuidado y acompañamiento en el crecimiento y desarrollo de los niños, mediante la creación de ambientes de socialización seguros y saludables (Ley 1098, 2006).

A la educación inicial le corresponde promover, a través de acciones pedagógicas situadas, pertinentes, direccionadas y sensibles, las capacidades y oportunidades de desarrollo integral de la niñez en atención y respuesta a sus necesidades y derechos. Por tanto, las prácticas pedagógicas deben partir de la reivindicación del papel activo de los niños en sus contextos sociales y culturales, con sus variadas formas de aprender e interactuar. Es necesario buscar la posibilidad de diseñar con y para la niñez currículos flexibles que respondan a sus intereses, demandas del momento histórico que viven y a las actividades rectoras que facilitan un aprendizaje significativo. En otras palabras, los procesos pedagógicos

deben constituirse en prácticas que estimulen, refuercen y concreten las políticas públicas de primera infancia en las actividades curriculares.

Así las cosas, las interacciones significativas, la disposición de ambientes enriquecidos y las experiencias pedagógicas intencionadas son los elementos que otorgan sentido a la educación inicial de la primera infancia (MEN, 2014); se hace entonces necesario reconocer que el desarrollo de estos procesos amerita unos contenidos específicos que orienten su ejecución de forma oportuna mediante la especificidad de lo que aprenden las niñas y los niños, así como del concurso de maestros y maestras, formados para discernir las realidades de las infancias e implementar las actividades rectoras como parte de la vida cotidiana, en aras de posibilitar la participación y el desarrollo integral de los niños y las niñas.

La práctica pedagógica establece un engranaje entre las demandas institucionales que se concretan en el escenario educativo, en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y Proyectos Pedagógicos, las expectativas de las familias respecto a los procesos de aprendizaje de sus hijos y la reflexión de los maestros. Es un reto lograr que la organización de la práctica pedagógica sea abierta, flexible, proyectada y materializada en los procesos de desarrollo de los niños, no pensada como una programación lineal o rutinaria (MEN, 2017).

La atención integral a la primera infancia es una prioridad y un factor de garantía de calidad del componente pedagógico. Es un asunto no sólo de la política pública, sino del quehacer y de las prácticas de los educadores, quienes cumplen el papel de mediadores para que los derechos tengan lugar en los escenarios en los que transcurre la vida de los niños. Por tanto, la formación del maestro «se convierte en un tema neurálgico dentro de la formulación de la política pública de primera infancia» (Fuentes, 2008, p. 70).

### **El poder instituyente del niño y del maestro en educación infantil para la transformación de las realidades humanas y sociales**

Los niños no pueden ser concebidos únicamente como reproductores de conocimiento, identidad y cultura, deben ser vistos como co-constructores de estas mismas dimensiones humanas y sociales, a partir de las que



configuran subjetividades e intersubjetividades. Ellos son sujetos activos y partícipes dotados de un gran potencial que les permite competir y relacionarse con los adultos y con sus pares, de acuerdo con sus propios intereses y lugares que son independientes a los que les establecen los adultos en el contexto social (Dahlberg, 2005). La infancia no puede seguir comprendiéndose ni tratándose como una etapa preparatoria para los restantes momentos del ciclo vital del ser humano, sino que debe asumirse como un componente de la estructura de la sociedad que es representativa e importante en sí misma, como «una experiencia que se vive en el tiempo presente, en el cual es posible proyectar la vida infantil, pero no programar su futuro» (Rincón, 2018, p. 38).

Las infancias contemporáneas son dinamizadoras de los contextos socio-culturales en los que se encuentran inmersas, cuestionan y modifican el orden instituido por sus antecesores y pueden ser gestoras de cambios y organizaciones sociales, lo que implica apertura a un tiempo nuevo en el que se priorice su derecho a la participación en atención a sus capacidades y potencialidades para el desarrollo individual y colectivo. La formación de los niños por parte de los adultos tiene un efecto interactivo sobre ellos y su devenir. Las habilidades fecundan habilidades, la motivación propaga motivación y una niñez motivada tendrá mayor probabilidad de aprender, desarrollar sus propias destrezas cognitivas y socioemocionales y participar en la vida académica y social (Heckman, 2011).

