

# Trayectorias investigativas: por una educación infantil innovadora y transformadora

.....  
**GRUPO DE  
INVESTIGACIÓN:  
INFANCIAS,  
EDUCACIÓN Y  
DIVERSIDAD**  
.....





# TRAYECTORIAS INVESTIGATIVAS: POR UNA EDUCACIÓN INFANTIL INNOVADORA Y TRANSFORMADORA

## **Autoras:**

Sandra Milena Morales Mantilla  
Carmen Eugenia Pedraza Ramírez  
Diana Carolina Gamboa Gamba  
Mónica Dueñas Cifuentes  
Johanna Betancourt Galeano  
Syrley Liced Mahecha Bustos  
Adriana Perea Albarracín  
Mary Luz Guerrero Bonilla  
Olga Lucía Reyes Ramírez  
Litssy Ethel Gaitán Ariza

## **Colaboradoras:**

Maheline Buritica Buritica – Norma Alejandra Cardona Hurtado–Efide Janeth Cuéllar Cruz

# UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Jaime Alberto Leal Afanador

**Rector**

Constanza Abadía García

**Vicerrectora académica y de investigación**

Leonardo Yunda Perlaza

**Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas**

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz

**Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados**

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres.

**Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales**

Julialba Ángel Osorio

**Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria**

Myriam Leonor Torres

**Decana Escuela de Ciencias de la Salud**

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

**Decana Escuela de Ciencias de la Educación**

Alba Luz Serrano Rubiano

**Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas**

Martha Viviana Vargas Galindo

**Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades**

Claudio Camilo González Clavijo

**Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería**

Jordano Salamanca Bastidas

**Decano Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente**

Sandra Rocío Mondragón

**Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios**

## **Trayectorias investigativas: por una educación infantil innovadora y transformadora**

**Autoras:** Sandra Milena Morales Mantilla, Carmen Eugenia Pedraza Ramírez, Diana Carolina Gamboa Gamba, Mónica Dueñas Cifuentes, Johanna Betancourt Galeano, Syrley Liced Mahecha Bustos, Adriana Perea Albarracín, Mary Luz Guerrero Bonilla, Olga Lucía Reyes Ramírez, Litssy Ethel Gaitán Ariza.

**Colaboradoras:** Maheline Buriticá Buriticá – Norma Alejandra Cardona Hurtado–Efide Janeth Cuéllar Cruz

**372.19** Morales Mantilla, Sandra Milena  
**M828** Trayectorias investigativas: por una educación infantil innovadora y transformadora/ Sandra Milena Morales Mantilla, Carmen Eugenia Pedraza Ramírez, Diana Carolina Gamboa Gamba ...[et al.] -- [1.a. ed.]. Bogotá: Sello Editorial UNAD /2023.

**ISBN:** 978-958-651-928-1

**e-ISBN:** 978-958-651-929-8

1. Pedagogía infantil 2. Pedagogía crítica del aprendizaje 3. Dimensión social-comunitaria 4. Derechos humanos colectivos 5. Educación inclusiva 6. Competencias del docente I. Morales Mantilla, Sandra Milena II. Pedraza Ramírez, Carmen Eugenia III. Gamboa Gamba, Diana Carolina IV. Dueñas Cifuentes, Mónica V. Betancourt Galeano, Johanna VI. Mahecha Bustos, Syrley Liced VII. Perea Albarracín, Adriana VIII. Guerrero Bonilla, Mary Luz IX. Reyes Ramírez, Olga Lucía X. Gaitán Ariza, Litssy Ethel

**ISBN:** 978-958-651-928-1

**e-ISBN:** 978-958-651-929-8

### **Escuela de Ciencias de la Educación–ECEDU**

**Grupo de investigación:** Infancias, educación y diversidad

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 sur No. 14-23

Bogotá D.C.

Octubre de 2023

**Corrección de textos:** Johana Mariño Q.

**Foto de portada:** Árbol creciendo sobre piedra. Valle del Sibundoy-Colombia.

Territorio de los pueblos indígenas Inga y Kamentsa. Autora: Olga Lucía Reyes Ramírez (2017).

**Diagramación:** Nathalia A. López Ramírez

**Edición integral:** Hipertexto SAS

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons–Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional. [https://co.creativecommons.org/?page\\_id=13](https://co.creativecommons.org/?page_id=13).



## RESEÑA DEL LIBRO

*Trayectorias investigativas: por una educación infantil innovadora y transformadora* presenta resultados de investigación de proyectos adscritos al grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

En tres partes y nueve capítulos se presentan resultados de ocho proyectos de investigación desarrollados entre los años 2015-2022 y que constituyen un aporte a la pedagogía infantil como campo de conocimiento, a la formación de maestros en educación infantil y al proceso de aprendizaje de los niños y las niñas en primera infancia.

Cuatro rasgos caracterizan los hallazgos investigativos que se comparten en la presente publicación:

1. El papel del pedagogo infantil como intelectual transformativo que con sus prácticas y acción en multicontextos aporta a la transformación de sus contextos educativos.
2. El lugar sociohistórico de los niños y las niñas como sujetos de derechos y agentes en sus procesos de aprendizaje y desarrollo.
3. El reconocimiento de la política pública para la educación inicial en Colombia como marco de referencia para el accionar del maestro-investigador-transformador-innovador.
4. La emergencia del uso de las tecnologías digitales en la educación infantil.

Compartimos para la reflexión el presente texto, con la certeza que nuestros lectores sentirán empatía con cada temática tratada y que nuestros hallazgos aportarán a las sendas discusiones que hoy se recrean en relación con la educación de los niños y las niñas.

**Sandra Milena Morales Mantilla**

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)



## RESEÑA DE LAS AUTORAS

**Sandra Milena Morales Mantilla.** Doctora en Acciones Pedagógicas y Desarrollo Comunitario por la Universidad de Valencia, España. Licenciada en Ciencias de la Educación, orientadora familiar, especialista en Orientación Escolar y Desarrollo Humano. Investigadora grupo Infancias, Educación y Diversidad. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

**Carmen Eugenia Pedraza Ramírez.** Candidata a doctora en Educación y Magíster en Innovación e Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Licenciada en Educación Preescolar, especialista en Educación y Desarrollo Social, magíster en Lingüística y Español. Líder del grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

**Diana Carolina Gamboa Gamba.** Magíster en Comunicación y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Investigadora del grupo Infancias, Educación y Diversidad. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

**Mónica Dueñas Cifuentes.** Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas. Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de la Sabana. Licenciada en Educación Preescolar. Investigadora del grupo Infancias, Educación y Diversidad. Líder Nacional del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

**Johanna Betancourt Galeano.** Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica, Colombia–CINDE. Licenciada en Preescolar de la Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo (CIDE). Investigadora del grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad. Docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

**Syrley Liced Mahecha Bustos.** Magíster en Gobierno y Políticas Públicas de la Universidad Externado de Colombia. Trabajadora social de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Especialista en Derechos Humanos de la Universidad Incca de Colombia. Investigadora del grupo de investigación Infancias, Educación

y Diversidad. Docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

**Adriana Perea Albarracín.** Magíster en Investigación y Desarrollo Educativo por la Universidad de Nova, Estados Unidos. Psicóloga, terapeuta ocupacional y especialista en Ética y Pedagogía. Investigadora del grupo Infancias, Educación y Diversidad. Docente del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

**Mary Luz Guerrero Bonilla.** Magíster en Comunicación y Educación de la Universidad Distrital, Colombia. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Directora del programa Red Infancias de Radio UNAD Virtual RUV. Investigadora grupo Infancias, Educación y Diversidad. Líder Nacional de Gestión Curricular de la Vicerrectoría Académica y de Investigaciones de la UNAD. Docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

**Olga Lucía Reyes Ramírez.** Doctora en Educación de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Licenciada en Psicología y Pedagogía, especialista en Teorías, Métodos y Técnicas de Investigación Social y magíster en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora de Pregrado y Posgrado de la Universidad de La Sabana. Miembro del grupo de investigación Educación y Educadores de la Facultad de Educación de la misma Universidad, Colombia.

**Litssy Ethel Gaitán Ariza.** Candidata a Magíster en Primera Infancia: Educación y Desarrollo de la Universidad de Santander y CINDE. Especialista en Gerencia en proyectos educativos institucionales de la universidad Distrital Francisco José de Caldas y licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Investigadora del grupo de investigación, Infancias, Educación y Diversidad. Docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

# CONTENIDO

Presentación 8

## Primera parte

### El accionar del pedagogo infantil como intelectual transformativo actor social en contextos comunitarios

Aprendizajes de estudiantes y maestros en experiencias de práctica comunitaria. El caso de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD 12

Algunas experiencias de investigadores que trabajan con primera infancia indígena: aportes, desafíos y tensiones de un campo emergente 38

Atenciones institucionales, acompañamiento pedagógico y comunitario a niños, niñas y familias sobrevivientes del conflicto armado interno en los Centros de Desarrollo Infantil de Yopal 58

Red Infancias: de la experimentación a la reflexión de piezas comunicativas radiales para la formación de licenciados en Pedagogía Infantil de la UNAD 74

## Segunda parte

### La educación infantil en perspectiva de derechos

Discurso narrativo en el proceso de formulación de la política pública De Cero a Siempre 90

El derecho de participación para el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia: fundamentos para el diseño de un Recurso Educativo Digital (RED) 115

## Tercera parte

### Prácticas pedagógicas en educación infantil para la innovación educativa y la transformación social

Competencias docentes en escenarios de educación inclusiva para la primera infancia en Colombia 138

El uso del video educativo en la educación infantil: experiencias y aprendizajes de maestras en formación 173

A modo de epílogo 195



# PRESENTACIÓN

El grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad comparte en la presente publicación resultados de siete proyectos de investigación realizados durante los años 2015 – 2021. Cada uno de ellos se corresponde con intereses investigativos de docentes del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), ubicados en diferentes regiones del país y unidos por una misma motivación: aportar al desarrollo de la pedagogía infantil como campo de conocimiento, a la formación de maestros y maestras para la educación infantil, a la innovación de las prácticas docentes en el interés de contribuir al mejoramiento de la atención y la educación de nuestros niños y niñas.

De la misma manera, en cada una de las partes y capítulos que componen esta publicación se recrea alguno de los rasgos que caracterizan la formación de licenciados en Pedagogía Infantil de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y que representan los más altos ideales epistémicos, éticos, políticos y prácticos para la educación infantil contemporánea: la noción de infancias que reconoce a los niños y a las niñas en particular como sujetos de derechos; la pedagogía y la didáctica para la inclusión y la innovación educativa y finalmente, el papel protagónico del maestro como intelectual transformativo con capacidad para actuar y transformar sus contextos de actuación. Un recorrido por los títulos de los proyectos de investigación que animan los diferentes capítulos que componen el libro, así lo evidencia:

- Prácticas y saberes sobre la formación del licenciado en Pedagogía Infantil de la UNAD como actor social, a partir de la experiencia de implementación de la esfera comunitaria del componente práctico del programa.
- Competencias docentes en escenarios de educación inclusiva para la infancia en Colombia.
- Revisión del estado de la investigación en relación con la presencia y atención educativa de los niños y las niñas indígenas en la ciudad. Investigaciones realizadas en Colombia entre el año 2005 a 2015.
- Red Infancias: radio y televisión virtual para la formación de maestros.
- Enfoque diferencial: atenciones institucionales, acompañamiento pedagógico y comunitario a las familias y niños beneficiarios de los Centros de Desarrollo Infantil de Yopal víctimas del conflicto armado interno.

- Análisis del discurso público entre los años 2002 a 2016.
- Diseño de un recurso educativo digital para el fomento del derecho de participación y el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia.

En correspondencia con los hallazgos de dichos proyectos, el libro se ha organizado en tres partes y nueve capítulos, como se presenta a continuación:

Primera parte. *El accionar del pedagogo infantil como intelectual transformativo en contextos comunitarios* que integra en 4 capítulos resultados de investigación en relación con el perfil del pedagogo infantil para su accionar en contextos comunitarios, así como experiencias investigativas con poblaciones diversas: primera infancia indígena, niños y niñas sobrevivientes del conflicto armado y finalmente el potencial de los medios de comunicación, concretamente de un programa radial para la formación y reflexión de actores responsables de la educación de la primera infancia. A continuación, se describe el contenido de cada uno de los capítulos:

El capítulo 1. “*Aprendizajes de estudiantes y maestros en experiencias de práctica comunitaria. El caso de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD*”, sistematiza la experiencia de una práctica formativa adelantada en escenarios comunitarios, con el fin de comprender desde las narrativas de maestras en formación su sentir en relación con su rol como actor social y transformador de realidades comunitarias, desde su ejercicio docente.

Los capítulos 2 y 3 presentan resultados de investigación de acciones pedagógicas educativas e investigativas de educadores infantiles con distintas comunidades: primera infancia indígena en “*Algunas experiencias de investigadores que trabajan con primera infancia indígena: aportes, desafíos y tensiones de un campo emergente*”; y, niños y niñas sobrevivientes del conflicto armado en “*Atenciones institucionales, acompañamiento pedagógico y comunitario a niños, niñas y familias sobrevivientes del conflicto armado interno en los Centros de Desarrollo Infantil de Yopal*”. Finalmente, el Capítulo 4 “*Red-infancias: de la experimentación a la reflexión de piezas comunicativas radiales para la formación de licenciados en Pedagogía Infantil de la UNAD*” presenta los resultados de una investigación en relación con la experiencia de creación de un programa radial para la formación del profesorado, la familia y otros agentes educativos de la primera infancia.

Segunda parte. “*La educación infantil en perspectiva de derechos*” que recoge en los capítulos 5 y 6 dos investigaciones que evidencian la importancia de la política pública y de las prácticas educativas alineadas para garantizar los derechos de los niños en primera infancia para la promoción de su desarrollo integral.

Los capítulos presentan resultados de dos investigaciones en relación con la educación infantil en perspectiva de derechos; el Capítulo 5. “*Discurso narrativo en el proceso de formulación de la política pública De Cero a Siempre*” analiza el discurso público que ha construido el Estado colombiano entre los años 2002 a 2016, para reconocer las categorías sobre las que se sustenta la Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre. El Capítulo 6, “*El derecho de partici-*

*pación para el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia: fundamentos para el diseño de un Recurso Educativo digital (RED)*”, fundamenta el fomento del derecho de participación para el ejercicio de la ciudadanía como imperativo ético en la educación de la primera infancia.

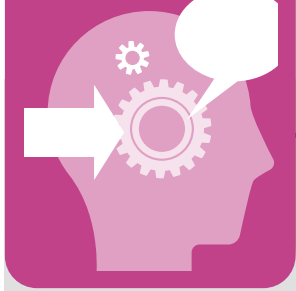
Tercera parte. “*Prácticas pedagógicas en educación infantil para la innovación educativa y la transformación social*” que en los capítulos 7 y 8 presenta resultados de investigación en relación con el ejercicio del pedagogo infantil que responde a situaciones de sus contextos con prácticas inclusivas y otras que integran tecnologías para favorecer el aprendizaje y el desarrollo infantil.

El Capítulo 7 “*Competencias docentes en escenarios de educación inclusiva para la primera infancia en Colombia*” construye el perfil profesional de un docente de educación infantil que se desenvuelve en escenarios inclusivos. Por último, el capítulo 8, “*El uso del video educativo en la educación infantil: experiencias y aprendizajes de maestras en formación*”, presenta resultados de investigación en relación con la integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación infantil, reconociendo el potencial del video educativo para el aprendizaje a partir de la experiencia de maestras de primera infancia en formación, en tiempos de pandemia por COVID-19.

En síntesis este documento pretende compartir el aporte realizado desde el grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD que se interesa por el territorio y la comunidad; que se conduce y actúa frente a las realidades sociales, culturales y educativas que alimenta la academia con el mundo de la vida, que entreteje conocimiento con saberes locales y que avizora el mundo contemporáneo, permeado por tecnologías digitales, por los desarrollos de la ciencia y la tecnología e inmerso en lógicas transcontinentales, como una oportunidad para transformar la educación y con ello la vida de nuestros niños y niñas.

**Sandra Milena Morales Mantilla**

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)



## PRIMERA PARTE

### El accionar del pedagogo infantil como intelectual transformativo actor social en contextos comunitarios

En el año 1997 Henry Giroux en su obra “*Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*”, critica la postura de la escuela reproductora de la cultura dominante que instruye y transmite conocimientos de manera pasiva que limita el poder de la educación para la emancipación y la formación del ciudadano como sujeto político crítico, libre, capaz de actuar de manera colaborativa en dinámicas colectivas y propositivas.

De la misma manera, advierte la tendencia a hacer del profesor una figura con saberes técnicos apartado de procesos de liberación y reflexión incapaz de transformar lo **pedagógico en político y lo político en pedagógico**.

Esta mirada ética y política sobre la función pedagógica-social del profesor remite a la idea del pedagogo infantil como actor social que aporta a la transformación de realidades que afectan la vida de los niños trascendiendo la mera gestión en el aula de clase (espacios institucionalizados) para convertirse en un maestro-investigador, lector de contextos, problematizador de realidades que convoca, lidera y moviliza voluntades, dispositivos y recursos para garantizar los derechos de los niños, y generar conocimiento educativo y pedagógico producto de la acción crítica y reflexiva sobre sus propias prácticas.

En adelante en cuatro capítulos se presentan resultados de investigaciones en relación con el accionar del pedagogo infantil como intelectual transformativo y actor social en contextos comunitarios y con poblaciones diversas, a saber: experiencias de maestras en formación en el desarrollo de prácticas comunitarias, acciones pedagógicas e investigativas con niños indígenas y sobrevivientes del conflicto armado en Colombia y finalmente, el impacto de un medio radial en la formación de maestros de educación infantil.

## **Aprendizajes de estudiantes y maestros en experiencias de práctica comunitaria. El caso de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD**

### **Student and teacher learnings in community practice experiences. The case of the bachelor's degree in children's pedagogy at UNAD**

Adriana Perea Albarracín<sup>1</sup>

Diana Carolina Gamboa Gamba<sup>2</sup>

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez<sup>3</sup>

## **Resumen**

Si bien se reconoce que la educación es un proceso social que no se restringe al escenario escolar, usualmente la formación de licenciados se ha centrado en el campo de la educación formal, descuidando su preparación para el ejercicio docente en escenarios no institucionalizados. Este capítulo da cuenta de los aprendizajes alcanzados a través de la sistematización de la experiencia de una prácti-

<sup>1</sup> Magíster en Investigación y Desarrollo Educativo. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5768-3808> Correo electrónico: marina.perea@unad.edu.co

<sup>2</sup> Magíster en Comunicación-Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3125-034X> Correo electrónico: diana.gamboa@unad.edu.co

<sup>3</sup> Magíster en Innovación e Investigación en Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2317-3302> Correo electrónico: carmen.pedraza@unad.edu.co

ca formativa adelantada en escenarios comunitarios, en el marco del proyecto de investigación denominado “Prácticas y saberes sobre la formación del licenciado en Pedagogía Infantil de la UNAD como actor social, a partir de la experiencia de implementación de la esfera comunitaria del componente práctico del programa”, avalado por el grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad y desarrollado durante los años 2017 a 2020.

A partir de la recuperación de la práctica desarrollada por los estudiantes en formación a través de la prestación del Servicio Social Unadista en el periodo 2016-2018, en el presente escrito se presenta la estructura, las intencionalidades formativas y las fuerzas que intervinieron en su implementación como experiencia formativa. También, desde la narrativa de sus participantes, se identifican los aprendizajes obtenidos tanto por los estudiantes en cuanto a la cualificación de su perfil docente, como por los docentes del programa en relación con la redefinición de la esfera comunitaria de la práctica pedagógica, de cara a su renovación curricular.

**Palabras clave:** escenarios de práctica, práctica comunitaria, formación docente, dimensión social-comunitaria.

**Keywords:** scenarios of practice, community practice, teacher training, social-community dimension.

## Introducción

Los programas de formación de maestros deben brindar los escenarios propicios de práctica para que los futuros docentes problematicen sus conocimientos, se enfrenten a las múltiples realidades de los contextos en donde intervendrán, reflexionen y cuestionen los diferentes factores que intervienen en su labor y así, logren potenciar y cualificar de manera permanente su proceso de aprendizaje durante su práctica pedagógica. Por tanto, la formación de un maestro en el campo de la educación infantil requiere de escenarios de práctica que, desde sus particularidades, generen diversas oportunidades para apropiar, transferir y producir conocimientos a partir de la diversidad de condiciones, interacciones y comprensiones de, en y sobre el contexto.

Respondiendo a este horizonte, el currículo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) propone un componente práctico que se desarrolla en tres esferas de actuación: la comunitaria, la institucional y la esfera investigativa<sup>4</sup>. En particular, la esfera comunitaria se sustenta en una de las estrategias de responsabilidad y proyección social del Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS) de la universidad: el Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU) que, a través de la interacción y la educación comunitaria, promueve la formación de profesionales como líderes transformadores y la participación autónoma de las comunidades, reconociendo los espacios comunitarios “como ambientes de aprendizaje recíproco para que las acciones solidarias contribuyan a la transformación de la realidad de las comunidades y complementen la formación disciplinar de estudiantes y docentes (aprendizaje-servicio)” (UNAD, 2015, p. 3).

En estrecha articulación con estas apuestas, la Licenciatura en Pedagogía Infantil propone la formación de los docentes como actores sociales, integrando en su esfera comunitaria, entre otras estrategias, la práctica educativa “en contextos no institucionales, familiares o comunitarios para promover procesos de educación y atención integral a los niños y a las niñas de primera infancia” (Pedraza et al., 2014, p. 195). Así, en consonancia con uno de los núcleos problemáticos que sustentan el diseño curricular de la licenciatura, a saber, “el papel del pedagogo infantil en diversos contextos de actuación a favor de las infancias”, se proponen escenarios de práctica que vayan más allá del aula tradicional de “cuatro paredes”: escenarios no formales, comunitarios, rurales y urbanos, tales como comunas, cabildos, comunidades, barrios, palenques, sierras, campos, etc., con la intención de propiciar en los docentes en formación el desarrollo de experiencias que potencien el reconocimiento de multicontextos que rodean a los sujetos de aprendizaje.

<sup>4</sup> Esta propuesta se retoma de los criterios de esferas de actuación que postula la AMEI – WAECE (Asociación Mundial de Educadores Infantiles) y que son recogidos por Melograno (2010), en relación con las formas organizativas de la actividad práctico-laboral en el marco de la formación de los educadores infantiles.

Para la implementación curricular de esta propuesta, además de varios cursos de carácter obligatorio y electivo<sup>5</sup>, el programa optó por articular a la esfera comunitaria del componente práctico la prestación del Servicio Social Unadista (SISSU), el cual es considerado como requisito de grado en todos los programas de pregrado de la UNAD. El SISSU se desarrolla en un semestre académico a través de los cursos Cátedra Social Solidaria y Cátedra Región. En el marco de los grandes desafíos del contexto global, la Cátedra Social Solidaria se orienta al reconocimiento del potencial del estudiante como líder transformador de acciones solidarias, promoviendo el desarrollo de competencias solidarias desde la interacción social que subyace a la acción comunicativa.

Por este potencial de actuación en distintos escenarios, se propuso analizar y reflexionar sobre el proceso de implementación de la esfera comunitaria del componente práctico del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD, mediante la sistematización de la experiencia desarrollada en las seis cohortes realizadas durante el periodo agosto de 2016 a julio de 2018, con el fin de identificar los aprendizajes que permitieran mejorar dicha práctica, y por ende, potencializar los diferentes entornos en los que el estudiante podrá ejercer los conocimientos y habilidades que ha adquirido durante su proceso de formación<sup>6</sup>.

En el marco de este propósito, y para conocer a profundidad la experiencia de los licenciados en formación en la práctica comunitaria, se caracterizó la propuesta formativa desde lo vivido por los estudiantes, se identificaron los aprendizajes alcanzados por ellos en torno a su perfil como actores sociales en procesos socioeducativos de atención a las infancias en contextos comunitarios, y se determinaron los factores pedagógicos que afectan la formación del estudiante de la Licenciatura en Pedagogía Infantil como actor social<sup>7</sup>. La sistematización de la experiencia giró en torno a dos ejes de sistematización: actor social y práctica pedagógica en escenarios comunitarios.

Con el fin de comprender al docente como actor social, se retoma la perspectiva de Paulo Freire (1997) quien, aunque no utilizó la categoría en mención, a lo largo de toda su obra hizo mención implícita a ella al referirse al “educador problematizador” como aquel comprometido con una educación humanizante y liberadora. Así, extrapolando las ideas de Freire en relación con el ser humano, el sujeto (históri-

<sup>5</sup> Acerca de la formación del perfil social solidario del estudiante, el documento maestro del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil relaciona como cursos obligatorios Educación, familia y comunidad, Políticas y programas de atención integral a la infancia y Gestión de proyectos y organizaciones educativas para las infancias. Así mismo, el programa oferta como cursos electivos Educación para la transformación social, Escenarios educativos innovadores, Resiliencia y Mapas de conocimiento regional.

<sup>6</sup> La sistematización se desarrolló a través del proyecto de investigación denominado “Prácticas y saberes sobre la formación del licenciado en Pedagogía Infantil de la UNAD como actor social, a partir de la experiencia de implementación de la esfera comunitaria del componente práctico del programa”.

<sup>7</sup> Las autoras del presente escrito construyeron un capítulo del libro denominado *Hacia una formación de maestros para la infancia como actores sociales: experiencia de práctica docente en escenarios comunitarios*, publicado en el libro *Subjetividades críticas transformadoras y solidarias: reflexiones y prácticas* (2020).



co, crítico y dialógico), el educador y el líder, se puede considerar que el licenciado como actor social es un educador que toma conciencia de su vocación ontológica de ser más, en cuanto se reconoce como ser inacabado y asume la responsabilidad de “ser sujeto de su propia historia y la responsabilidad ético-histórica con la humanización y la transformación de la realidad” (Trombetta y Trombetta, 2015, pp. 522-523).

Para Freire, el educador debe ser más que un ciudadano, en tanto se “integra de forma consciente al contexto, asumiendo el destino de ‘crear y transformar el mundo, siendo sujeto de su acción’ y en una búsqueda incesante por el derecho de ser sujeto de la historia” (Pitano, 2015, p. 481), negándose a ser objeto de una cultura de masificación y de una educación bancaria. Así mismo, como sujeto político y hacedor de cultura, “ejercita su libertad, asume las tareas de su tiempo, reflexiona y analiza, posicionándose críticamente y tomando decisiones que interfieren y alteran la realidad. Hace eso junto con los demás, en comunión: dialoga y actúa” (Osowski, 201, p. 482).

Situado dentro de su tiempo histórico, el educador como líder asume una postura política y democrática abierta que le permita una lectura crítica de la realidad y una comprensión del funcionamiento y la organización de la sociedad para, desde su acción educativa, movilizar la acción colectiva en pro de reivindicar los derechos de los ‘oprimidos’ y su empoderamiento (Herbert, 2015). En tal sentido, promueve una educación liberadora, participativa y dialógica que rompa con el individualismo y las solidaridades privadas (privilegios) y a partir de la cual surja la “motivación de luchar por caminos que valoricen el conocimiento y la organización colectiva para generar medios de vida digna de forma solidaria” (Adams, 2015, p. 476).

En fin, el maestro como actor social es un sujeto autónomo que asume la responsabilidad de sus actos y un sujeto con conciencia transitiva crítica, en tanto en su palabra y acción se manifiestan su capacidad para interpretar la realidad de manera causal y su compromiso ético y político con la transformación de la realidad (Kronbauer, 2015). En diálogo con lo anterior, y desde una postura crítica sobre el sistema que instrumentaliza al docente como técnico de la educación, Giroux (1990) hace un llamado a revisar los procesos de formación de docentes a fin de propiciar el desarrollo de un perfil que les permita asumir autónomamente el reto de “conseguir que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico” (p. 177).

Es decir, formar al docente como intelectual transformativo que, además de pensar y actuar en pro de la formación de sus estudiantes como ciudadanos libres y críticos, también se vincule a dinámicas colectivas, deliberativas y propositivas que interpelen el enfoque tecnocrático que ha venido imperando en la educación. (Perea et al., 2021, p. 199)<sup>8</sup>

<sup>8</sup> Sobre la categoría de actor social, se puede encontrar una fundamentación conceptual más extensa en el capítulo del libro denominado *Hacia una formación de maestros para la infancia como actores sociales: experiencia de práctica docente en escenarios comunitarios*, publicado en el libro *Subjetividades críticas transformadoras y solidarias: reflexiones y prácticas* (2020).

El segundo eje de la sistematización de la experiencia giró en torno a las prácticas educativas en escenarios comunitarios. La conceptualización de lo que se comprende como práctica comunitaria se fundamentó en autores como Marcano (2011), quien afirma la importancia de reflexionar sobre la categoría de docente comunitario, entendiéndolo como un coinvestigador con la comunidad y resaltando el diálogo de saberes (los académicos y teóricos con los saberes populares) como la base de la formación docente-comunidad. Lo anterior se relaciona con lo enunciado por Vila (2002), en torno al entendimiento de que no se enseña y se aprende únicamente en la escuela, sino también en otros escenarios de vida y en otras actividades. Al respecto, Coll (2004) plantea la existencia de escenarios y prácticas educativas no escolares (relaciones familiares y de trabajo, actividades de ocio, actividades sociales y comunitarias) que influyen decisivamente en el desarrollo, formación y socialización de la persona. Estas comprensiones están conectadas con lo expuesto por el Ministerio de Educación Nacional, que entiende por práctica educativa el proceso de formación, conceptualización, investigación e intervención adelantadas en múltiples contextos socioculturales y con diversos grupos y poblaciones” (MEN, 2017, p. 7). Estos múltiples contextos dan cuenta de lo expuesto por Melograno (2010), sobre los escenarios de actuación del educador infantil en procesos no formales o escolarizados y mediante estrategias educativas no convencionales. De acuerdo con Dorfsman (2012), la actuación del docente en este tipo de escenarios se ve mediada por la formación y el desarrollo de la dimensión crítico-social y comunitaria que gira alrededor del compromiso moral, social y comunitario con las comunidades, desde una perspectiva crítica y social.



En suma, las prácticas educativas en escenarios no institucionales se presentan como un espacio formativo para conocer, comprender y trabajar en y desde los desafíos de la época y las especificidades propias de la realidad social de las diversas comunidades y contextos, dimensionando el papel y las posibilidades de actuación del educador infantil como actor social e intelectual transformativo.

A continuación, se hace énfasis en la metodología que guió la propuesta de recuperación de la práctica, así como en la caracterización de la propuesta formativa de los estudiantes en la experiencia de la práctica comunitaria y en las posibilidades y

aprendizajes de la formación del docente en la dimensión comunitaria, caracterizando los factores que afectan su formación como docente comunitario.

## Metodología

En la comprensión de las prácticas como un entramado de elementos y factores que, en sus diversas interacciones, van construyendo una realidad intersubjetiva mediada por conocimientos previos, pero también por saberes emergentes, el estudio de la práctica pedagógica en escenarios comunitarios se asumió desde la metodología de la sistematización de experiencias, en tanto esta modalidad de investigación permite la construcción de conocimiento a partir de la reflexión crítica de una práctica situada, “desde los significados particulares configurados en el proceso y los aprendizajes generados” (Aguirre, 2017, p. 2), a través de la experiencia vivida por unos actores específicos y en un contexto determinado.

Como modalidad de la investigación cualitativa, que reconoce la realidad social como generadora de conocimiento, y desde el enfoque histórico-hermenéutico que busca comprender los significados implícitos en las experiencias intersubjetivas que se desarrollan en contextos socioculturales específicos, la sistematización de experiencias se propone, al decir de Jara (2018), comprender e identificar los aprendizajes derivados de la experiencia, entendida esta como proceso histórico, dinámico, vital y único. En tal sentido, con esta propuesta de sistematización se planteó reconocer, tanto desde lo prescrito como desde lo vivenciado y recreado por sus participantes, las fortalezas, las debilidades y los aprendizajes de la experiencia del Servicio Social Unadista (SISSU) como escenario comunitario de formación de la esfera comunitaria del componente práctico de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (LIPI).

En la revisión de diferentes propuestas metodológicas para la sistematización de experiencias se observa que ellas coinciden en tres acciones y momentos claves en el proceso, a saber:

1. La recuperación de la experiencia desde lo planeado y lo vivido.
2. La reconstrucción e interpretación de la experiencia en torno a unos ejes de reflexión.
3. La elaboración y socialización de la síntesis analítica que da cuenta de los aprendizajes obtenidos en función de tales ejes.

De acuerdo con ello, y acogiendo el método desarrollado por el Centro Latinoamericano de Trabajo Social [CELATS] (Morgan y Monreal, 1991), el estudio de la práctica en mención se llevó a cabo a través del proceso que se sintetiza en la Tabla 1.

**Tabla 1.** *Etapas, finalidades y técnicas del proceso de sistematización*

Etapas	Finalidades	Técnicas
Recuperación de la experiencia.	Apropiar de manera comprensiva la experiencia en toda su complejidad, para poder identificar los factores que intervinieron, las interacciones que se dieron y los resultados obtenidos.	Revisión de documentos institucionales sobre la concepción y estructuración de la esfera comunitaria de la práctica pedagógica y el SISSU. Análisis de la narrativa retrospectiva de la experiencia adelantada por estudiantes, mediante la socialización de la práctica adelantada.
Delimitación del objeto de la sistematización.	Establecer los ejes y las preguntas orientadoras de la reconstrucción de la experiencia.	Análisis interpretativo de la información recolectada en la recuperación de la experiencia.
Reconstrucción de la experiencia.	Reconfigurar la experiencia a partir de los ejes de la sistematización, con base en los significados dados por sus participantes.	Grupos focales con estudiantes de tres ciudades del país. Cuestionarios digitales de respuesta abierta, aplicados a tutores del SISSU y docentes del componente práctico del programa de LIPI.
Interpretación de la experiencia reconstruida.	Reconocer las comprensiones y valoraciones compartidas acerca de los dispositivos formativos dispuestos y los aprendizajes alcanzados.	Análisis de los relatos de los participantes.

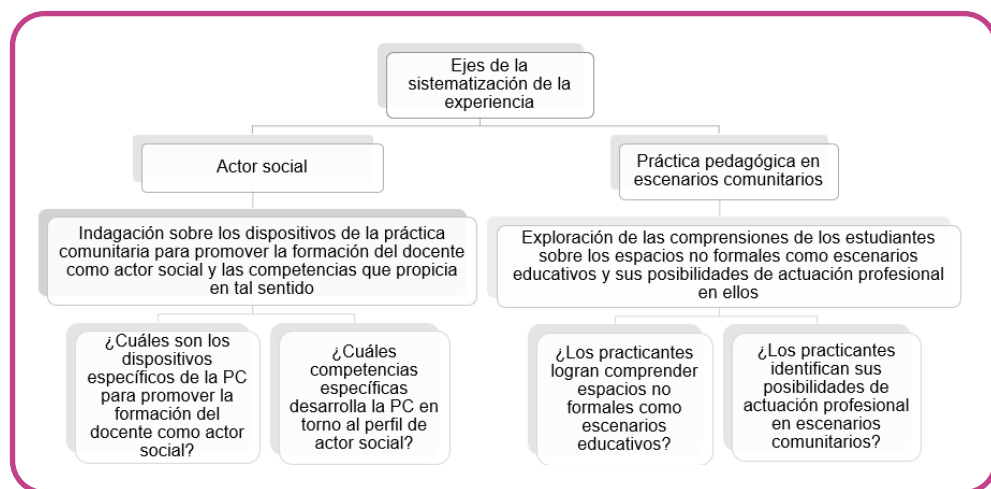
Nota. Elaboración propia.

Con el fin de apropiarse comprensivamente la experiencia, su recuperación se llevó a cabo en dos momentos. El primer momento se centró en el reconocimiento de la experiencia desde lo prescrito, mediante el análisis de los documentos institucionales que dan cuenta sobre la concepción de la práctica pedagógica comunitaria en el programa de LIPI, la estructuración del SISSU y la propuesta de articulación de estos dos. El segundo momento indagó sobre lo vivido por 73 estudiantes que, a partir de un formato guía para la recuperación y reflexión, socializaron su experiencia un año después de haber realizado su práctica, y por tres docentes que acompañaron a dichos estudiantes en el desarrollo de la experiencia.

Para la selección de la muestra de las narrativas aportadas por las estudiantes, se establecieron como criterios de inclusión el haber aprobado el SISSU y socializado su experiencia en el Seminario Prepráctica. Los docentes participantes tenían como condición haber acompañado en el desarrollo del SISSU a estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil participantes en la investigación.

Con base en el análisis de hallazgos, fortalezas y debilidades de la experiencia recuperada, para la reconstrucción reflexiva de la misma se definieron como ejes de la sistematización las categorías de actor social y de práctica pedagógica en escenarios comunitarios, cada una de ellas con sus respectivas preguntas orientadoras, como se ilustra en la Figura 1.

**Figura 1.** Ejes y preguntas de la sistematización.



Fuente: elaboración propia.

Al respecto, el presente escrito se centra en el análisis del eje de la práctica docente en escenarios comunitarios, en tanto la categoría de actor social fue objeto de análisis en el capítulo referenciado en el apartado de Introducción.

La indagación en torno al eje de la práctica docente en escenarios comunitarios se estructuró mediante tres grupos focales en los que participaron 23 estudiantes de tres ciudades del país y a través de encuestas digitales abiertas aplicadas a tres tutores del SISSU que acompañaron el desarrollo de la práctica, así como a nueve docentes del componente práctico de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. A partir de la información recogida se procedió a identificar comprensiones y apreciaciones sobre la práctica comunitaria para los distintos participantes y a reconocer los aprendizajes derivados de ella.

## Resultados

Como se expuso en el apartado anterior, los resultados de la sistematización se centran tanto en la recuperación de la experiencia, como en los aprendizajes identificados en ella. En tal sentido, a continuación, se presentan los hallazgos acerca de la forma como se concibió (lo prescrito) y cómo se llevó a cabo (lo vivido) la práctica comunitaria, así como los saberes alcanzados por los estudiantes y docentes partícipes de la experiencia.

## Recuperación de la experiencia

### Naturaleza y antecedentes

Además de promover en sus estudiantes el dominio disciplinar de los licenciados en Pedagogía Infantil, el programa LIPI de la UNAD se compromete a fortalecer en sus estudiantes su identidad.

Como docentes críticos y transformadores, capaces de respetar, potencializar y enriquecer la diversidad social y de la infancia desde nuevas didácticas, concepciones de sujeto, apuestas de país y formas de enseñanza para la diversidad de poblaciones, escenarios, contextos y regiones que coexisten en nuestro entorno. (Pedraza et al., 2014, p. 75)

En tal sentido, la esfera comunitaria de la práctica pedagógica de LIPI —junto con las esferas institucional y de socialización del ejercicio investigativo que integran el componente práctico del programa— se concibe no solo como espacio curricular para fortalecer el desarrollo de competencias profesionales de un educador infantil, sino también como una práctica social y cultural orientada a “promover nuevas relaciones entre el educador y su contexto” (Ardila et al., 2014, p. 9).

Así mismo, de manera consecuente con la concepción Unadista sobre la proyección social, la práctica pedagógica también tiene una potencialidad política en cuanto se propone contribuir a la formación de profesionales comprometidos en la “construcción de una sociedad solidaria, justa y libre” (Proyecto Académico Pedagógico Solidario, 2011, p. 36), constituyéndose en una “estrategia de acercamiento e incidencia transformativa para y con las comunidades” (Pedraza et al., 2014, p. 190).

Debido a ello y desde un modelo de práctica reflexiva e investigativa, la práctica pedagógica en la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD se propone contribuir a la formación del licenciado como intelectual transformativo, capaz de apoyar la “consolidación de planes y políticas a favor de mejores condiciones para los niños y niñas y en general, cumplir una función social, académica y comunitaria” (Pedraza et al., 2014, p. 193). Particularmente, la práctica comunitaria apunta a que el estudiante interactúe en contextos no formales y comunitarios en los que se propicien espacios y acciones de atención integral a las infancias (Pedraza et al., 2014).

Durante el periodo 2012-2015, de manera paralela al diseño de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, la UNAD se encontraba reglamentando el Servicio Social Universitario, entendido como “operador central de la Proyección Social” mediante su integración a los currículos de los programas de formación en el nivel de pregrado, proponiendo el SISSU como una:

Estrategia solidaria interdisciplinar, de interacción comunitaria y de reconocimiento recíproco, en donde comunidad académica (estudiantes, docentes-tutores, docentes-investigadores, etc.) y comunidades locales y regionales, construyen y desarrollan juntos, en el marco de la filosofía del

liderazgo transformador, un modelo de relaciones de “influencia recíproca”, para el fomento y consolidación de un verdadero desarrollo comunitario. (Rodríguez y Ramón, 2012, p. 10)

Para su implementación curricular, planteó el desarrollo de tres cursos obligatorios, a saber:

Cátedra región (como espacio de reconocimiento y reflexión sobre el entorno regional y territorial del estudiante), Cátedra social solidaria (como espacio que acompaña al estudiante en la realización de un diagnóstico participativo en sus comunidades) y Proyecto social solidario (como espacio que acompaña en la realización de los proyectos formulados a partir del trabajo de reconocimiento y diagnóstico participativo realizado en los dos cursos anteriores). (Pedraza et al., 2014, pp. 195-196)

Dada la afinidad de propósitos entre la esfera comunitaria del programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y el SISSU, se decide dinamizar la práctica comunitaria mediante los cursos propuestos por el SISSU –integrados como requisitos de grado en los periodos académicos 3, 4 y 5 de su plan de estudios– y otros cursos de carácter obligatorio y electivo<sup>9</sup>, en tanto posibilitan “poner al estudiante en un contacto más directo con la realidad de su entorno y brindarle elementos que le permitan comprender y actuar sobre esa realidad para incidir de manera positiva en el mejoramiento de sus condiciones” (Pedraza et al., 2014, p. 248).

En el año 2015, contando ya la Licenciatura con el registro calificado para iniciar su primera cohorte en el segundo semestre académico, el Consejo Académico de la UNAD emite el Acuerdo 080 mediante el cual se adopta el Sistema del Servicio Social Unadista, determinando en el Parágrafo 2 del Artículo 8, que el SISSU contempla la Cátedra Social Solidaria y la Cátedra Región. En consecuencia, a partir de ese momento el SISSU se organiza como un espacio académico de 16 semanas obligatorio para todos los programas de la universidad y que se matricula como Prestación del Servicio Social Unadistas que, en la malla curricular de la Licenciatura, se ubica en el tercer periodo académico con un peso de tres créditos académicos. Así, las Cátedras Social Solidaria y Región se matriculan en un semestre académico de 16 semanas, como un curso académico organizado en dos cátedras, cada una con una duración de ocho semanas cada una y ofertadas en el campus virtual.

### *Intencionalidades formativas*

En el reconocimiento de que los niños no solo se educan en espacios educativos formales, sino que también las interacciones y las prácticas cotidianas que se dan

<sup>9</sup> Acerca de la formación del perfil social solidario del estudiante, el documento maestro del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil relaciona como cursos obligatorios Ética y Ciudadanía, Políticas y programas de atención integral a la infancia, Educación, familia y comunidad, y Gestión de proyectos y organizaciones educativas para las infancias. Así mismo, el programa oferta como cursos electivos Educación para la transformación social, Escenarios educativos innovadores, Resiliencia y Mapas de conocimiento regional y Pedagogía hospitalaria.

en su familia y su comunidad se constituyen en actos educativos que inciden en la configuración de las infancias, la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD se propone formar licenciados preparados para generar oportunidades educativas en contextos diferentes a los convencionales, con capacidad para:

Incidir y potenciar esos espacios en los que las infancias construyen sus linderos de enunciación, fortalecer a sus familias y recrear nuevos escenarios que permitan vigorizar los procesos de constitución de sujetos, desde perspectivas de participación, democracia e interculturalidad. (Pedraza et al., 2014, pp. 75-76)

Así mismo, desde la concepción del educador como intelectual transformativo, el programa apuesta por la formación de un “docente gestor y dinamizador de procesos educativos y de atención integral a las infancias, en escenarios comunitarios, barriales y alternativos” (Pedraza et al., 2014, p. 135), capaz de actuar de manera crítica y proactiva en diversos escenarios, en función de la promoción y garantía de los derechos de los niños y niñas. Al respecto, la Tabla 2 presenta una síntesis de algunas de las competencias que se buscan formar en los estudiantes desde los diferentes cursos que integran la esfera comunitaria, y que están directamente relacionados con algunos de los campos de acción establecidos en los perfiles profesional y ocupacional.

**Tabla 2.** Competencias de la esfera comunitaria de la práctica pedagógica, en relación con los perfiles profesional y ocupacional

Perfil profesional	Perfil ocupacional
Evaluar, formar y enseñar de forma pertinente y situada en los contextos y las particularidades de las infancias con las cuales se encuentra trabajando.	Gestor de proyectos de investigación y de proyectos comunitarios en multicontextos referidos a la pedagogía infantil y el trabajo con infancias.
Trabajar de forma cooperativa con sus colegas, con profesionales de otras áreas, con los niños, niñas y sus familias, y en general, con los agentes que hacen parte de los contextos en los que se encuentra, desde un ejercicio reflexivo, crítico y propositivo de su profesión.	Docente gestor y dinamizador de procesos educativos y de atención integral a las infancias, en escenarios comunitarios, barriales y alternativos.
Competencias	
Conoce, comprende y fundamenta su acción pedagógica en las teorías educativas y del desarrollo humano integral de los niños y las niñas, siendo capaz de leerlas y usarlas a favor de la diversidad propia de las infancias y ponerlas en práctica de manera crítica y pertinente frente a los diversos contextos.	
Diseña y desarrolla estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas al contexto, dando evidencias de capacidad para articular, flexibilizar y transversalizar saberes, en función de un adecuado desarrollo y construcción de conocimientos en las infancias.	



Perfil profesional	Perfil ocupacional
Diseña e implementa diversas estrategias de evaluación de aprendizajes con base en criterios determinados, haciendo evidente una concepción crítica de la evaluación, que le permite hacer una lectura compleja y comprensiva de los contextos educativos de las infancias.	
Interactúa social y educativamente con diferentes actores de la comunidad, identificando y gestionando apoyos para atender necesidades educativas y favorecer los procesos de desarrollo social y educativo, desde prácticas contextualizadas y críticas.	
Participa activamente de los escenarios políticos, académicos, institucionales y otros, que definen y atienden asuntos relacionados con las infancias, participando activa y críticamente en el mejoramiento, la articulación de acciones y la construcción de conocimientos pertinentes para el campo de la pedagogía infantil.	
Diseña, gestiona, implementa y evalúa programas, y proyectos educativos para las infancias, respondiendo a las necesidades y posibilidades del contexto y de los grupos humanos en los cuales tiene incidencia, garantizando la igualdad de oportunidades educativas para todos.	
Reflexiona de manera permanente sobre sus prácticas para mejorar su quehacer educativo e incidir de forma positiva, en el mejoramiento de las condiciones de vida de los niños y las niñas.	
Actúa como intelectual transformativo y solidario en su contexto, incidiendo con acciones educativas en la transformación de las realidades de su contexto, desde una postura ética, crítica y reflexiva.	

*Nota.* Elaboración propia, con base en información tomada del Documento Maestro de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (Pedraza et al., 2014).

Por su parte, a través de la Cátedra Social Solidaria y de la Cátedra Región, el SISSU promueve la formación del estudiante como líder transformador, mediante el desarrollo de competencias solidarias orientadas a la comprensión del entorno y a la acción solidaria. Al respecto, en la Tabla 3 se presentan las competencias a desarrollar en cada cátedra, las cuales corresponden a tres dimensiones, así:

1. Competencias solidarias para el liderazgo transformador y la gestión asociativa (saber para saber hacer).
2. Competencias solidarias ciudadanas (saber para saber participar y decidir).
3. Competencias solidarias éticas (saber para saber ser personas auténticas).

**Tabla 3.** Competencias solidarias de los cursos del Servicio Social Unadista para el año 2016

Cátedra Social Solidaria	Cátedra Región
El estudiante actúa como gestor comunitario que lidera y orienta la visibilización y reconocimiento de las acciones solidarias adelantadas por sus comunidades en lo político, económico, social y cultural en el marco de su realidad social comunitaria.	El estudiante promueve la interacción y el diálogo con los líderes de su comunidad que permitan aportar a la generación de soluciones específicas en referencia a problemáticas identificadas desde la acción solidaria.
El estudiante reconoce la interacción social desde la acción comunicativa como forma de existencia propia de la comunidad, que permite el ejercicio del poder para el fomento de estructuras participativas estables, autónomas y con capacidad de decisión y de organización social.	El estudiante reconoce las problemáticas de su entorno inmediato cotidiano en cuanto a las prácticas regionales que favorezcan la formulación de acciones y actuaciones comunitarias conforme a la naturaleza de ellas.
El estudiante comprende la dinámica comunitaria en el marco del desarrollo humano sostenible, que le permite dar sentido y significado de la solidaridad desde la reflexión de la acción solidaria comunitaria.	El estudiante comprende y acepta la diversidad social y cultural como un componente enriquecedor personal y colectivo para desarrollar la convivencia entre las personas de su comunidad y alejándose de todo tipo de discriminación.

*Nota.* Información tomada de los syllabus de los cursos Cátedra Social Solidaria y Cátedra Región UNAD (Moreno, 2015).

Para promover el desarrollo de estas competencias, las cátedras del SISSU se desarrollan bajo un modelo conceptual que integra teorías de la acción comunicativa, la interacción social y la acción solidaria, alrededor de cuatro núcleos problémicos: Emprendimiento solidario, Gestión asociativa, Innovación tecnológica y Arraigo comunitario.

En la Cátedra Social Solidaria –mediante el estudio de caso como estrategia de aprendizaje, y apoyada en referentes conceptuales sobre la acción comunicativa y estudios sociales sobre desarrollo sostenible, pobreza, violencia y democracia– el estudiante identifica en su entorno una acción solidaria en la que evidencia cómo la acción comunicativa promueve la acción solidaria en función de los objetivos del desarrollo sostenible.

En la Cátedra Región –mediante el aprendizaje basado en proyectos y a partir de referentes conceptuales sobre los objetivos del desarrollo sostenible, el desarrollo y la participación comunitaria y la investigación social– el estudiante realiza un diagnóstico solidario, a fin de reconocer la dinámica de la interacción social y las problemáticas de su contexto inmediato, relacionadas con el desarrollo sostenible, así mismo los recursos y potencialidades de la comunidad. A partir de los hallazgos, el estudiante planifica y desarrolla una acción solidaria.

Como en todos los cursos virtuales de la UNAD, el acompañamiento tutorial se realiza en grupos colaborativos de cinco estudiantes que, para el periodo 2016-2018, se conformaban aleatoriamente.

## *La experiencia vivida*

Considerando el microcurrículo propuesto para la Cátedra Social Solidaria, estos estudiantes se vincularon aleatoriamente a los grupos colaborativos en los que participaban todos los estudiantes de la universidad matriculados en el SISSU. En tanto la Cátedra Región implicaba al estudiante el desarrollo de una acción solidaria en una comunidad de su entorno, se acordó una propuesta de articulación entre la Licenciatura en Pedagogía Infantil (LIPI) y el SISSU, que integrará uno de los núcleos problémicos del diseño curricular de la Licenciatura: Papel del pedagogo infantil en diversos contextos de actuación a favor de las infancias (al cual pertenecen todos los cursos de práctica pedagógica y educativa), y el núcleo problémico de Arraigo comunitario de SISSU.

Con base en ello, el programa optó para las primeras cohortes de la Licenciatura por el desarrollo de acciones solidarias encaminadas a fomentar en las comunidades el arraigo regional y cultural, mediante la recuperación de expresiones de la tradición oral que acompañan a la primera infancia (Gamboa et al., 2016). Así mismo, con el fin de focalizar el acompañamiento tutorial en el logro del objetivo propuesto, se decidió vincular a los estudiantes de LIPI en grupos colaborativos exclusivos para este programa, en donde el tutor del SISSU contaría con el apoyo, externo al curso, de un docente de la licenciatura.

En el segundo semestre académico de 2016 inicia la matrícula de estudiantes de LIPI en el SISSU. Durante las cohortes adelantadas a partir de ese semestre y el primero del 2018, a nivel nacional se matricularon 597 estudiantes, pero un alto porcentaje de ellos no lograron aprobarlo, al no cumplir de manera satisfactoria el proceso de diagnóstico, planificación e implementación de la acción solidaria.

En la narrativa de los 73 estudiantes que socializaron su experiencia de Cátedra Región en el Seminario Prepráctica<sup>10</sup>, se encontró que el 73 % de las experiencias enfocaron la acción solidaria en torno a la atención a la primera infancia, mientras el 27 % focalizó otros grupos poblacionales en torno a problemas ambientales. De acuerdo con el objetivo propuesto en la articulación LIPI-SISSU, un alto porcentaje de estas experiencias se centró en la recuperación de expresiones de la tradición oral como cuentos, canciones, retahílas, fábulas, mitos y leyendas. No obstante, en función de los hallazgos del diagnóstico, algunas acciones solidarias se enfocaron a la recreación y al fortalecimiento de la lectura, la integración familiar y la resiliencia mediante el arte, mientras unas pocas se enfocaron a trabajar con padres de familia de niños con necesidades educativas especiales o acerca de los derechos de los niños.

<sup>10</sup> El plan de estudios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil contempla un espacio denominado Seminario Prepráctica, que los estudiantes deben realizar inmediatamente antes de iniciar la esfera institucional de la práctica comunitaria. Este sirve de plataforma para conocer la experiencia de práctica comunitaria que tuvieron los estudiantes del programa al cursar el Servicio Social Unadista. A partir de una guía para la recuperación de la experiencia los estudiantes relatan, de manera escrita y mediante socialización oral, lo vivido en el servicio social.

El 34 % de esas experiencias se desarrollaron en el ámbito comunitario, en tanto el 66 % se llevaron a cabo en escenarios institucionales y formales, tanto urbanos como rurales. Dentro de los escenarios comunitarios identificados se destacan las organizaciones comunitarias formales como las juntas de acción comunal y otras de organización voluntaria en torno a la autogestión de necesidades particulares o el desarrollo de actividades de interés común. Así mismo, desde la relación de vecindad, algunos estudiantes adelantaron acciones solidarias con familias y niños de su entorno más cercano.

El 32 % de los estudiantes lograron trascender el relato de lo vivido, reflexionando acerca de lo aprendido desde los aciertos de la experiencia identificados por ellos. Al respecto, una notable mayoría reconoció la importancia de realizar acciones solidarias basadas en el diagnóstico y la planificación, así como en la interacción con la comunidad a través de la acción comunicativa. Algunos estudiantes refirieron haber comprendido el concepto de acción comunicativa y desarrollado habilidades para hablar en público. Otros consideraron haber mejorado sus habilidades sociales y didácticas para movilizar a las personas en torno al trabajo comunitario. Finalmente, un alto porcentaje de estudiantes expresaron haber fortalecido su sentido de pertenencia a su comunidad. No obstante, muy pocos identificaron errores, vacíos o aspectos a mejorar en el proceso adelantado, dentro de los que destacan la necesidad de un acompañamiento más personalizado por parte de los docentes orientadores, así como la posibilidad de vivir un proceso de práctica comunitaria más extenso.

## *Aprendizajes de la experiencia*

En torno a qué dejó la experiencia de práctica comunitaria en los estudiantes en formación y en los maestros acompañantes de dicha experiencia, en el análisis de la información recabada mediante grupos focales se encontró lo siguiente:

- Los estudiantes en formación y docentes acompañantes reconocieron la importancia de la dimensión social-comunitaria en la formación del educador.

Se evidenció que la práctica comunitaria permitió reconocer el papel de la dimensión social-comunitaria como base de espacios de formación docente que posibilitan de manera significativa la experiencia de conocer, potenciar, reflexionar y transformar los diferentes ambientes o escenarios comunitarios a través de la práctica docente, así como la posibilidad de reflexionar y transformar la propia acción docente, sus potencialidades, retos y necesidades para una labor docente comunitaria oportuna y significativa. En este sentido, algunos estudiantes y docentes acompañantes, respectivamente, afirmaron que:

... hay mucho que aprender de la misma sociedad, como docentes en formación tenemos infinidad de formas como contribuir no solo en el desarrollo del menor sino en su contexto de vida, como docentes las estrategias bien diseñadas ayudan no solo con los que se tiene contacto directo...” (Grupo focal GFB-E1-P8)

... (En la práctica comunitaria) se dinamizan acercamientos a las comunidades que pueden dar pie a interacciones propias de las disciplinas o programas, en cuanto a los elementos pedagógicos y didácticos es relevante hablar de las diferentes estrategias que promueven el aprendizaje social y fomentan los procesos de interacción social con fines educativos, solidarios y de formación en liderazgo para lograr servir a las comunidades por medio de ayudas didácticas generando procesos transformadores en dichas comunidades. (Entrevista ED-E1-P1)

De los relatos tomados de los grupos focales realizados, se desprende que, tanto para docentes en formación como para docentes acompañantes de la práctica, fue un aprendizaje significativo el dimensionar la importancia de vivir interacciones sociales, prácticas y experiencias que permitan potenciar el desarrollo de diferentes y diversos contextos educativos. Otro de los aprendizajes alcanzados derivó en el reconocimiento de las oportunidades que se presentan en los escenarios educativos comunitarios para promover estrategias y competencias que permitan identificar y potenciar las capacidades de los demás, orientar sus perspectivas y saberes de una forma pertinente, significativa y respetuosa, sobre todo, en escenarios en donde la dimensión social-comunitaria atraviesa los diferentes espacios de formación.

En consecuencia, y como se aborda más adelante, los docentes acompañantes reconocen la necesidad de pensar y vivir experiencias comunitarias en donde se tenga la posibilidad de interactuar constante y significativamente, posibilitando espacios de interacción para conocer al otro y para confiar en el otro, respetando las particulares formas de ser de cada integrante de los diferentes escenarios, así como respetando las diversas y múltiples perspectivas de ver el mundo en cada contexto. De la misma manera, se resalta la importancia de fortalecer competencias que le permitan al docente en formación trabajar colectivamente, asumiendo el compromiso social que reviste trabajar y ser con otros en escenarios educativos comunitarios.

Al respecto, Dorfsman (2012) postula cuatro dimensiones centrales en la formación y en el desarrollo de la profesión docente: “la académico-disciplinar, la técnico-pedagógica, la crítico-social y comunitaria y la personal-reflexiva” (p. 3). Al describir esta dimensión crítico-social y comunitaria, el autor menciona características como el compromiso moral con la comunidad, planteamientos que entienden a la didáctica como una ciencia de intervención social y dan un lugar central al compromiso social y comunitario, y relaciona la línea de compromiso social con un eje crítico social (Dorfsman, 2012).

- ***El docente en formación se reconoció como cocreador con las comunidades***

La experiencia de práctica comunitaria propició en los estudiantes el entendimiento de la importancia de no trabajar en solitario en las comunidades, y mucho menos desde una posición jerárquica. Se llegó a la comprensión de la necesidad de tra-

bajar para y con las comunidades; lo que les permitió a los docentes en formación dimensionar cómo su labor se potencia y tiene real impacto en la medida en la que dinamicen procesos de participación, empoderamiento, confianza, solidaridad y diálogo permanente. En el mismo sentido, los docentes acompañantes de la experiencia de la práctica comunitaria insistieron en la necesidad de:

... saber identificar el potencial de los demás, para direccionar sus expectativas y conocimientos de la mejor manera posible. Para esto, se hace necesario interactuar constantemente, confiar en el otro, ser respetuoso de las diferentes formas de ser y de las diferentes formas de ver el mundo; trabajar colaborativamente, ser persistente, saber escuchar, saber resolver problemas, saberse comunicar, capacidades para movilizar esfuerzos, saberes y recursos, etc. (Entrevista ED-E9-P2)

De la misma manera, los estudiantes comprendieron la necesidad de compartir saberes, desde la humildad y el respeto, para no imponer visiones de mundo, ni coartar posibilidades de expresión por parte de quienes conforman a las comunidades. En suma, reconocieron la importancia de que el líder transformador debe “promover la participación de las comunidades de forma autónoma, libre, crítica y creativa” (UNAD, 2015, p. 2). A propósito, una de las estudiantes en formación, recordando la acción solidaria realizada en su práctica comunitaria, expuso lo siguiente:

... junto con la ayuda de la comunidad para mejorar las condiciones de la biblioteca se logró adecuar un espacio, se construyeron las paredes ya no en guadua sino en bloque, se lograron poner tejas, se logró también hacer un librotón donde la mayoría de personas donaron sus libros y participaron, en este momento la biblioteca está funcionando y fue gracias a toda la comunidad y pues tuve la oportunidad de haber participado al inicio cuando se hizo en guadua y nuevamente cuando se recuperó y se reconstruyó (Grupo focal GFB-E5-P6)

Al respecto, Marcano (2011) describe al docente como un investigador que no es un experto externo, sino que es un coinvestigador con la comunidad y los actores que se interesan por los problemas prácticos y el mejoramiento de las condiciones actuales, como los servicios y sistemas organizativos comunitarios, los líderes comunitarios, las instituciones, las organizaciones no gubernamentales, el Estado y los académicos y los centros de investigación. En este sentido, este mismo autor resalta que la formación docente-comunidad debe basarse en un diálogo de saberes (los académicos y teóricos con los saberes populares) y soportarse en la implementación de diversos tipos de proyectos que alcancen al aula, al plantel y a la comunidad.

- ***Los estudiantes en formación lograron identificar espacios no formales como escenarios educativos***

De acuerdo con Perea et al. (2021), gracias a la práctica comunitaria realizada a través del Servicio Social Unadista, algunos de los estudiantes identificaron que los espacios de formación docente no se circunscriben únicamente a la escuela y al aula, sino que se extienden a comunidades, familias y diversos contextos; sin embargo, se encontró que, en varias de las experiencias de los participantes, en general había una tendencia a realizar estas acciones relacionándolas de alguna forma con escenarios escolares. Más allá de lo anterior, algunos estudiantes dimensionaron los espacios no formales como oportunidades para incidir en las dinámicas de desarrollo de la comunidad:

... ser líderes transformadores, no solamente en sí en el área laboral o profesional sino, pues, también como en el área personal y sobre todo social, nos ayuda también a ser personas con alto sentido de pertenencia y nos ayuda a contribuir en la primera infancia y en nuestra comunidad..., por ejemplo, a partir de eso nosotros logramos como ver desde varias perspectivas las problemáticas de nuestra comunidad y ahora nos damos cuenta que nosotros podemos servir a partir, bueno, profesionalmente o servir personalmente. (Grupo focal GFD-E3-P1, P2 y P3)

Por otra parte, en tanto LIPI propone en el perfil ocupacional de sus docentes la posibilidad de desempeño profesional en multicontextos como las organizaciones no gubernamentales, las instituciones que promueven la cultura y dinamizan la generación de políticas públicas o acciones sociales en pro de las infancias, se considera que, si bien esta ampliación de la mirada de los estudiantes es un avance, aún falta determinar estrategias que permitan de forma específica que estos futuros docentes puedan actuar de manera más prolongada y sistemática en escenarios educativos no formales -no necesariamente vinculados con la escuela- proyectando esta comprensión más allá de la simple ampliación del espectro de influencia en una comunidad educativa escolar. Al respecto, una de las maestras acompañantes de la experiencia de práctica sugirió lo siguiente:

... se requiere ampliar el tiempo de participación en prácticas de esta esfera, un solo semestre no es suficiente y es muy breve y de corto alcance lo que logran realizar. Se requiere dar más fundamentación pedagógica para la acción comunitaria, no solamente desde lo teórico sino desde el acompañamiento de tutores formados en pedagogía y ojalá en pedagogía comunitaria. Se requiere conocer e incluso participar con experiencias y personas con trayectoria en propuestas exitosas de educación comunitaria y acción social relacionada con la pedagogía, ojalá específicamente con la primera infancia. (Entrevista ED-E7-P5)

Ante la necesidad de seguir potenciando y fomentando la labor docente en escenarios educativos comunitarios, se podrían propiciar mayores “experiencias de apren-

dizaje realizadas con sectores de la comunidad dirigidas a contribuir a la comprensión, abordaje o resolución de problemáticas sociales críticas. Se trata de que los estudiantes aprendan contenidos de sus respectivos campos profesionales participando en experiencias sociocomunitarias” (Macchiarola et al., 2012, p. 1).

- ***Los practicantes identificaron sus posibilidades de actuación profesional en escenarios comunitarios***

Se evidenció que algunos de los estudiantes comprenden que su radio de acción como docente puede involucrar otras acciones profesionales que vayan más allá del aula tradicional, y se adscriban a proyectos y procesos comunitarios en múltiples contextos y escenarios. Sin embargo, no se encontró que los estudiantes logran identificar con suficiente claridad que, sin necesidad de relación con ámbitos escolares, los escenarios comunitarios se constituyen en sí mismos posibles escenarios de actuación profesional (Perea et al., 2021). Por este motivo, los docentes participantes realizaron análisis como el siguiente:

... los estudiantes requieren entender su papel como miembros de una comunidad y el potencial que tienen dentro de ella como educadores, asumiendo que desde la educación se pueden gestar procesos de mejora de la vida comunitaria. Así las cosas, requieren competencias para analizar la comunidad, y específicamente sus procesos relacionados con las infancias, de forma crítica y propositiva, apoyados en conocimientos de la pedagogía infantil que les permitan proponer acciones pedagógicas comunitarias que apoyen los procesos de mejora de las condiciones de los niños y las niñas, y las familias de la comunidad. (Entrevista ED-E7-P3)

En este sentido, se encontró la necesidad de fomentar espacios de formación para fortalecer la comprensión alcanzada por los estudiantes en cuanto a que la labor docente puede involucrar acciones de intervención social que no solamente contemplan procesos formativos con otros actores diferentes a los niños, sino que también propician condiciones sociales y culturales en pro de la generación de ambientes más apropiados para la construcción y el desarrollo de las infancias. Ante la necesidad de dimensionar la profesión docente en escenarios comunitarios, una de las estudiantes afirmó:

... creo que hoy en día nos tenemos que pensar como agentes sociales, no solamente un docente que está metido en un aula, sino como gestor social y empezar a ver la escuela también como desde ese punto político y ejercer también nuestra ciudadanía y participar en asuntos comunitarios. (Grupo focal GFD-E4-P1)

Para posibilitar esta comprensión y propiciar el entendimiento de los escenarios comunitarios como espacios de actuación profesional, es necesario posibilitar mayores espacios de reflexión con los estudiantes en torno a la formación y posibilidades de actuación docente:



¿Qué es un docente comunitario y cuál sería su epistemología?, ¿desde dónde pensar la categoría docente comunitario?; para cumplir con este cometido, el docente estudia la comunidad, identifica y valora sus posibilidades de acción, diseña, organiza y construye en función de un contexto específico, un plan de trabajo encaminado a innovar la labor docente. (Marcano, 2011, p. 605)

Vemos, entonces, que las prácticas comunitarias son no solamente una respuesta a una vocación misional de la UNAD, sino una necesidad para la formación de un licenciado en Pedagogía Infantil que se enmarque en la realidad social, que permita un entendimiento de las necesidades y desafíos de la época para la infancia y su entorno y del papel de la educación infantil en el mejoramiento de estas condiciones, lo que se articula con uno de los núcleos integradores del diseño curricular del programa: la formación del licenciado en Pedagogía Infantil como intelectual transformativo, y que es por tanto una necesidad en el marco de la formación del docente comunitario.

- ***El equipo docente de la Licenciatura en Pedagogía Infantil identifica condiciones pedagógicas y administrativas para cualificar la esfera comunitaria de la práctica pedagógica***

Las prácticas formativas son escenarios para fortalecer competencias mediante la transferencia del conocimiento adquirido y las habilidades desarrolladas a lo largo del proceso formativo. En tal sentido, y de acuerdo con lo expuesto por los docentes acompañantes, la práctica comunitaria no debería realizarse en los primeros semestres de la carrera, en tanto los estudiantes no cuentan aún con los conocimientos disciplinares que les permita aportar a las comunidades desde un ejercicio profesional, así como dimensionar todas las oportunidades y los retos que les ofrece el escenario comunitario para su formación. Además, una de las docentes acompañantes sugirió ciertos aspectos y contenidos que podrían cualificar la experiencia de práctica comunitaria:

... la práctica comunitaria debería estar mediada por contenidos sobre lo que significa el trabajo con primera infancia en escenarios comunitarios; derechos humanos, competencias comunicativas, habilidades sociales/interpersonales y emocionales; sobre capacidades de adaptación, competencias para trabajar en equipo y habilidades para tomar decisiones de manera autónoma y acertada. Sería, fundamental, también, que se abordaran características o rasgos de lo que es la práctica docente en un contexto comunitario. Podrían, trabajarse, además, experiencias exitosas de práctica docente en contextos comunitarios. (Entrevista ED-E9-P3)

Estas sugerencias dan cuenta de la necesidad de reconocer, de contenidos y de competencias que exige el trabajo en escenarios comunitarios, especialmente, en lo que tiene que ver con contextos comunitarios que trabajen con población de prime-

ra infancia. Dicho reconocimiento establece un horizonte de formación que puede ser permanentemente reflexionado por los maestros acompañantes de la práctica, favoreciendo en sus interacciones formativas las múltiples posibilidades y competencias de actuación profesional que tienen los estudiantes que ellos acompañan. En consonancia con lo expuesto por la docente, se requiere también de una práctica comunitaria más prolongada que posibilite en los estudiantes ciertas capacidades o habilidades para:

... conocer el entorno, el caracterizar el entorno y saber exactamente ¿qué estás haciendo?, ¿cómo lo estás haciendo?, ¿qué cosas tiene ese entorno, esa comunidad?, ¿qué falencias trae, qué oportunidades de cambio hay? Entonces, nosotros como docentes detectamos de pronto esas falencias, esas oportunidades y a partir de ahí, buscamos una situación que podamos más adelante organizar, de pronto transformar y que podamos atacar con ciertas estrategias para poder que llegue a un mejor nivel, pienso yo. (Grupo focal GFC-E3-P1)

Desde lo expuesto en los grupos focales se encuentra que, para los docentes acompañantes, el factor tiempo es fundamental para construir interacciones sociales y reconocimientos significativos en los procesos de la práctica comunitaria. Este aprendizaje da cuenta del reconocimiento de la continuidad, estabilidad y permanencia que deben atravesar los procesos vividos en la práctica comunitaria, sobre todo, en el marco de la construcción del compromiso social, moral y comunitario del que habla Dorfsman (2012). De la misma manera, los docentes acompañantes identifican la importancia del factor tiempo para construir habilidades que permitan asumir la plena responsabilidad de las acciones implementadas por los estudiantes en formación en los escenarios comunitarios; así como para construir una conciencia crítica y capacidades para interpretar las diversas realidades en las que intervienen (Kronbauer, 2015).

La práctica formativa debe ser, entonces, un dispositivo curricular diseñado, implementado, controlado y evaluado directamente por el programa académico, a fin de que pueda asegurar medios, mediaciones y mediadores específicos y pertinentes a sus propias intencionalidades formativas. Así mismo, para que sus modificaciones respondan a las necesidades y proyecciones del mismo programa.

## ***Discusiones y conclusiones***

A partir de la sistematización y de los aprendizajes de la experiencia, se puede concluir que la práctica comunitaria posibilitó interacciones entre las realidades propias de los diferentes escenarios y las experiencias particulares de los estudiantes y docentes acompañantes. Esta interacción a partir de las diferencias les permitió, mínimamente, comprender cómo las realidades sociales pueden construirse permanentemente a través de relaciones significativas, diversas, solidarias, cooperativas y mancomunadas.

Debido a la afinidad entre la esfera comunitaria de la Licenciatura en Pedagogía Infantil y las cátedras del Servicio Social Unadista, en cuanto a sus propósitos formativos y escenarios de interacción, el Servicio Social es un escenario favorable y pertinente para la práctica comunitaria de los estudiantes del programa. Sin embargo, se requiere mayor articulación entre estos dos programas para potenciar las intencionalidades formativas de cada espacio. En este mismo sentido, y para concretar su apuesta ética, política y pedagógica de formar licenciados como intelectuales transformativos, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil debe complementar la experiencia de la práctica comunitaria, a través de mayores espacios y estrategias de acompañamiento docente.

Entre los obstáculos para aportar más significativamente a las comunidades con las que trabajaron los estudiantes en su experiencia de práctica comunitaria, se encuentra que, en la mayoría de los casos, hubo falta de tiempo para estar con las comunidades, poca planeación de las experiencias a desarrollar o pocas oportunidades de diálogo con los actores de los escenarios comunitarios. Se podría argumentar que estos obstáculos se deben principalmente a la breve duración del espacio académico en que los estudiantes desarrollan la experiencia del SISSU (16 semanas), o a que es diseñado y desarrollado en su totalidad por una dependencia de la Universidad diferente a la Licenciatura, por lo que los propósitos y el enfoque de formación docente que el programa espera de este espacio no se explicitan de forma suficiente.

Se evidencia, además, que los docentes en formación llegan a este tipo de escenarios con intenciones de “transformación” o de implementar acciones solidarias que propendan por el desarrollo de sus regiones; sin embargo, el seguimiento a estas acciones intencionadas para medir si efectivamente hubo o no un impacto, o para medir el alcance de ese impacto proyectado no se pudo evidenciar de manera explícita. Sin embargo, más allá de estos obstáculos, la experiencia de práctica comunitaria posibilitó en los docentes en formación una comprensión de la importancia de no imponer visiones de mundo o perspectivas de vida que afecten a las realidades de los diversos escenarios comunitarios, y en general, la posibilidad que tienen de participar e incidir en las comunidades desde la acción solidaria.

La experiencia de práctica comunitaria posibilitó en los estudiantes el reconocimiento de ámbitos de actuación y de formación que no se circunscriben solamente al aula, en este caso, escenarios o situaciones de las comunidades en donde se evidencian necesidades que pueden requerir acciones solidarias. De la misma manera, lo vivido por los estudiantes y docentes acompañantes en la Cátedra Social Solidaria y en la Cátedra Región, permitió el reconocimiento del potencial transformador social, profesional y personal que caracteriza el actuar docente en este tipo de escenarios. Por este motivo, y a partir de los hallazgos aquí documentados, consideramos que sería muy significativo extender y ampliar las posibilidades de actuación en escenarios comunitarios para una práctica profesional que permita vivir las competencias y habilidades que las prácticas comunitarias requieren y potencian en los licenciados en formación.