Los maestros son actores imprescindibles para el agenciamiento de la infancia, avivan procesos sociales, políticos, éticos y estéticos a partir de prácticas pedagógicas que contribuyen a la transformación de la realidad, al reconocimiento y proyección de otros mundos, mundos posibles. Sin embargo, son sujetos que han emergido de sus propias condiciones históricas, sociales y culturales, por lo cual están llamados a re-sentir y resignificar sus íntimas vivencias y comprensiones de la infancia en beneficio propio y de las prácticas pedagógicas que orientan, al otorgar un nuevo valor interpretativo con el que puedan atender las diferencias y pluralidades que acojan a ese otro que es el niño. Ello ocurre en un encuentro genuino en el que se le devuelva el lugar en la estructura social a la niñez y se le reconozca como sujeto político, a partir de una

perspectiva de alteridad, porque se encuentra contenido en el adulto, en su cosmovisión, subjetividad, discurso y cotidianidad (Corrales, 2015).

En este sentido, la niñez y los maestros tienen la posibilidad de visibilizarse en una relación simétrica y ejercer el poder instituyente que da principio a la transformación social, a partir de la construcción de relaciones mutuas basadas en la comprensión y aceptación de la otredad, más no de la dominación y la imposición de uno sobre otro. De tal relación emergen nuevas significaciones de los niños como sujetos activos y en construcción de su autonomía, seres sustancialmente distintos al adulto; y en los maestros se concreta una nueva comprensión y aproximación a lo que encarna ser niño en la contemporaneidad, refiriendo la experiencia infantil actual marcada por el reconocimiento de la subjetividad y la diversidad.

## Metodología

La presente investigación se estructuró con enfoque cualitativo de corte descriptivo-interpretativo. En un primer momento se realizó una revisión documental [RD] para entender cómo «se piensa» la niñez en diferentes contextos, documentos directrices y políticas públicas de primera infancia, también se indagó por las concepciones de desarrollo, las comprensiones de educación infantil y las prácticas pedagógicas como aspectos concernientes para la labor del docente en educación inicial, a partir de los cuales se fundamenta teóricamente esta investigación, y se contrastan sus hallazgos.

Seguidamente se propuso un cuestionario [C] para ser diligenciado desde un formulario de Google, con muestreo a conveniencia, el cual fue diligenciado por 78 docentes en formación de diferentes Escuelas Normales Superiores de la región, que cursan los grados 12 y 13. El cuestionario indagó por el desarrollo y la educación infantil, los aspectos sobre los que se orientan las prácticas pedagógicas, la legislación y la política pública de infancia y primera infancia, y la manera como los discursos, enfoques, alcances y metas de estas políticas se ponen en diálogo con la realidad de los niños en sus prácticas pedagógicas.

Adicionalmente, se vincularon 90 docentes en formación de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC de I, III, IV y VII semestre, a través de grupos focales [GF], en los que se incentivó la indagación y el análisis de las políticas públicas de infancia, para conocer las percepciones y posturas sobre su estudio, implementación y alcance, con el objeto de razonar respecto a las implicaciones en la cualificación profesional, el rol como sujetos de saber pedagógico y la configuración del sentido de la propia práctica en la educación inicial.

Los participantes en esta investigación fueron estudiantes con edades que oscilan entre 17 y 26 años, el 87% de género femenino, de diferentes zonas rurales y urbanas de municipios de Boyacá y algunos de Casanare, Santander y Cundinamarca.

La información recolectada fue sistematizada por medio de rejillas de trabajo en las que se identificaron categorías sobre el desarrollo infantil, la educación infantil, los factores que los maestros consideran en sus prácticas pedagógicas, sus conocimientos sobre legislación y política pública de infancia y primera infancia, y la manera cómo estas interactúan con las realidades de los niños y niñas de sus contextos e inciden en sus prácticas pedagógicas. Seguidamente, se realizó una triangulación de toda esta información en una matriz general en las que se asociaron los hallazgos a las categorías centrales de la investigación: comprensiones y relaciones con la infancia, su desarrollo integral y educación; la función e impacto de la política pública en la atención integral y la educación inicial; el alcance y sentido de las prácticas pedagógicas en el desarrollo, la educación inicial y el poder del niño y del maestro para la transformación de las realidades humanas y sociales; para finalmente establecer los resultados y los análisis de los datos obtenidos que dieron paso a la respectiva discusión y conclusiones.

## Resultados

Los resultados se presentan de acuerdo a las categorías de análisis establecidas. *Comprensiones y relaciones con la infancia*

Para el 85% de los participantes, de acuerdo con las respuestas dadas en el cuestionario [C] y en el (GF), la infancia es una etapa del ciclo vital caracterizada por cambios biológicos y psicológicos graduales que ocurre en los seres humanos en función de su desarrollo. Esta etapa va desde el nacimiento hasta el inicio de la adolescencia y en ella los niños se adaptan, integran al grupo social y consolidan procesos que permiten el despliegue de habilidades y aprendizajes que les servirán para la vida futura.