## Bibliografía

- Adams, T. (2015). Solidaridad. En Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*, 475-476. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>
- Aguirre, S. (2017). La sistematización de experiencias en el programa de Trabajo Social de la Universidad de Caldas, un aporte a la formación investigativa. Programa Latinoamericano de Sistematización de Experiencias del CEAAL. <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/?p=1377>
- Ardila, E., Pedraza, C., Martínez, D. y Bello, O. (2014). Manual de prácticas. Escuela de Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Coll, C. (2004). La misión de la escuela y su articulación con otros escenarios educativos: reflexiones en torno al protagonismo y los límites de la educación escolar. VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. *Conferencias Magistrales, COMIE*, 15-56. <https://www.researchgate.net/publication/255906796>
- Dorfsman, M. (2012). La profesión docente en contextos de cambio: el docente global en la sociedad de la información. *Revista de Educación a Distancia*, (6). <http://revistas.um.es/red/article/view/245231/18577>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Gamboa, D., Pedraza, C., González y Moreno, N. (2016). Articulación SISSU- Componente Práctico Licenciatura en Pedagogía Infantil. Documento técnico. Escuela Ciencias de la Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós
- Herbert, S. (2015). Liderazgo. En Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, 311-313. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). <https://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/2121>
- Kronbauer, L. (2015). Conciencia. En Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, 103-104. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>
- Macchiarola, V., Martini, C. y Montebelli, A. (2012). Prácticas sociocomunitarias en el trayecto formativo del profesional de Educación Especial. *Revista RUEDES*, 2(3), 61-77. [http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/4342/marcchiarola-ruedes3.pdf](http://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/4342/marcchiarola-ruedes3.pdf)

- Marcano, L. (2011). La formación del docente integral comunitario, en el contexto de las políticas educativas del Estado venezolano. *EDUCERE*, 15(52), 601-607. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/35315/1/articulo3.pdf>
- Melograno, L. (2010). La formación profesional del maestro de Educación Infantil: documentos AMEI-WAECE. Trillas.
- MEN. (2017). Resolución 18583. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-49836.html?\\_noredirect=1](https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-propertyvalue-49836.html?_noredirect=1)
- Moreno, N. (2015). Syllabus del curso Cátedra Social Solidaria. Vicerrectoría de Desarrollo Regional Comunitario. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Moreno, N. (2015). Syllabus del curso Cátedra Región. Vicerrectoría de Desarrollo Regional Comunitario. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Morgan, M. y Monreal, M. (1991). Una propuesta de lineamientos orientadores para la sistematización de experiencias en Trabajo Social. *CELATS, Nuevos cuadernos* 17.
- Oowski, C. (2015). Sujeto–objeto. En Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, 482-483. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>
- Pedraza, C., Téllez, P. y Reyes, O. (2014). Documento de Registro Calificado de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Perea, A., Gamboa, D. y Pedraza, C. (2021). Hacia una formación de maestros para la infancia como actores sociales: experiencia de práctica docente en escenarios comunitarios (UNAD–Colombia). En González, R., Viera, J., Morales, S., Vassallo, M., Palacios, C. y Álvarez, M. (Ed.). *Subjetividades críticas transformadoras y solidarias: reflexiones y prácticas*. Sello Editorial UNAD, 222- 246. <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/5033/4846>
- Pitano, S. (2015). Sujeto social. En Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, 480-482. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>
- Rodríguez, G. y Ramón, J. (2012). El Sistema de Servicio Social Unadista (SISSU). Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Trombetta, S. y Trombetta, L. (2015). Vocación ontológica. En Streck, D., Redin, E. y Zitkoski, J. (Ed.), *Diccionario Paulo Freire*. Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe, 521-523. <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000055.pdf>

- Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2011). Proyecto Académico Pedagógico Solidario. Versión 3.0. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). <http://thumano.UNAD.edu.co/portal/documentos/induccion/PAP%20solidario%20v3.pdf>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2015, 7 de julio). Acuerdo 080 de 2015, por el cual se adopta el Sistema de Servicio Social Unadista SSSU de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).
- Vila, I. (2002). Familia, escuela y comunidad. *Researchgate*, 1-12. [https://www.researchgate.net/publication/264420274\\_Familia\\_escuela\\_y\\_comunidad](https://www.researchgate.net/publication/264420274_Familia_escuela_y_comunidad)

## Algunas experiencias de investigadores que trabajan con primera infancia indígena: aportes, desafíos y tensiones de un campo emergente

### Some experiences of researchers working with indigenous early childhood: contributions, challenges and tensions of an emerging field

Por: Olga Lucía Reyes Ramírez<sup>11</sup>

Mónica Dueñas Cifuentes<sup>12</sup>

#### Resumen

El presente capítulo da cuenta de un análisis epistémico sobre los movimientos y las tensiones que vivenciaron los investigadores participantes **en la segunda fase** del proyecto de investigación denominado “*Revisión del estado de la investigación en relación con la presencia y atención educativa de los niños y las niñas indígenas en la ciudad. Investigaciones realizadas en Colombia entre el año 2005 a 2015*”.

Esta segunda fase se desarrolló en el año 2018 y **se enfocó en las experiencias subjetivas de docentes investigadores en el ejercicio de investigar con y para la niñez indígena**, dado que en la ventana de observación que analizó el proyecto en su fase I, se identificó un reducido número de producciones académicas sobre niñez indígena procedentes de la educación. En este sentido, en la fase

<sup>11</sup> Doctora en Educación Universidad de La Sabana. Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7753-1000> Correo electrónico: [olgalureyes@gmail.com](mailto:olgalureyes@gmail.com)

<sup>12</sup> Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0254-148X> Correo electrónico: [monica.duenas@unad.edu.co](mailto:monica.duenas@unad.edu.co)

El del proyecto que acá se analiza se presentan las narrativas de un grupo de investigadores destacados que produjeron investigaciones con relación con el tema en cuestión, con miras a reconocer los principales desafíos y aprendizajes aportados por estas experiencias.

Para ello, se optó por una perspectiva cualitativa en el abordaje metodológico, usando como principal herramienta de recolección de información entrevistas semiestructuradas, y como medio de análisis, la realización de un proceso de triangulación de la información inspirado en la teoría fundada. Como principales hallazgos, se identifica la emergencia de apuestas investigativas centradas en metodologías sensibles, enfocadas en la construcción de relaciones y vínculos profundos entre los investigadores y los sujetos de investigación, asociado **al estar junto con**. Dentro de las tensiones, se resaltan las derivadas del agotamiento personal, emocional de los investigadores, pero también aquellas tensiones derivadas de las diferencias culturales.

**Palabras clave:** investigación, investigar con la niñez indígena, narrativas de investigadores, experiencia investigativa.

**Keywords:** research, research with indigenous children, researchers' narratives, research experience.



## Introducción

El presente capítulo da cuenta de un análisis epistémico sobre los movimientos y las tensiones que vivenciaron los investigadores participantes **en la segunda fase** del proyecto de investigación denominado “*Revisión del estado de la investigación en relación con la presencia y atención educativa de los niños y las niñas indígenas en la ciudad. Investigaciones realizadas en Colombia entre el año 2005 a 2015*”. En la primera fase del estudio, realizada entre el año 2016 y 2017, se adelantó una revisión sistemática de artículos publicados en revistas indexadas, libros, documentos de tesis de maestría y doctorado producidos en el lapso referido con miras a aportar en la construcción de un estado del arte de la cuestión.

De esta primera aproximación al estado de la investigación, pudimos identificar una circulación limitada en los buscadores académicos de materiales producidos por grupos de investigación o estudiantes de posgrado, relacionados con la educación y atención de niñas y niños indígenas en la ciudad. De la misma manera, aparece el trabajo investigativo con la niñez indígena, como un campo emergente que, en el caso colombiano, se encuentra principalmente nutrido por producciones enmarcadas en la antropología de la infancia (Reyes, 2018).

Para esta segunda fase, que se desarrolló a lo largo del año 2018, nos pareció necesario realizar un abordaje comprensivo de las experiencias investigativas de algunos de los autores identificados durante la primera fase, dada la poca circulación de trabajos producidos desde el campo de la educación al respecto de la niñez indígena en la ciudad. Esta segunda fase de la investigación se propone desde la urgencia de formar docentes investigadores, capaces de articularse en procesos de producción de conocimiento con las comunidades étnicas y aportar en la visibilización de los saberes propios de las comunidades. Para ello, nos enfocamos en reconocer las trayectorias, desafíos y aprendizajes vividos por los pocos investigadores identificados y con quienes fue posible establecer contacto<sup>13</sup>.

Al ser un campo de investigación escasamente explorado desde la educación, consideramos relevante realizar una aproximación a las narrativas de los investigadores, antes que a sus metodologías, herramientas o instrumentos, con el propósito de reconocer y analizar las tensiones, dificultades, aportes y caminos investigativos actuales de los mismos; así como ahondar en aspectos del desarrollo de la investigación, que normalmente no son trabajados de forma directa en los productos de investigación que luego se publican y que por tanto, quedan por fuera de las reflexiones.

<sup>13</sup> Es importante acotar que para este capítulo se analizan las experiencias de los docentes investigadores antes que sus decisiones metodológicas, las herramientas o los instrumentos utilizados. Los análisis metodológicos y temáticos se realizaron en el artículo denominado “*Niños y niñas indígenas en la ciudad: análisis del estado del arte de las investigaciones realizadas en Colombia entre 2005 y 2017*”. **DOI:** <https://doi.org/10.17058/rea.v26i1.11303>

Inicialmente, nos movía el interés por comprender las razones por las cuáles, el campo en cuestión se ha tejido con cierta tendencia a quedar por fuera de las márgenes de lo académico. En el transcurso de esta segunda fase, acabamos encontrándonos con un campo investigativo que se plantea como una semilla apenas en germinación, como lo anuncia el epílogo que abre el artículo. Esto quiere decir que se evidencia en el diálogo con los investigadores, un campo investigativo que desafía los límites de lo ya pensado en investigación en educación, y nos invita a ampliar los horizontes reflexivos y de formación de nuestros docentes.

La investigación en educación, desde y con la niñez indígena, nos conecta con la posibilidad de conciliar opuestos, que como ya lo anunciaba Kusch, se propone como la oportunidad de tejer en las contradicciones, de existir desde lo que nos hace diferentes: “se piensa a partir de la vida misma, en la cual todo es semilla y debe convertirse en fruto” (Kusch, 2000, p. 224). Y donde nada se opone ya a sus contrarios, ya no hay distancias entre persona e investigador, sujetos investigados e investigador-persona, más bien, nos encontramos para germinar en la construcción de un campo emergente que es fecundo y promete frutos, a pesar de las dificultades.

Basándonos en las narrativas de los investigadores, el campo emergente que analizamos exige la reconstrucción de la perspectiva epistémica y un abordaje del campo descrito de manera cercana al “estar-junto” que Michel Maffesoli plantea como reto actual de la razón sensible. Esto es, pues un ejercicio de visibilizar, pensar e identificar plataformas a partir de las cuales, podamos construir conocimiento social, poniendo en juego atributos como la sensibilidad, la intuición, la vivencia (Maffesoli, 1997).

Para adelantar este proceso de aproximación, nos enfocamos en la experiencia investigativa de los docentes que participaron del presente estudio. Se entiende la experiencia investigativa como el proceso que vive el investigador, en el ejercicio mismo de su labor científica y social, y que, de algún modo, lo sensibiliza, lo toca, lo transforma y deja huella en su ser. Dice Jorge Larrosa que la experiencia es eso que me pasa y que se encuentra por fuera de mí, que no soy yo, que es acontecimiento y que no tiene que ver con la proyección de mí o de lo que espero que suceda. En esa medida, es al mismo tiempo, exterioridad y subjetividad. Es exterioridad porque se trata de la relación construida con lo que llega de afuera, con lo otro. Y es también subjetividad porque “la experiencia es, para cada cual, la propia, que cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio” (Larrosa, 2006, p. 90).

Con base en lo anterior, se asume que la experiencia investigativa tiene que ver con el darse cuenta de que está sucediendo algo y que ese algo está transformando al sujeto investigador, a las personas con quienes interactúa y está transformando a su vez el contexto. El investigador, como sujeto de la experiencia, es decir, no solo como aquel sujeto de la razón que sabe, que actúa según lo indica el campo al cual pertenece, se asume también como ese sujeto situado y vulnerable, que está abierto al acontecimiento, que se deja afectar por lo que sucede.

Al trabajar con pueblos indígenas en la ciudad, el acontecer del ejercicio se torna impredecible, contradictorio y fecundo para la germinación de múltiples formas de aproximación y de construcción de caminos metodológicos. Son esos aspectos emergentes, creadores y que surgen en la contrariedad del encuentro de los sujetos culturalmente diversos, lo que interesa para esta investigación. Es decir, más allá de estudiar los métodos, herramientas o caminos metodológicos transitados por los investigadores, nos interesó revisar sus caminos subjetivos, sus aprendizajes y las transformaciones que se operaron en su forma de comprender la investigación, la relación con los pueblos indígenas y que finalmente, acabaron transformándolos a ellos (los investigadores) como sujetos que producen conocimientos desde una perspectiva intercultural.

Por otro lado, siendo “las experiencias” el foco de esta segunda fase exploratoria, la manera que encontramos de acceder a las mismas fueron las narrativas de lo acontecido. Esto es, las maneras en que las y los investigadores que accedieron a ser entrevistados, relatan su experiencia y la reconstruyen, la recrean y la significan.

Como lo anuncia Amador:

Los modos de razonamiento de las personas, tanto en situaciones simples de su vida cotidiana como en experiencias especiales (de felicidad, dolor o deseo), emplean formas narrativas diversas con el fin de producir sentido a sus relaciones consigo mismo, con los otros, y con el mundo. La construcción de significados surge de la narración, de la continua actualización de historias y de complejidades que suelen incorporarse a los relatos. Bruner (como se citó en Amador, 2013, p.18)

Las narrativas permiten reconocer que lo narrado se construye a partir de la propia experiencia, pero también a partir de las otras múltiples voces que participan del acontecimiento. Es decir, la narrativa es la voz del sujeto interactuando con las voces y los significados de quienes vivieron junto con él la experiencia. Esto implica que, como lo afirman Arias y Alvarado (2015), el investigador es un sujeto situado, que se implica desde su historia y que entra en interacción con las historias y los significados de los **otros**, sujetos de investigación.

Nuestra intención al acudir a las narrativas de los investigadores es poder acceder a los entramados de sentido que emergen en la experiencia y se escapan de la racionalidad o del método. Aquellos lugares donde se inscribe lo inédito de la experiencia de desarrollar investigación en campos poco explorados y visibilizados como resultan ser el campo de la niñez indígena en Colombia. Acceder a las narrativas es entonces un ejercicio de aproximarse al conocimiento que “surge mediado por el lenguaje a través de los significados que circulan en la conversación” (Arias y Alvarado, 2015, p. 174).

A continuación, relataremos las trayectorias metodológicas, hallazgos y dificultades a través de lo cual se busca comprender estas apuestas investigativas nacientes en el campo de la educación, construidas alrededor de investigar sobre y con la niñez indí-

gena que habita en las ciudades y que plantea importantes desafíos para todos aquellos que desarrollamos nuestra labor docente con grupos de poblaciones étnicas.

## Metodología

La investigación “*Revisión del estado de la investigación en relación con la presencia y atención educativa de los niños y las niñas indígenas en la ciudad. Investigaciones realizadas en Colombia entre el año 2005 a 2015*”. Tuvo dos grandes fases: **una primera fase** enfocada en el análisis del estado de la investigación a partir de la revisión y rastreo documental de artículos, libros y tesis de nivel posgradual realizados por grupos de investigación o estudiantes de posgrado, que circulan en fuentes científicas o bases de datos académicas.

Entre los principales hallazgos de dicho rastreo, se evidenció muy poca producción científica circulando en dichas bases, y en esa medida, de fácil acceso a los posibles investigadores interesados. En este mismo sentido, al revisar otras bases de datos académicas, además de las relacionadas en la Tabla 1, se encontraban los mismos documentos y artículos que fueron analizados en 2018, por ello, la muestra de bases de datos se definió a partir de lo encontrado en las cuatro más consultadas en el campo académico.

Entre los resultados de esta primera fase, se evidenció que la circulación de textos científicos es muy reducida y que la niñez indígena que habita la ciudad se constituye en un sujeto de investigación reciente, al menos para el campo educativo (Reyes, 2018).

Para esta **segunda fase**, dado que el foco son las narrativas de los investigadores y sus experiencias y las maneras en que construyen y dan significado a su experiencia investigativa en el campo de la niñez indígena que vive en la ciudad, se optó por un enfoque cualitativo, con una muestra determinada por conveniencia, dada la posibilidad real de contacto con la limitada base de autores identificada en la fase I del proyecto.

Los estudios cualitativos de acuerdo con Hernández (2014) “pueden desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de los datos. Con frecuencia, estas actividades sirven, primero, para descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes; y después, para perfeccionarlas y responderlas” (p. 7). Lo anterior, permite al investigador una flexibilidad metódica que se puede adaptar a los hallazgos que se van teniendo y a las realidades de los sujetos participantes en la investigación.

Se inició el rastreo a partir de los datos provenientes de sus producciones académicas, teniendo en cuenta que allí se registraban las universidades e instituciones desde donde había desarrollado su estudio de investigación. Finalmente, el grupo entrevistado quedó conformado por cuatro investigadores ubicados en Antioquia, Cundinamarca y Bogotá, con los cuales fue posible generar contacto. Los cuatro investigadores tienen en común contar con formación posgradual (dos a nivel de

maestría y dos a nivel doctoral) e inserción en el campo de la educación como docentes investigadores. Incluso, en el marco de sus posgrados, tres de ellos desarrollaron sus tesis en temas asociados a la niñez indígena presente en la ciudad.

Para el desarrollo del encuentro con los investigadores, se diseñó una entrevista semiestructurada; la cual como lo expresa Guber: “es una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero, también, donde se produce una nueva reflexividad” (2001, p. 76). Según Hernández (2014) “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (p. 436). Lo anterior, según Guber (2001), supone la posibilidad de acceder a los sentires, interpretaciones, modos de concebir y dotar de sentido una situación, objeto o experiencia determinada de los sujetos entrevistados.

Por ello, la información devenida de las entrevistas semiestructuradas se asume como fuente de acceso a información significativa y confiable desde el punto de vista de quien da la entrevista y ante la escucha atenta del investigador, enfocado en no privilegiar desde su perspectiva, ningún tópico de la conversación.

Para atender a los propósitos de esta fase de investigación, nos interesaba abordar aspectos relacionados con la experiencia, partiendo desde sus trayectorias académicas, para así indagar posteriormente las interpretaciones que han elaborado de sus vivencias, recuerdos, etc. Si bien se contó con un listado de cuestiones previamente definidas para los encuentros, en el desarrollo de cada entrevista se dio lugar al planteamiento de nuevas preguntas para profundizar en aquellos tópicos emergentes desde su narrativa; que permitieron profundizar en aspectos de su experiencia investigativa, que no es visible dentro de los informes de investigación y los documentos académicos publicados.

Siguiendo a Torres (1999) “la entrevista nos permite recoger informaciones (datos, opiniones, ideas, críticas) sobre temas y situaciones específicos, así como la interpretación que le dan los entrevistados” (p. 111), las cuales por sí mismas, deben ser sometidas a ejercicios de análisis y sistematización a partir de los cuales, sea posible construir redes de sentido que conectan las visiones de los entrevistados y permiten comprender los sentidos que las atraviesan. Por lo anterior, una vez realizadas las entrevistas y a la luz de la teoría fundada, iniciamos el ejercicio de análisis de la información. La teoría fundada se define como:

Una metodología de análisis, unida a la recogida de datos, que utiliza un conjunto de métodos, sistemáticamente aplicados, para generar una teoría inductiva sobre un área sustantiva. El producto de investigación final constituye una formulación teórica, o un conjunto integrado de hipótesis conceptuales, sobre el área sustantiva que es objeto de estudio. Glaser (como se citó en De la Torres et al., 2011, p. 4)

Para efectos de la presente investigación, el proceso de sistematización y análisis se dio a partir de un ejercicio matricial de organización de las narrativas de los entre-

vistados, intentando identificar sus lecturas de mundo, sus vivencias y las particularidades de sus experiencias; dando lugar a la emergencia de sentidos y significados no identificados en el proceso mismo de hacer la entrevista. Los resultados del ejercicio de análisis e interpretación de la información se abordan en el siguiente apartado.

## **Principales hallazgos de la investigación**

Los hallazgos de la presente investigación se analizan en primera instancia, haciendo un abordaje de los movimientos de la experiencia subjetiva asumidos por los investigadores y en segunda instancia, de las tensiones, lo emergente y lo pendiente, para continuar ampliando el campo de estudio y reflexión en relación con la niñez indígena en la ciudad.

### **Los movimientos de la experiencia investigativa**

Dentro de los elementos comunes que se evidenciaron en las narrativas de los investigadores entrevistados se identificó que, para la mayoría de ellos, la investigación se desenvuelve en un ejercicio de movimiento, de aproximaciones sucesivas. Se propone la experiencia investigativa desde esta metáfora de movimiento porque, como lo anuncia Balandier (2003) el movimiento: “genera grandes conmociones; permite dar sentido a lo nuevo, a lo inesperado, y al cambio. Arma la interpretación, postula una continuidad, expresa un orden que nace de un desorden” (p. 37), y desde las narrativas de los investigadores, las aproximaciones metodológicas se vivieron en una constante incertidumbre y necesidad de flexibilizar lo planeado. De manera general, los investigadores optaron por metodologías de orden cualitativo, con claras bases etnográficas, desde las cuales, la observación, el registro y el hacer, parte de la vida cotidiana de los grupos, todo ello hizo parte de las disposiciones personales que resultaron fundamentales para desarrollar su investigación.

Como lo mencionan los entrevistados, si bien las aproximaciones en campo surgían de procesos planeados desde la rigurosidad de la investigación, la cotidianidad de los pueblos indígenas los llevó a afrontar la incertidumbre, con ello a desarrollar su capacidad de adaptabilidad y flexibilidad metodológica, incluso ética y afectiva. Como lo expresan dos de las investigadoras:

*“Ellos tienen una perspectiva del tiempo y del espacio muy diferente a nosotros, en el sentido que uno quiere (desarrollar) la investigación, y tiene un cronograma organizado. Fue bastante difícil ese proceso, su lógica es diferente a la de nosotros, entonces esa fue una de las dificultades más grandes. Pero que también lo lleva a uno a muchos aprendizajes en especial a desarrollar mucha otredad”.*

*“Inicialmente iba a ser un trabajo descriptivo, pero la dinámica de trabajo con estas comunidades no permite ser así, tiene que ser más participativa, investigación acción participativa, investigación acción educativa; porque*

*la dinámica con ellos de encuentros tiene que ser un diálogo, entrar en diálogo, entrar en la dinámica, por su forma de asumir la vida, entonces normalmente uno trabajaba los fines de semana y generaba talleres, encuentros, eran actividades de un día” (Entrevista 1).*

*“El proceso (refiriéndose al proceso investigativo) implicó unas guerras duras, un desgaste que hoy leo, lo veo como un desgaste personal-emocional muy fuerte, no solo el mío sino el de ellos” (Entrevista 2).*

Estas tensiones y movimientos en la investigación parecen emanar de las diferencias culturales expresas en el manejo de los tiempos, los espacios, las relaciones, las diferencias cosmogónicas y de pensamiento que se producen en el encuentro de lo indígena con lo no indígena, y que implican redefiniciones no solo metodológicas, sino que también de pensamiento y de modos de hacer, estar y expresarse.

En cuanto a los movimientos de la experiencia investigativa a los que se quiere dar énfasis en este capítulo, resaltamos dos:

1. Aproximación desde lo sensible y la sensibilidad del investigador.
2. Desde el “estar juntos con” para comprender las realidades, luchas y necesidades de los pueblos.

A continuación, se desarrollan brevemente cada uno de estos aspectos.

## **1. Aproximación desde lo sensible y la sensibilidad del investigador**

En las narrativas de los investigadores, se evidencia que, además de la razón y el intelecto, otras dimensiones de su subjetividad entran en relación con el proceso investigativo y con los sujetos de investigación.

Lo anterior, entendido desde el relacionamiento intercultural que a partir de este tipo de investigaciones se asume. Así, asuntos como los vínculos de confianza, de afecto, el reconocimiento de la diferencia cultural que los aleja y los aproxima, fueron elementos fundamentales en el proceso de desarrollar la investigación.

Entre los relatos más significativos que mencionan dicha característica, se encuentran los siguientes:

*“Por redes afectivas que había desarrollado antes, terminé trabajando con indígenas migrantes que habían salido del Alto Putumayo y se habían asentado en Mocoa. Entonces terminé haciendo una tesis en un colegio etnoeducativo que precisamente había ahí, y que arrasó la avalancha” (Entrevista 3).*

*“Creo que el proceso funciona cuando se construyen lazos de confianza con los pueblos, pero la construcción de lazos de confianza tarda muchísimo tiempo. Y si no existen esos lazos de confianza, realmente nunca va a haber*

*nada. Bueno y nos enfrentamos también con procesos humanos, con procesos complejos” (Entrevista 3).*

El vínculo afectivo que asume el investigador a través de la investigación con comunidades indígenas y en especial, con los sujetos de investigación, parece ser un proceso necesario, desde la experiencia de los investigadores entrevistados. Entendiendo desde las narrativas descritas, que el querer involucrarse, más allá del interés investigativo, surge del relacionamiento que se establece con las comunidades indígenas, y las aproximaciones que estas permiten de ser y estar siendo parte de ellos.

Este involucramiento afectivo y emocional, que da lugar a un orden racional vivido desde otras dimensiones, y no como único referente, pone en evidencia que, como lo expresa Bedin (2016):

É fundamental desenvolver uma epistemologia “que sabe unir os opostos: operar conhecimento e, ao mesmo tempo, perceber as pulsões vitais, saber e poder compreender a existência” (Maffesoli, 1998, p. 58). Pertinente complementar, uma epistemologia que saiba contemplar a organicidade dos fenômenos sociais, que são constituídos e movidos por uma razão interna em cuja fonte se mesclam, de forma dinâmica, afetos, emoções, paixões, vontades, dimensões que é preciso incorporar nas categorias de análise. (p. 77)

En las investigaciones analizadas, más que una preocupación por la objetividad o la neutralidad tan importante en la ciencia moderna, entran a jugar otros aspectos como lo humano, las pasiones, la confianza, los afectos, las tensiones, los temores, que permiten tomar decisiones, orientan las relaciones y, en suma, se constituye en movimientos de la experiencia investigativa que, si bien no aparecen en los informes científicos, poseen un papel fundamental en el proceso de construir conocimiento con y desde las comunidades indígenas.

Antes que restar científicidad, estas apuestas metodológicas mediadas por lo humano y lo sensible, permiten acceder a la intimidad de las comunidades indígenas, sus luchas, sus vivencias en la ciudad, e implican una serie de “ritos de paso<sup>14</sup>” y mutuo reconocimiento que van más allá de la validación del saber científico y se instauran en procesos de reconocimiento por parte de la comunidad, por periodos de **prueba** en el que se ponen en juego las intencionalidades y el compromiso ético de los investigadores y los quereres de la comunidad.

<sup>14</sup> Dadas las condiciones históricas de negación, exclusión e incluso exterminio por las cuales han tenido que transitar los pueblos indígenas en la historia colombiana, es evidente que existen resistencias, negaciones y desconfianzas construidas con base en hechos históricos frente a los no indígenas. En este contexto, ingresar como investigador a una comunidad indígena, no se identificó como un paso fácil para ningún investigador participante en el presente estudio.



## 2. El estar-junto como movimiento investigativo

Surge de las narraciones realizadas por parte de los investigadores, una confesión afectiva no solo desde el objeto de su investigación (el “querer” hacer visible algo), sino en el florecimiento del vínculo afectivo que en el transcurrir del proceso investigativo estuvo presente, ese vínculo entretejido con los sujetos investigados, sus prácticas y su cultura.

Se hace evidente que libremente se involucraron con la comunidad, y sobreponiéndose a las tensiones, unas veces representadas como sus propias frustraciones y otras como el tener que dialogar con lo que para el pueblo indígena es lo propio<sup>15</sup>, supuso en algún momento que al estar como mestizo o no indígena involucrándose en su contexto sociocultural, era un reto por superar y así lograr el avance del proceso de investigación:

*“Te ignoran por completo, ni siquiera te miran para hablar, que cruza por el género, no solamente cruza por el tema de que no te reconocen como interlocutor” (Entrevista 2).*

*“Yo creo que haber tenido la posibilidad de vivir con ellos, haber tenido la posibilidad de moverme en la selva, teniendo la posibilidad de moverme en el río, de participar de las ceremonias, en malocas, de hacer dieta, creo que me terminó significando muchísimas cosas más. Me terminó generando un vínculo que inició con los uitoto, hizo eco con makunas y barasanos y después, ;resignificó la manera en que me relaciono con los uitoto!” (Entrevista 3).*

*“Y ese fue el lugar donde decidí que sí que eso era lo que quería hacer. Que quería la perspectiva decolonial en mi trabajo, que quería no solo seguir hablando de la reproducción sino también de la resistencia que fue una categoría clave en el análisis de mi tesis. Mirar desde otro lugar, mirarlos a ellos” (Entrevista 4).*

A partir de las anteriores narrativas, se interpreta que el vínculo construido no fue un propósito planeado, sino un logro obtenido en un caminar acompañados, de su estar-juntos, en un ejercicio de ir aprendiendo y compartiendo símbolos, vivencias, aprendizajes. Como lo expresa Ander (2011):

Conocer a partir de la convivencia es un estar-con, ser-parte de, que permite conocer a través de una especie de ósmosis con la cotidianidad, que absorbe información empírica útil y significativa acerca del grupo o comunidad con la que trabajamos, mejor dicho, de la gente con quienes participamos. (p. 141)

<sup>15</sup> “Lo propio” es una expresión usada con frecuencia por varios pueblos indígenas en el contexto colombiano para referir el conjunto de elementos simbólicos, discursivos y prácticos que componen sus patrones cosmogónicos y culturales. Así, lo propio puede hacer referencia a la lengua, la espiritualidad, las prácticas de crianza, entre muchos otros aspectos relacionados con los saberes y prácticas culturales de un pueblo determinado.

Esa convivencia con la comunidad fue para los investigadores una de las ganancias personales más valoradas dentro de la experiencia investigativa:

*“Hay un tema de género cruzado, todo el tiempo, porque parte de este ejercicio de las comunidades, de las autoridades políticas de los cabildos, en ese tiempo solo había una mujer (en Suba), y con los hombres era muy difícil, ellos no me reconocían como interlocutor válido, en ese tiempo yo no tenía el nombre que tengo hoy en el tema indígena, de infancia indígena” (Entrevista 2).*

*“Entonces creo que uno termina posicionándose desde una resistencia inicial de los pueblos. Creo que el proceso funciona cuando se construyen lazos de confianza con los pueblos, pero la construcción de lazos de confianza tarda muchísimo tiempo. Y si no existen esos lazos de confianza, realmente nunca va a haber nada” (Entrevista 3).*

Lo que se evidencia entonces, ya que este estar-junto con las comunidades es un movimiento metodológico que permite fortalecer el sentimiento de filiación a las luchas, desde el reconocimiento de las distancias existentes entre sujetos de investigación e investigadores, y que han sido construidas desde lo cultural, lo organizativo y lo cosmogónico. Estar-junto significa entonces implicarse, aproximarse al cuerpo del otro, a sus vivencias, generar tramas y redes construidas a partir de lo estético, lo cotidiano y lo afectivo.

## **Tensiones y rupturas en el campo**

En el transcurrir de la experiencia de los investigadores y lo hallado en las narrativas de sus propias luchas, de encuentros y desencuentros, se identificó que cada una de las investigaciones atravesó por tensiones derivadas de las maneras particulares de cada pueblo de asumir su lugar en la ciudad, pero, además de las formas culturales de ser y estar en el mundo y que, en muchas ocasiones, se tensionan con las maneras propias de pensar y actuar de los investigadores.

Lo anterior, puede ayudar a comprender lo que para los investigadores representó el camino andado en esta experiencia de investigación, ligado a las dificultades, tensiones, a las comprensiones e incomprensiones alcanzadas de lo que es ser indígena en la ciudad, y en particular para los niños y niñas (que se encuentran en el momento de vida en que se inscribe la identidad de su ser, de su individualidad y a la vez su identidad colectiva). Se presentan algunos relatos que nos permiten dar cuenta de lo que significó en ellos, en algunos casos la necesidad de distanciamiento y en otros, lo que delimitó la ruta a continuar.

En cuanto al distanciamiento, dos de nuestros investigadores identificaron en un punto, la necesidad de apartarse del campo por un tiempo, para tramitar sensaciones de agotamiento físico, mental y emocional:

*“Estaba muy agotada, trabajaba todo el tiempo. Podía estar en reuniones con ellos de 2 y tres días, durmiendo en las malocas, físicamente me sentía saturada. Necesitaba tomar un poco de distancia” (Entrevista 2).*

*“Venía un poco como saturado de las relaciones personales. Entra en tensión lo que para ellos está bien y lo que para uno está bien, y creo que como en toda relación fue necesario distanciarnos, oxigenarnos, repensarnos, extrañarnos” (Entrevista 3).*

Como se evidencia, el ejercicio de construir un camino investigativo prolífico, lejos de estar libre de desencuentros, también presentó momentos de ruptura, de agotamiento, de distancia, surgidas de la necesidad de alejarse para verse en perspectiva y luego, desde una mirada reposada, volverse a ver a los ojos, como lo muestra el siguiente relato:

*“Quisimos luego acercarnos a las huellas de la interculturalidad, a lo que hacen los maestros en el aula todos los días. Entonces en ese sentido, hicimos dos investigaciones, una sobre diferencia cultural y educación: narrativas de maestros” (Entrevista 4).*

Sin duda, el estar junto como movimiento metodológico permite esa aproximación personal, emocional y vinculante, pero como lo muestran los relatos, también puede acoger conflictos y tensiones personales, que son propias de toda relación humana y que constituyen la ruta de aproximación a un ejercicio intercultural. Esto pone en evidencia una vez más, que el nivel de involucramiento de estos investigadores, con las comunidades con quienes trabajaron, sobrepasó en buena medida, los “protocolos de lo científico” y se anidó, con mucha fecundidad, en los escenarios de lo personal y emocional.

Por otro lado, también se evidencia en estas narrativas, como lo propone Reyes (2018), la necesidad de desromantizar la construcción de relaciones interculturales, toda vez que estas se cimentan en el mismo ámbito conflictual que atraviesa toda relación social:

La interculturalidad, aun cuando se constituye en un referente para la construcción de otros mundos posibles y deseados, solo es realizable en medio de la tensión y el conflicto. El encuentro de las diferencias nunca se da en escenarios idealmente armónicos. Justamente, la presencia del otro altera, modifica y moviliza el escenario en el que se presenta. El otro increpa, cuestiona, por momentos incómoda desde su presencia desacoplada y la intención de la interculturalidad tampoco es lograr que todo encaje. Por eso la necesidad de asumir la interculturalidad como un campo siempre abierto y en tensión, en el que se encuentran diversos intereses, posibilidades y trayectorias históricas, que requieren ser reconocidas en su complejidad y en su constante dinamismo. (p. 112)

Además, las relaciones entre investigadores y pueblos indígenas se encuentran marcadas por un contexto histórico de desigualdades, exclusiones e invisibilizaciones

que entran a tensionar los vínculos y que incluso, en la lógica del conocimiento científico, ha incurrido en prácticas de violencia epistémica (Spivak, 2003), desde la cual, el saber de los pueblos indígenas ha sido negado e invisibilizado. Todas estas vivencias históricas tensionan la relación y pueden incidir en rupturas, reencuentros y desencuentros que se asumen como propios de la relación intercultural.

## *Lo pendiente en el campo de investigación*

En su tránsito como investigadores sobre las vivencias de los niños y niñas indígenas que gestan su identidad indígena en la ciudad, estos investigadores identifican algunos propósitos pendientes; unos temas, aristas o dimensiones de las problemáticas investigadas, que no fueron abordados por ellos en el momento de su experiencia investigativa, pero que se trazan como caminos posibles para procesos venideros. Entre las ideas no concluidas, se resaltan:

*“Hay ausencias, debilidades y unas no existencias en los procesos identitarios ideales (cruza mucho por los idealismos de los sociólogos, los antropólogos y los etnógrafos), hay unos procesos de aculturación alrededor de los indígenas, especialmente de los de la ciudad y si eso no se cuestiona y se modifica, el proceso de educación propia no va a cruzar” (Entrevista 2).*

*“Queremos difundir mucho el tema de crianza sobre todo para educadores infantiles o formación de educadores infantiles, para que se den cuenta que hay otras infancias, que hay otras identidades, otras formas de familia, de esa educación inicial que son importantes. Que no se acostumbren a la psicología de desarrollo del libro, sino que traten, desde la investigación, que traten de validar otras formas distintas”.*

*“Trabajar en el descentramiento cultural de los maestros. Para hacer proyectos interculturales con pertinencia era muy importante el descentramiento cultural de los maestros y esa una de las cosas más complejas” (Entrevista 4).*

Estos temas se plantean como pendientes probablemente, por lo que se puede interpretar como los límites de la investigación: el límite del tiempo, el límite de lo que se alcanza a precisar desde lo observado y entre otros, que no dependen del investigador, sino de los sujetos de investigación, que no permite ser totalmente descubierto.

Además, se recoge de las experiencias investigativas, una serie de desafíos que aparecen como pendientes, desde lo epistemológico, ético, afectivo y por qué no decirlo, desde unas experiencias investigativas que llevaron a los investigadores a cuestionar su formación investigativa, y la lógica occidental que la atraviesa. Estas interpelaciones surgidas de la experiencia investigativa no necesariamente deban ser interpretadas como dificultades, sino como oportunidades: oportunidades de entregar nuevas pistas para quienes se interesan por trabajar en el campo de la primera infancia, de los pueblos indígenas, de la diversidad cultural, que aborde

el cruce de intersecciones desde lo intercultural y multicultural, desde el género, la discapacidad, los conflictos socioculturales, entre otros:

*“Yo creo que en el ejercicio de los estudios de infancia y juventud y en todo lo que hagamos al respecto, no sirve la especialidad de la diferencialidad, no sirve trabajar solo el tema indígena, solo el tema afro, o solo el tema de discapacidad, sino que esto tiene que ser un cruce de intersecciones”.*

*“Si no hay un cruce de intersecciones, creo que está condenado a fracasar o al menos que los desarrollos que se logren en cada campo sean importantes en el término de identidad cultural, pero bastantes limitados en términos de desarrollo integral de las niñas y de los niños. Uno percibe las comunidades indígenas y las afro también, muy colonizadas, en términos a las relaciones de género, entonces hay unos patrones de seguimiento, en esa incluso educación propia, que preserva desigualdad de género” (Entrevista 2).*

En suma, se evidencia que, lo que se vive como dificultad puede llegar a ser una forma de transformación del investigador, de lo que va descubriendo sobre su “objetividad” de sus formas de ver y comprender al otro. Se da un movimiento cualitativo asociado a eso que Hernández (2014) denomina como los planteamientos cualitativos:

Los planteamientos cualitativos son una especie de plan de exploración (entendimiento emergente) y resultan apropiados cuando el investigador se interesa en el significado de las experiencias y los valores humanos, el punto de vista interno e individual de las personas y el ambiente natural en que ocurre el fenómeno estudiado, así como cuando buscamos una perspectiva cercana de los participantes. (p. 397)

Y termina cediendo ese hilo invisible que entreteje las ideas descritas a través de las narraciones de los investigadores, entre lo difícil y tensionante de la experiencia, convirtiéndose en un detonante para la reflexión, y semilla para nuevas acciones por proponer en el campo de investigación y para formar futuros investigadores.

## **Lo que está emergiendo**

Los investigadores concuerdan en que reconocer las problemáticas que rodean al mundo indígena que lucha en la ciudad, les ha permitido abrirse paso en otros campos investigativos desde el reconocimiento de la importancia que tiene el trabajo con los sujetos subalternos y las posibilidades que ofrece la interculturalidad crítica para dichos desarrollos.

*“No puedes hablar de interculturalidad, si no le cruzas la vertiente del género, la categoría de conflicto armado, la categoría de contexto histórico, una de las cosas que yo aprendí con los jardines indígenas es que este ejercicio de interculturalidad como el escenario interno, de reforzamiento de cultu-*

*ra, como un poco el ejercicio de interculturalidad crítica. Las comunidades hacen su propio proceso y desde ahí, desde ese fortalecimiento interno conversan con los no indígenas. Entender lo que son los procesos reales de las comunidades indígenas en ciudad, que todos son muy dispares, a diferencia de lo que pasa en los territorios” (Entrevista 2).*

Desde estas experiencias investigativas, se reconoce la necesidad de trabajar en el campo cultural desde la denuncia, la visibilización de las alternativas que tejen los mismos pueblos, es decir, desde sus propuestas de resistencia, pero también, la necesidad de otros pueblos y otros sujetos que, al ser identificados como minorías, viven en situación de exclusión, marginación y vulneración de sus derechos. A continuación, algunas narrativas:

*“Si seguía por el camino único y exclusivo de la infancia indígena, sentía que iba a terminar replicando cosas, con las que no me sentía cómoda. Entonces empecé a desarrollar un ejercicio epistemológicamente más cercano a lo que serían los estudios de la interseccionalidad, pero sí muy concentrada en la infancia. Terminó entonces trabajando diversidades” (Entrevista 2).*

*“Dificultades hay muchas, sobre todo la manera en cómo ellos viven en la ciudad. Explorar todo eso y darse cuenta de que uno muy poco puede hacer por unas estructuras que ya están montadas absolutamente en la discriminación, la subalternización, en la exclusión social. Siempre son poblaciones excluidas, es decir, lo más difícil es darse cuenta de que en Colombia y yo diría que en América Latina, la diferencia está unida a la desigualdad. Entonces cuando están esas dos cosas juntas, hablar solo de diferencia, pues es muy complejo y uno casi que no le encuentra sentido a lo que hace” (Entrevista 4).*

Las tensiones ocasionadas por estas vivencias de lo subalternizado y de estar tan cerca de la vida de los invisibilizados, ponen en evidencia que vivir la vida en medio de la diferencia, es un proceso que se da en medio de tensiones, contradicciones y desigualdades, y que, sin duda, requieren de ser comprendidas para poder, en ese proceso, transformarse.

## **Discusión y conclusiones**

Si bien cada camino recorrido por los investigadores que participaron de la presente investigación transitó por territorios muy diversos, los aprendizajes y tensiones vividas fueron múltiples y disímiles en el proceso de conversar y de narrar lo acontecido; así fueron apareciendo elementos afectivos, sensibles y simbólicos semejantes en cada una de las experiencias investigativas a las que se tuvo acceso. Dichos elementos refieren unas formas de hacer y de aproximarse que parecen anunciar unas prácticas investigativas emergentes, en geminación y que, sin duda, acaban de quebrar los paradigmas del investigador que se distancia o que mantiene una mínima relación de objetividad con sus sujetos de investigación.

Estas formas de investigación, propias de campos poco explorados o que trabajan investigaciones situadas con sujetos de investigación tan específicos como las comunidades indígenas, han sido nominadas por Torres (2004) como perspectivas de borde o liminares. Estas apuestas investigativas se caracterizan por enfocar los esfuerzos investigativos en sujetos de investigación históricamente negados, invisibilizados o excluidos y en subjetividades y fenómenos emergentes. Además, se construyen a partir de la implicación situada, tanto de los sujetos de investigación como de los investigadores (Torres, 2004).

Requiere la incorporación de lo cultural, las identidades, las subjetividades individuales y colectivas como fenómenos a ser comprendidos, teniendo en cuenta que lo cultural, es en estas apuestas investigativas, un determinante en los modos de aproximación a la realidad.

Así mismo, implica el reconocimiento y la validación de otras formas de conocimiento y a otras estructuras lógicas, que dan lugar al saber popular, ancestral, al saber cotidiano y las diversas manifestaciones estéticas que expresan, formas de apreciar el mundo e interpretarlo. Finalmente, una de las características más dicientes de estas perspectivas de borde, se encuentra en el compromiso y la finalidad no solo de interpretar los fenómenos estudiados, sino también de aportar elementos de transformación social.



Dichos elementos se identifican también en las experiencias investigativas estudiadas en la presente investigación y se materializan en algunos elementos que tienen relación con los medios, caminos y maneras que fueron encontrando los investigadores en el proceso de afrontar las tensiones presentes en el campo.

La manera en que se presentan las narrativas de los investigadores contactados pueden ser tomadas como el anuncio de unas formas otras de investigar. Estas formas otras, en definitiva, rompen el paradigma moderno, instaurado en la rigurosidad del método y la razón, como los caminos infalibles para construir aprendizajes. Por su parte, estas formas otras en proceso de germinación, se construyen desde el afecto, la sensibilidad y la capacidad de dejarse tocar por la realidad, tanto del investigador como de los sujetos de investigación.

En este mismo sentido, se propone el “estar-juntos” como camino y vivencia metodológica, que permite la emergencia de la dimensión afectiva en la investigación. Parecería que la etnografía ya nos ha hablado de esta necesidad de involucrarse en la realidad estudiada de innumerables formas, de la importancia de estar en la cotidianidad de las comunidades con las cuales se investiga; sin embargo, los relatos de los investigadores nos dejan la sensación de que no es solo estar allí haciendo parte activa de, sino permitiendo que, como Maffesoli (1997) lo dice, “la vivencia del otro me toque, porque que estar juntos implica tocarse” (p. 42).

Lo anterior involucra que, sin desconocer su lugar histórico de enunciación, los investigadores que hicieron parte del presente estudio asumieron un compromiso político, ético y afectivo con las comunidades con las cuales trabajaron. Esto se evidencia en la necesidad de usar sus investigaciones, como posibilidades de visibilizar las luchas, formas de marginación o subalternización que los pueblos están atravesando. Además, también exaltar las maneras de resistencia que dichas comunidades han construido.

Desde la interpelación de quien observa de fuera, pero a su vez se involucra, los participantes del presente estudio nos muestran que, frente a las difíciles condiciones de subsistencias enfrentadas por los pueblos indígenas en la ciudad, existen también caminos de posibilidad que dichos pueblos, signados por tensiones y contradicciones, vienen proponiendo para hacer viable su vida en la ciudad.

En esa medida, parte del aporte fundamental que hacen estos investigadores es visibilizar las realidades de las comunidades indígenas que se instalan en la ciudad, los retos, las desigualdades y las formas de existir en la ciudad a pesar de su negación o marginación, vivencias que ofrecen pistas para diseñar políticas públicas más pertinentes para los pueblos indígenas, además de promover y materializar escenarios educativos, donde sea posible vivir y convivir en medio de la diversidad cultural.

Por otro lado, estos investigadores también ponen en evidencia la necesidad de flexibilizar los modos, los tiempos, los ritmos y las lógicas con las cuales nos aproximamos a campo en el ejercicio investigativo. Las maneras en que, de distintas formas, pero en todos los casos, lo institucional se puso en tensión con lo propio y lo comunitario. Así, como las variadas tensiones derivadas de las maneras en que se comprende y se vive el mundo (de investigadores y sujetos de investigación), parecen anunciar la emergencia de prácticas investigativas donde la intuición, lo sensible, lo subjetivo y lo local, tienen gran relevancia tanto dentro del proceso, como en el resultado de las trayectorias dado que logra tocar a los sujetos de investigación



y transformar la mirada de los investigadores. Con esto podemos decir, que como lo anunciaba (Kusch, 2008, p. 89) “se conoce para vivir y no por el puro hecho de conocer”.

## Bibliografía

- Amador, J. (2013). Aprendizaje transmedia en la era de la convergencia cultural interactiva. *Revista Educación y Ciudad*, 25, 11-24.
- Ander, E. (2011). *Aprender a investigar: nociones básicas para la investigación social*. <http://abacoenred.com/wp-content/uploads/2017/05/Aprender-a-investigar-nociones-basicas-Ander-Egg-Ezequiel-2011.pdf.pdf>
- Arias, C. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8 (2), 171-181. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423542417010.pdf>
- Balandier, G. (2003). El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio de la fecundidad del movimiento. Gedisa.
- Bedin, S. (2016). Por uma razão aberta e sensível na pesquisa em educação: aportes e reflexões. En: Alves, D., Do Amaral, M., Bergamaschi, M. (2016). O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação. Editora UFRB.
- De La Torre, G. y otros. (2011). Teoría fundamentada o Grounded Theory. Universidad Autónoma de Madrid. Facultad de Formación del Profesorado y Educación. Máster en Calidad y Mejora de la Educación. Métodos de Investigación. [https://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/SABERES\\_Verano2011%20curso\\_ti/Teoria-Fundamentada\\_\(trabajo\).pdf](https://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/SABERES_Verano2011%20curso_ti/Teoria-Fundamentada_(trabajo).pdf)
- García, J., Ávila, D., Vargas, M. y Hernández, C. (2015). Acerca de la feminización de profesiones. Caso: la docencia en preescolar en la Ciudad de México. *Revista Estudios de Género. La Ventana*, 42, 129-151. <http://www.scielo.org.mx/pdf/laven/v5n42/1405-9436-laven-5-42-00129.pdf>
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Editorial Norma.
- Hernández, R. (2014). Metodología de la investigación. Mc Graw Hill Education. <http://observatorio.epacartagena.gov.co/wp-content/uploads/2017/08/metodologia-de-la-investigacion-sexta-edicion.compressed.pdf>
- Kusch, R. (2000). Obras completas Tomo II. América profunda 1962. (pp. 2- 254). *Editorial Fundación Ross*.
- Kusch, R. (2008). La negación en el pensamiento popular. Buenos Aires: Las Cuarenta
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. Aloma. *Revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna*, 19. [http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/\\_la\\_experiencia\\_Larrosa.pdf](http://files.practicadesubjetivacion.webnode.es/200000018-9863d9a585/_la_experiencia_Larrosa.pdf)

- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Editorial Península.
- Reyes, O. (2018a). Niños y niñas indígenas en la ciudad. Análisis del estado del arte de las investigaciones realizadas en Colombia entre 2005 y 2017. *Reflexão e Ação* [ISSN 1982-9949]. *Santa Cruz do Sul*, 26(1), 214-229. <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>
- Reyes, O. (2018b). *Movimientos de re-existencia de los niños indígenas en la ciudad. Germinaciones en las casas de pensamiento intercultural en Bogotá* [Tesis de doctorado, Universidad Federal do Rio Grande do Sul]. 001062122.pdf (ufrgs.br)
- Spivak, G. (2003). ¿Puede hablar el subalterno? *Revista Colombiana de Antropología*, 39, 297-364. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Torres, A. (1999). *Estrategias y técnicas de investigación cualitativa*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Torres, C. (2004). *Por una investigación desde el margen. La práctica investigativa en ciencias sociales*. Universidad Pedagógica Nacional.

## Atenciones institucionales, acompañamiento pedagógico y comunitario a niños, niñas y familias sobrevivientes del conflicto armado interno en los Centros de Desarrollo Infantil de Yopal

### Institutional assistance, conflict and community support to children and surviving families of the internal armed conflict at the Children's Development Center of Yopal

Por: Johanna Betancourt Galeano<sup>16</sup>

#### Resumen

El presente documento es resultado de la investigación titulada: “*Enfoque diferencial: atenciones institucionales, acompañamiento pedagógico y comunitario a las familias y niños beneficiarios de los Centros de Desarrollo Infantil de Yopal víctimas del conflicto armado interno*”, avalada por el grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad, desarrollada durante los años 2019 al 2021.

Evidencia la importancia y pertinencia de las atenciones institucionales y acompañamiento pedagógico y comunitario de los sobrevivientes del conflicto armado que son beneficiarios de los Centros de Desarrollo Infantil (CDI) del municipio de Yopal. En articulación con política pública de atención integral a la primera infancia y del enfoque diferencial plasmado en la Ley de Víctimas que reconoce las características específicas de las poblaciones a quienes se les otorga especiales garantías por parte del Estado. Asimismo, medidas de protección a partir de

<sup>16</sup> Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9132-7388> Correo electrónico: [Johanna.betancourt@unad.edu.co](mailto:Johanna.betancourt@unad.edu.co)

políticas de asistencia, reparación en el desarrollo y eliminación de esquemas de discriminación y marginación que pudieron ser a causa de los hechos victimizantes.

El proceso metodológico se enmarca en enfoque cualitativo, que permite una aproximación a las necesidades, dinámicas familiares y sus particularidades como sobrevivientes del conflicto armado de los Centros de Desarrollo Infantil de Yopal, que reflejan el acompañamiento a través de atención individual y colectiva, a partir del análisis del Plan Operativo de Atención Integral, Proyecto Pedagógico y componente comunitario a la luz del enfoque diferencial, política pública de atención integral a la primera infancia y Ley de Víctimas.

Finalmente, a partir de las narrativas de las familias sobre las atenciones institucionales, restablecimiento de derechos y caracterización de las dinámicas familiares e incidencias de las atenciones recibidas en el restablecimiento de sus derechos colectivos con el fin de realizar un proceso de triangulación de la información desde la teoría, política, ley, narrativas y atenciones establecidas con la información obtenida. El análisis del discurso, la palabra y representaciones a partir de las relaciones y experiencias se realizó en Atlas.ti 9 mediante un proceso de codificación a la luz de la teoría y política pública.

Como principales hallazgos, por parte de la investigadora, se evidencia la necesidad de realizar actividades de promoción de derechos a las poblaciones sobrevivientes del conflicto armado en los Centros de Desarrollo Infantil y la Unidad para la Atención y Reparación Integral de Víctimas, implementación de un proyecto pedagógico intercultural y pedagogía de la alteridad.

**Palabras clave:** educación inicial, enfoque diferencial, atención integral, derechos humanos colectivos.

**Keywords:** early childhood, differential approach, comprehensive care, collective human rights.

## Introducción

El presente capítulo recoge los hallazgos explicativos obtenidos en la investigación denominada “*Enfoque diferencial: atenciones institucionales, acompañamiento pedagógico y comunitario a las familias y niños víctimas del conflicto armado interno y beneficiarios de los Centros de Desarrollo Infantil de Yopal*”. Esta se desarrolló desde una perspectiva cualitativa para la aproximación a las necesidades y condiciones institucionales que reflejan el apoyo y acompañamiento a través de atención individual y colectiva a los niños y niñas de los Centros de Desarrollo Infantil del municipio de Yopal, cuyas familias han sido sobrevivientes de la violencia interna, por medio de las narrativas de las familias con quienes se desarrolló una entrevista.

Lo anterior, a partir del ámbito teórico, documental, dialógico y desde el alcance del problema abordado en relación con el análisis explicativo de las condiciones institucionales, pedagógicas y comunitarias dadas que subyacen en la reflexión a la luz de desafíos, tensiones familiares y culturales, construcción de identidad, alteridad, enfoque diferencial: identificando necesidades después del conflicto y el desarrollo humano.

Es importante determinar las atenciones institucionales, acompañamiento pedagógico o comunitario en el marco del enfoque diferencial y la pertinencia de estas desde el análisis de los factores familiares, comunitarios, sociales, pedagógicos en las familias, niños y niñas sobrevivientes del conflicto armado para la reivindicación colectiva de sus derechos.

Se han establecido cuatro fases generales del proyecto: la primera fase que consiste en recopilar el máximo de literatura publicada sobre la incidencia del conflicto armado en las dinámicas familiares; la segunda fase donde se realiza el análisis de estas; una tercera interpretación de las afectaciones e implicaciones en los niños menores de seis años cuyas familias han sido sobrevivientes del conflicto armado y son beneficiarios de Centros de Desarrollo Infantil del municipio de Yopal; finalmente una cuarta fase, exponer algunas recomendaciones para el POAI (Plan Operativo para la Atención Integral) de los Centros de Desarrollo Infantil en torno a las atenciones a la población sobreviviente del conflicto armado interno. La cuarta fase recomendaciones para el POAI (Plan Operativo para la Atención Integral) de los Centros de Desarrollo Infantil en torno a las atenciones a la población víctima del conflicto y socialización de los resultados obtenidos de forma oral (ponencia) y escrita (artículo).

Del análisis del Plan Operativo de Atención Integral, proyecto pedagógico y componente comunitario a la luz del enfoque diferencial, política pública de atención integral a la primera infancia y Ley de Víctimas, se identifica la necesidad de fortalecer el proceso de cualificación al talento humano en enfoque diferencial, proyecto pedagógico intercultural y pedagogía de la alteridad, mayor participación de las familias en la construcción del componente pedagógico para la resignificación cultural.

La revisión teórica contribuye para identificar aquellos elementos pedagógicos, de gestión y saberes construidos que subyacen de las necesidades, afectaciones e implicaciones de las familias, niños y niñas sobrevivientes del conflicto armado interno.

Respecto a las narrativas de las familias, es necesaria la articulación desde el componente comunitario con la Unidad para la Atención y Reparación Integral de Víctimas con el fin de promover acciones colectivas para el reconocimiento y la reivindicación de sus derechos colectivos como sobrevivientes del conflicto armado.

Dado que la infancia es la esencia de la sociedad, es el tiempo real de educar en condiciones dignas, es el instante para el ejercicio pleno de los derechos y la promoción del cuidado y protección de sí mismo, reconocimiento del otro, realización de las prácticas propias de la cultura y de una comunidad que acoge con dignidad a todos los sujetos, pero en especial la niñez.

Las diferentes prácticas en la vida desde la edad temprana, la historia del contexto, los actores tales como la familia (es el primer y principal actor en la infancia) y las situaciones que acontecen en el diario vivir forman la subjetividad de los individuos. Sin embargo, históricamente hay cambios y entre ellos se encuentran los que se evidencian en la familia, ya que la estructura, vínculos y composición de ella ha cambiado radicalmente.

Finalmente, la investigación pretende hacer visibles las múltiples situaciones sociales que inciden y desembocan en una serie de reacciones y decisiones por parte de los grupos familiares, parejas, instituciones y sociedad en conjunto; analizado desde las condiciones de conflicto a las cuales fueron expuestas las familias de los niños beneficiarios de los Centros de Desarrollo Infantil de Yopal, hasta sus posibles consecuencias en los ámbitos de la vida afectiva, familiar, escolar, laboral, social y cultural; además las acciones en la aplicación del enfoque diferencial, atenciones y asistencia en el marco de la Ley de Víctimas para la promoción y garantía de derechos colectivos.

### *El cuidado y el respeto del otro desde la diversidad*

La infancia se contempla como un dispositivo potencializador en la construcción de ciudadanía y desarrollo humano (Bertolini, 2013), esto conlleva a generar posibilidades de formación desde la perspectiva del individuo, a partir de la familia, las instituciones educativas y los diversos actores sociales que intervienen en dichos procesos. Pero dichas acciones surgen de la propia voz de los niños, ya que en la actualidad los adultos son quienes desde su subjetividad opinan y generan significados sobre los procesos que le conciernen a la infancia, sin que logren la igualdad y equidad en la primera infancia.

De acuerdo con los propósitos investigativos se establece que las interacciones sociales parten de la familia y forjan subjetividades en torno a la construcción de un sujeto social, en este sentido la revisión teórica contribuye con la identificación de las dinámicas, afectaciones, necesidades, implicaciones y fortalezas familiares de las víctimas del conflicto armado.

La construcción de una sociedad humanizante parte de la transformación de las instituciones y actores que la constituyen, teniendo como eje central la concepción de sujeto que se ha ido constituyendo desde la propuesta de Foucault (1984), en la que el individuo se percibe y se muestra a sí mismo como un ser libre que desde el ejercicio de su libertad se establece como un agente activo, dinamizador y crítico de su realidad, contexto y sociedad, es decir, un sujeto políticamente activo.

Dussel (1998), ahonda un tanto más en el tema de una ética de la liberación enfocado desde la praxis, donde plantea que el sujeto afectado o victimizado puede en algún momento modificar y construir las normas y acciones que le van a permitir vivir de una manera más justa e igualitaria sin revictimización a partir de sus prácticas cotidianas.

La pedagogía de la alteridad promueve el rescate del individuo como sujeto político en todas sus dimensiones, se puede comprender como un análisis de todos los espacios de formación en los cuales cada individuo adquiere y se configura como un ser humano “humanizado”, y desde este análisis, transformar la concepción del ser, con el fin de construir una real convivencia social educativa que brinde a los individuos las herramientas políticas para desarrollar su postura crítica y activa que le lleve al compromiso y transformación de la realidad en general.

### *Después del conflicto, construcción de identidad*

Según Martha Bertolini la infancia es una categoría creada por los adultos, en la que se somete, controla y vigila a quienes pertenecen a ella, sin embargo, esta permitió que la visibilizaran con la poca participación social de los niños.

Además, la infancia como categoría social se ha desarrollado en un espacio y en un momento histórico en el que se hacen evidentes las relaciones de poder. Por otro lado, en el devenir de sujeto de los niños intervienen algunos actores como los docentes, a través de las prácticas pedagógicas y familias desde su estructura y dinámicas que influyen la construcción de identidad.

Bertolini retoma la teoría de Foucault en la que plantea que en la relación de poder entre el adulto y el niño existen relaciones de producción y significación, en las que los niños evidencian que no todos son iguales por lo que no se comportan igual.

Asimismo, Bertolini (2013) esboza que los niños tienen su cuerpo y es el mediador de las relaciones consigo mismo y con otros. Conjuntamente a las interacciones que establece el niño, este es sujeto de derechos, es decir, es considerado un ciudadano, entendiendo que:

*La ciudadanía es una construcción social que necesita ser puesta en acto por los sujetos, pero solamente podemos hablar de ciudadanía plena, cuando democracia y desarrollo se conjugan para todos los ciudadanos. Esta es una construcción social que debe ser abordada desde la educación en la primera infancia (Bertolini, 2013, p.6).*

Lo anterior, para que la construcción del sujeto conlleve a la emancipación. En este sentido Bertolini (2013) concluye que los niños en primer lugar son sujetos de derechos y en ese contexto se relacionan entre sí, con los adultos y con el medio. En las relaciones cotidianas, la horizontalidad debe garantizar la igualdad de derechos para todos, sin que la edad o condición social entre otros sea una limitante.

Este ejercicio de derechos y de ciudadanía desde el momento del nacimiento por parte de los niños y niñas, solo es posible cuando los adultos lo habilitan, lo permiten y en esto tiene mucho que ver en la representación que se tenga de lo que es y de lo que significa infancia en el contexto que se da.

## **La familia y posconflicto**

La violencia, el conflicto armado, las experiencias y las vivencias de las anteriores décadas en el territorio nacional dejan entrever y vislumbrar el surgimiento de una cultura muy normal frente al desarrollo de hechos bélicos en la sociedad y en esencia en la familia colombiana. A partir del dolor y sufrimiento que se gestó en los habitantes de las diferentes zonas y regiones de la geografía nacional; se llegó quizá a pensar y aceptar que comportamientos y acciones como las desapariciones forzadas, el desplazamiento de las tierras, el secuestro, las violaciones y la muerte entre otras eran normales asimilándose al estilo o forma de vida.

Estas afectaciones en todos los campos y ámbitos de desarrollo humano opacan y nublan el concepto, la concepción o idea que se debería tener de la familia tradicional colombiana; como médula fundamental de la evolución en la mencionada sociedad. Los estragos que deja este largo y tedioso sendero que tuvieron que transitar en su gran mayoría grupos familiares diezmados por las acciones perpetuadas desde flancos, guerrilleros, paramilitares, delincuencia común, narcotráfico, y errores del Estado en sus diferentes gobiernos; se ven reflejados en los sobrevivientes de la violencia. Son personas de todas las edades, vulnerables y tal vez con heridas que tardan mucho tiempo en recuperarse o que en ciertas circunstancias nunca sanarán totalmente.

Suponer a la familia como una víctima colectiva implica un enfoque más claro al momento de la reparación tanto desde el punto de vista económico, verdad y justicia. Esto especialmente porque la familia es una realidad frente al contexto social, por ende, los elementos de su caracterización implican la colectivización.



## Desafíos, tensiones familiares y culturales

El Centro de Memoria Histórica (2016) establece en su informe *“Basta ya: Colombia memorias de guerra y dignidad”*, ya que muchas familias se vieron obligadas a huir de sus lugares para salvaguardar la integridad y la vida. Solo la situación de desplazamiento causó impacto en los modos de relación y vida, ya que las personas debían adaptarse al entorno en el cual intentaron iniciar una nueva vida y dejando atrás la guerra, pero sobrellevando las secuelas que esta les causó individualmente y las divisiones familiares. El proceso de adaptación requería no solo dejar sus raíces sino aprender nuevas formas de vida, culturas, tradiciones y formas de interacción.

El documento menciona tensiones familiares relacionadas con el intercambio de roles al interior de la familia por la desaparición, muerte o discapacidad de algún miembro de la familia causado en el conflicto armado. Otras condiciones relevantes en estas familias se relacionan con la estructura familiar, comunicación, cultura, garantía de derechos y atenciones.

Por lo anterior, una de las tensiones sociales insta a hablar de atención y cuidado familiar, al hacer referencia a aspectos inherentes del ser humano, ya que son necesarios para satisfacer las necesidades básicas, tanto físicas como de apoyo emocional. Este debe ser equilibrado con el cuidado a sí mismo y no confundirlo con el autosacrificio y olvido de sí.

Es así, como el cuidado se da a partir del amor y respeto que se siente por sí mismo y de esta manera se puede dar al otro de la forma como se quiere que otros lo traten y valoren. A su vez, el cuidado por los otros se da en la medida en que todos hacen parte de un mundo de relaciones en el que nace la responsabilidad por el otro. Ese compromiso se da en querer ayudar, brindar protección o evitar hacerle daño a alguien.

El cuidado se debe dar en dos ramas: una la privada que son los más cercanos (familia) a los cuales se les demuestra aprecio, respeto, apoyo por medio del cuidado. Pero no solo a ellos se les cuida también a lo público, es decir el cuidar el entorno y a quienes lo necesitan, no por el hecho de que requiera únicamente una ayuda, sino porque son seres humanos y por tanto necesitan de ayuda, cuidado y afecto, necesidades básicas que requiere todo sujeto para su desarrollo humano.

El cuidado ha de trascender desde uno mismo, tomando como punto de partida el hogar, hasta el Estado porque él es quien debe preocuparse y responsabilizarse por los derechos de todos los seres humanos, de esta manera gestar y posibilitar políticas públicas que contemplen el cuidado por el otro, teniendo en cuenta sus contextos y necesidades para generar la participación; del que cuida como el que necesita ser cuidado. Donde realmente haya un bienestar común, para vivir bien, humanamente y no sobrevivir de la forma que muchos lo hacen en el marco del posconflicto.

## *Enfoque diferencial: después del conflicto*

El enfoque diferencial busca hacer visible la discriminación de los grupos que se han considerado diferentes entre los cuales se encuentran las víctimas del conflicto armado, para luego tomar directrices que contribuyan a brindar una adecuada atención y protección de sus derechos.

El enfoque diferencial es la herramienta a utilizar para velar por el cumplimiento y bienestar de la familia, teniendo en cuenta la pluralidad de seres humanos; no solo en sus capacidades sino en cuanto a la diversidad cultural y étnica como los indígenas y los afrodescendientes entre otros.

Grupos que desafortunadamente no han sido tomados en cuenta como sujetos de derechos, que a lo largo de la historia han sufrido maltrato y exclusión en sus territorios de origen y de desplazamiento.

En el conflicto armado las familias han sufrido rezagos económicos, sociales, emocionales, psicológicos entre otros, por ende, la educación inicial inclusiva debe tener en cuenta estas problemáticas para brindar una atención adecuada en estos casos particulares, donde el Estado ha de ofrecer los recursos, la infraestructura, las políticas públicas que garanticen una formación de calidad, además garantizar la participación de los líderes de los colectivos, víctimas del conflicto armado en la construcción de los programas respetando su cultura, también el sistema educativo mediante espacios de construcción e integración en busca de un reconocimiento y reparación social.

La educación es la vía para disminuir la inequidad y la segregación a través de la generación de canales que permitan la inclusión educativa, reconociendo las particularidades de cada sujeto niño y su familia. Para ello es necesario repensar el papel de la educación inicial, es decir “cambiar la educación para lograr un mundo humano, más justo y fraterno desde la primera infancia” (Zorrilla, 2009, p. 153), dado que la educación tiene la responsabilidad de superar las brechas e indiferencias sociales con las poblaciones sobrevivientes del conflicto armado y que desde la primera infancia sufren los rezagos de la exclusión.

La educación inclusiva es aquella que reconoce que cada ser es diferente, se gesta desde el enfoque de derechos, Castañeda y Cáceres (2012) plantean que “abordar la diferencia, necesariamente pasa por promover enfoques diferenciales que den respuesta a distintas necesidades” (p. 13). No solo con que todos accedan al Centro de Desarrollo Infantil se está garantizando la inclusión, es a partir de un trabajo pedagógico y comunitario consciente, que valore las riquezas particulares, culturales, sociales y emocionales que se puede llegar a comprender la diferencia como una oportunidad de aprender y enriquecerse mutuamente.

## Desarrollo humano

Martha Nussbaum (2010) plantea que los sentimientos de rechazo, aceptación, empatía, antipatía y conciencia del otro o grupos sociales diferentes se van formando desde el momento en que se nace, ya que se llega al mundo en situación de indefensión y vulnerabilidad, por tanto, se hace necesario aliarnos con los otros o empezar a construir barreras para protegernos de los cambios que se dan a lo largo de la vida.

Lo anterior, tiene su base en la autoprotección y sobrevivencia que, combinadas con la cultura, la formación política y las aceptaciones sociales que nos impone el grupo al cual llegamos, nos va dando un nivel de comportamiento que es aceptado o no dentro de este. Siempre existirán las personas que están dispuestas a vivir con las demás en condiciones de respeto mutuo y reciprocidad, otras que refutan y confrontan las creencias y costumbres de su colectivo social, convirtiéndose en los rebeldes o individuos malos que no encajan y atentan contra su estabilidad.

Así las cosas, la familia influye directamente en la formación de estos sentimientos que se establecen en los seres humanos, ya que los padres son habitantes de un grupo social y político en el que se aceptan o no cierto tipo de conductas o, por el contrario, pueden ir en contra de dichos comportamientos normales y aceptados, al mismo tiempo son transmitidos a los hijos.

Desde la familia se pueden formar niños con el sentimiento de respeto, de valor, tolerancia por el otro, sin importar su género, raza o condición social, así se forjarán ciudadanos capaces de visualizar el mundo a través de los ojos ajenos, se les enseñará a percibir el sufrimiento de las otras personas y un sentir propio. No obstante, la educación desempeña un papel relevante en esta formación de ciudadano, debe enseñarle al niño a utilizar lo que aprende y a conectarlo con su entorno para que sea participante de él y sea capaz de transformarlo; además de generar una independencia por medio de la cual el niño deje de necesitar un vigilante para hacer bien las cosas y aprenda a relacionarse con el otro haciendo ver su punto de divergencia, y capacidad de análisis con respeto y claridad.

## Metodología

La metodología que permitió el desarrollo de la investigación es cualitativa, explicativa Sampieri et al. (2014) plantea que de esta forma se analizan los fenómenos tal como se dan en su contexto natural y se realiza un análisis posterior, por lo que permite una aproximación a las necesidades, dinámicas y particularidades familiares de la población sobreviviente al conflicto armado.

Los instrumentos utilizados fueron revisión bibliográfica (teoría) y documental (Plan Operativo de Atención Integral POAI, proyectos pedagógicos y acompañamiento comunitario), las entrevistas estructuradas dirigidas a las familias y docentes de los Centros de Desarrollo Infantil de Yopal.

Respecto a las entrevistas a las familias, fueron las docentes de los Centros de Desarrollo Infantil de Yopal, que conocen específicamente la población sobreviviente del conflicto armado, las encargadas de realizar las entrevistas, en primer lugar, el APGAR familiar, sobre la función familiar que indaga por las afectaciones e implicaciones del conflicto armado en las dinámicas familiares, en segundo lugar, el reconocimiento de derechos y acompañamiento institucional en el marco de la Ley de Víctimas las respuestas eran relacionadas por las docentes en un formulario de Google elaborado para ello.

Finalmente, se realizó una entrevista semiestructurada al talento humano de Centros de Desarrollo Infantil de Yopal, en la que se indago sobre concepto, implementación en actividades pedagógicas del enfoque diferencial, reconocimiento de las particularidades de la población víctima del conflicto armado en los procesos pedagógicos propiciados, logros, obstáculos, articulación, atenciones con y para la reparación y garantía de derechos.

El análisis y procesamiento de la información teórica, documental y narrativa se realiza a través del software Atlas.ti 9 para el estudio cualitativo de la información obtenida.

Se han establecido cuatro fases generales del proyecto, una primera fase, permite en recopilar el máximo de literatura sobre la incidencia del conflicto armado en las dinámicas familiares; en la segunda fase, se realiza el análisis de las dinámicas familiares de las víctimas de la violencia beneficiarios de los Centros de Desarrollo Infantil; la tercera, identificación de las afectaciones, atenciones e implicaciones en los niños, niñas y familias sobrevivientes del conflicto armado que son beneficiarios de los Centros de Desarrollo Infantil del municipio de Yopal; finalmente, una cuarta fase formular recomendaciones para el POAI (Plan Operativo para la Atención Integral), componente pedagógico y comunitario en torno a las atenciones a la población sobreviviente del conflicto y socialización de los resultados obtenidos de forma oral (ponencia) y escrita (artículo).

## **Resultados**

El análisis de la información se efectuó mediante un proceso de triangulación de la información desde la teoría, política, ley, narrativas y atenciones establecidas con la información obtenida, dicho procesamiento de la información se hizo el software Atlas.ti 9 mediante la codificación de la revisión bibliográfica (teoría) y documental Plan Operativo de Atención Integral (POAI), proyectos pedagógicos, acompañamiento comunitario y entrevistas. La Figura 1 contiene la red semántica producto de la comprensión y organización de significados.



en torno a la construcción de identidad, cultura y conocimiento de los niños, ello a través de la acción educadora del colectivo mediado por todo tipo de comunicación y trato digno a quienes se encuentran inmersos en este.

El ideal de la educación infantil, ya que a partir de las necesidades de la primera infancia y del entorno en el cual cada niño crece, exista la unificación de acciones entre la familia, instituciones y contexto, ello con el fin de estimular un desarrollo integral que concibe al ser como tal y no particionado o dividido.

En la educación infantil las acciones intencionadas de quienes se encuentran alrededor del niño, con significados que conllevan a la construcción de su propia subjetividad.

Bustelo (2007) define la pedagogía infantil como la actividad en la cual se instruye no solo para identificar las necesidades físicas, sino para desarrollar ciudadanía y subjetividades, además plantea que todo proceso pedagógico se desarrolla históricamente y es ahí en donde se le da validez al sujeto (niño o niña), para su desarrollo humano.

Malaguzzi (2011) define la pedagogía infantil como el arte que permite a los niños aprender por sí mismos, en su espacio, tiempo y sobre todo a su ritmo y de acuerdo con sus intereses, sin embargo, este proceso tiene el acompañamiento familiar y la mediación de un profesional que continuamente reinventa su labor para adaptarse a las necesidades de los niños.

La escuela, es el espacio donde la primera infancia tiene contacto con sus pares, donde empieza su proceso de independencia y autonomía, ya que sale de su hogar a enfrentarse a un mundo nuevo. Siendo esta un escenario agradable, amplio, en que los niños puedan jugar, explorar sus aulas, los cuales se configuran en espacios abiertos para conocer y crear.

El Ministerio de Educación Nacional (2014) define la educación para la primera infancia como un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y a las niñas potenciar sus capacidades y desarrollar competencias para la vida.

Es importante tener en cuenta la madurez, el desarrollo, etapas de la infancia, vinculando las necesidades y las capacidades para ser desarrolladas de manera adecuada, potencializando así al niño y no obligarlo a adquirir comportamientos, conocimientos que no están acordes con su etapa biológica y cognitiva, en este aspecto se encuentran en común acuerdo autores como Waldorf, Pestalozzi, Rousseau, quienes establecen que la educación debe tener presente siempre el proceso madurativo del niño.

## ***Reivindicación de derechos***

La Ley de Víctimas 1448 de 2011, describe las respectivas estrategias para la reparación integral con enfoque diferencial, específicamente el Artículo 13 establece que

las políticas de asistencia y reparación deben adoptar criterios diferenciales que respondan a las particularidades y grado de vulnerabilidad de cada uno de estos grupos poblacionales. Una de las estrategias para materializar con la primera infancia es el tren que desarrolla la Unidad para la Atención y Reparación Integral a las Víctimas, contextualizando a los niños sobre la garantía de sus derechos y atenciones.

El Estado colombiano propende por afrontar el crucial reto mediante la creación y ejecución de políticas estratégicas, eficaces, efectivas y certeras para el cuidado a la primera infancia en el posconflicto. Es esencial poner especial atención a la niñez desde varias perspectivas, identificación de cultura, estilos de vida, tatuajes mentales y emocionales en niños, niñas y familias (víctima colectiva) sobrevivientes del conflicto armado para que la atención integral establecida en la política pública Cero a Siempre garantice la reparación colectiva articulando los diferentes actores a esta, con las acciones institucionales, pedagógicas y comunitarias pertinentes a partir del enfoque diferencial y de derechos.

### ***Proyecto pedagógico intercultural***

Los niños y niñas como actores principales en los escenarios educativos en donde se incluya factores culturales a modo de socialización y experiencia de desarrollo humano en el marco de la cooperación, es necesario pensar en la articulación de otras instituciones y sujetos que hacen parte del ambiente ecológico de la infancia entre ellos familia, barrio y la comunidad, compartiendo sentidos y formas de vida.

Por ello, es prudente integrar la cooperación y empatía como sentido colectivo a la que invita Sennett (2012), a la generación de intercambios que proponen beneficios para todos resultado del encuentro de múltiples actores, lo que indica que, se deben tener en cuenta los variados puntos de vista tejidos en el marco de los procesos vitales que representan los niños y niñas desde los diferentes territorios y formas de vida de los que provienen, para proponer acciones colectivas que permitan convocar a las comunidades al cuidado, la protección y desarrollo integral.