Los participantes señalaron que la infancia es la etapa en la que los niños empiezan a comprender los valores, las costumbres, los hábitos, el respeto ciudadano y su utilidad a la sociedad [GF].

Es un periodo en el que se desarrollan física y cognitivamente y los adultos debemos estar pendientes de guiarlos y cuidarlos para que sean personas de bien [C].

Además, respecto a las potencialidades de la formación, los participantes señalaron que,

la educación le permite al niño su desarrollo cognitivo, afectivo, y social, a través de la adquisición de aprendizajes básicos que serán de gran importancia en otros momentos formativos y académicos futuros [C].

se orienta desde los niveles de prejardín, jardín, y transición, como sus primeros acercamientos a lo académico. Desarrolla los cuatro pilares: el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, como lo dice la política pública [GF].

La infancia es apreciada por participantes como un momento puntual del desarrollo, en el que se presentan aprendizajes cognitivos, sociales y afectivos que el adulto debe orientar. Este desarrollo se relaciona con los avances y no con los retrocesos o particularidades contextuales y sociales de los niños, en cuanto a las situaciones favorables o adversas que tengan que enfrentar, las actuaciones y contenciones de los adultos que los rodeen, la propia comprensión e interpretación que cada niño da a las situaciones cotidianas, sus desempeños diferenciados, las atribuciones explícitas o implícitas que percibe y resuelve y sus intereses y subjetividades.

Los maestros en formación siguen entendiendo la infancia y el desarrollo a partir de conceptos tradicionales que los consideran como una «etapa» en la que los niños son dependientes del adulto. No se expresa el hecho que los niños son sujetos activos con potencialidades, subjetividades y constructores de realidad, cuyos comportamientos no se encuentran determinados por las situaciones objetivas, sino por las representaciones, imaginarios y experiencias reorganizadoras que son capaces de generar.

En las respuestas se notan una serie de representaciones sobre el desarrollo y la educación infantil que se traducen en prácticas sociales circunscritas a formas de pensamiento social que le permite a las personas comprender su realidad y relacionarse con los niños a partir de vivencias, pero también de informaciones, conocimientos y modelos de reflexión recibidos y transmitidos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1984). Estas representaciones hacen parte de las significaciones imaginarias comprendidas como ideas, imágenes, afectos, sentimientos y acciones que dotan de sentido la práctica y la realidad social. El desarrollo infantil es concebido como una etapa de la vida, cuya perspectiva es lineal tanto por las edades en la que es enmarcada como por lo esperado de los niños en cuanto a cambios, procesos de socialización y adaptación, avances cognitivos, físicos y psicológicos.

### **Función e impacto de la política pública y su apropiación desde la atención integral y la educación inicial**

En el cuestionario (C) se preguntó a los participantes acerca de su conocimiento de la legislación y las políticas públicas de primera infancia. El 53% aduce su desconocimiento, el 41% refiere que las conocen y el 6% no responde ante este cuestionamiento. Esto pone de manifiesto la necesidad de trabajar en la divulgación, reflexión y apropiación de los documentos rectores para la intervención y educación de la primera infancia. Un punto inicial es la gestión directiva de las instituciones encargadas de formar maestros. Allí se deben crear espacios de actualización, análisis, discusión y aplicación de la política pública, para alcanzar coherencia entre los propósitos formativos de los maestros,

sus actuaciones y prácticas pedagógicas en primera infancia y educación inicial.

En cuanto al alcance y respuesta de las políticas públicas a las realidades y necesidades de los niños, los participantes de esta investigación (GF) identifican que hay desconocimiento por parte de las comunidades, lo cual no permite la integración social en favor del desarrollo y del proceso educativo, adicionalmente, señalan que las instituciones no cuentan con los recursos para brindar calidad educativa. En este sentido, las políticas se plantean al margen de las circunstancias sociales en las que viven los sujetos a las que están dirigidas.