En palabras de Bronfenbrenner (1987), la persona está en constante interacción con el ambiente que la rodea y se relaciona con él también dependiendo de las oportunidades que el medio le ofrece, en este sentido posibilidades de reivindicación de derechos colectivos a los sobrevivientes del conflicto armado interno que hacen presencia en los Centros de Desarrollo Infantil de Yopal. Si en estas relaciones uno de los sujetos experimenta un proceso de desarrollo, lo mismo ocurrirá en el otro. Esto se constituye entonces en una gran oportunidad para la atención integral a la primera infancia, para abrir sus espacios desde acciones incluyentes y diferenciales que impacten todos los entornos inmediatos.

### **Pedagogía de la alteridad**

La pedagogía de la alteridad en la primera infancia se puede definir como la forma de enseñar a los niños su autoconocimiento, el amor propio, el cuidado de sí; en esa

medida, se logra valorar, respetar, entender y aceptar a los demás, cuidar del otro, reconocer a los seres completamente diferentes como iguales. Pretende brindar las herramientas para generar un cambio en los procesos pedagógicos y por ende en la educación, que conduzcan a la emancipación de la sociedad.

Para entender la diferencia se hace necesaria una apertura a una experiencia del otro que implica (Escobar, 2015) “cierta sensibilidad y expectativa que nos permita recibir esta singularidad como la nuestra; comprender que la subjetividad se construye en relación” (p. 36), en este punto emerge la cuestión educativa que se vuelve ética en la medida que educar es hacerse responsable de los nuevos que llegan (niños y niñas que nacen), empezar a formarlos, pero es acá donde se hace urgente un repensar que para una experiencia del otro, se hace requisito indispensable una experiencia de sí mismos.

La alteridad permite la construcción común que visibiliza las necesidades e intereses propios y colectivos; entonces la pedagogía se constituye en un campo de reconstrucción, donde el conocimiento del contexto sea el que dirija el proceso educativo, buscando la posibilidad de igualdad para una vida digna. A su vez, la educación debe desarrollar una conciencia crítica de la realidad, que le permita reconocer las diferencias sociales y culturales para potenciar sus capacidades, hacer de la diferencia una oportunidad para estar y aprender con el otro, de esta manera construir juntos el bienestar colectivo.

## Discusiones y conclusiones

El ejercicio de ciudadanía como hecho político desde la infancia, que vincula a los niños y niñas sobrevivientes del conflicto armado interno a partir del reconocimiento, garantía y reivindicación de derechos para sí y su familia.

Entre tanto, las tradiciones familiares se conservan a través del uso y apropiación colectiva de las mismas, estas van configurándose por medio del hacer, de la vivencia directa del hecho en cuestión, que permite configurar roles, valores, identidad de género, cultura, territorio, de donde se desprenden aprendizajes y comprensiones emanadas de esas vivencias, que no son otra cosa que la práctica y realización de todos y cada uno de los aspectos a desarrollar desde un proyecto pedagógico intercultural.

El enfoque diferencial en la atención integral a la primera infancia ha de tener en cuenta las prácticas educativas interculturales en donde se reconozcan las identidades múltiples, y de esta manera se permita la integración de las minorías, entre las cuales se encuentra la población sobreviviente del conflicto armado de forma que los niños y las niñas se vean reconocidos, encontrando sus diferencias desde la perspectiva de la garantía de los derechos sociales se encuentra directamente relacionado con la materialización de la política pública de Atención Integral a la Primera Infancia y Ley de Víctimas.



El enfoque diferencial es la herramienta para velar por el cumplimiento y bienestar de los sobrevivientes del conflicto armado interno, teniendo en cuenta la diversidad de los seres humanos que participan en los Centros de Desarrollo Infantil, no solo en sus capacidades sino en cuanto a la pluralidad social, cultural y étnica.

Pensar en la pedagogía de la alteridad involucra la multiculturalidad en ambientes educativos, en los que todos los actores que hacen parte tengan la posibilidad de encuentros y de reconocer en esta multiplicidad de factores la oportunidad para construir nuevas realidades, nuevas formas de comprender las relaciones y más opciones para aprender y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje basados no solo en la adquisición de conocimientos, sino en el desarrollo de habilidades como el reconocimiento, el cuidado y el respeto del otro desde la comprensión de la diversidad.

## Bibliografía

- Bertolini, M. (2013). Educación infantil y ciudadanía. *Primer Congreso Internacional La Infancia en Perspectiva. Múltiples miradas sobre las nuevas culturas del aprendizaje y el desarrollo de la infancia*. Universidad Nacional del Nordeste Resistencia – Chaco, (pp. 1-8).
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano. Experimentos en entornos naturales y diseñados*. Paidós, 15-31. [http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos\\_virtuales/posgrado/maestria\\_asesoria\\_familiar/familia\\_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf](http://proyectos.javerianacali.edu.co/cursos_virtuales/posgrado/maestria_asesoria_familiar/familia_contemporanea/modulo1/la-ecologia-del-desarrollo-humano-bronfenbrenner-copia.pdf)
- Bustelo, E. (2007). *El recreo de la infancia, argumentos para otro comienzo*. Siglo XXI Editores.
- Castañeda, E y Cáceres, A. (2012). *Aportes para la construcción de propuestas pedagógicas en el marco de una educación inicial incluyente y con enfoque de derechos*. Ministerio de Educación Nacional (MEN).
- Centro de Memoria Histórica. (2016). ¡Basta ya! Memorias de guerra y dignidad. *Memorias de sobrevivientes*, Capítulo 5. <http://www.centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/basta-ya-colombia-memorias-de-guerra-y-dignidad-2016.pdf>
- Dussel, E. D. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión* (2. ed). Trotta. [https://enriquedussel.com/txt/Textos\\_Libros/50.Etica\\_de\\_la\\_liberacion.pdf](https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/50.Etica_de_la_liberacion.pdf)
- Escobar, A. (2015). Territorios de diferencia: La ontología política de los “derechos al territorio”. *Desarrollo y Medio Ambiente*, 35. <https://doi.org/10.5380/dma.v35i0.43540>

- Foucault, M. (1984). Historia de la sexualidad, vol. 2: El uso de los placeres. Fundación Henry Dunant. <https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/Derechos%20Sexuales%20y%20Reproductivos/Michel%20Foucault%20Historia%20de%20la%20sexualidad%20%20-%20El%20uso%20de%20los%20placeres.pdf>
- Ley 1448 de 2011. (2011, 10 de junio). Congreso de la República. Diario oficial N°. 48.096. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1448\\_2011.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1448_2011.html)
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro.
- Meza, J. y Páez, R. (2016). Familia, escuela y desarrollo humano: rutas de investigación educativa. *Las familias como agentes de cambio: una mirada desde el desarrollo familiar colombiano*. (57-74). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20161116033448/FamiliaEscuelaYDesarrolloHumano.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). Documento 20. El sentido de la Educación Inicial. Panamericana Formas e Impresiones S.A. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810\\_archivo\\_pdf\\_sentido\\_de\\_la\\_educacion.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf)
- Nussbaum, M. (2010). Educar ciudadanos: los sentimientos morales y antimorales. Sin fines de lucro. *Philosophia*, (72), 51-74. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4971344.pdf>
- Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. *Capítulo 5 Definición del alcance de la investigación que se realizará: exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo*. (pp. 123-127). <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Sennett, R., & Galmarini, M. A. (2012). Juntos: Rituales, placeres y política de cooperación. Anagrama. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/SENNETT-R.-Juntos.pdf>
- Zorrilla, M. (2009). Repensar la escuela como escenario del cambio. *Colección metas educativas 2021: reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. OEI, Fundación Santillana, 143-159. <http://www.oei.es/metas2021/CALIDAD.pdf>

# Red Infancias: de la experimentación a la reflexión de piezas comunicativas radiales para la formación de licenciados en Pedagogía Infantil de la UNAD

Red-infancias: From experimentation to reflection of radio communication pieces for the formation of professionals in child pedagogy from UNAD

Por: Mary Luz Guerrero Bonilla<sup>17</sup>

## Resumen

El presente artículo nace del proyecto de investigación “*Red Infancias: radio y televisión virtual para la formación de maestros*” desarrollado durante el año 2018 y 2019. A través de un enfoque cualitativo, con el método de análisis multimodal, y cuyo objetivo fue, caracterizar el proceso multimodal de las piezas comunicativas de radio generadas para el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil identificando los usos, apropiaciones y formas de interactividad de los estudiantes de la licenciatura con las mismas.

**Palabras clave:** radio, infancias, formación, maestros, multimodal, comunicación.

**Keywords:** radio, infancy, training, teachers, multimodal, communication.

<sup>17</sup> Magíster en Comunicación y Educación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9874-9463> Correo electrónico: Mary.guerrero@unad.edu.co

## Introducción

Red Infancias es un programa radial de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), que surge desde la Licenciatura en Pedagogía Infantil (LIPI) como una propuesta de radio universitaria que permite amplificar la voz de los niños y las niñas; compartir experiencias significativas de adultos que acompañan las infancias desde proyectos musicales, artísticos, literarios, entre otros. Por último, un espacio para recomendar e intercambiar material bibliográfico, literario, didáctico y musical para la inmersión y profundización en la cultura y el conocimiento de los diferentes entornos en los que interactúan los niños y las niñas de primera infancia. Al cumplir el primer año al aire desde un ejercicio de experimentación y en el marco de la cultura actual en la que se promueve una “nueva oralidad”, que resalta los procesos de comunicación verbal debido a las tecnologías que han ampliado y extendido las posibilidades del sonido a través del espacio y el tiempo (Gamarnik, 2008), se consolidó la necesidad de investigar frente a tres cuestionamientos principales:

¿Qué elementos pedagógicos, educativos e inclusivos debe tener el diseño de piezas comunicativas que aporten significativamente al ejercicio académico de la Licenciatura en Pedagogía Infantil?

¿Cómo distribuir las piezas comunicativas de Red Infancias en la Licenciatura en Pedagogía Infantil?

¿Qué usos, apropiaciones y formas de interactividad agencian los estudiantes de la licenciatura respecto a las piezas comunicativas de Red Infancias?

Esta investigación se realizó utilizando un enfoque cualitativo, y como método el análisis del discurso multimodal, (Kress y Van Leeuwen, 2001) atendiendo a los varios formatos de las piezas comunicativas que se realizaron. Lo que ha llevado a la reestructuración de Red Infancias a través del discurso, el diseño, la producción y la distribución, es importante aclarar que las anteriores categorías serán abordadas más adelante y corresponde a cuatro estratos para el análisis y consolidación de un corpus multimodal, esbozados en la teoría sociosemiótica (Cárcamo, 2018). Generando datos de gran importancia sobre el uso y las apropiaciones por parte de los estudiantes de la licenciatura y los maestros de la misma. Adicionalmente, se presentarán los resultados a través de dos apartados; el primero, “La experimentación: desde la fundamentación teórica hasta la concreción de discursos y diseño de guiones radiales”. El segundo, “On air, puesta en marcha de las piezas comunicativas entre la producción y la distribución”. Para llegar al cierre que plantea las conclusiones, en coherencia con los objetivos trazados y las nuevas discusiones y apuestas que estas conllevan.

## Metodología

Teniendo en cuenta que esta investigación buscó generar un cúmulo de piezas comunicativas de impacto dentro del marco del programa de Licenciatura en Pe-

dagogía Infantil, en pro de los usos, apropiaciones y formas de interactividad que agenciaron los estudiantes a través de la radio universitaria de la UNAD, se consideró pertinente utilizar, como se mencionó anteriormente, un enfoque cualitativo y análisis del discurso multimodal definido por Kress y Van Leeuwen (2001, párr. 6) que incluye “procesos que combinan el uso de los distintos sistemas de signos actualizados en el discurso (modos), así como los mecanismos comunicativos de producción y comprensión que los interlocutores relacionan para generar cierta significación”.

En ese sentido, para la investigación fue necesario implementar los cuatro estratos expuestos por Guerrero et al. (2018), en su lectura de la metodología de análisis multimodal de Kress que permite el abordaje de fenómenos multimodales como lo son los programas de radio, que posteriormente se individualizan a formatos tipo *podcast* y en coherencia con su usabilidad son recursos para el desarrollo del aprendizaje para maestros en formación o material para el desarrollo del interés a la comunidad en general. Por lo anterior, se exponen a continuación, el abordaje y los instrumentos creados para cada uno de estos estratos en coherencia con los cuestionamientos que motivaron la investigación.

**Discurso:** este se define desde los aspectos de la realidad presentes en el lenguaje, puede ser sonoro, visual o lingüístico de la pieza comunicativa, los cuales evidenciaron conocimientos socialmente desarrollados en contextos específicos y consistentes con los intereses de sus actores sociales. Es importante mencionar que, en este caso, el concepto que se plantea de discurso se trabaja con la apuesta filosófica Foucaultiana que define el discurso “como un saber socialmente construido” (Van Leeuwen, 2005, p. 94), lo que significa entender el discurso como una construcción histórica que se transforma a través de la intervención de las instituciones (Iglesia, Estados, Academia) que han determinado dichas construcciones como verdades, aunque estas no son consideradas universales, lo que implica que los discursos implícitamente revelan aquellas creencias colectivas con las que nos identificamos como sociedad.

En el estrato de discurso, se identifica y robustece la conceptualización, diseñando los lineamientos de orden estético, pedagógico e incluso de las piezas comunicativas de Red Infancias. Por lo anterior, para el desarrollo de este estrato, se diseñó como instrumento un espacio de gestión documental que recolecta los materiales bibliográficos, la lluvia de ideas, la proyección de invitados, la planeación de las entrevistas o de las intervenciones literarias y la intención de cada programa en coherencia con el tipo de programa radial que se diseñaría, teniendo en cuenta que se consolidan tres tipos: Infancia (entrevistas con niños y niñas de primera infancia); Mi cuarto cuando llueve (interacciones y laboratorio de experimentaciones sonoras con material literario, artístico, musical o lúdico); e Intelectual transformativo (mesa redonda o entrevista a adultos significativos para diferentes infancias).

Con el acompañamiento de las Vicerrectoría de Medios y Mediaciones Pedagógicas (VIMEP) se crea el formato de autorización del uso de voz de menor de edad, que

como elemento particular y en coherencia con lo promovido por la licenciatura, establece como sujeto protagonista y de derechos al niño o niña, que firma dicho formato, junto con su acudiente legal, dando lugar a la materialización del derecho del nombre y a decidir sobre el cuerpo, configurando la voz como mecanismos de extensión corpórea de la comunicación que materializa discursos de las infancias, es decir de su saber socialmente construido.

**Diseño:** este estrato corresponde a la consolidación de la maqueta comunicativa entre el contenido de la pieza, desde la pregunta ¿qué diseñar para tener coherencia y consistencia discursiva entre el programa radial y los rasgos distintivos de la licenciatura?, hasta posibilitar la respuesta de ¿qué refleja el programa diseñado que lo diferencia de otros programas radiales de su naturaleza? Agregando la situación comunicativa y los recursos semióticos que dibujan el croquis de la producción. Para autores como Cárcamo, este estrato, el diseño, en coherencia con Kress (2010), “equivale a la realización lingüística individual con intereses en el uso presente, tomando en consideración los efectos semióticos que pueda tener” (párr. 26). Dejando de lado el enfoque tradicional del texto como unidad representativa de comunicación estable, en coherencia con las demandas líquidas de la contemporaneidad de la radio virtual en las que emergen las piezas comunicativas del programa.

Así las cosas, para este estrato se realiza el diseño de las piezas comunicativas, teniendo en cuenta y evaluando los elementos recolectados, apropiados y movilizados en el estrato anterior a través de la carpeta de gestión documental ya mencionada. Para tal fin, se materializa el diseño en el uso del Formato guion para programas radiales Radio UNAD Virtual que contempla elementos identificatorios de interlocución, por parte de los sujetos que participen en el programa, así como intervenciones de orden institucional como las pautas o estructural como el cabezote y el cierre, que en conjunto promueven la consolidación de recursos semióticos, reconfigurando la competencia chomskiana y convirtiendo al guión en la modelación entre la abstracción del lenguaje a la materialidad sonora de la comunicación radial (Rodríguez y Velásquez, 2011). Por último, recoge elementos de síntesis que posibilitan la identificación de la fuerza discursiva del programa, a través del uso de palabras claves.

**Producción:** concierne a los medios de realización (ejecución) utilizados para la concreción del diseño. Se referencian los medios tanto en lo técnico como en lo material (Guerrero et al., 2018). En algunos programas radiales, el diseño y la producción pueden ser ejecutados de forma precisa; sin embargo, la ejecución del diseño puede variar en concordancia con las mediaciones y equipo correspondiente para materializar los diseños, nuevamente se revalúan las intenciones y recursos del estrato “discurso” y se realizan las modificaciones pertinentes respecto al diseño y las posibilidades o potencialidades técnicas de producción de las piezas comunicativas. Aquí es importante mencionar que se cuenta como medio institucional con una emisora que desde el 2012 tiene una “planta física con equipos de alta tecnología para grabación, montaje y emisión de productos radiales, al igual que espacios cómodos para invitados y comunidad en general” (RUV, 2017).

Para el análisis del discurso multimodal el tercer estrato es la producción, hace referencia a la materialización de la pieza comunicativa, es decir, se realiza la grabación en la cabina, de manera sincrónica con los invitados o en coherencia con la experimentación de los materiales según el tipo de programa, “en esta se establece una relación entre los discursos identificados y los recursos semióticos verbales y sonoros descritos en el estrato del diseño” (Rodríguez y Velásquez, 2011, p.44).

Para este estrato, se crea una matriz de programación, donde se registra el creador del programa, los colaboradores, el tipo, la temporalidad entre la grabación y la emisión, enlace de *podcast* y del guion, que permite dos tipos de lectura; de manera horizontal evidencia la trazabilidad del programa estableciendo los sujetos y posibilitando comparaciones entre lo diseñado y lo producido. Por otro lado, de manera vertical, permite en la mayoría de las categorías la cuantificación de datos sobre el tipo y actores de los programas.

**Distribución:** este estrato suele entenderse como no semiótico, y que por ende no suma al sentido, relacionándolo a funciones pragmáticas de preservación (Kress y Van Leeuwen, 2001). Sin embargo, reconocer los medios y maneras por las que se distribuye el programa radial, implica entender las posibilidades de los marcos en los que la pieza comunicativa es integrada a los discursos, evidenciando el impacto que origina en la cultura o sociedad en la que se realiza la distribución. En este estrato los programas radiales, en coherencia con lo expuesto en el Proyecto Académico Pedagógico Solidario (2011), se establecieron como “contenidos digitales [que apoyan los cursos de la Universidad], lo que influye significativamente en la calidad del aprendizaje” (Ko y Rossen, 2001, p. 17, como se citó en UNAD p, 52)”. Por lo anterior, se implementaron en los cursos a través de los diseños microcurriculares como bibliografía requerida y como recursos en las estrategias de acompañamiento asincrónico, a través de los foros, y mensajería. Ahora bien, las piezas comunicativas también fueron distribuidas en otros espacios de formación como encuentros de semilleros o CIPAS, lo que generó la creación de un instrumento, tipo formulario, que permitió el seguimiento, y la medición de la usabilidad y apropiación de los programas de radio en los estudiantes y docentes de la licenciatura. Lo que permitió evidenciar la reconfiguración del estrato distribución dentro de la teoría semántica, pues el acercamiento a la misma pieza comunicativa desde el ambiente de aprendizaje o la vida académica distanciaba en la percepción del mensaje y dando a lugar cuestionamientos sobre el aura de la pieza que plantea Walter Benjamín (Interrumpidos I, 1989), y evidenciando que la “distribución produce sus propias capas de significación” (Kress y Van Leeuwen, 2001, p. 5).

## Resultados

### La experimentación: desde la fundamentación teórica hasta la concreción de discursos y diseño de guiones radiales

La radio universitaria se ha caracterizado históricamente por concepciones diversas de la educación, por propuestas de radio desde la pasión y el interés de las conversaciones en torno a temas de orden académico y de vida universitaria. De esta misma forma, ha amplificado la voz de muchos sectores que se visibilizan desde colectivos universitarios, haciendo honor al carácter universal de cualquier alma mater. Ahora bien, no hay que dejar de lado que la radio universitaria ha sido un campo de la comunicación para la experimentación a través de propuestas que no temen transformarse, ni escuchar con atención a su audiencia, resaltando que su contenido se sostiene a través de procesos de investigación constantes y la pasión pedagógica y disciplinar de los directores, realizadores y productores que encuentran en este medio un potencial para la gestión de contenidos críticos, didácticos y creativos.

La UNAD es una Universidad de carácter público, con presencia en casi todo el territorio colombiano. Alberga programas tecnológicos, de grado y posgrado que se desarrollan a través de la modalidad a distancia y la modalidad virtual, es una de las pocas Instituciones de Educación Superior que movilizan como principio de actuación la reticularidad y cuenta con una Vicerrectoría de Medios y Mediaciones Pedagógicas encargada, entre otros medios, de la emisora Radio UNAD Virtual, en la cual se produce y distribuye el programa radial Red Infancias, con un espacio en el micrositio web de esta. En abril de 2017, se realiza la primera emisión del programa, en el que se presentó la apuesta de Red Infancias como “una alternativa radial que busca dialogar con los niños y niñas, con sus familias, los maestros, investigadores y creadores de contenidos que enfocan su trabajo en la niñez contemporánea. Es una red que se propone como escenario de articulación, de sinergias y de acompañamiento de los lenguajes y experiencias de los niños, niñas, los adultos significativos que los acompañan y sus múltiples contextos” (Guerrero y Gamboa, 2017, párr.1). Se plantearon como elemento diferenciador tres estilos de programa que se relacionan a continuación:

**Tabla 1.** Estilos de programa

Tipo de programa	Descripción	Número de programas
Infalarío	Formato de entrevista a niños y niñas de primera infancia. Se busca la autenticidad y materializar el concepto de infancias en plural. Dando voz a los sujetos protagonistas. Su nombre responde a uno de los rasgos distintivos del programa: Infancias como sujetos de derechos, y hace una alusión a la literatura infantil “con los bestiaros”.	12



**Mi cuarto cuando llueve**

Formato magazín donde se presentan recomendaciones de literatura, música, juegos y arte para niños de primera infancia, teniendo en cuenta las posibilidades y limitaciones de la radio. Su nombre se asocia a la semejanza de la cabina de grabación con el cuarto de un niño que llena de imaginación un espacio cerrado.

10

**Intelectual transformativo**

Formato entrevista y mesa redonda. Los invitados a este programa son adultos que trabajan con, por o para las infancias a través de propuestas, apuestas teóricas, diseños, investigaciones o realizadores con acciones e intenciones claras que involucran a las infancias en pro de su desarrollo, entendimiento o entretenimiento. Desde una visión holística y amplia. Su nombre responde al concepto expuesto por Giroux.

18

*Nota.* Elaboración propia.

Es importante resaltar que los tipos de programas establecen una alineación con los Núcleos Problémicos del enfoque curricular de la licenciatura y alineándose con los rasgos distintivos que según su Proyecto Educativo de Programa:

Se han definido luego de las revisiones de políticas, vacíos, necesidades, oferta de programas similares, y realidades de la práctica profesional, encontrando que es una necesidad y realidad formar sujetos capaces de trabajar en beneficio del desarrollo de las infancias que confluyen en el país desde el respeto, la tolerancia y el aprovechamiento de la diferencia. Sumado a esto, hay otra realidad que cada día es más evidente y necesaria y es la incursión de los recursos tecnológicos en las prácticas educativas; por eso se espera que el licenciado de la UNAD pueda aprovechar estos recursos en su ejercicio profesional, siempre buscando el bienestar e integralidad en el desarrollo de los niños. (Pedraza, C., Reyes, O. y Téllez, P., 2015, p.54)

El cuestionamiento era entonces: ¿cómo establecer y desarrollar los contenidos que debían llevar cada uno de los tipos de programa para responder a la audiencia universitaria, y no solo a los estudiantes de la licenciatura, a través de los **Intelectuales transformativos**, además de poder conversar con los niños y las niñas en los **Infalarios** y consolidar los puentes comunicativos y propender por fortalecer el andamiaje de los maestros en formación en **Mi cuarto cuando llueve**? Es allí donde inicia la travesía por el rastreo de experiencias radiales que colindaban entre la participación de niños en radio, apuntan a diferentes audiencias (niños, comunidad universitaria, maestros en formación), y que mantuvieran el carácter **edcomunitativo**. Dentro de lo que descubrimos, ya que si bien, la radio alternativa y la radio comunitaria cuentan con una parrilla muy pequeña que antecedieron una propues-

ta así, y que la radio universitaria, tiene pocas experiencias con niños y niñas de primera y segunda infancia.

Se evidencia la necesidad de establecer parámetros para el desarrollo de los guiones de Red Infancias y la producción de los programas; por lo que inicialmente, tras el desarrollo de programas piloto de cada uno de los tipos anteriormente expuesto, se realiza una serie de cuestionarios a las audiencias y entrevistas con directores y productores de programas radiales, que compaginaba con algunos de los estilos del programa. Por último, se realizó una revisión bibliográfica y cibergráfica, de propuestas radiales que por historia o relevancia internacional contemplaron aportes significativos. Así las cosas, al cruzar estos elementos se arroja como resultados lineamientos que se sintetizan a continuación:

**Tabla 2.** *Tipo de programa*

<b>Tipo de programa</b>	<b>Lineamientos para el diseño y discurso de guiones radiales</b>
Infalarío	<p>Conocer previamente los intereses del niño o niña a ser entrevistado.</p> <p>Establecer con las familias temas que sean susceptibles.</p> <p>Establecer preguntas que le permitan al niño emitir un punto de vista amplio.</p> <p>Realizar pregrabados.</p> <p>Contar con el apoyo de adultos cercanos a los entrevistados, durante la grabación.</p> <p>Jugar a través del lenguaje para avanzar en las reflexiones.</p> <p>Tener elementos visuales y sonoros que aporten a la motivación de los niños.</p>
Mi cuarto cuando llueve	<p>Buscar la polifonía a través de voces no presentes: canciones, audios, paisajes sonoros, experimentación sonora.</p> <p>Consultar diferentes opiniones y recomendaciones frente a un mismo tema.</p> <p>Trabajar los cuatro pilares de la primera infancia: literatura, arte, exploración del medio y juego.</p> <p>Deben conectarse con los especiales del mes (temáticas trabajadas en los otros programas) profundizando características pertinentes.</p> <p>La audiencia principal son los niños y los adultos son audiencia secundaria.</p>

Tipo de programa	Lineamientos para el diseño y discurso de guiones radiales
Intelectual transformativo	<p>Contemplar la hoja de vida de los entrevistados, pero permitir que ellos se presenten con naturalidad.</p> <p>Conciliar los puntos centrales de las entrevistas, pero no esquemmatizar toda la conversación.</p> <p>Tener guión no implica el cierre de los puntos de fuga que se realicen en la entrevista, estar preparado en el tema.</p> <p>Pedir una recomendación que permita ampliar los intereses y experiencias del entrevistado, y profundizar en las temáticas desarrolladas durante el programa radial.</p> <p>Tomar apuntes para hacer los cierres, contemplando una preestructura con los puntos centrales conciliados y teniendo en cuenta las intencionalidades marcadas en el guión.</p>

*Nota.* Elaboración propia.

Los resultados presentados en la Tabla 2 son respuesta de los estratos de Diseño y discurso (metodología multimodal), integrado al aporte de sistemas de la Universidad como el Sistema Integrado de Gestión y el Sistema de Alta Política de la VIMEP lo que movilizó perspectivas en el estrato discurso, con la creación de elementos claves como el desarrollo de un documento particular para la sesión de derechos de voz de los niños y niñas (menores de edad) donde estos pudieran firmar junto con su acudiente legal. Así mismo, es importante resaltar que la Universidad en su política de calidad cuenta con formatos de guión, por lo que el contenido, es lo que representa propuestas innovadoras frente a las posibilidades de formato de la emisora, el cual contempla elementos transversales de todo programa de radio.

Con estos elementos como horizonte, se estableció una dinámica para los estratos **Diseño y discurso** de los programas en un orden progresivo que semana a semana genera emisión. Es importante mencionar que los anteriores se sustentan en la conceptualización de lo pedagógico entendido por Giroux (como se citó en Guerrero et al., 2017) como:

Concepto en constante transformación, en relación con lo teórico, lo práctico y lo crítico, ya que se nutre permanentemente del contexto, la comunidad, la cotidianidad y los procesos reflexivos de rigor académico e investigativo, llevado de la mano de intelectuales transformativos, de maestros y maestras, a través de la reflexión, el cuestionamiento y la búsqueda de sentido del acto educativo. En este orden de ideas, lo pedagógico conduce a la lectura de los procesos, acciones e interacciones que acontecen a su alrededor, y crea los caminos para transformar y deconstruir los contextos, potenciando a los maestros a “contemplarse como hombres y mujeres libres con una especial dedicación a los valores de la inteligencia y al encarecimiento de la capacidad crítica de los jóvenes”. (p. 49)

En este sentido, se remarca la conexión del estrato **Discurso** permeado por lo pedagógico en los tres tipos de programas, sin embargo, es de resaltar que en el caso de los **Infalarios** los discursos tienen una dinámica mayor a las infancias como protagonistas, lo que moviliza el conjunto semántico de significaciones y contempló mayores variaciones entre el estrato de diseño y producción.

### *On air, puesta en marcha de las piezas comunicativas entre la producción y la distribución*

El estrato **Diseño** de los programas radiales, se fue adaptando en coherencia con los aprendizajes que se obtuvieron al entrar en el estrato de **Producción**. Para tal fin, se contó con un equipo humano de la RUV, radio institucional, que contempla la directora de la emisora, el productor y *webmaster*. El proceso de producción hace uso de la cabina de grabación durante 60 min una vez a la semana, para generar un programa de máximo 30 min. En este se deben realizar tres pautas institucionales, un primer corte a los 7 min, un segundo corte a los 15 min y el cierre del programa 13 min después. A través de posproducción se agregan, elementos musicales, cabezote y cierre del programa. Lo que genera variaciones semánticas entre lo que se crea en el diseño, sucede en la grabación y se genera como pieza comunicativa. Estos últimos, contemplaron uno de los primeros elementos de producción y creación. Teniendo en cuenta los diversos tipos de programa y diferentes invitados, se estableció su realización a través de pregrabado. También se amplió la posibilidad de aceptar invitados que no estuvieran directamente en la cabina; a través de llamadas nacionales telefónicas o servicios como Skype, que nos permitió tener invitados fuera de la ciudad y del país.

Es importante mencionar que los tipos de programas que menos generaron cambios entre el diseño y la producción correspondía a “Mi cuarto cuando llueve” en coherencia a que muchos tuvieron una inclinación por el sostenimiento de una temática, la lectura en voz alta y la priorización musical. En contraposición, los programas que durante su producción tuvieron una alteración significativa del diseño, corresponden a “los Infalarios”, que fueron modificados para dar prioridad al rumbo que se generaba en coherencia con las respuestas y temáticas que los niños proponían. Por último, los programas de tipo “Intelectuales transformativos” se mantuvieron estables, entre la correspondencia y los cambios, con el diseño, pues en su mayoría los adultos que participaban de la mesa redonda o de entrevista se concentraban en el cumplimiento del diseño, aunque por elementos propios de la producción como la temporalidad se generaban cambios en el discurso para hacerlo más concreto o dinamizado desde la emocionalidad.

Posterior al estrato de producción de las piezas comunicativas, se da lugar en estrato de distribución de la siguiente manera: **Distribución como material bibliográfico, Distribución desde Radio UNAD Virtual** y como parte de los hallazgos de la investigación, se evidencia un tercer canal **Distribución por apropiación**. Ahora bien, teniendo en cuenta que como se había mencionado antes el estrato de distri-

bución si aporta al campo de las significaciones y moviliza elementos sociosemánticos, estos se abordaron de la siguiente manera:

- **Distribución como material bibliográfico:** los *podcasts*, que se obtienen a través del espacio de Red Infancias en el micrositio de RUV, generan un enlace independiente, lo que permite que sean incluidos en los microcurrículos de los cursos de la licenciatura, destacando su uso en la ruta del componente práctico y la primera y segunda matrícula de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Adicionalmente, dentro de las redes de curso y las redes curriculares, se relacionan los programas como material de apoyo para las retroalimentaciones y ampliaciones pertinentes en los foros del curso y la mensajería, destacando su uso en la estrategia asincrónica de acompañamiento. Consolidar los programas radiales como fuentes bibliográficas, catalogados en los procesos de acreditación y certificación académica y tecnopedagógica como Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVI), respondiendo a la política de calidad de la UNAD y a los lineamientos planteados para la innovación a través de herramientas y para el diseño microcurricular.
- **Distribución desde Radio UNAD Virtual:** esta distribución contempla la grabación y reproducción de una pauta de promoción del programa, que se reproduce durante la parrilla radial de la RUV. También, se genera intercambio de programas a través de la red de radio universitaria de Colombia y se encarga de la promoción del programa a través de las redes sociales oficiales de la emisora y la base de datos de correos. Por otro lado, en el marco de la accesibilidad del medio que es pública sincrónica asincrónicamente, los semilleros de investigación de la licenciatura comenzaron a acercarse a su reproducción movilizándolo la distribución de la pieza comunicativa en una dinámica disruptiva de contexto de formación a ambientes de características sociales y culturales.
- **Distribución por apropiación:** a través de los invitados se ha podido evidenciar un tercer canal de distribución, como lo son las redes sociales y el intercambio de información por aplicaciones de conversación como WhatsApp, Skype y Telegram, teniendo en cuenta que muchos de los invitados movilizan, comparten y reproducen en otros escenarios, que no son de orden universitario, destacando los familiares en el caso de “Los Infalarios”, las redes de conocimiento en los “Intelectuales transformativos” y la categoría de recomendaciones de orden cultural en el caso de “Mi cuarto cuando llueve”. Lo que ha generado una ampliación respecto a la audiencia inicialmente planteada.

Por otro parte, en el estrato de distribución Red Infancias ha contado con dos *banners*: el primero inicialmente creado por Mary Guerrero, directora del programa radial y aprobado por el comité de la licenciatura que se presenta en la Imagen 1. El segundo, diseñado por el equipo gráfico de la Vicerrectoría de Medios y Mediaciones Pedagógicas (Imagen 2). Frente a este último, es importante mencionar que LIPI, la araña protagonista, es una de las transformaciones que se vislumbraron como primeros resultados al establecer la necesidad de contemplar personajes dentro de

los tipos de programas y, se genera en razón de disminuir el uso de fotografías en los banners de los programas de la parrilla radial.

**Imagen 1.** Banner inicial Red Infancias.



Fuente: Radio UNAD Virtual.

**Imagen 2.** Banner actual creado por VIMEP.



Fuente: Radio UNAD Virtual.

Finalmente, es vital expresar que la puesta en marcha de las piezas comunicativas (discurso y diseño) contempló una experiencia única e irreplicable durante la producción, tanto para los invitados, como el equipo de realizadores, que fuera de los elementos enmarcados en la investigación consolidó la profundidad de ser un es-

cenario seguro para aportar a la restitución de la legitimación de nuevas oralidades que, como ejercicio comunicativo, moviliza las creencias, los conocimientos y las perspectivas de vida de diferentes actores en las infancias; en contraposición de los “los discursos que distorsionan o callan las realidades que acaban convirtiéndose en formas de “no decir” (Contreras, 2016, p. 81). Deconstruyendo aquellos discursos que encubren y no signan realidades.

## *Discusiones y conclusiones*

Para plantear las conclusiones y nuevos horizontes que suscitó la investigación, es importante recordar los objetivos trazados para la misma, y que además orientaron el diseño de los instrumentos presentados en la metodología. También resaltar que estos elementos alimentan las actualizaciones y mejoras al programa radial que continúan como ejercicio de mediaciones en busca de consolidar a través de las piezas comunicativas unidades sociosemióticas de orden cultural, disciplinar y pedagógico (Amador, 2014). Se presentarán entonces los tres objetivos, las ideas más destacadas a manera de cierre y los nuevos retos que esto nos proporciona.

El primer objetivo trazado para la investigación correspondió a diseñar piezas comunicativas pedagógicas, educativas e inclusivas para Red Infancias Radio y Red Infancias TV en concordancia con los núcleos problémicos y núcleo integrador de problema de la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Los programas radiales, correspondientes a lo trabajado en el artículo y la investigación corresponden a un cúmulo total de 40; de los cuales, en primer lugar, 18 Intelectuales transformativos, 10 Infalarios y 12 Mi cuarto cuando llueve, presentando entonces un ligero desequilibrio en cada uno de los estilos, generando la necesidad de crear diseños en bloque que se movilicen temáticamente; permitiendo la organización articulada de las piezas comunicativas, es decir el abordaje de una misma temática a través de los tres tipos de programas.

Conectado a lo anterior, el segundo objetivo que se trazó para integrar las piezas comunicativas de Red Infancias Radio y Red Infancias TV en el mapa curricular de la Licenciatura en Pedagogía Infantil a través de los cursos y la promoción de los programas con los estudiantes. Lo que contempló adicionalmente una campaña de sensibilización y socialización de los programas con el equipo de docentes de la licenciatura, dando lugar a la ubicación del programa en los microcurrículos de la ruta del componente práctico. Sin embargo, se evidencia el potencial de promover con más continuidad el uso de los programas de radio en los diseñadores de curso y en los docentes para su uso en las retroalimentaciones o acciones de acompañamiento. Así mismo, varios docentes manifestaron la necesidad de consolidar programas radiales que promuevan el pensamiento científico, pues identifican una concentración en arte y literatura.

Por último, y de manera secuencial, se presenta el tercer objetivo **analizar- evaluar** los usos, apropiaciones y formas de interactividad de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD, en relación con las piezas comunicativas de

Red Infancias Radio, pues el análisis arrojó elementos como una amplia inclinación, pues 73.9 % de los estudiantes encuestados reportaron mayor gusto por los programas de tipo Intelectuales transformativos, seguidos por los Infalarios con un 21,7 %, dejando en un mínimo al tercer tipo, por lo que es importante replantear el diseño de estos para dar mayor cabida a la segunda audiencia que tienen. Por otro lado, 95.7 % de los encuestados reportaron evidenciar el aporte a sus aprendizajes y a los Núcleos problémicos de la licenciatura. Cerrando con la solicitud, reiterada de querer escuchar experiencias de maestros en formación y más personas de diferentes regiones, adultos y niños, que les permitiera mayor identificación cultural. Siento esta una gran oportunidad para la movilización de diseños que promueva mayor polifonía discursiva.