El 17% de los participantes (C) da razón que las políticas públicas de primera infancia exhortan a garantizar los derechos de los niños y su libre desarrollo de la personalidad, sin embargo, advierten que su impacto no es suficiente para crear las condiciones sociales, humanas y materiales entre la sociedad civil y el Estado sobre los principios, metas, objetivos y estrategias de educación y protección integral de la niñez, especialmente para los grados de pre-jardín y jardín, pues se excluye una proporción importante de los niños que por diversas situaciones no tuvieron acceso a la educación y no se logra promover acciones para superar situaciones de desigualdades y violencias hacia la niñez. Para otros participantes (GF), el 13%, las políticas sí se acoplan de manera flexible a sus escenarios de desempeño, al no tener que trabajar con «población vulnerable», razón por la cual se facilita el cumplimiento de la norma.

Lo anterior evidencia el desconocimiento de las políticas y la falsa creencia que esta se dirigen a infancia vulnerable o en riesgo, lo que aunado a lo antes expuesto, confirma una confusión acerca de las directrices e implementación de la política pública, que en muchos de los casos lleva a la desconfianza y deslegitimación de las acciones gubernamentales y su efectividad en la calidad de vida y desarrollo del niño, niña y adolescente (Rozo-Gutiérrez y Vargas-Trujillo, 2018).

Con respecto a la articulación de las políticas públicas con las prácticas pedagógicas, solo el 14% de los participantes puntualizó que las orientaciones brindadas por la norma deben ser acogidas por los maestros para

trazar sus acciones pedagógicas; resaltan que las políticas guían «una forma divertida, lúdica e innovadora de enseñar que contribuye a las capacidades de los niños» (C) y que «establecen objetivos y estándares que permean el currículo en beneficio de los aprendizajes significativos para los niños» (GF).

Concerniente al alcance y sentido de las prácticas pedagógicas en el desarrollo y la educación inicial de los niños, de las respuestas obtenidas en el cuestionario el 70 % están asociadas a los conocimientos previos, los estilos de aprendizaje, las metodologías y uso del material didáctico, la planeación de los temas a tratar, el rendimiento académico, el manejo de grupo, el espacio físico, la confianza y el ambiente en el aula de clase, la flexibilidad en las actividades, la disposición del estudiante, el objetivo principal del tema, el respeto y la cordialidad, la lealtad, la ética, la disciplina, la comunicación, el juego y los Derechos Básicos de Aprendizaje. El 27% de los encuestados relacionaron aspectos asociados a la dimensión emocional de los niños y sus dificultades, la motivación y el entusiasmo, el desarrollo del pensamiento crítico, el aprendizaje significativo, el arte, el juego, las experiencias innovadoras, la lectura de contexto, la edad, las necesidades e intereses individuales, las actividades lúdicas creativas y la participación de los niños.

Respecto al proceso de enseñanza en la educación infantil, el 76% de los estudiantes (GF) consideran, en atención a su concepción de infancia, que es una etapa en la que los docentes deben diseñar materiales didácticos para la enseñanza de temáticas esenciales, proponer actividades de exploración asociadas a situaciones de la vida real y ayudar a los niños a adaptarse a las convenciones sociales establecidas. El 24% restante precisa que en este periodo se debe animar la autonomía de los estudiantes, fomentar su participación y vinculación con actividades que le sean gratificantes y aporten a sus dimensiones de desarrollo.

En contraste con las respuestas citadas, cabe recordar que el currículo propone dos elementos que dotan de sentido la práctica pedagógica y que permean la educación y el desarrollo infantil: la sistematicidad de los procesos y las interacciones. Estos dos elementos de la práctica pedagógica reivindican el poder instituyente de los actores: niños, niñas y educador infantil.

La *sistematicidad de los procesos* reconoce las experiencias, conocimientos, identidad y cultura que los niños traen consigo, ya que estos se convierten en el horizonte para la construcción de propuestas pedagógicas que respondan a los intereses propios y educativos, que tengan intención y secuencialidad. Estas se construyen a partir de las voces de la infancia, se instalan en el presente y desde ahí, los maestros están abocados a analizar y comprender el desarrollo y ritmos de aprendizaje para generar experiencias que potencien el aprendizaje de los niños. *Las interacciones* son la columna vertebral del currículo, ya que centra la mirada en las relaciones de los niños con los otros, pares y adultos, y con el medio que les rodea, en el que se conjugan aprendizajes y sentimientos que favorecen el intercambio y la producción de nuevas experiencias desde el ser, el hacer y el pensar (MEN, 2017).

Los resultados muestran que las comprensiones sobre la educación infantil se superponen con las de desarrollo, se sitúan, principalmente, en analogía con procesos académicos, con la vinculación a los niveles de prejardín, jardín y transición y con la apropiación de patrones particulares del contexto y la cultura.