Teniendo en cuenta lo anterior, se considera que los programas de radio deben entablar diálogos constantes con su audiencia, las tendencias disciplinares, las necesidades del sector externo, así como realizar una mejoría en la construcción de preguntas para los Infalarios, pues en algunas oportunidades no se promovía el discurso, cerrando la conversación a ausencia/presencia (no/sí). Adicionalmente, se identificó que con lo desarrollado se trabajó la construcción y deconstrucción de discursos establecidos sobre las infancias en la sociedad del conocimiento, cuestionando e integrando recursos que aportan al debate académico, cultural y de sociedad. Se resalta que la investigación trabajó conceptos significativos en pro del aprendizaje profundo (Biggs, 2009) de los sujetos, a través de diferentes piezas comunicativas que potenciaron la pregunta, la investigación, la reflexión y la creación en los sujetos sociales, políticos y emocionales que se constituyen en diversos entornos y que se consolidaron como audiencia o actor de Red Infancias Radio.

## Bibliografía

- Amador, J. (2014). *Usos y apropiaciones del portal Maguaré: una aproximación a través de la experiencia de niños y niñas de primera infancia, padres de familia y agentes educativos*. Informe Técnico, Repositorio UD. Bogota. Colombia
- Benjamin, W ( 1989). La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica. Interrumpidos! [https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-06-Textos%20Pardo\\_Benjamin\\_La%20obra%20de%20arte.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-06-Textos%20Pardo_Benjamin_La%20obra%20de%20arte.pdf)
- Biggs, J (2009). Enhancing Teaching Through Constructive Alignment. [https://www.researchgate.net/publication/220017462\\_Enhancing\\_Teaching\\_Through\\_Constructive\\_Alignment](https://www.researchgate.net/publication/220017462_Enhancing_Teaching_Through_Constructive_Alignment)
- Cárcamo, B. (2018). El análisis del discurso multimodal: una comparación de propuestas metodológicas. *Forma y Función*, 31, (2), 145-174. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21958430007>
- Contreras, A. (2016). La palabra que camina. Comunicación popular para el Vivir Bien/ Buen Vivir. ALER / FES Comunicación / CIESPAL, Ecuador.



- Gamarnik, C. (2008). *La importancia de la radio en los programas de educación a distancia*. Vivalaradio.org. [http://www.vivalaradio.org/medios-comunicacion/PDFs/MED\\_reflexiones\\_08radio-comunicacion.pdf](http://www.vivalaradio.org/medios-comunicacion/PDFs/MED_reflexiones_08radio-comunicacion.pdf)
- Guerrero, M. y Gamboa, D. (2017). Estado del arte: producción de contenidos digitales para las infancias. *Colectivo Dilululu: Tejido Digital para las Infancias*. Bogotá, Colombia.
- Guerrero, M., Gamboa, D. y Figueroa, S. (2018). Capítulo I. *Pertinencia pedagógica, estética e inclusiva de los contenidos del portal Maguaré*.
- Kress, G. (2010). *Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication*. Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Arnold.
- Pedraza, C., Reyes, O. y Téllez, P. (2015). *Proyecto Educativo del Programa Licenciatura en Pedagogía Infantil*. UNAD. <http://hdl.handle.net/10596/8537>
- Piérola, V. (2016). La palabra que camina. Comunicación popular para el vivir bien/buen vivir por Adalid Contreras Baspineiro (Reseñas). *CIESPAL 130*, 428-431. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5792128.pdf>
- Pisanty, A. (2000). Dos taxonomías de los medios técnicos para la educación a distancia. *Revista Digital Universitaria*. 1 (0). <http://www.revista.unam.mx/vol.0/art2/medios.html>
- Rodríguez, D., & Velázquez, A. (2011). Análisis crítico del discurso multimodal en la caricatura internacional del periódico The Washington Post. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 17. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3964393>
- RUV. (2017). *Radio UNAD Virtual Información General*. <http://ruv.unad.edu.co/index.php/60-informacion-general>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD (2011) *Proyecto Académico Pedagógico Solidario versión 3.0*. Bogotá, Colombia: UNAD. <https://academia.unad.edu.co/images/pap-solidario/PAP%20solidario%20v3.pdf>
- Van Leeuwen, T. (2005). *Introducing social semiotics*. Routledge.

## SEGUNDA PARTE

### La educación infantil en perspectiva de derechos

Colombia en la Constitución Política de 1991 establece en el Art. 44 que los derechos del niño prevalecen sobre los de las demás personas, definiendo con ello la obligatoriedad del Estado, la sociedad y la familia de proteger a las infancias de cualquiera forma de maltrato y explotación.

Por otra parte, en el documento CONPES Social 109 de 2007 “*Política Pública Nacional de Primera Infancia*” reafirma el compromiso del país de reconocer a los niños y a las niñas como sujetos sociales y titulares de derecho; ciudadanos con derechos en contextos democráticos y ratifica la perspectiva de derechos y la atención integral como principios éticos en su compromiso con la primera infancia.

De la misma manera, el Estado colombiano en el año 2016 sella su compromiso con la defensa y promoción de los derechos de los niños y las niñas con la firma de la política de Estado Ley 1804 de 2016 de Primera Infancia que concibe a los niños y niñas como sujetos de derecho, únicos y singulares, activos en su propio desarrollo, interlocutores válidos e integrales.

Dos investigaciones soportan los aportes del presente documento a la premisa ético-política sobre la educación infantil en perspectiva de derechos; la primera de ellas, hace un recorrido por los discursos que sustentan la construcción de la política pública colombiana para la atención integral a la primera infancia: *De Cero a Siempre*; la segunda, explora los fundamentos de un imperativo ético en la formación de los niños como sujetos de derechos: *su derecho a participar*.

## Discurso narrativo en el proceso de formulación de la política pública De Cero a Siempre

### Narrative discourse in the process of formulating public policy De cero a siempre

Por: Mónica Dueñas Cifuentes<sup>18</sup>  
Syrley Liced Mahecha Bustos<sup>19</sup>

#### Resumen

El siguiente capítulo se desarrolla en el marco del proyecto de investigación “Análisis del discurso público entre los años 2002 a 2016” en el que se sustenta la Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre, avalado por el grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad y desarrollado durante los años 2020-2021.

A continuación, se describen los principales hallazgos del proceso de revisión documental, sobre el cual se desarrolla el análisis de los actores, intereses y acciones que conllevaron al establecimiento de la política pública De Cero a Siempre. El objetivo general que se formuló para la investigación fue analizar el discurso público que ha construido el Estado colombiano entre los años 2002 a 2016, para reconocer las categorías sobre las que se sustenta la Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre.

**Palabras clave:** primera infancia, política pública, derechos, integralidad, intersectorialidad.

**Keywords:** early childhood, public politics, rights, Integrality, Intersectionality.

<sup>18</sup> Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0254-148X> Correo electrónico: monica.duenas@unad.edu.co

<sup>19</sup> Magíster en Gobierno y Políticas Públicas, Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2166-0625> Correo electrónico: syrley.mahecha@unad.edu.co

## Introducción

Para el desarrollo del proyecto de investigación: “*Análisis del discurso construido en el proceso de formulación de la política pública De Cero a Siempre*”, se parte de una revisión documental en una línea de tiempo de 2002 a 2016, con el propósito de abordar la formulación del problema de acuerdo con las etapas iniciales del ciclo de política pública.

Para ello, se propusieron tres objetivos específicos:

- Revisar documentos jurídicos e informes de carácter público entre los años 2002 a 2016.
- Definir las categorías sobre las que se establece la ruta de construcción de la política de primera infancia en Colombia.
- Interpretar los aspectos argumentativos–retóricos que se identifiquen en los documentos jurídicos e informes de carácter público entre los años 2002 a 2016.

El alcance de la investigación buscó comprender las intencionalidades y la ruta que se proyectó para el proceso de formulación de la política pública; en búsqueda de aportar a la comprensión del marco histórico, social y cultural sobre el que se ha abordado el tema de derechos del niño en Colombia. La pregunta que guió el proceso de investigación fue: ¿Cuál ha sido el discurso público que ha construido el Estado entre los años 2002 a 2016, que se concreta en la Política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre?

## Los derechos del niño en el marco histórico colombiano

En el marco de la Asamblea General de las Naciones Unidas, el 20 noviembre de 1989 se dio la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño. Colombia como miembro fundador y participante en este organismo internacional; ratificó su compromiso mediante la Ley 12 del 21 de enero de 1991.

Hacia 2002 se dio un gran movimiento social, denominado la Alianza por la Política Pública de Infancia y Adolescencia en Colombia, el cual tuvo como propósito de acuerdo con lo descrito en el documento Colombia por la primera infancia (2006):

Garantizar el ejercicio de los derechos de los niños menores de 6 años, constituye el objetivo de la política pública orientada a la primera infancia. La garantía de los derechos es indispensable para el desarrollo de la primera infancia y fundamental para elevar su calidad de vida. En el proceso hacia la universalización del ejercicio de los derechos, bajo los ideales de equidad e inclusión social, es condición indispensable respetar la diversidad étnica y cultural del país. (p. 4)

Retomando la Convención sobre los Derechos del Niño, sobre la que se reconocen los derechos económicos, sociales, culturales, civiles y políticos de los niños, se halla que en la evolución de las políticas y legislación en Colombia desde lo social, jurídico y académico; se resignificó el lugar de la infancia, pasando a reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derechos. Es así como en el marco de los lineamientos internacionales, se cimentaron en el contexto nacional, los retos y desafíos para garantizar los derechos de la primera infancia. Mediante el diseño de leyes, decretos, programas y estrategias orientadas a la protección a la primera infancia con el enfoque de atención integral.

En esa transición se han ido estableciendo perspectivas de cambio sobre lo que significa garantizar los derechos de los niños y niñas, transitando de un enfoque asistencialista a uno de atención y protección. En suma, los retos y desafíos para el reconocimiento de los derechos en la primera infancia se consolidaron como un proceso de movilización social que, en el marco de incorporar los lineamientos internacionales al contexto nacional, permitió generar programas y estrategias orientadas a la protección y restablecimiento de los derechos de la primera infancia con el enfoque de atención integral. Toda esta experiencia se consolidó en la Ley 1804 de 2016, por la cual se estableció la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre.

### *Diseño de las políticas públicas*

La política pública como concepto, ha conllevado al establecimiento de diferentes definiciones entre las que se identifican ciertos elementos en común como el problema, el contexto, las decisiones, organizaciones o instituciones gubernamentales, planes, proyectos, programas, soluciones y sociedad.

Entre las diversas definiciones se ha considerado la siguiente propuesta, la cual aporta un concepto imprescindible para el establecimiento de las políticas públicas: **el conocimiento**.

La política pública se define como: “conjunto de acciones implementadas en el marco de planes y programas gubernamentales diseñados por ejercicios analíticos de algún grado de formalidad, en donde el conocimiento, aunado a la voluntad política y los recursos disponibles, viabilizan el logro de objetivos sociales” (Matamoros, 2013, p. 32).

Teniendo en cuenta que las políticas públicas pueden surgir como una respuesta de parte de los gobernantes (políticos), hacia los problemas que demandan los ciudadanos (gobernados), existe un tercer actor que trabaja en el proceso de las políticas públicas: los técnicos-expertos-analistas. Las relaciones que se establecen entre los gobernantes y los gobernados, en este caso, está mediado por los expertos, quienes desarrollan y lideran las acciones en el diseño de las políticas públicas.

En el proceso que conlleva el diseño y formulación de las políticas públicas se esperaría en un marco democrático, que se prestará mayor atención a los intereses y opi-

niones de los ciudadanos–beneficiarios, haciéndolos explícitos en la formulación de las políticas. No obstante, la tendencia en la definición de las políticas públicas en Colombia está determinado en un modelo «*top-down*», en donde las posturas de los políticos tienden a ser las que más inciden en las decisiones finales, al considerar que desde su nivel representativo son quienes tienen el “poder” de movilizar las iniciativas en los espacios de discusión y lograr que las políticas sean diseñadas e implementadas de acuerdo con la “mejor” alternativa.

En referencia a la investigación realizada, para la reconstrucción del discurso y su análisis, se tuvieron en cuenta los primeros momentos del ciclo de la política descritos en la Figura 1: identificación del problema e inclusión agenda pública, identificación de alternativas, negociación política y selección “mejor” alternativa.

**Figura 1.** Ciclo de las políticas públicas.



Fuente: Elaboración propia (Roth, 2010 y Matamoros, 2013)

Teniendo en cuenta el esquema del ciclo de las políticas públicas en un tercer y cuarto momento (identificación de alternativas y negociación política), los técnicos-expertos ejercen un papel central, ya que son quienes inciden de manera subjetiva en la selección de la “mejor” alternativa para dar solución al problema público.

El problema público tiene una complejidad, ya que incorpora aspectos tanto técnicos como políticos, lo cual lo hace sensible a las diferentes formas como se puede mirar para identificar, entender y aceptar el valor que tienen las diversas perspectivas (Matamoros, 2013).

Desde las teorías desarrolladas para el diseño de las políticas públicas se haya un cierto vacío sobre cómo los científicos políticos han o no dado un lugar a la demo-

cracia y sobre el cómo posibilitar mejores formas de gobernabilidad democrática a partir de las políticas públicas.

Quizás solo hasta la aparición de las teorías desarrolladas desde el enfoque interpretativista, se da de nuevo un lugar a la democracia, desde una perspectiva deliberativa y participativa. En este sentido siguiendo a Roth (2010):

El análisis de política, renovado por su perspectiva posempírica y deliberativa, permite abrir las vías para refundar tanto la disciplina como tal, como la práctica política y las instituciones de la democracia reintroduciendo y legitimando en estas la participación y la deliberación de la ciudadanía como modo de construcción e implementación de las decisiones públicas. (p. 53)

Alrededor de este nuevo paradigma, hay otros actores que pueden intervenir en el proceso de la política, por lo tanto, representan un nuevo desafío reconocer su incidencia en el desarrollo de las políticas públicas.

Un Estado ideal para animar un balance más democrático en relación con las políticas públicas se situaría en fomentar mecanismos que movilicen la participación ciudadana para responder de manera más efectiva a lo enunciado a través del Artículo 40 de la Constitución Política de Colombia “todo ciudadano tiene derecho a participar en la conformación, ejercicio y control del poder político”.

### *Perspectiva de análisis de la política pública*

De acuerdo con el recorrido histórico y social que en materia de garantía de derechos de los niños se ha construido en Colombia, es importante reconocer qué hitos permitieron la instauración de la Ley 1804 de 2016 por la cual se estableció la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre. Además, de identificar los antecedentes discursivos, durante los años 2002 a 2016, que permitirán aproximarse a la noción que se asumió en torno a las infancias.

En el desarrollo del proceso de investigación se consideró el análisis de las políticas públicas, en el que encontramos enfoques teóricos desde paradigmas positivistas, neopositivistas, hasta el racionamiento crítico y la teoría crítica. Esta evolución y cambio de perspectiva en el análisis de las políticas ha venido estableciendo un incremento en los grados de complejidad del análisis en términos de integrar factores internos y externos.

Es importante entonces reconocer el paradigma constructivista como fundamento del presente análisis y de la ruta de estudio que se desarrolló. Pues esta perspectiva considera que la realidad social es una construcción social subjetiva y que está determinada por el valor, interpretación y sentido que otorga el individuo a la realidad y a su vez, la construcción de intersubjetividad que se presenta entre el individuo y los otros actores inmersos en esa realidad. Para la investigación realizada, este sentido se traduce en aproximarse al discurso y relato construido por los distintos ac-

tores y sobre el cómo abordaron el problema social de vulneración de los derechos de los niños y las niñas en Colombia; es decir cómo estaba siendo interpretada esta realidad social por los actores gubernamentales, la sociedad civil y los representantes de organizaciones no gubernamentales.

Estas perspectivas inciden también en percibir y comprender como objeto social de conocimiento la política pública desde una mirada discursiva; es decir desde la construcción de narrativas, relatos y discursos que fundamentan el ciclo y la formulación de un problema público. En este sentido el análisis de políticas públicas propuesto por Giandomenico Majone en el cual su principal tesis es proponer que las políticas están hechas de palabras, pretende establecer una perspectiva de análisis más interpretativista que de análisis de comprobación empírica; es decir consiste en otorgar una mayor importancia al mundo de las ideas que al mundo de la comprobación (Roth, 2010).

Por lo tanto, el paradigma discursivo inspirado en el “giro lingüístico”, fundamentado en la teoría crítica y el constructivismo, pone mayor énfasis en factores cognitivos, discursivos, argumentativos y narrativos. Desde este enfoque se presta atención a la subjetividad de los actores, sus formas de conocimiento y sus múltiples interpretaciones para crear significados.

Es así, como se centra el análisis en la comprensión de cómo perciben la realidad y cómo la transforman a través de sus discursos. Adicionalmente, integra los intereses, ideas, instrumentos y valores a una lógica de construcciones sociales que dependen de sus propios significados. El proceso político de formulación de políticas busca principalmente considerar esta como una actividad política a través de creencias, significado y argumentación (Zittoun, 2016).

A partir de estas perspectivas, se hace necesario adelantar la revisión de los antecedentes documentados en textos de carácter público, para que a partir del análisis discursivo se reconstruyan las evidencias de lo que estuvo presente en las agendas de discusión, los escenarios y los actores participantes. Buscando a partir de este análisis, generar una categorización e interpretación de los argumentos que definen la política de primera infancia en Colombia.

## **Metodología**

El proceso metodológico a través del cual se sustentó el desarrollo de la investigación se situó en el paradigma del constructivismo desde una perspectiva antropológica donde “se puede afirmar que el hombre es un ser abierto y capacitado para construir su propia realidad y, en particular, su propio conocimiento de la realidad” (Valeria, 2007, p. 83). Es decir, se buscó interpretar el discurso y la visión detrás de los actores que definieron el problema, y sobre el cual se formuló la política pública que hoy materializa las acciones de prevención, defensa, garantía y restablecimiento de los derechos de los niños y las niñas en Colombia.



Así las cosas, como técnica principal se definió el análisis documental a través de una búsqueda digital entre los años 2002 al 2016, teniendo como parámetros de indagación la producción de documentos gubernamentales, no gubernamentales y de la sociedad civil.

### **Análisis del discurso: definición de las categorías de análisis**

En coherencia con las teorías de análisis de políticas públicas, el marco de análisis elegido para indagar en la etapa de formulación de la política pública fue el análisis narrativo de Emery Roe y el análisis retórico propuesto por Giandomenico Majone, atendiendo a que la política como mencionan diversos autores está hecha de “la palabra”.

Por su parte el análisis narrativo establece “que los relatos usualmente utilizados para describir y analizar las controversias de políticas públicas representan por sí mismos una “fuerza”” (Roth, 2008, 86). Lo anterior permite entender que las políticas públicas son construcciones discursivas que se crean y que, según las perspectivas de abordaje del problema social, se proyectarán las acciones y estrategias para atender el problema. De allí que resulte importante reconocer qué discurso se ha trazado, para aproximarse al entendimiento de los sustentos conceptuales y técnicos que materializan la política para la primera infancia en Colombia.

Para el presente estudio se concreta el desarrollo de un ejercicio interpretativo basado en el análisis cualitativo de la información, donde se determinan las categorías de análisis que surgen del relato construido por los actores, a partir de los textos y argumentos. Para abordar el análisis, se diseñan unas matrices que contienen el ejercicio de categorización, para posteriormente relacionar los relatos a analizar e interpretar de acuerdo con las etapas descritas a continuación en la Tabla 1:

**Tabla 1.** Etapas para el análisis narrativo

<b>Etapas</b>	<b>Descripción</b>
1-Relatos principales	Identificar las principales historias o relatos en relación con la controversia política.
2-Contrarrelatos	Identificar relatos alternativos a los que dominan en la controversia, son los “contrarrelatos”.
3-Metarrelatos	Comparar estas dos series de relatos con el fin de generar un “metarrelato”.
4-Replantear el problema	Determinar en qué medida este metarrelato replantea el problema.

Fuente: elaboración propia (Roth, 2017).

En cuanto al enfoque retórico, se basa en la argumentación y su intención de persuadir la forma de hacer las cosas a través del uso de la palabra, este tipo de actuar

no se basa propiamente en una demostración lógica, pero no por ello se vuelve irracional o racional. Este enfoque está matizado por los juicios de valor de los tomadores de decisión e incluso por los mismos movilizados del problema público, es decir, la formulación de la política vista como un intercambio bilateral e incluso un método de aprendizaje mutuo mediante el discurso.

En este caso, los argumentos de los analistas pueden contar con cierto grado de tecnicidad y científicidad frente al tema a resolver o puede ser que cuenten con argumentos menos técnicos y más dados desde la observación empírica, la percepción del problema o la sensación problemática percibida por ciertos grupos de interés. No importa ninguna de estas dos posiciones, lo que realmente resulta importante es lograr persuadir a través de los argumentos para que sean tomados en serio en los foros de deliberación (Majone, 2005). Desde este punto de vista, se determina la perspectiva presente en la construcción discursiva de los textos, que aportarán a la interpretación de las ideas e intereses de los tomadores de decisiones.

Este enfoque permitió definir las categorías principales que se abordaron en la investigación, identificando en la línea de tiempo elegida para el estudio, desde qué perspectivas y en qué forma se abordaron los derechos de los niños y niñas.

## Resultados

### Revisión documental: instituciones, actores y discursos

Teniendo en cuenta los objetivos definidos para el alcance del proyecto de investigación, en un primer momento se realizó la selección y búsqueda de documentos públicos, los cuales se describen en la Tabla 2:

**Tabla 2.** Fuentes documentales 2002–2016

Año	Plan Nacional de Desarrollo	Tipo de texto				Cantidad
		Ley	Informes	Actas CIPI	CONPES	
2002	X		X			2
2003						
2004						
2005						
2006	X	X				2
2007			X		X	2
2008						
2009		X	X			1
2010	X					1
2011				X		8

Año	Plan Nacional de Desarrollo	Tipo de texto				Cantidad
		Ley	Informes	Actas CIPI	CONPES	
2012				X	X	9
2013				X	X	14
2014	X			X		10
2015			X	X	X	13
2016		X		X		11
<b>Total fuentes documentales</b>						<b>73</b>

Fuente: elaboración propia.

Cabe señalar que entre los años que se desarrolló la búsqueda documental la presidencia estuvo a cargo del expresidente Álvaro Uribe Vélez (2002 al 2010) y posteriormente, asumió la presidencia Juan Manuel Santos Calderón (2010 al 2018); en este periodo de tiempo fue evidente el movimiento social y político que se dio alrededor de la infancia, el cual posibilitó el establecimiento de la política nacional para la primera infancia en Colombia.

En cuanto al resultado de la revisión documental, se halla un total de 73 documentos entre los cuales se encuentran producciones de instituciones estatales (Presidencia, Congreso de la República, Departamento Nacional de Planeación, Consejo Nacional de Política Económica y Social, ICBF, MEN), e instituciones no gubernamentales (ONU, Unicef, Alianza por la Niñez Colombiana, CINDE).

Como principales hallazgos en esta revisión se identifica que en lo referente a los planes nacionales de desarrollo no se registra que la garantía de los derechos de los niños y las niñas se encuentre directamente como un capítulo o programa, las intervenciones hacia la infancia se mencionan como una línea de acción, que se gestiona de manera transversal mediante acciones que aseguran los derechos relacionados con la nutrición, acceso y cobertura en educación, acceso a la salud, entre otros.

En relación con los documentos producidos desde las organizaciones no gubernamentales; las reflexiones se enfocan en la protección integral de niñas, niños y adolescentes. Sus ejes de acción están orientados a la gestión de conocimiento, el monitoreo de situación de derechos, la incidencia política y la movilización social.

Si bien la producción es amplia en el trayecto de los años 2002 a 2016, se identifica que entre el 2003 al 2005 la búsqueda de documentos como informes, actas o proyectos que apunten al reconocimiento de la garantía de los derechos de los niños y niñas en Colombia, no fue efectiva. El referente para este trayecto es el Plan Nacional de Desarrollo de 2002 a 2006 – Hacia un Estado comunitario, en el cual se integran acciones asociadas a la protección de la familia, la infancia y la juventud.

## *Categorías de análisis: entre el discurso social y económico*

Al finalizar el proceso de lectura de los documentos públicos, se definieron las categorías de análisis principales, a través de las cuales se consolidaron los hallazgos que integraban aspectos en coherencia con el establecimiento de una política social que entre líneas se asocia a una política económica desde la perspectiva del bienestar humano.

Estas categorías se sustentan en argumentos hallados en los planes de desarrollo nacional:

Dada la importancia del desarrollo durante los primeros 6 años de vida, se considera prioritario diseñar e implementar una Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia (AIPi). Las intervenciones orientadas a potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas durante sus primeros años, además de ser un derecho, se constituyen en una ventana de oportunidad para el desarrollo social y económico, dado que generan impactos duraderos relacionados con la fortaleza psicológica, la disminución de la morbilidad y la criminalidad en el ciclo de vida de las personas; mejor rendimiento académico, menor deserción escolar y menores índices de repitencia, aumentando con ello la permanencia de los niños dentro del sistema educativo; la productividad y los ingresos futuros. Por ende, se constituye como la inversión social con mayor tasa de retorno. (DNP, 2011, p. 327)

En consonancia con esta primera categorización, el discurso representa la postura del Estado que da un lugar a la infancia desde el establecimiento de políticas públicas diferenciales (segmento poblacional) que se asume a la vez como una política social, la cual se conceptúa de acuerdo con Fernández y Caravaca (2011) como:

Una renovada política social, fundada en el ideal de un desarrollo integral humano y humanizador, debe abarcar tanto un progreso material, como uno antropológico que se puede articular sobre tres principios:

- 1.** Un desarrollo humano sostenible (no solo material).
- 2.** El papel central de la comunidad (no solo del individuo).
- 3.** Una protección social fundada en las responsabilidades (no solo en los derechos). (p. 31)

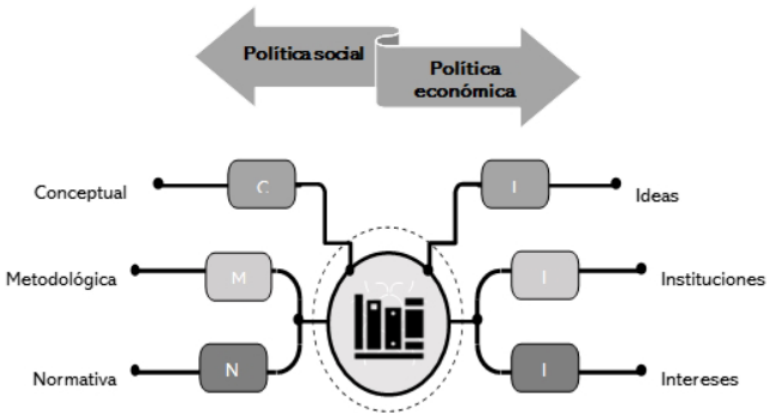
Por otra parte, se percibe la perspectiva de una política económica, en la que el desarrollo económico apunta a obtener el «bienestar humano material». En términos de la economía, desde el discurso de los técnicos, consiste en sugerir medidas y criterios que permitan incrementar el bienestar social, que en suma conlleva al desarrollo económico de la sociedad. Sin embargo, el principal problema desde esta perspectiva consiste “en cómo «medir» el bienestar, por una parte, y en disponer de elementos que permitan afirmar de forma objetiva si una medida de política econó-

mica mejora o no dicho bienestar para el conjunto de la sociedad” (Cuadrado, 2010, p. 128).

Desde este aspecto, son diversos los discursos en los que la infancia es vista como un momento del ciclo vital en el que la «inversión» redundará en mejores resultados representados en el incremento de un mejor «capital humano», mediante el cual se sustente el «desarrollo» de la sociedad.

Ampliando el ejercicio de categorización; posteriormente, se plantea un conjunto de seis subcategorías que se presentan en la Figura 2:

**Figura 2.** Categorías y subcategorías.



Fuente: elaboración propia.

Alrededor de estas subcategorías, en la Tabla 3 se describen los principales referentes asociados a cada una de estas; sobre los que se realizó posteriormente el análisis del discurso desde el enfoque narrativo y retórico:

**Tabla 3.** Categorías, subcategorías y referentes

Categoría	Subcategoría	Referentes para el análisis del discurso
<b>Política social</b>	Conceptual	Familia, infancia, primera infancia, desarrollo infantil, enfoque diferencial.
	Metodológica	Integralidad, Intersectorialidad, territorial.
	Normativa	Discurso normativo, garantía de derechos de los niños.
<b>Política económica</b>	Ideas	Servicios, atención integral.
	Instituciones	Representación, coordinación, focalización.
	Intereses	Social, económico, jurídico.

Fuente: elaboración propia.

Las subcategorías y los referentes dan cuenta de un amplio discurso construido por los actores sociales, gubernamentales y no gubernamentales que estuvieron asociados a la formulación de los planes, programas y políticas dirigidas a la primera infancia entre el 2002 al 2016.

En este punto es importante resaltar el rol que cumplieron “los actores” bien sea desde su representatividad de organismos estatales, no gubernamentales o grupos sociales, quienes desde el panorama de la subjetividad social accedieron a “construir sus relaciones, percibirse como un “nosotros” y actuar colectivamente” (Güell, 2001, p. 1) y entretejieron las ideas para la formulación de la política pública.

Integrando este esquema de categorización, se desarrolla el análisis de los relatos, los cuales se describen a continuación, teniendo en cuenta las etapas del modelo de análisis narrativo de política propuesto por Emery Roe.

## Análisis narrativo: interpretación de los argumentos

Dando paso a la interpretación de los aspectos argumentativos–retóricos que se identificaron en los documentos de carácter público entre los años 2002 a 2016, se puntualiza enseguida en la selección de argumentos en la Etapa 1 – relatos principales y la Etapa 2 – contrarrelatos, de acuerdo con los periodos presidenciales que transcurrieron entre los años abordados en el desarrollo de la investigación.

Los argumentos se listan de manera literal, resaltando en ellos los términos definidos en la fase de categorización:

### 2002 – 2010

#### Etapa 1: relatos principales

- Para los niños y jóvenes con derechos vulnerados, el Estado buscará el establecimiento de vínculos familiares y comunitarios, al tiempo que fortalecerá la **protección integral** con el propósito de recuperar el ejercicio pleno de sus **derechos** en especial de aquellos que se convierten en víctimas de la violencia intrafamiliar, del desplazamiento forzado, del abuso y del delito organizado. (Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006: Hacia un Estado Comunitario, 2003, p. 208)
- Prevención y atención de la violencia intrafamiliar. El programa Haz Paz quedará institucionalizado en el ICBF. Se continuará el desarrollo de herramientas técnicas y operativas que permitan el avance de los objetivos propuestos a través de los componentes de prevención, detección temprana, atención y **transformación institucional**. Así mismo, se dará impulso a un modelo de vigilancia en salud pública alrededor de la violencia intrafamiliar en el nivel **territorial**,

que permita tener información útil para adecuar las políticas y programas. (Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006: Hacia un Estado Comunitario, 2003, p. 209)

- Se implementará una política pública que proteja y fortalezca el **capital humano** de la infancia, basada en la **corresponsabilidad** por parte de la familia, la sociedad y el Estado. La política enfatizará la necesidad de focalizar la atención de manera prioritaria hacia aquellos sectores de la infancia que se encuentran en situación de desprotección por su extrema pobreza, o que pertenecen a grupos vulnerables. Se impulsará un proyecto de ley para clarificar las competencias de la Nación y las entidades territoriales sobre la protección de la **familia**. (Plan Nacional de Desarrollo 2002-2006: Hacia un Estado Comunitario, 2003, p.205)
- Para dar alcance al nuevo Código de Infancia y Adolescencia, se adelantará la transformación de los actuales juzgados de menores en juzgados penales de adolescentes y se evaluará la posibilidad de crear nuevos juzgados en aquellos casos en que se requiera. Igualmente, se debe prever la creación y capacitación de jueces con función de control de garantías y de conocimiento especializados en el tema y prever el funcionamiento de las salas especializadas, en caso de ser necesarias, en los Tribunales Superiores de Distrito Judicial que conozcan en segunda instancia este tipo de denuncias. (Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010: Estado Comunitario: desarrollo para todos, 2007, p. 390)
- La **garantía de los derechos** a la población infantil es una obligación ineludible de la familia, la sociedad y el Estado. Así, resulta necesario el mejoramiento de la calidad y pertinencia de la atención que se presta a la niñez, así como el desarrollo y el estímulo a la iniciativa y capacidad de las autoridades locales para generar nuevos espacios. (Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010: Estado Comunitario: desarrollo para todos, 2007, p.14)
- Política Nacional de Primera Infancia: en el marco de la construcción de esta política, se realizó una gran alianza entre el ICBF, los Ministerios de Educación Nacional y Protección Social, así como con universidades, ONG, comunidades de base, entre otros, para determinar conjuntamente las metas y estrategias de intervención con los niños y niñas de esta **franja poblacional** en Colombia. (Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010: Estado Comunitario: desarrollo para todos, 2007, p. 15)
- La **inversión en el desarrollo integral** durante la primera infancia resulta fundamental para el aprendizaje, la comunicación y la socialización, así como para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias, al punto que las carencias en las esferas nutricionales, cognitivas, afectivas, de salud y de neuroestimulación y desarrollo, difícilmente pueden compensarse en etapas posteriores de la vida. Por tanto, se hace necesaria una Política Nacional de Primera Infancia que oriente y articule esfuerzos en los ámbitos, familiar, social comunitarios, estatal y para el conjunto de la sociedad. Para su formalización, el CONPES Social desarrollará los lineamientos y estrategias de la política. Se

creará un **Comité Directivo Intersectorial** coordinado por el ICBF. (CONPES 109, 2007, p. 138)

## Etapa 2: contrarrelatos

- Todos los niños y niñas, sin distinción, tienen derecho a gozar de las mismas oportunidades de vida sana y desarrollo pleno hasta el máximo de sus potencialidades, garantizadas por el Estado, sus familias y sus comunidades. En circunstancias especiales, a veces transitorias, les puede faltar esta garantía. Es entonces cuando la Convención de los Derechos de la Niñez nos convoca a diseñar y aplicar medidas de protección especial, de tipo judicial, educativo o asistencial, orientadas a restituir los derechos vulnerados y a garantizar el pleno disfrute de los bienes y **servicios sociales** a quienes han sido excluidos. Los casos más frecuentes de estas violaciones a los derechos de la niñez se presentan cuando ocurre el maltrato y la violencia intrafamiliar, la explotación y el abuso sexual, la presencia de limitaciones especiales, el trabajo infantil, el conflicto armado y el desplazamiento forzado, los secuestros y desapariciones, la infracción a la ley penal por parte de niños y adolescentes, la vinculación de niños, niñas y adolescentes a los grupos armados. (Unicef, 2002, p. 37)
- En todos los aspectos del desarrollo del individuo (fisiológico, social, cultural, económico, entre otros), la primera infancia se convierte en el periodo de la vida sobre el cual se fundamenta el posterior desarrollo de la persona. Así, los argumentos que justifican la construcción de la política están relacionados con: argumentos relacionados con el desarrollo humano. Las evaluaciones del bienestar de los individuos hoy en día han dejado de ser unidimensionales, para convertirse en medidas multidimensionales. El desarrollo humano es entonces entendido como un conjunto de condiciones que deben ser garantizadas, tales como la salud, la nutrición, la educación, el **desarrollo social** y el **desarrollo económico**. Garantizar una atención integral en la primera infancia es una oportunidad única para impulsar el desarrollo humano de un país. (CONPES 109, 2007, p. 2)
- Conceptualmente, el niño desde la gestación, sus primeros años, y sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social, es definido como ser social activo y sujeto pleno de derechos. Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión. Asumir esta perspectiva conceptual de niño, tiene varias implicaciones en el momento de diseñar políticas públicas con y para ellos: al ser reconocido como ser en permanente evolución, posee una identidad específica que debe ser valorada y respetada como parte esencial de su desarrollo. Al reconocer en el niño su papel activo en su proceso de desarrollo, se reconoce también que no es un agente pasivo sobre el cual recaen acciones, sino que es un sujeto que interactúa con sus capacidades actuales para que, en la interacción, se consoliden y construyan otras nuevas. Así, dentro de esta concepción amplia de niño,



la primera infancia es considerada en la política como la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas, desde su gestación hasta los 6 años de vida. Es una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Además, de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social. (CONPES 109, 2007, p. 21)

- De acuerdo con los instrumentos internacionales y la legislación colombiana, **la familia** es el núcleo fundamental de la sociedad y el espacio natural para el crecimiento y el bienestar de los niños y niñas. Así, la política de primera infancia, además de reconocer a la familia como un eje fundamental de la misma, lo hace como el contexto más propicio para generar vínculos significativos, favorecer la socialización y estimular el desarrollo humano, de tal forma que se incorpora en las estrategias de intervención para el **desarrollo integral** de la primera infancia. Además, es importante resaltar que la vinculación de la familia va más allá del mejoramiento de las condiciones para el desarrollo de los niños y niñas, constituyéndose en su **capital social**, desde el punto de vista del Estado y de la sociedad. (CONPES 109, 2007, p. 22)
- La **educación inicial** posee amplios efectos sobre el desempeño escolar y académico y es determinante, tanto para el desarrollo humano como para el **económico**. Los niños y niñas que participan en los programas de educación inicial tienen mayores probabilidades de asistencia escolar, mejoran sus destrezas motoras y obtienen superiores resultados en las pruebas de desarrollo socioemocional. (CONPES 109, 2007, p. 3)
- A la **educación inicial** se le reconoce un papel fundamental en el desarrollo psicosocial de los niños, puesto que les otorga las pautas para la convivencia y la integración grupal y comunitaria. Igualmente, cumple con una función pedagógica que los vincula con la enseñanza sistemática en diversos campos del conocimiento, estimula la curiosidad sobre distintos aspectos del entorno y los vincula con la comunicación. Adicionalmente, puede cumplir con una función preparatoria para el nivel de primaria. Por último, a este nivel de educación suele atribuírsele también una **función asistencial**, que cumple con objetivos asociados con la protección, atención alimentaria y de salud de esta población infantil, que repercute en las posibilidades de trabajo de la madre. (CONPES 109, 2007, p. 144)
- Es importante resaltar que, de la misma manera como las sociedades bien educadas generan **crecimiento económico**, los programas para el desarrollo de la primera infancia, son el primer paso para el logro de la educación primaria universal y para la reducción de la pobreza. (CONPES 109, 2007, pp. 3-4)
- El presente código tiene por objeto establecer normas sustantivas y procesales para la **protección integral** de los niños, las niñas y los adolescentes, **garantizar el ejercicio de sus derechos** y libertades consagrados en los instrumentos

internacionales de Derechos Humanos, en la Constitución Política y en las leyes, así como su restablecimiento. Dicha garantía y protección será obligación de la **familia, la sociedad y el Estado**. (Ley 1098, Art. 2, 2006)