Es acertado revisar los presupuestos de sentido sobre los cuales se fundamenta la práctica pedagógica de los maestros desde su misma formación profesional; presupuestos sobre los que se debe invitar a reflexionar en torno a sus comprensiones de infancia y las implicaciones de su desarrollo y educación, no simplemente como procesos de adaptación a lo ya establecido, sino como una experiencia de libertad y realización del sujeto niño que propende por su autonomía y que, por tanto, puede ser crítico y propositivo frente a sí mismo, al otro y al contexto en el que está encuentra inmerso.

### **El poder instituyente del niño y del maestro en educación infantil para la transformación de las realidades humanas y sociales**

Esta última categoría ha quedado ampliamente demostrada, en el entendido que es menester que los maestros se posicionen no solo como sujetos de saber de un campo particular: el de la educación infantil, sino como sujetos de sentir, de convivencia, autores y actores de procesos de desarrollo y educación. Esto implica que trasciendan las miradas ins-

trumentalistas, técnicas y metodologías de la educación y la pedagogía para abrir posibilidades de construcción con otros; aprender y crecer con los niños desde lugares y opciones que conciernen a la responsabilidad ética y política para la transformación social. La profesión docente «es una actividad profundamente política, es decir, comprometida con la formación de la ciudadanía activa y la construcción de una sociedad más justa, más libre y, por lo tanto, más humana» (Tenti, 2007, p. 351).

En la actualidad, los niños recuperan su relevancia en la sociedad, por lo menos en los preceptos jurídicos y legales; sus procesos de educación y formación ahora no le son ajenos; como sujetos sociales y políticos, agencian y aportan al desarrollo propio y al social, a partir de las diversas interacciones que establecen con quienes les rodean y de las posibilidades de participación que cada día se procuran más genuinas; tienen una fuerza instituyente que permite la ocurrencia de nuevos discursos y prácticas por parte de las instituciones sociales, familia y escuela, que los trataron históricamente como menores qué, subordinados o inferiores.

Estas situaciones, desde luego, han ocasionado desacoples o desajustes frente a lo que «se es» o «se espera» de la niñez, tanto por los adultos como por las instituciones. Ello en medio de los avatares y dispositivos causados por los discursos de los medios de comunicación masiva, las tecnologías, las lógicas del mercado y del consumo propias del mundo de hoy (Bustelo, 2011; Corea y Lewkowicz, 1999; Corrales, 2015).

## Conclusiones

Las políticas públicas de primera infancia brindan fundamentos y oportunidades para el desempeño de la labor de los maestros en educación infantil. Es por esto que en los programas académicos complementarios y profesionales de formadores en infancia se generan actividades curriculares para que se asuman y profundicen conocimientos, se debatan y hagan cuestionamientos en torno a la normativa, su aplicación y fomento en el quehacer docente. Estas acciones motivan a los maestros en formación su poder como sujetos críticos y abre horizontes para participar en la formulación, construcción, implementación y dinami-

zación de las políticas públicas, como parte de la corresponsabilidad social que permea el presente y el futuro de la infancia.

Los maestros en formación de las ENS y de la Licenciatura en Educación Infantil de la UPTC desconocen total o parcialmente o tienen vacíos sobre los elementos que componen y dan el alcance a las políticas públicas de primera infancia. Es necesario que en la preparación para maestro se consolide la convicción de que el empoderamiento y la autonomía del campo profesional del educador infantil está legitimado por el impacto de su labor en la sociedad.

Los procesos y las prácticas pedagógicas que lideran los maestros en formación en la educación infantil, deben ser emancipadores, asumidos en relación con el saber que se construye y deconstruye a partir de la reflexión acerca de las comprensiones de infancia y la propia experiencia docente y de los fundamentos epistémicos que soportan los conocimientos teóricos y conceptuales. Los futuros maestros deben integrar y reconfigurar en sus prácticas los postulados de las políticas públicas y directrices asociadas a la educación infantil en los diferentes contextos sociales e institucionales.

Como maestro percatarse que las comprensiones y resignificaciones sobre la infancia, su desarrollo y educación tiene asidero en los sentidos señalados por las políticas públicas de primera infancia y que el reto de una pertinente apropiación e implementación de la norma le distinguen en su papel efectivo como garante de los derechos de los niños, dinamizador de procesos de participación y promotor del desarrollo integral, hace la diferencia para la transformación de las realidades sociales de la infancia.

Queda latente, a partir de este estudio, la perspectiva que actualmente las relaciones entre maestros en formación y niños se forjan en medio de una paradoja del adulto: el reconocimiento que se hace en las políticas públicas y los saberes adquiridos en la formación de los niños como sujetos titulares de derechos, es contrario a las comprensiones y discursos ambivalentes sobre la infancia, pues entran en conflicto con lo que está prescrito y, eventualmente, puede generar una tensión susceptible de



ser exteriorizada en las prácticas y las relaciones sociales cotidianas de los maestros y los niños.

En síntesis, es válido que en las interacciones y las prácticas pedagógicas que se construyen entre maestros y estudiantes se reivindique el papel activo del sujeto infantil y la dignificación del maestro, de tal manera que, en una actuación mancomunada, superen las estructuras tradicionales de la educación bancaria hacia una educación liberadora en la que puedan realizar lecturas críticas del mundo, sean reconocidos sus saberes y se dé el espacio de participación político-ideológica para cada uno, en un proceso de co-construcción del conocimiento (Freire, 2008). En otras palabras, que la educación no implique el esfuerzo de adaptación del niño a su medio, sino un encuentro en el que se problematice, se le interroga, se le confronte para buscar y construir el conocimiento de manera conjunta con el maestro.

Finalmente, se subraya que las políticas públicas de primera infancia deben ser un eje articulador en el proceso de maestros en formación que atraviese las comprensiones de educación y desarrollo y las prácticas propias del quehacer cotidiano; propicie espacios de reflexión y cuestionamiento acerca del rol como actor político que construye, implementa, renueva, nutre y aporta a la discusión, los debates políticos y académicos sobre temas como: el Estado, la política, la democracia, la participación, la organización de la educación; privilegie el análisis de la realidad de las prácticas educativas situadas, intencionadas y con sentido a las necesidades, intereses y realidades de la niñez.

## Referencias

- Bustelo G, E. (2011). *El recreo de la infancia: argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI.
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098. *Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia*. Diario Oficial 46446. [https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley\\_1098\\_2006.htm](https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1098_2006.htm)

- Congreso de la República de Colombia (2016, 2 de agosto). Ley 1804 de 2016. *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*. Diario Oficial 49953.
- Corea, C., y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Editorial Lumen Humanitas.
- Corrales, M. (2015). *Entre lo Apolíneo y lo Dionisiaco: naturaleza de las interacciones adulto-niño en la vida cotidiana*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Dahlberg G., Moss, P., y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad de la educación infantil*. Graó.
- Freire, P. (2008). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI.
- Fuentes, L. (2008). La formación y capacitación de los educadores de la atención a la primera infancia: historia y apuestas. En A. L. Castro-Rojas (Comp.) *Formación de docentes y educadores en educación infantil* (pp. 65-73). Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa - IDIE-
- Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano [CINDE]. (2001). *Experiencias significativas de desarrollo infantil temprano en América Latina y el caribe*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Funes, F. (2008). *El lugar de la infancia. Criterios para ocuparse de los niños y las niñas*. Graó.
- Heckman, J. (2000). El poder de los primeros años: políticas para fomentar el Desarrollo Humano. *Revista Infancias Imágenes*, 10(1), 97-109.
- Jodelet, D. (1984). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2006). *Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años*. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2014). *Sentido de la educación inicial. Guía No. 20. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N20-sentido-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Colombia.
- Ministerio de Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [MPS, MEN e ICBF]. (2006, 3 de diciembre). *Política Pública Nacional de Primera Infancia «Colombia por la Primera Infancia»*. [https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177832\\_archivo\\_pdf\\_Conpes\\_109.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf)
- Rincón, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 25 - 46. <https://doi.org/10.19053/01227238.6245>

- Rincón, C., y Triviño, A. V. (2017). Hegemonía y alternativas en las políticas educativas para la infancia en Colombia: sujetos, discursos y prácticas (1982 - 2015). *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28), 197-222. <https://doi.org/10.19053/01227238.6246>
- Rozo-Gutiérrez, N., y Vargas-Trujillo, Z. (2018). Análisis de Política Pública de Infancia y Adolescencia, 2011-2021, en Bogotá, D. C., Colombia. *Revista Desafíos*, 30(2), 279-314. <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/desafios/a.5325>
- Tenti, F. (2007). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Siglo XXI.
- Valentín, G. (1996). Ángeles y demonios: paisajes morales de la infancia. *Revista Medio Ambiente y Planificación, Sociedad y Espacio*, 14(5) 19-1.