## 2010– 2016

### Etapa 1: relatos principales

- Se ha demostrado que los programas de educación en responsabilidad materna y de primera infancia generan impactos significativos durante toda la vida de los individuos en aspectos como la salud, la educación, las competencias laborales e incluso el desarrollo de características personales como la propensión a la convivencia pacífica. Es por esto por lo que desde las primeras etapas de vida es crucial promover programas globales e integrales de alimentación, formación y asistencia a los niños. Para lo anterior, las prioridades se centran en implementar un modelo de **atención integral** que evolucione hacia una cobertura universal, con equidad y calidad. (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: Prosperidad para todos, 2011, p. 324)
- Es fundamental incluir dentro de la Estrategia acciones dirigidas a reconocer el **derecho a la participación de los niños y niñas** desde la Primera Infancia. (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: Prosperidad para todos, 2011, p. 333)
- Es indudable que la prosperidad democrática y “una sola Colombia” requieren de una educación fortalecida, de calidad y con pertinencia, de una educación concebida desde la primera infancia hasta la educación superior y la de adultos. Por lo tanto, una formación de **capital humano** que contribuye al fortalecimiento de la democracia con ciudadanas y ciudadanos cívicos y tolerantes que apunte al desarrollo continuo de sus competencias básicas y las laborales, y que articule el sector educativo con el sector productivo, permitirá a la población ser más competente y competitiva para alcanzar los objetivos de cerrar las brechas e impulsar el desarrollo nacional. (Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014: Prosperidad para todos, 2011, p. 347)
- El Gobierno nacional impulsará un proyecto de ley para que la estrategia se convierta en una **política de Estado**, y así asegurar su sostenibilidad. De la misma forma, se formulará una Política Nacional para la Infancia y Adolescencia liderada desde el Comité Ejecutivo del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), el cual deberá garantizar la adecuada articulación y coordinación de esta política con la Política de Primera Infancia y la Política Nacional para las Familias Colombianas, así como la armonización y **articulación de los sistemas administrativos** relacionados con la **garantía de los derechos** de estas poblaciones. (Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país, 2015, p. 67)

- Desde un análisis del curso de vida, la **atención integral** en primera infancia también tiene beneficios que se observan en la movilidad social, dado que, sin una atención pertinente y adecuada de los niños y las madres, se generan muchas de las desigualdades que se perpetúan a lo largo de la vida. Así mismo, los más **altos beneficios sociales** se obtienen de las **inversiones** que ocurren en los primeros años. Esto hace de la educación inicial uno de los soportes fundamentales para el desarrollo de los niños, el cual se configura en la base sobre la cual ocurre el desarrollo posterior. (Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país, 2015, p. 273)
- El MEN implementará una estrategia de **fortalecimiento y seguimiento de la participación significativa de niños, niñas y adolescentes** en los establecimientos educativos, que incluya su involucramiento con los comités del Sistema Nacional de Convivencia Escolar. Finalmente, elaborará y aplicará un módulo de participación significativa en el marco del Programa de Educación para el Ejercicio de los **Derechos Humanos**, el cual será divulgado para su aplicación en todos los establecimientos educativos del país. Para la primera infancia en el marco de la estrategia De Cero a Siempre se diseñará un **esquema intersectorial** que haga visible social y culturalmente las formas de participación de los niños y niñas menores de 5 años. (Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: Todos por un nuevo país, 2015, p. 353)
- Para cumplir con este propósito, a través del Decreto 4875 de 2011 se crea la **Comisión Intersectorial de Primera Infancia** como instancia de **coordinación** y armonización de las políticas, planes, programas y acciones necesarias para la ejecución de la atención integral a la primera infancia; la cual está integrada por la Presidencia de la República, el Departamento Nacional de Planeación, el Ministerio de Salud y Protección social, el Ministerio de Cultura, el Ministerio de Educación y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (CONPES 152, 2012, p. 167)
- Se consolida el **trabajo intersectorial** a través de acuerdos intersectoriales que viabilicen el ejercicio del derecho a la vida y la salud. Se abordan las capacidades de **la familia** y la comunidad para la promoción del **desarrollo integral** en las niñas y los niños. (CONPES 181, 2015, p. 28)
- Movilización y participación social para la exigibilidad de los **derechos y el desarrollo integral** de las niñas, niños de la primera infancia: en esta línea se propone promover procesos de planeación y gestión participativa, orientados a construir colectivamente alternativas para generar condiciones adecuadas, como también garantizar la atención integral en salud a la primera infancia. El **ejercicio de participación** comprende la identificación de actores clave en el proceso de **construcción territorial**; promoción de escenarios que permitan la participación genuina de niños y niñas; fortalecimiento de capacidades para la participación, el empoderamiento y la movilización en torno al **desarrollo integral** de la primera infancia; y promoción de escenarios de discusión e inci-

dencia colectiva en procesos de toma de decisiones, planeación, implementación y evaluación de la política pública en salud, con énfasis en la atención integral en salud a niños y niñas durante los 1 000 primeros días de vida. (CONPES 181, 2015, p. 41)

- Se comenta por parte de la Alta Consejería para la prosperidad social, la necesidad de una coordinación nacional para el manejo de la transversalidad de la estrategia desde cada Entidad. ¿Cómo garantizar el compromiso de alcaldes y gobernadores?, (elementos técnicos, políticos y legales). DNP: en la práctica las **entidades territoriales** de manera autónoma y coordinada con la Nación, obedece más a iniciativas propias o acuerdos de voluntades. Se plantea un despliegue de **equipos intersectoriales a nivel de los territorios** (Departamentos piloto). (CIPI. Acta 7, 2011)
- Diálogos territoriales: se indica que hasta el momento se han llevado a cabo siete (7) y se tienen previsto otros tres (3); reseña que los **Diálogos territoriales** son una expresión de operación del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), en el territorio y se pueden definir como espacios de encuentro, de consensos y de acuerdos entre pares de distintos niveles de Gobierno para dar impulso a la implementación de la política, entendiendo que son pares de las Entidades miembros de la Comisión Intersectorial de Primera Infancia y las Alcaldías y Gobernaciones y voceros del Sistema Nacional de Bienestar en las Entidades territoriales; dado su **naturaleza intersectorial** es fundamental en la construcción de acuerdos y del plan de trabajo que surge de cada diálogo, la participación de todas las entidades miembros de la Comisión, incluyendo por supuesto a Planeación Nacional, a Prosperidad Social y a la ANSPE. (CIPI. Acta 15, 2012)
- Ciclo de educación inicial: la Dra. Ana Beatriz, presenta los avances hacia la integración del ciclo de **educación inicial** al sistema educativo. Señala en primer lugar, que en el marco de la alianza 2012, se está revisando un documento que en versión final se recibirá al cierre del Convenio 442 de 2012, en el cual se efectúa un análisis jurídico y con algunas propuestas hacia la integración (reglamentación) del ciclo de educación inicial al sistema educativo. (CIPI. Acta 18, 2013)
- La experiencia que comparte en el MEN ha consistido en la identificación de las comunidades indígenas y acompañarlas en la formación pedagógica para que puedan estar listas para prestar los **servicios**. Son 102 pueblos indígenas que cada uno tiene sus particularidades y se debe ser flexible para prestar atención adecuada. La Comisión, respalda el trabajo que se ha realizado en la mesa de seguimiento a la situación de la niñez indígena en Colombia y para fortalecer la presencia de la Comisión en dicha instancia, así como las acciones que en función de la **ruta integral de atención** deben concertarse con las comunidades indígenas para la garantía de los derechos de la primera infancia indígena en Colombia, solicita a la mesa técnica de **enfoque diferencial** del Comité técnico, que se adelanten las acciones correspondientes. (CIPI. Acta 22, 2013)

## Etapa 2: contrarrelatos

- Constanza Alarcón (Coordinación Comisión Intersectorial de Primera Infancia): una nueva cultura de gestión organizacional, en torno a la **intersectorialidad**, así como a la forma de ver y atender los niños y las niñas. El Dr. José Fernando Arias (Departamento Prosperidad Social) propone que se está hablando es de un sistema de **calidad de los servicios** y no un sistema de **calidad de los derechos**, se abstrae del tema de los derechos, porque lo que trata de cualificar son los servicios. El viceministro de Educación propone darle más contenido al tema de **familia**, que no quede así suelto como un eje, sino que realmente sea prioritario y fundamental. La viceministra de Cultura pide que se discuta su **transversalidad**, puesto que dejarlos como un lineamiento suelto puede llevar a que queden por separado o se pierdan en el direccionamiento técnico. (CIPI. Acta 3, 2011)
- Críticas sobre la estrategia Senador Alexander López plantea una crítica a la Estrategia De Cero a Siempre con relación a los siguientes dos puntos: que la Estrategia De Cero a Siempre debería **focalizarse** en los niños más vulnerables del SISBEN y que no están cubiertos por ningún tipo de programa del gobierno. Se alerta y cuestiona sobre una posible privatización de los **servicios** de primera infancia. El Senador argumenta que es una Estrategia privatizadora porque vincula ONG 'S y Fundaciones y no tiene en cuenta a las asociaciones que han prestado el servicio desde hace 36 años. (CIPI. Acta 11, 2012).
- Debate de Control Político: el Dr. Diego Andrés Molano, informa que para mañana martes hay citación al ICBF a partir de las 9 a. m., en la Comisión Sexta del Senado, para indagar sobre los avances en la implementación de la estrategia De Cero a Siempre, la situación de las madres comunitarias y las coberturas de atención. Señala que seguramente una de las tesis que manejara el Congreso es que la estrategia está cubriendo a los mismos niños y niñas que ya estaban siendo atendidos y que seguramente también tomará como base el informe de la Procuraduría. Solicita a la comisión que acompañe al ICBF en el debate e informa que en el mismo presentará oficialmente lo que la Comisión aprobó en su sesión de agosto relacionado con el proceso de mejora de calidad en los hogares comunitarios, además de señalar la **integralidad** de la estrategia y el trabajo en red que implica para muchas instituciones y no solo la atención que coordina el ICBF. (CIPI. Acta 14, 2012)
- Informe sobre Primera Infancia de la Misión para la Equidad y Movilidad Social investigación sobre calidad de vida, que efectuó la Universidad de los Andes, para el Departamento Nacional de Planeación, que es la Entidad que contrató el estudio. Acompañan a la Comisión otros miembros del equipo de investigación como son Marcela Meléndez y Armando Montenegro. Recomendaciones: destaca que se identifican necesidades en materia de protección de los derechos de las mujeres y la necesidad de revisar **políticas de familia**, con acciones que permitan promover la paternidad y maternidad responsable, respecto a cuán-

do y cómo tenemos a nuestros hijos. Estrategias frente al embarazo en adolescentes, tasas de fecundidad que aumentan proporcionalmente con la pobreza. Relacionadas con el arreglo institucional indica que es necesario **fortalecer la institucionalidad** de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, aspecto dentro del cual, sugiere que debería definirse un líder institucional del nivel ministerial para el desarrollo de la política. (CIPI. Acta 15, 2012)

Una vez presentados los relatos principales y los contrarrelatos, sobre los que se resaltan las subcategorías definidas en la fase de categorización, se construye el metarrelato, para concretar las ideas e intereses que sustentaron desde la narrativa la definición de la política nacional De Cero a Siempre. Al cierre del ejercicio interpretativo, se replantea el problema, sobre el que posiblemente se movilizó el hallazgo de la “mejor” alternativa, y que dio como resultado la formulación de la política.

## *Discusiones y conclusiones*

A continuación, se desarrolla la interpretación de los argumentos anteriormente listados, y sobre los cuales se aborda el análisis de la Etapa 3: metarrelato y la Etapa 4: replantear el problema:

### **Etapa 3: metarrelato**

En los primeros años sobre el que se desarrolla el análisis (2002-2006) al comparar los relatos, se evidencia el manejo de un discurso más preponderante en la protección y asistencia como vía para garantizar los derechos de los niños y las niñas. No obstante, aún no se hace evidente de manera explícita el reconocimiento del niño como sujeto de derechos; se mantiene una perspectiva de protección integral.

Por su parte, los servicios sociales son la herramienta para garantizar los derechos, invisibilizando que más allá de asegurar el derecho a la familia, la educación y la salud, existen otros derechos a los que los niños deberían acceder (recreación, participación, libre expresión, entre otros).

Entre tanto, desde los planes nacionales de desarrollo se hace referencia a la necesidad de centrar las acciones dirigidas a los niños y niñas desde una perspectiva de inversión en la infancia, para potenciar su desarrollo en pro de garantizar el fortalecimiento del “capital humano”, dejando a un lado lo relativo a garantizar el desarrollo armónico en pro del desarrollo humano.

Así mismo, se ratifica la responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia como garantes de los derechos de los niños; haciendo especial énfasis en la familia a través del discurso de la corresponsabilidad. Sin embargo, si bien el Estado y sus instituciones deben asegurar acciones a favor de los niños y sus familias, no se clarifica como se asume la atención en los casos de las familias que no cuentan con los medios y el contexto para garantizar los derechos de los niños y las niñas (población en condición de desplazamiento forzado; pobreza extrema). Incluso en los casos

en que la familia es quien vulnera los derechos; no se evidencia un discurso contundente que permita reconocer esta situación y abordarla de manera eficiente y efectiva.

Cabe mencionar, que un avance significativo a nivel normativo se dio mediante la reglamentación del Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006), mediante el cual se implementaron los principios consagrados en la Convención de los Derechos del Niño, partiendo de principios básicos como el interés superior del niño, la prevalencia de los derechos de la infancia, la corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado como garantes de derechos y la exigibilidad de los derechos de los niños, las niñas y adolescentes.

A través de este Código se establecen las normas sustantivas y procesales para la protección integral de niños, niñas y adolescentes en beneficio de garantizar el ejercicio de los derechos y libertades fundamentales. Sin embargo, si bien se determina que responderá a la Ley de protección de la infancia y la familia enfocada en reforzar los mecanismos jurídicos y legales de protección a los niños, niñas y adolescentes, a la vez se presentan las sanciones a quienes violan sus derechos y atenten contra su integridad, su desarrollo físico y moral. Refiere a la vez a las regulaciones ante conductas irregulares particularmente en los adolescentes, lo que denota un matiz punitivo en el establecimiento de la normatividad.



En avance al periodo comprendido entre el 2010 al 2016, se identifica un cambio del discurso sobre lo que supone la garantía de los derechos de los niños y niñas, pasando de una perspectiva proteccionista y asistencialista a una de atención integral. En cuanto al asunto de la corresponsabilidad, además de mantenerse la familia como principal contexto para garantizar la atención, se incluyen acciones de atención particularmente a la madre gestante.

Se percibe que la estrategia para garantizar los derechos es la cualificación de los servicios de atención. Por otra parte, en referencia a la garantía de los derechos, se integra al discurso el derecho a la participación, para lo cual se requiere el compromiso desde la institucionalidad y los entes territoriales. En este aspecto, claramente se delega al ámbito de la educación el encontrar los espacios y las estrategias para

su materialización, limitando de entrada otros contextos sociales en los que también pueden ser partícipes los niños y niñas.

A partir de 2011 se conforma la Comisión Intersectorial de la Primera Infancia, organismo gubernamental de naturaleza interinstitucional, desde donde se lideró el trayecto para la consecución del diseño de la política nacional para la primera infancia. Entre sus planteamientos se reconocen propuestas de gestión técnica y operacional, focalización de la población; incluyendo atender al enfoque diferencial, fortalecimiento de la coordinación intersectorial y territorial; a fin de alcanzar la cobertura esperada en el marco de la estrategia de atención integral.

Durante este transcurso, se validan las experiencias desarrolladas desde diferentes territorios, para potencializarlas a través de la denominada Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”. Entre las tensiones, se halla que para algunos actores suponía un riesgo la “privatización” de los servicios, teniendo en cuenta que entre los programas que se venían desarrollando en el territorio se incluían iniciativas apoyadas por organismos no gubernamentales o la empresa privada. En este punto, se hace evidente que “los representantes” del Estado temían que las metas relacionadas a la primera infancia y la familia no fueran alcanzadas por las instituciones estatales, al integrarse otras organizaciones que trabajaban igualmente como garantes de derechos de la infancia.

A partir de este momento, se avanza de manera contundente en acciones que consolidarían el marco técnico y operativo para el establecimiento de una política nacional para garantizar la atención integral a la primera infancia.

Cabe señalar, que la responsabilidad adquirida por el Estado a través de sus acciones frente a la infancia, no se alejan de un interés de potencializar el “capital humano” para alcanzar un mejor balance a futuro del desarrollo económico de la sociedad colombiana. Si bien este no se resalta como el interés central que motivó el diseño de la política, claramente prevalece en el discurso.

Finalmente, mediante este recorrido se concretó la formulación de una política nacional que se propone garantizar sus derechos de los niños y niñas en Colombia.

#### **Etapa 4: replantear el problema**

Para replantear el problema social de vulneración de los derechos de los niños y niñas en Colombia, resultaría fundamental reinterpretar los principales postulados de la Declaración de los Derechos del Niño. A su vez, si bien es valioso reconocer los discursos alternativos relacionados con la importancia de brindar y garantizar los derechos a la primera infancia, por la relevancia e implicación que se tienen en el desarrollo social y económico; no se debe alejar de la perspectiva del desarrollo humano; ya que definir la infancia como “capital humano” no solo es frívolo, sino que aleja el discurso sobre el valor de potenciar el desarrollo integral.



Por otra parte, el ejercicio de focalización que se ha trazado en torno a los “beneficiarios” de la política, devela el establecimiento de una política sectorizada y segmentada; que genera una nueva vulneración de derechos a quienes no se encuentran focalizados para la atención. Por lo tanto, se hace necesario fortalecer la transversalidad de la garantía de los derechos, teniendo en cuenta que no solo la deficiencia de recursos económicos (pobreza o pobreza extrema), situaciones de vulneración social (desplazamiento forzado) son un referente para determinar a quién acoge las acciones del Estado desde la política. Por consiguiente, se crea una problemática alterna para quienes se encuentran “excluidos” de las acciones.

Acorde con lo anterior, se plantean nuevos problemas que desde la formulación posiblemente se discutieron, pero que para lo que se hace presente en el texto de la política, no se consideró. Hacia adelante, vale la pena revisar nuevas estrategias que posibiliten el fortalecimiento de las acciones, actores e instituciones que son responsables desde el Estado y la sociedad civil, para garantizar de manera más eficiente y efectiva los derechos de todos los niños en el territorio colombiano.

### ***Conclusiones y desafíos de la política de primera infancia en Colombia***

Teniendo en cuenta que si bien en el discurso descrito en el texto de la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre, se plantean diversos retos que se han materializado en el proceso de implementación, es preciso revisar que en referencia a la inclusión del nivel de educación inicial al Sistema de Educación Nacional y el derecho a la participación, hay acciones pendientes por reglamentar y fortalecer para garantizar la apropiación de la política desde todos los sectores, tanto públicos como privados a nivel de los entes territoriales. Se subraya lo anterior, ya que la política al ser de naturaleza nacional implica acoger al conjunto de niños y niñas, quienes, sobre el principio de igualdad, deben ser tenidos en cuenta como sujetos de derechos, respetando sus contextos sociales y culturales.

Para finalizar, considerando que la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia De Cero a Siempre se encuentra en etapa de implementación; acorde con el ciclo de las políticas, se sugeriría que la evaluación de la política, no se centre en el balance de cumplimiento de metas de cobertura y atención que desde los planes nacionales se formulan. Se requiere una mirada objetiva sobre las acciones pendientes por implementar, para avanzar a una etapa de reajuste que siga asegurando la atención integral de los niños y niñas en Colombia.

## Bibliografía

- Comisión Intersectorial de Primera Infancia [CIPI]. (2011-2016). Actas comisión intersectorial de la primera infancia. <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Paginas/Acta-Comision-Intersectorial-de-Primera-Infancia.aspx>
- Consejo Nacional de Política Económica Social [CONPES]. (2007). Consejo Nacional de Política Económica Social 109. Departamento Nacional de Planeación [DNP].
- Consejo Nacional de Política Económica Social [CONPES]. (2012). CONPES 152. Departamento Nacional de Planeación. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828\\_archivo\\_pdf\\_conpes\\_152.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf_conpes_152.pdf)
- Consejo Nacional de Política Económica Social [CONPES]. (2015). CONPES 181. Departamento Nacional de Planeación. <https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/conpes/social/181.pdf>
- Cuadrado, J. R. (2010). *Política económica: elaboración, objetivos e instrumentos*. McGraw-Hill. [https://www.researchgate.net/profile/Juan-Cuadrado-Roura/publication/279885643\\_POLITICA\\_ECONOMICA\\_Elaboracion\\_objetivos\\_e\\_instrumentos/links/559d35c608aec72001824477/POLITICA-ECONOMICA-Elaboracion-objetivos-e-instrumentos.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Juan-Cuadrado-Roura/publication/279885643_POLITICA_ECONOMICA_Elaboracion_objetivos_e_instrumentos/links/559d35c608aec72001824477/POLITICA-ECONOMICA-Elaboracion-objetivos-e-instrumentos.pdf)
- Departamento Nacional de Planeación [DPN]. (2003). *Plan Nacional de Desarrollo: Hacia un Estado Comunitario*. Imprenta Nacional de Colombia.
- Departamento Nacional de Planeación [DPN]. (2006). *Plan Nacional de Desarrollo: Estado comunitario: desarrollo para todos*. Imprenta Nacional.
- Departamento Nacional de Planeación [DPN]. (2007). *Informe Nacional 2003– 2006 Seguimiento de la aplicación del Plan de Acción “Un mundo apropiado para los niños”*. Departamento Nacional de Planeación.
- Departamento Nacional de Planeación [DPN]. (2011). *Plan Nacional de Desarrollo Prosperidad para todos*. (2010-2014). [https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Balance\\_de\\_Resultados\\_PND\\_2010\\_final.pdf](https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Sinergia/Documentos/Balance_de_Resultados_PND_2010_final.pdf)
- Departamento Nacional de Planeación [DPN]. (2015). *Plan Nacional de Desarrollo Todos por un nuevo país* (2014-2018). <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/PND%202014-2018.pdf>
- Fernández, S. y Caravaca, C. (2011). La política social. Presupuestos teóricos y horizonte histórico. Aposta. *Revista de Ciencias Sociales*, (50), 1-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=495950246007>
- Güell, P. E. (2001). Subjetividad social: desafío para el nuevo siglo. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 1(2), 0.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30500206>

Ley 1098 de 2006. (2006, 8 de noviembre). Congreso de la República. Diario oficial N°. 46.446. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html)

Majone, G. (2005). Evidencia, argumentación y persuasión en la formulación de políticas. Colegio Nacional de Ciencias Políticas y Administración Pública.

Matamoros, G. (2013). Manual de análisis y diseño de políticas públicas. Universidad Externado de Colombia.

República de Colombia. (2006). *Colombia por la primera infancia*. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general>

Roth, A. (2008). Perspectivas teóricas para el análisis de las políticas públicas: ¿de la razón científica al arte retórico? *Estudios Políticos*, 67-91.

Roth, A. (2010). Enfoques para el análisis de políticas públicas. Universidad Nacional de Colombia.

Roth, A. (2017). *Políticas públicas formulación, implementación y evaluación*. Ediciones Aurora.

Unicef. (2002). *La niñez colombiana en cifras*. Unicef Colombia.

Valeria, M. (2007). Constructivismo: orígenes y perspectivas. *Revista de Educación Laurus*, 76-92.

Zittoun, P. (2016). *Hacia un enfoque pragmático de la acción pública*. *Mundos Plurales-Revista Latinoamericana de Políticas y Acción Pública*; Vol. 3 Núm. 1 (2016): Mundos Plurales; 9-32; 2661-9075; 1390-9193; 10.17141/Mundosplurales.1.2016. <https://doi-org.bibliotecavirtual.unad.edu.co/10.17141/mundosplurales.1.2016.2316>

## El derecho de participación para el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia: fundamentos para el diseño de un Recurso Educativo Digital (RED)

The right of participation for the exercise of citizenship in early childhood: fundamentals for the design of a digital educational resource (RED)

Por: Sandra Milena Morales Mantilla<sup>20</sup>  
Litssy Ethel Gaitán Ariza<sup>21</sup>

### Resumen

El presente documento vinculado al proyecto de investigación “*Diseño de un recurso educativo digital para el fomento del derecho de participación y el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia*” avalado por el grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y desarrollado durante los años 2020-2021 realiza una revisión de antecedentes y fundamentos teóricos en torno a la educación para la ciudadanía y el derecho de participación de los niños y las niñas en entornos físicos y digitales.

**Palabras clave:** participación, ciudadanía, primera infancia.

**Keywords:** participation, citizenship, early childhood.

<sup>20</sup> Doctora en Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4991-5458> Correo electrónico: Sandra.morales@unad.edu.co

<sup>21</sup> Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4202-7378> Correo electrónico: Litssy.gaitan@unad.edu.co

## Introducción

Son cuatro las razones que animaron la presente investigación:

1. Los niños y las niñas son sujetos de derechos, ciudadanos plenos, con derechos y obligaciones.
2. El Ministerio de Educación Nacional (MEN) ha promulgado lineamientos dirigidos a promover la participación y el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia.
3. Existen experiencias previas que evidencian interés de investigadores, educadores y organismos internacionales en promover acciones formativas encaminadas a favorecer la educación para la participación y el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia.
4. La incorporación de las tecnologías digitales en la educación infantil es una emergencia y una oportunidad para su formación como ciudadanos digitales. A continuación, se indaga en cada una de ellas.

Según la RAE, la palabra participación proviene del latín *participáre* tomar parte de algo – recibir una parte de algo –. Participar implica entonces un acto de reciprocidad en el que se da y se recibe, se comunica y se escucha, se dice, se decide. La participación como derecho de ciudadanía refiere a la posibilidad del ciudadano de incidir en aquello que es de su interés por tener relación con la vida propia o la de su comunidad de pertenencia.

En las democracias representativas, como la colombiana, la máxima expresión de participación se concreta en el derecho a elegir y a ser elegido; de tomar parte en la comunidad política para decidir con otros los destinos comunes. Se asume, en consecuencia, que solo los adultos mayores y experimentados pueden ejercer con mayor libertad y compromiso su derecho.

La Constitución Política de Colombia en su Artículo 44 ratifica que los niños y las niñas son sujetos de derechos y es deber y obligación del Estado y la familia su garantía:

Son derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. La familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos. (Art. 44)

Por otra parte, Colombia como Estado social de derecho otorga con el registro civil de nacimiento el estatus de ciudadano, el nacimiento como sujeto jurídico y, en consecuencia, se adquiere el derecho para acceder a los bienes y servicios del Estado. Dicho de otro modo, en Colombia, la condición de ciudadano no se adquiere

por el ejercicio pleno de la ciudadanía, sino por derecho de nacimiento, claridad jurídica que define a los niños y niñas como ciudadanos y, en tanto como sujetos de acción política.

El Código de Infancia y Adolescencia, Ley 1098 de 2006 en el Artículo 3 establece el rango de edad del ciudadano niño o niña, como se transcribe a continuación:

Sujetos titulares de derechos. Para todos los efectos de esta ley son sujetos titulares de derechos todas las personas menores de 18 años. Sin perjuicio de lo establecido en el Artículo 34 del Código Civil, se entiende por niño o niña las personas entre los 0 y los 12 años y, en este mismo orden de ideas, establece en el Artículo 29 que la primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. (Art. 3)

El documento CONPES Social 109 de 2007, Política Pública Nacional de Primera Infancia, en sus argumentos legales y políticos, reafirma el compromiso del país de reconocer a los niños y las niñas como sujetos sociales y como ciudadanos con derechos en contextos democráticos al reconocer, mediante la Ley 112 del 22 de enero de 1991, la Convención Internacional de los Derechos de los Niños. Así mismo, asume como principio la perspectiva de derechos y atención integral, lo que de manera inmediata ubica a los niños y a las niñas como sujetos titulares de derecho. De la misma manera, propone dos objetivos que de manera particular puntualizan los derechos de ciudadanía de los niños y de las niñas: mejorar los procesos de identificación en la primera infancia, garantizar la protección y restitución de los derechos y, fomentar la participación de los niños y las niñas hasta los 6 años, de acuerdo con su nivel de desarrollo y la inclusión por parte de los hacedores de políticas públicas en el desarrollo de programas y proyectos dirigidos a la primera infancia (CONPES Social 109 de 2007).

Así mismo, el derecho a la educación de los niños y las niñas en Colombia, específicamente durante la primera infancia, se concibe como derecho impostergable cuyo objetivo es potenciar de manera intencionada su desarrollo integral desde el nacimiento hasta cumplir los seis años (Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia: fundamentos políticos, técnicos y de gestión); siendo la educación ciudadana una dimensión y un compromiso ineludible de la formación integral.

En el esfuerzo por educar para la ciudadanía y la participación, la escuela emula procesos democráticos a través de figuras como el personerito, el personero escolar y múltiples variantes del denominado Gobierno escolar. De la misma manera, genera proyectos y metodologías participativas para la solución de conflictos, la administración de justicia escolar, entre otras.

El sueño de construir una escuela y una sociedad democrática que garanticen los derechos de los niños y las niñas cuenta con una larga tradición: John Dewey, Célestin Freinet, Antón Makarenko, Paulo Freire, Loris Malaguzzi, Francesco Tonucci,

entre otros, son algunos de los pedagogos y pedagogías que lo evidencian; sin embargo, aún estamos lejos del logro. La educación contemporánea hace esfuerzos y genera buenas prácticas al respecto, no obstante, la participación real y efectiva, como derecho político de los niños y las niñas, dista del resultado esperado; impera la hegemonía de la voz y la acción del adulto, deslegitimando la voz de los niños y las niñas, ignorando su capacidad para tomar partido de manera activa en las situaciones que afectan su cotidianidad e ignorando las diferentes formas en que ellos significan su realidad; dicho de otro modo; “la participación infantil nunca será un hecho si los adultos no comprenden la transformación del orden social que otorga a los niños derechos y deberes ciudadanos” (Estrada et al., 2000, p. 39).

El mundo de la comunicación también ha explorado el fenómeno de la participación de los niños y las niñas desde sus voces. Kaplún (1998) aborda la relación comunicación-educación y, Pinto (2000) el trinomio infancia-comunicación-educación. Kaplún centra su interés en analizar el sentido de la participación en los procesos de aprendizaje enfatizando en su necesidad para la construcción de conocimiento, tal como lo expresa “sin esa participación, no hay proceso de conocimiento: sin ella nadie incorpora un conocimiento y lo hace suyo” (p. 138). De la misma manera, enfatiza en que los aprendices no pueden ser receptáculos de información por lo que, en el acto pedagógico, se requiere cambiar los modelos de comunicación de carácter unidireccional por otros que busquen el diálogo y la participación.

Para los intereses del presente proyecto resulta reveladora la alusión de Kaplún a propósito de queja frecuente de los dirigentes en relación con la participación de los ciudadanos “«la gente es pasiva, no habla, no participa», y no advierten que el micrófono fijado en el estrado y su poder de amplificación ha estado emitiendo un «mensaje secundario» autoritario, incongruente con el proclamado espíritu democrático de diálogo y participación” (Kaplún, 1998, p. 161), asunto extrapolable para ser tenido en cuenta por el educador infantil promotor de procesos de participación de los niños y las niñas.

De la misma manera, y en épocas en que se producen sendos discursos sobre las infancias, los derechos de los niños y las niñas, las políticas y las prácticas no siempre son coherentes con ello. Pinto (2020) atribuye dicha situación a la concepción reduccionista sobre el concepto de infancia y al lugar concedido a los niños y a las niñas en la vida social. Por una parte, “se olvida la diversidad de situaciones y de contextos socioculturales en los que los niños crecen y se desarrollan y que hace que exista una pluralidad de infancias” (p. 3) y, por otra, “se toma a los niños como objetos recipientes en posición tendencialmente pasiva, deficitaria, significando que, del punto de vista de los procesos de socialización, serán sobre todo destinatarios y no agentes” (p. 3).

En conclusión, para favorecer la participación de los niños y las niñas es fundamental comprender que, en razón a las historias socioculturales, existen múltiples expresiones del ser niño y niña y que las representaciones de los adultos sobre la infancia determinan el lugar de la participación en el proceso socializador, y en la formación

de los niños y las niñas como ciudadanos agentes. En perspectiva pedagógica, la participación en la primera infancia requiere del reconocimiento de la capacidad comunicativa de los niños y las niñas para expresar su voz, en el entendido que “son comunicadores hábiles, que desde diversos lenguajes expresan su punto de vista, acorde al desarrollo de sus facultades y por parte de los adultos tendremos que aprender esos lenguajes para involucrarnos con ellos” (ICBF, 2015, p. 5).

En el terreno de las prácticas pedagógicas se evidencian procesos formativos motivados por modelos democráticos y participativos que al mejor estilo de Jhon Dewey (1995), rechazan el principio de autoridad externa en la búsqueda de una escuela como experiencia social que forma en la autonomía y en la búsqueda de la felicidad propia y de los otros; prácticas dinamizadas desde el modelo de escuela cooperativa de Célestine Freinet (1980) que privilegia la expresión libre, el trabajo en grupo, el poder de la asamblea de clase para formar en la participación y el ejercicio de la ciudadanía democrática; experiencias liberadoras como las planteadas por Paulo Freire (1988), escuelas donde los niños y las niñas leen textos y contextos, y asuman sueños y utopías de transformación; apuestas pedagógicas como las desarrolladas por las escuelas; Reggio Emilia de Loris Malaguzzi (2011), en la que los niños y las niñas se conciben como sujetos de acción, con capacidad para establecer relaciones, construir aprendizajes y negociar con su ambiente; o la de Francesco Tonucci (1998) y su apuesta por una escuela democrática, que escucha a los niños y a las niñas, y forma para el ejercicio de la ciudadanía y el derecho a la ciudad. Todas ellas evidenciando la tradición pedagógica de la formación para el ejercicio de la ciudadanía como derecho de los niños y las niñas.

Concretamente en Colombia, la educación para la ciudadanía y el ejercicio de la participación en la primera infancia se promueve desde el lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia, del Ministerio de Educación Nacional. En dicho documento, se presenta el sentido de la participación, las orientaciones para la participación y el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia, así como las líneas de acción, escenarios de participación y los diferentes actores que harán posible la formación de niños y niñas capaces de ejercer su derecho de participación.

De la misma manera, en el año 2004, en el marco de la celebración del Día internacional de Internet Segura, Unicef propuso el decálogo de derechos y deberes de los niños en internet, comúnmente divulgados como los e-derechos de los niños y las niñas (Imagen 1), con lo que se ratifica a los niños y a las niñas como ciudadanos digitales.



**Imagen 1.** Decálogo Unicef: los e-derechos de los niños y las niñas.

- |  |  |
|--|--|
| <p>1 Derecho al acceso a la información y la tecnología, sin discriminación por motivo de sexo, edad, recursos económicos, nacionalidad, etnia, lugar de residencia, etc. En especial este derecho al acceso se aplicará a los niños y niñas discapacitados.</p> <p>2 Derecho al esparcimiento, al ocio, a la diversión y al juego, también mediante Internet y otras nuevas tecnologías. Derecho a que los juegos y las propuestas de ocio en Internet no contengan violencia gratuita, ni mensajes racistas, sexistas o denigrantes y respeten los derechos y la imagen de los niños y niñas y otras personas.</p> <p>3 Derecho a la intimidad de las comunicaciones por medios electrónicos. Derecho a no proporcionar datos personales por la Red, a preservar su identidad y su imagen de posibles usos ilícitos.</p> <p>4 Derecho al desarrollo personal y a la educación, y a todas las oportunidades que las nuevas tecnologías como Internet puedan aportar para mejorar su formación. Los contenidos educativos dirigidos a niños y niñas deben ser adecuados para ellos y promover su bienestar, desarrollar sus capacidades, inculcar el respeto a los derechos humanos y al medio ambiente y prepararlos para ser ciudadanos responsables en una sociedad libre.</p> <p>5 Derecho a beneficiarse y a utilizar en su favor las nuevas tecnologías para avanzar hacia un mundo más saludable, más pacífico, más solidario, más justo y más respetuoso con el medio ambiente, en el que se respeten los derechos de todos los niños y niñas.</p> | <p>6 Derecho a la libre expresión y asociación. A buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo por medio de la Red. Estos derechos sólo podrán ser restringidos para garantizar la protección de los niños y niñas de informaciones y materiales perjudiciales para su bienestar, desarrollo e integridad; y para garantizar el cumplimiento de las leyes, la seguridad, los derechos y la reputación de otras personas.</p> <p>7 Derecho de los niños y niñas a ser consultados y a dar su opinión cuando se apliquen leyes o normas a Internet que les afecten, como restricciones de contenidos, lucha contra los abusos, limitaciones de acceso, etc.</p> <p>8 Derecho a la protección contra la explotación, el comercio ilegal, los abusos y la violencia de todo tipo que se produzcan utilizando Internet. Los niños y niñas tendrán el derecho de utilizar Internet para protegerse de esos abusos, para dar a conocer y defender sus derechos.</p> <p>9 Los padres y madres tendrán el derecho y la responsabilidad de orientar, educar y acordar con sus hijos e hijas un uso responsable de Internet: establecer tiempos de utilización, páginas que no se deben visitar o información que no deben proporcionar para protegerles de mensajes y situaciones peligrosas, etc. Para ello los padres y madres también deben poder formarse en el uso de Internet e informarse de sus contenidos.</p> <p>10 Los gobiernos de los países desarrollados deben comprometerse a cooperar con otros países para facilitar el acceso de éstos y sus ciudadanos, y en especial de los niños y niñas, a Internet y otras tecnologías de la información para promover su desarrollo y evitar la creación de una nueva barrera entre los países ricos y los pobres.</p> |
|--|--|

Fuente: CEPAL-Unicef.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, la investigación de la que se deriva el presente capítulo se propuso diseñar con la participación de niños y niñas un recurso educativo digital, con potencial para favorecer su derecho de participación en el marco del lineamiento técnico de participación y el ejercicio de la ciudadanía en la Primera Infancia, para lo cual plantea la siguiente pregunta: ¿cómo diseñar un recurso educativo digital con la participación de niños y niñas de 5 a 6 años, con potencial para fomentar su derecho de participación en el marco del lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la Primera Infancia? En adelante, se realiza el acercamiento teórico a los fundamentos que sustentan el diseño del recurso educativo digital propuesto.

## Metodología

Si bien es cierto el proyecto de investigación “*Diseño de un recurso educativo digital para el fomento del derecho de participación y el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia*” es de tipo cualitativo desarrollado a través de métodos de participación para la investigación con niños y niñas, construye su marco teórico y referencial desde técnicas de investigación documental, revisión de literatura que, en términos de Hernández Sampieri (2014), “implica detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria para enmarcar nuestro problema de investigación” (p. 61). En el caso particular, permite identificar los antecedentes y la construcción de los marcos conceptuales orientadores.

A continuación, se resume en tres fases la secuencia metodológica desarrollada para su construcción:

## Fase 1. Búsqueda de la información

La búsqueda de bibliografía se realiza a través de *Google scholar*, bases de datos especializadas *ProQuest* y *Education Source*, *Scopus*, Cuadernos de pedagogía, *EBS-CO eBooks*, *elibro.net*, además de sitios web especializados en la temática desde ecuaciones de búsqueda expresadas en frases claves: derecho de participación en la primera infancia, el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia, ciudadanía digital e infancias, recursos educativos digitales y participación en la primera infancia, investigar con niños y niñas. Se incluyen libros, artículos académicos, tesis de maestría y doctorado, buenas prácticas, documentos oficiales, políticas públicas, así como documentos e informes de organismos internacionales.

## Fase 2. Organización de la información

Para organizar la información, se emplea la herramienta *VosViewer*, haciendo especial énfasis en los títulos, resúmenes y palabras claves de los documentos identificados.

## Fase 3. Análisis de la información

Finalmente, se centra la atención en los documentos con pertinencia para la investigación. En este orden de ideas, los trabajos de grado, experiencias, estudios, informes de organismos nacionales e internacionales se constituyen en insumos para la búsqueda de antecedentes y, los artículos, libros, políticas educativas nacionales, así como algunos informes internacionales, en fuentes de información para la definición de las unidades de análisis que se constituyen en los referentes teóricos orientadores de la investigación.

## Resultados

### Recursos educativos digitales y participación en la primera infancia: algunos antecedentes

Los procesos investigativos demandan el reconocimiento de hallazgos, experiencias, conclusiones previas que sirvan de base para avanzar en la comprensión de un tema específico. En este orden de ideas, se presentan algunos estudios realizados a nivel nacional e internacional, sobre el derecho de participación en la infancia para el ejercicio de la ciudadanía y sobre la existencia de recursos educativos digitales, dirigidos a su fortalecimiento.

En el año 2015 Adriana María Gallego Henao, profesora de la Institución Universitaria Luis Amigó-Colombia, publica un artículo titulado: “*Participación infantil: historia de una relación de invisibilidad*” en el que recoge los resultados de una investigación documental a partir del uso de bases de datos científicas. Presenta en detalle cua-

tro asuntos de alta importancia para la comprensión del asunto de la participación infantil, a saber:

- a.** Recopilación de las diversas concepciones históricas sobre la infancia desde la noción de cosificación hasta el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos sociales de derechos.
- b.** Identificación de tres conceptos fundamentales en los estudios sobre la participación de los niños y las niñas: democracia, protagonismo infantil y ciudadanía, no para la comprensión de los conceptos en sí mismos, sino para reconocer el lugar de los niños en la configuración de su destino como sujetos políticos.
- c.** Aportes sobre la participación infantil a nivel legislativo e investigativo realizado por organizaciones tales como: Save the Children (Suecia, Noruega, México, Perú), Fundación Bernard van Leer (Países Bajos), Unicef. El documento concluye que los estudios sobre la participación de los niños y las niñas son relativamente recientes (finales del siglo XX) y, en consecuencia, de abundancia limitada.

La Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) es en Colombia el más grande repositorio de investigaciones y experiencias relacionadas con la participación infantil. Entre los años 2000 y 2009 presenta 37 trabajos de grado que exploran de manera contextual temáticas relacionadas con la participación, el ejercicio de la ciudadanía y la democracia en la infancia. Lo valioso de dichos trabajos radica en el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, el lugar de los agentes educativos en la promoción y reconocimiento del derecho de participación y en el desarrollo de experiencias de participación de niños y niñas en diversos territorios del país. Entre los años 2010 y 2017 la producción en el CINDE se triplicó llegando a los 187 títulos. Los avances en materia investigativa radican en los estudios comparativos entre países sobre la participación infantil y en la ampliación de contextos y escenarios de participación de los niños y las niñas; es decir la familia y la escuela ya no son los únicos promotores, la comunidad empieza a jugar un papel importante. A nivel metodológico se evidencian estudios enmarcados en la investigación acción participativa (IAP) estudios etnográficos y trabajos de investigación desde las voces de los niños y las niñas.

De la misma manera, se hace una revisión de la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño dirigida desde la Universidad Distrital de Colombia por la profesora Flor Alba Santamaría Valero, que no solo es una gran comunidad de académicos y expertos en niñez, pedagogía, medio ambiente, tecnología, entre otras, sino un auténtico laboratorio de participación de los niños y las niñas como lo evidencia la existencia de programas radiales, producciones audiovisuales y virtuales producidas con y por los niños y las niñas.

A modo de ejemplo y por la pertinencia para la investigación, se hace énfasis en el proyecto *Tripulantes*, programa de radio hecho por niños y niñas emitido por la emisora de la Universidad Distrital desde hace 12 años. El rasgo característico del

programa radial, que hoy en día cuenta con el apoyo de emisoras escolares, ya que se constituye en un proyecto de extensión, investigación y especialmente de formación de futuros tripulantes; niños y niñas que desde sus saberes plantean interrogantes, comparten soluciones a diferentes problemas; es decir, una evidencia de participación real de los niños y las niñas.

La Fundación Santillana, por su parte, cuenta con una base de experiencias pedagógicas con participación activa de los alumnos para vivir en democracia a propósito de un concurso realizado en el año 2017. Las experiencias recrean historias promovidas desde instituciones educativas y universidades para favorecer la participación de los niños y las niñas en el fortalecimiento de la democracia a nivel local.

De la misma manera y de acuerdo con los intereses de la presente investigación se indaga por el diseño y uso de recursos educativos digitales para la educación infantil, haciendo énfasis en aspectos relacionados con la construcción de competencias ciudadanas. En este sentido se destacan en el contexto nacional el proyecto REDEI Recursos educativos digitales para la educación infantil (2014), desarrollado por el Colectivo Educación Infantil y TIC de la Universidad del Norte, el cual, desde una propuesta de investigación científico-técnica, diseña un espacio virtual de recursos educativos digitales para el desarrollo de competencias de los niños y las niñas que se encuentran cursando transición y primer grado. El sitio recoge además de otros, 32 recursos educativos digitales para el fomento de la competencia ciudadana en la educación infantil. Los REDEI son de distinta naturaleza (audiovisual, multimedia, textual, visual), de uso abierto y fueron previamente valorados desde tres criterios: técnicos, pedagógicos y tipología de competencia.

Finalmente se reseña, a nivel nacional, el estudio realizado en la ciudad de Bogotá por González y Pulido (2015) titulado: *“Portafolio digital: una herramienta para fomentar y transformar las prácticas de participación de los niños y las niñas”*, en el que, a través de una herramienta digital, se buscó evidenciar el aporte a la transformación de las prácticas participativas y las significaciones imaginarias que tienen las y los formadores de la Fundación Hogares Club Michín al respecto.

En el ámbito internacional a nivel de organizaciones destacan los aportes de Unicef sobre declaraciones, informes y apertura de espacios de participación a los niños y a las niñas para expresar sus opiniones y levantar sus voces frente a asuntos que afectan sus vidas.

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) recoge importantes informes que permiten reconocer el estado del derecho de las infancias en América Latina y el Caribe. Los aportes radican en la posibilidad de establecer comparaciones entre países y las diferentes formas de ser niño o niña, a modo de ejemplo: infancias urbanas, infancias rurales, infancias indígenas, infancia afrodescendiente, infancia en condición de discapacidad, entre otras. Por su naturaleza los informes y documentos presentados por la CEPAL refieren a análisis centrados en las problemáticas y situaciones de las infancias en los países de América Latina y el Caribe. Destaca en los diversos informes y documentos la presencia de metodologías mixtas que parten de

datos cuantitativos para establecer inferencias, metas y desarrollos en las diferentes temáticas de interés.

De la misma manera, es posible rastrear aportes sobre la participación infantil en procesos de investigación interesados en reconocer las voces de los niños y las niñas como ha recabado Argos et al. (2011). A modo de ejemplo se relacionan algunos de ellos: Christensen y Prout (2002) plantean cuatro lugares que pueden ocupar los niños y las niñas en la investigación: objeto de investigación, sujeto de investigación, actor social y coinvestigador. Otros investigadores han realizado aportes significativos en la definición de técnicas específicas para la investigación con niños y niñas, tales como: Clark y Moss (2001) quienes desarrollan el enfoque mosaico para “escuchar” a los niños de 3 a 4 años; Driessnack (2006) propone el dibujo-conversación con el objeto de escuchar a los niños y niñas; Punch (2002); Fasoli (2003) y Prosser (2003) el uso de fotografías; Mayall (2000) las conversaciones con niños y Punch (2002) las hojas de trabajo.

En el terreno de las prácticas educativas y pedagogías que fomentan la participación de los niños y las niñas y que se encuentran en auge en escuelas del mundo, se reseña en un primer momento la metodología Reggio Emilia propuesta por Loris Malaguzzi (2011) que hace del niño y la niña el protagonista de su proceso formativo en la medida que cuenta con potencial, curiosidad y saberes para construir aprendizajes. El maestro es un guía que documenta y aprende de sus prácticas, el entorno y espacio físico es un animador de aprendizajes. De la misma manera, se destacan los aportes del pedagogo italiano Francesco Tonucci (1998) y su modelo de construcción de ciudad con los niños y las niñas como planificadores y organizadores de la vida de las ciudades.

## *La educación para la ciudadanía en Colombia*

Acercarse en la actualidad, al concepto de ciudadanía desde la educación resulta pertinente al menos por dos razones:

- a.** El ser humano es un ser social y la vida en sociedad se constituye en un imperativo para constituirnos como humanos. El ejercicio de la ciudadanía nos da la posibilidad de construir vínculos sociales, políticos, económicos y culturales que promueven la convivencia y el accionar del sujeto social y político.
- b.** Los procesos de democratización de las sociedades del siglo XXI necesitan para su estabilidad del vigor de los ciudadanos, de sus cualidades (referidas a la manera de ser del ciudadano, características naturales o adquiridas que lo distinguen de los demás ciudadanos) y actitudes (expresadas en sus posturas y disposiciones que manifiestan en la vida en sociedad).

De manera sintética podría definirse a la ciudadanía como la condición que adquiere un ser humano al pertenecer y participar de una comunidad política, y por la cual adquiere unos derechos y deberes. El ejercicio de la ciudadanía se encuentra íntimamente relacionado con los sentimientos de pertenencia, de arraigo a la comunidad

de origen o a aquella con la que se establecen relaciones identitarias y se generan lealtades y corresponsabilidades. En palabras de Escámez y Gil, la ciudadanía puede entenderse como la “relación social que vincula entre sí a los miembros de una comunidad política y se manifiesta mediante la participación en las instituciones de la sociedad y en las estructuras de decisión sobre los asuntos comunes” (Escámez y Gil, 2020, p. 9); en consecuencia, la participación como miembro de una comunidad política representa la máxima expresión del ejercicio ciudadano.

Por otra parte, la condición de ciudadano refiere a un derecho reconocido por el Estado a aquellos sujetos que por nacimiento o por adopción pertenecen a una comunidad política, ejercen sus derechos y se hacen cargo de los deberes consustanciales. Tal como lo expresan Escámez y Gil (2020) “la concepción de ciudadano como miembro de una comunidad política, que le reconoce y protege como sujeto de derechos, mientras que él está obligado a cumplir con las leyes o normas de esa comunidad” (p. 10); lo que necesariamente implica el reconocimiento del ser humano como sujeto de derechos con sus correspondientes deberes o responsabilidades.

Por otra parte, la ciudadanía no es una realidad que pueda imponerse a las personas, como podría serlo la nacionalidad. La ciudadanía como derecho y el ejercicio de la ciudadanía implica comprensiones y especialmente la capacidad para asumir compromisos en la construcción de proyectos comunes. Es decir, para ser y ejercer como ciudadanos se requieren aprendizajes específicos, disposiciones individuales y colectivas para la participación en asuntos y escenarios de la vida pública.

Por lo anterior interesa, en adelante, conocer la apuesta por la educación para la ciudadanía en Colombia, concretamente para la educación inicial.

Para la educación inicial en particular y, en el marco de la estrategia De Cero a Siempre, el Comité Intersectorial para la Primera Infancia formula, para la discusión, el documento “*Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia*”, el cual presenta algunos fundamentos epistemológicos y pedagógicos para favorecer la participación de los niños y las niñas.

El lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía de los niños y las niñas en Colombia, se caracteriza por los siguientes aspectos:

- Concepción de infancia: el documento asume la infancia como un periodo de la existencia humana, más que un momento de transformaciones. Es decir, la infancia es un periodo de la vida valioso en sí mismo.
- El niño y la niña como ciudadanos: los niños y las niñas se asumen como ciudadanos desde el momento de su nacimiento y, en consecuencia, se consideran interlocutores válidos y legítimos, con capacidad para reconocer sus derechos, cumplir con sus deberes y participar en los asuntos que les incumben.
- Enfoque epistemológico: el ejercicio de la ciudadanía y concretamente de la participación de los niños y las niñas está en directa relación con la cultura; es decir, los imaginarios sobre la infancia, los hábitos de crianza, el lugar concedi-

do a las voces de los niños y las niñas en cada cultura determinará de manera significativa el ejercicio de la participación. El documento desde el enfoque diferencial asume y reconoce que las diferentes maneras de ser niño y niña en cada cultura es un elemento fundamental para comprender y atender al derecho de participación en la infancia.

- c.** Contextos de participación de las infancias: los niños y las niñas pueden ejercer su derecho a la participación en múltiples escenarios tales como: escenarios sociales, culturales, institucionales y políticos. Dicho de otro modo, las voces de los niños y las niñas cuentan en escenarios familiares, comunitarios, institucionales y políticos.
- d.** Mediación pedagógica para la participación de los niños y las niñas: los maestros como mediadores de desarrollo y participación en la interacción cotidiana con los niños y las niñas permiten o inhiben su capacidad para participar y expresar sus voces. En consecuencia, participar además de un derecho es un contenido de aprendizaje en la educación infantil y, los maestros y maestras, tanto desde sus representaciones e imaginarios como desde sus prácticas consientes, pueden incidir en su desarrollo y promoción.
- e.** Las actividades rectoras de la educación inicial y el aprender a participar de los niños y las niñas. El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio son las formas como los niños y las niñas se acercan, conocen, apropian y actúan en el mundo. Se conciben como las actividades que les acercan al mundo del conocimiento, por lo cual se anima a los maestros a hacer uso de ellas para aproximar a los niños y a las niñas al ejercicio de su derecho a participar.

En síntesis, el lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia desde sus fundamentos y lineamientos para la práctica educativa como profundiza Torrado (2016) apuesta por:

- Ampliar el sentido de la ciudadanía, restringida al ejercicio de los derechos civiles y políticos para comprender que la educación y el ejercicio de la ciudadanía infantil refiere a la posibilidad que los niños y las niñas establezcan vínculos y relaciones con los otros, con su comunidad y con las instituciones como miembros plenos de una sociedad en la que son reconocidos, por la que tienen pertenencia y asumen responsabilidades individuales y compartidas.
- Avanzar del reconocimiento legal de los derechos sociales, económicos y culturales de los niños y las niñas, para transitar escenarios reales de ejercicio de la ciudadanía social; esto es escenarios cotidianos donde los niños y las niñas experimenten sus derechos de manera efectiva, asuman sus responsabilidades como agentes responsables de sus actos, establezcan relaciones empáticas, solidarias, de cooperación y reciprocidad; el sentido crítico y la capacidad de expresar sus propias ideas, aun cuando estas disientan de las de los demás, entre otras.

- Reconocer en las voces de los niños y las niñas no solo una opinión a tener en cuenta; sino un aporte desde su comprensión del mundo a la construcción cultural y social.

## ***El derecho a la participación como expresión de la ciudadanía en la infancia***

Los niños y las niñas han ocupado un lugar sociohistórico en el ciclo de existencia de la cultura humana. Las ideas que en la actualidad se tienen sobre las infancias, son relativamente recientes. Durante mucho tiempo, los niños y niñas no fueron concebidos como sujetos de derechos, en otras palabras, los niños y niñas estaban lejos de ser considerados como ciudadanos, sujetos pertenecientes a una comunidad política, con derechos y deberes. En el terreno de la participación de los niños y las niñas, resulta de alta pertinencia la referencia de Gaytán (como se citó en Novella, 2012) indica:

Entre las concepciones que a lo largo de la historia se han establecido de la infancia están aquellas que los representaban como “el menor”, “el todavía no”, “el ciudadano del mañana”. A finales de los noventa surgió todo un movimiento alrededor de reconocer el protagonismo de los niños en relación con la participación, sería el que se conoce como Participación “protagónica”. O paradigma del protagonismo. El concepto de protagonismo infantil designa el proceso social por el cual los niños deben tener un rol principal en su propio desarrollo y en el de su comunidad, garantizando así la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. (p. 387)

De la misma manera, el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos sociales de derechos representa una conquista en su estatus político. La Convención sobre los Derechos del Niño aprobada en la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989, fue el primer tratado internacional de derechos humanos donde se pone en el centro a las infancias. En ella se establecen acuerdos y principios que regulan y comprometen a los Estados adscritos a velar y cumplir cada uno de los artículos y principios establecidos, en relación con la protección, bienestar y reconocimiento de las infancias desde sus particularidades, diferencias y desde el estatus de persona y ciudadanos interlocutores.

En lo que refiere en específico al derecho de participación de los niños y las niñas, debe recordarse aquella sesión extraordinaria de la Asamblea General de Naciones Unidas en favor de la infancia realizada en mayo de 2002, cuando el secretario general, Kofi Annan, decía a los delegados: “los niños aquí presentes son testigos de nuestras palabras” y, aunada a la expresión anterior “nos trajeron sus ideas, sus esperanzas y sus sueños”. Dicha Asamblea pasará a la historia por contar con la presencia de la plana mayor de los organismos de las Naciones Unidas, prominentes personalidades empresariales, confesionales, artísticas, académicas y de la socie-



dad civil, de cinco premios Nobel de Paz y por primera vez en la historia, de más de 400 niños, niñas y jóvenes que, en calidad de delegados, participaron, cuestionaron, aportaron conocimiento y se constituyeron en fuentes de inspiración.

El resultado, de dicha Asamblea fue una Declaración de 13 puntos titulada: “*Un mundo apropiado para los niños*” que en el punto 9 declara el compromiso de:

Escuchar a los niños y asegurar su participación. Los niños y los adolescentes son ciudadanos valiosos que pueden ayudar a crear un futuro mejor para todos. Debemos respetar su derecho a expresarse y a participar en todos los asuntos que les afecten, según su edad y madurez. (Unicef, 2008, p. 68)

Colombia por extensión en la Constitución Política de 1991 establece en el Artículo 44 que los derechos del niño prevalecen sobre los de las demás personas, estableciendo con ello la obligatoriedad del Estado, la sociedad y la familia de proteger a las infancias de cualquiera forma de maltrato y explotación, y abriendo la oportunidad de generar propuestas gubernamentales efectivas y afectivas para promover el desarrollo integral de los niños y las niñas en sus primeros años, tal como lo ratifica en el año 2016 con la firma de la Política de Estado 1804, Ley de Primera Infancia que concibe a los niños y niñas de primera infancia como sujetos de derecho, únicos y singulares, activos en su propio desarrollo, interlocutores válidos e integrales, sellando con ello su compromiso con la defensa y promoción de los derechos de los niños y las niñas y en concreto con su derecho de participación.

Sin embargo, como expresa Cajiao (1998), la declaración de marcos legales no es suficiente, cuando no está acompañada de políticas y estrategias que garanticen el goce efectivo del derecho correspondiente; es decir, no basta con proclamar y reconocer un derecho para que este sea asumido por la colectividad y especialmente trasladado al mundo de la educación y de las prácticas sociales:

Pero la legislación sigue siendo tímida en explicitar derechos, formas específicas y espacios institucionales en los cuales los niños y los jóvenes deban ejercer su derecho a ser ciudadanos plenos. Más bien predomina en los diferentes países la tendencia al fortalecimiento de una subcultura juvenil a la cual se ofrecen servicios, pero con la cual no se cuenta para la construcción del proyecto colectivo. Esta parece ser una trampa social peligrosa, en la medida en que el mundo adulto no termina de abrir sus puertas para que las nuevas generaciones adquieran espacios de poder social, sino que más bien se opta por mantenerlos segregados en una especie de adolescencia prolongada e irresponsable con respecto al destino común. Esto tiene que ver no solamente con sus oportunidades de participación deliberativa y decisoria en asuntos que les competen directamente, sino también con la restricción de las oportunidades de acceso a los medios de comunicación, a la utilización y producción de ciencia y tecnología, a la creación cultural y al trabajo productivo durante sus etapas de formación. (p. 30)

Surge entonces, la inquietud en torno a cómo favorecer el derecho de los niños y de las niñas a expresarse y a participar. Al respecto, existen al menos dos tendencias. La primera de ellas considera que se requiere una gradual, ordenada e intencional acción educativa para que el niño y la niña ejerzan su derecho de ciudadanía, pues no se debería demandar a estos responsabilidades para las cuales no están preparados en razón a la inmadurez propia del ciclo vital en el que se encuentran y por su condición de sujetos de protección, no por ello en condición de “pasividad y dependencia del adulto” (Novella, 2012, p. 388).

En tal sentido, aporta Arendt (como se citó en Meirieu, 2004) “la línea que separa a los niños de los adultos -explica Hannah Arendt- tendría que significar que no se puede educar a los adultos, ni tampoco tratar a los niños como si fueran personas mayores” (p. 29); es decir, solo cuando se cumpla la edad que arbitrariamente defina un Estado, los niños y las niñas podrían participar en la vida pública como sujetos políticos; pues, se considera que solo entonces, estos cuentan con la formación requerida y el reconocimiento del Estado para hacerlo.

Esta primera tendencia reitera que la representación que se tenga de la infancia es un determinante del lugar que se concede a los niños y a las niñas como sujetos de participación. Si bien es cierto, estos tienen derecho a disfrutar su infancia, también lo es que, como sujetos sociales y políticos, como ciudadanos plenos, tienen derecho de participar en asuntos que afecten su vida, aun cuando no estén en condición de asumir, en el sentido penal del término, las consecuencias implícitas de sus decisiones, o que, por su nivel de desarrollo moral, no cuenten con todos los elementos para “juzgar adecuadamente sus intereses y el propio bien” (Novella, 2012, p. 388). Dicho lo anterior, no parece prudente, al menos en el sentido pedagógico, esperar a la edad reglamentaria (en Colombia, 18 años) para experimentar de manera progresiva el ejercicio de la ciudadanía. Es decir, un joven no se convierte en adulto –ciudadano– participativo, por el solo hecho de tener la edad establecida por la ley o por contar con un cúmulo de conocimientos declarativos sobre y para el ejercicio de la ciudadanía.

La segunda tendencia con fuerte inspiración pedagógica considera que los niños y las niñas se forman para el ejercicio de la participación haciendo uso de sus derechos, tal como lo defiende Dewey con su máxima “solo la práctica de la democracia forma para la democracia” y Freinet con su afirmación “uno se convierte en herrero trabajando el hierro”, entre otros. En el marco de la educación colombiana y, los lineamientos técnicos para favorecer la participación de los niños y las niñas, se evidencia un compromiso con esta segunda tendencia.

La apuesta colombiana para el ejercicio de la ciudadanía en la infancia reconoce el derecho de participación de los niños y las niñas, así como la importancia de acompañar con intencionalidad pedagógica su desarrollo y promoción, a través de acciones pedagógicas integrales, así como de las necesarias transformaciones en los imaginarios y en las prácticas culturales de todos los agentes educativos en la búsqueda de una participación genuina de los niños y las niñas. Esta segunda ten-

dencia reconoce la capacidad de organización y opinión de los niños y las niñas, sin desconocer la fundamental presencia del adulto, no solamente como transmisor de conocimiento y experiencia, sino por la necesidad de aprendizajes para hacer uso legítimo y ético de su derecho de participación.

En el año 1969 Sherry Arnstein publicaba en la Revista de la Asociación Estadounidense de Planificación un documento titulado “*A Ladder of Citizen Participation*”, en el que identifica una escalera de participación ciudadana, que permite evaluar los grados de participación ciudadana en la toma de decisiones; en últimas en quien ha residido el poder de tomar decisiones importantes que afectan las vidas de todos y todas. Con base en dicha propuesta, Roger Hart (1992) realiza una adaptación para valorar la participación de los niños en los proyectos, estableciendo una escalera con ocho categorías que hasta el momento han sido referentes para la investigación y la acción pedagógica en diversas latitudes. A continuación, se describe cada uno de los niveles de participación propuestos por Roger Hart.

**Imagen 2.** Niveles de participación de Roger Hart.

<p><b>Nivel 1.</b> Manipulación: nivel más bajo en la escala de participación. Los niños son llevados a proyectos de adultos, realizan tareas, aportan información, sin embargo, no hacen parte del proceso mismo, pero son presentados como promotores de dichos proyectos.</p>	<p><b>Nivel 5.</b> Consultados e informados: los niños actúan como asesores de los adultos. En este nivel, el proyecto es de autoría del adulto, pero los niños participantes conocen el sentido del proyecto y su participación en él. Sus opiniones son tenidas en cuenta.</p>
<p><b>Nivel 2.</b> Decoración: los niños utilizan implementos, ocupan espacios, repiten lemas, su protagonismo en asuntos de participación no va más allá de haber aparecido en la escena. No se considera manipulación, en la medida que el interés del adulto no es mostrar al niño como el promotor del proyecto.</p>	<p><b>Nivel 6.</b> Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños: en el sexto nivel los proyectos son generados por los adultos, pero la toma de decisiones es conjunta. A partir de este nivel se considera la existencia de una participación real.</p>
<p><b>Nivel 3.</b> Participación simbólica: se da a los niños espacios y oportunidad para expresar sus opiniones, pero, en la realidad éstas no son tenidas en cuenta para la toma de decisiones. En últimas refiere a farsas participativas, de allí que se considera un nivel de No participación.</p>	<p><b>Nivel 7.</b> Iniciada y dirigida por los niños: los niños originan y desarrollan de manera colectiva el proyecto, los adultos por su parte, se abstienen de ejercer papeles directivos.</p>
<p><b>Nivel 4.</b> Asignados pero informados: a partir del cuarto escalón, se da inicio a los procesos reales de participación de los niños y las niñas. Si bien es cierto, el proyecto es motivado por el adulto, los niños comprenden las intenciones del proyecto, conocen quién y por qué se tomó la decisión sobre su participación, tienen un papel significativo que dista de ser decorativo y, finalmente, se ofrecen de voluntarios para el proyecto, después de haberlo comprendido.</p>	<p><b>Nivel 8.</b> Iniciadas por los niños, decisiones compartidas con los adultos: los niños son los organizadores y gestores de proyectos a los cuales integran las voces y aportes de adultos.</p>

Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a los intereses del presente documento, cualquier iniciativa que se desarrolle para promover la participación de los niños y las niñas debe corresponder con los niveles 4 en adelante, como garantía de participación genuina, de conceder el lugar que por derecho tienen sus voces.

## **Los niños y las niñas como ciudadanos digitales: una revisión en clave de e-derechos**

Las preguntas por el qué tan real es el mundo virtual, o por el cómo incide en la vida real el habitar mundos virtuales, parecen renovar su sentido al indagar por la presencia de los niños y las niñas en el mundo digital.

Pierre Lévy (1999) en su texto *¿Qué es lo virtual?* Supera la clásica oposición de la filosofía escolástica entre lo virtual y lo real, argumentando que “lo virtual no se opo-

ne a lo real sino a lo actual: virtualidad y actualidad solo son dos maneras de ser diferente” (p. 10); es decir, la virtualidad es tan real que como expresa Shapiro (2011) “nuestras acciones en la Red tienen un impacto real en nuestras vidas y en las de otros seres humanos”; así como las acciones de los demás impactan en las nuestras. Sino, pensemos situaciones como el *ciberbullying*, el *sexting* y el *grooming*, por dar algunos ejemplos.

En Colombia, según datos de la OCDE para la región y del MinTIC tres de cada diez colombianos no tiene acceso a la Internet, lo que querría decir que siete sí tienen. Naturalmente, existen brechas significativas entre el sector rural y urbano. Siendo optimistas estamos lejos de contar con condiciones justas de conectividad para todos y lo que realmente preocupa, ya que la significación de las TIC para la educación, la libre expresión, la participación en la vida cultural, el desarrollo social y económico, hace que su **no** acceso se convierta en motivo de exclusión social.

Por otra parte, informes como los realizados por el Observatorio CAF del ecosistema digital en abril de 2020, revelan avances al respecto de los países, así como las brechas que aún persisten. En Colombia, se calcula un porcentaje de penetración del Internet del 76,47 %, con un uso de Internet del 50,73 % para apps educativas. Otros estudios como el realizado por TigoUne y la Universidad EAFIT en el 2018 y publicado por Zuluaga (2019), con niños y niñas de 7 a 16 años, visibilizan riesgos, comportamientos y oportunidades del Internet para los niños y las niñas en Colombia; a modo de ejemplo: los niños y las niñas entre los 9 y los 16 años dedican entre 3 y 5 horas diarias al internet, el 84 % de ellos utilizan internet para navegar por redes sociales y no reconocen cómo hacer ajustes de privacidad, el 97 % manifiesta usar el internet para hacer trabajos del colegio, al 47 % le interesa pasar tiempo en un mundo virtual. El 12 % dice haber sido víctima de ciberbullying y el 8 % haber sido victimario; entre el 35 % de los niños expresan haber visto contenido sexual en internet, el 31 % haber visualizado contenido potencialmente dañado, así como un 30 % de ellos expresan haberse relacionado con desconocidos.

Las cifras anteriores evidencian la presencia activa de los niños y las niñas en Internet y con ello, la necesidad de acompañarles en su transitar por esos nuevos mundos desde la primera infancia.

Al respecto, la Unesco (2021) realiza la Observación general núm. 25 relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital que contó con la participación de más de 709 niños y adolescentes de 28 países, con sus ideas y opiniones. A continuación, se presentan algunos aspectos de alta importancia para garantizar los e-derechos de los niños y las niñas, como ciudadanos digitales y, a la vez, promover un entorno digital inclusivo, seguro, justo y accesible para ellos.

Si bien es cierto, el entorno digital ofrece oportunidades para hacer efectivos los derechos de los niños y las niñas, a la vez supone riesgos para su violación y abuso. Entre las estrategias específicas para minimizar el riesgo se propone: escuchar las opiniones de los niños y las niñas sobre el carácter de los riesgos concretos a los que se enfrentan; integrar la alfabetización digital desde la educación inicial, así

como programas de formación digital específicos para maestros y padres de familia; incluir la protección digital de los niños y las niñas a las políticas nacionales de protección de la infancia; entre otras.

La inclusión digital, el derecho a la información, a la opinión, el acceso equitativo y efectivo al entorno digital es beneficioso para los niños; “sin embargo, si no se logra la inclusión digital, es probable que aumenten las desigualdades existentes y que surjan otras nuevas” (Unesco, 2021, p.1). Al respecto, algunas acciones a realizar por el Estado y otros agentes educativos: proporcionar acceso gratuito y seguro a los niños en lugares públicos; contar con políticas y programas para el acceso asequible y la utilización informada de las tecnologías digitales; contar con medidas para el cierre de la brecha digital por género, garantizando la posibilidad de acceso de las niñas, su alfabetización digital y su seguridad en línea.

De la misma manera, “el uso de dispositivos digitales no debe ser perjudicial, ni sustituir las interacciones personales entre los niños o entre estos y sus padres o cuidadores” (Unesco, 2021, p. 3). En este orden de ideas, los padres, educadores y cuidadores requieren información confiable sobre los efectos del uso de las tecnologías a tempranas edades, con el fin de tomar las respectivas acciones.

Finalmente se hace alusión al contenido de la Observación general núm. 25, en relación con los entornos digitales y el derecho de participación de los niños y las niñas. “los niños señalaron que el entorno digital les ofrecía valiosas oportunidades para hacerse oír en relación con asuntos que les afectaban” (Unesco, 2021, p. 3); en consecuencia, se requieren establecer canales, estrategias para que los niños y las niñas expresen sus opiniones, así como disponer de estrategias para recabar dichas voces y ofrecerles la debida importancia; necesidad de producir contenido digital accesible al lenguaje y nivel de comprensión de los niños y las niñas; garantizar su privacidad, evitando la vigilancia indebida o la recopilación de datos sin su permiso.

## *Discusiones y conclusiones*

Pensar la participación de los niños y las niñas como sujetos sociales y políticos se constituye, en la actualidad, en una demanda ética del proceso formativo en la educación infantil. Como derecho reclama garantía, como imperativo ético es la posibilidad de coadyuvar a la formación de un sujeto-ciudadano feliz, autónomo y comprometido con la transformación de su mundo.

Como experiencia educativa, el nivel de participación de los niños y las niñas está en directa relación con las representaciones que el adulto tiene sobre la infancia, aunado a su capacidad para aprender a escuchar los múltiples mensajes de los niños y las niñas en sus diversas formas de expresión. Dicho lo anterior, el fomento de la participación y el ejercicio de la ciudadanía de los niños y las niñas, requiere de procesos de transformación de las concepciones, actitudes y prácticas del adulto.

A nivel pedagógico, la participación de los niños y las niñas, siendo fin en sí misma, se constituye en medio para otros aprendizajes fundamentales para la vida, a sa-

ber: reconocimiento de sí mismo, capacidad para interpretar, actuar y transformar sobre su cotidianidad; habilidad para hacer del diálogo, en consenso y disenso, la posibilidad de comprometerse con otros en asuntos comunes; la oportunidad para fortalecer la autonomía y el sentido de pertenencia a una comunidad, entre otras.

Finalmente, en el entendido que los niños y las niñas se desenvuelven en diversos entornos (físicos y virtuales) y que, hasta el momento, de acuerdo con nuestros hallazgos, existe mayor experiencia en la promoción de la participación en entornos físicos, es fundamental seguir explorando en el marco de los e-derechos el ejercicio de la participación de los niños y las niñas como ciudadanos digitales.

## Bibliografía

Acosta, A. y Pineda, N. (2007). *Ciudad y participación infantil*. CINDE.

Argos, J., Ezquerro, M. y Zubizarreta, A. (2011). Escuchando la voz de la infancia en los procesos de cambio e investigación educativos. Aproximación al estudio de las transiciones entre las etapas de educación infantil y educación primaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(5), 1-18. <https://rieoei.org/RIE/article/view/1651>

Arnstein, S. (1969). A Ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-22. <https://www.citizenshandbook.org/arnsteinsladder.html>

Cajiao, F. (1998). Niños y jóvenes como ciudadanos de pleno derecho. En: *La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos de los niños: visiones y perspectivas*. Actas de Seminario. Unicef.

[http://www.iin.oea.org/Cursos\\_a\\_distancia/Participacion%20de%20los%20ninos%20y%20adolescentes.pdf](http://www.iin.oea.org/Cursos_a_distancia/Participacion%20de%20los%20ninos%20y%20adolescentes.pdf)

Castro, A., Ezquerro, P., y Argos, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los Procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*, 11, 107-123. Universidad de Sevilla.

CINDE. (2020, 1 de diciembre). *Repositorio de investigaciones y experiencias relacionadas con la participación infantil*. <https://repository.cinde.org.co/>

Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry un Social Research with Children. *Childhood*, 9(4), 477-497.

Clark, A., & Moss, P. (2001). Listening to Young Children: The Mosaic Approach. *London National Children's Bureau and Rowntree Foundation*.

Colectivo Educación Infantil y TIC. (2014). Recursos educativos digitales para la educación infantil (REDEI). *Zona Próxima*, 20, 1-21. <https://www.redalyc.org/pdf/853/85331022002.pdf>

- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia. (s.f.). *Lineamiento de participación y ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia*. <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/6.De-Participacion-y-ejercicio-Ciudadania-en-la-Primera-Infancia.pdf>
- CONPES, Social 109. (2007). Política Pública Nacional de Primera Infancia, Colombia por la Primera Infancia. Versión aprobada. Ministerio de Salud y Protección Social, Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Morata.
- Driessnack, M. (2006). Draw-and-tell conversations with children about fear. *Qualitative Health Research*, 16(10), 1414–1435.
- Escámez, J. y Gil, R. (2002). *La educación de la ciudadanía*. Editorial CCS.
- Estrada, M., Madrid, E. y Gil, L. (2000). *La participación está en juego*. Programa Nacional de autoevaluación, fortalecimiento y estándares de instituciones protección de la niñez. Unicef. <https://www.unicef.org/colombia/media/2256/file/La%20participaci%C3%B3n%20est%C3%A1%20en%20juego.pdf>
- Fasoli, L. (2003). Reading Photographs of Young Children: looking at practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 4(1), 32-47.
- Freinet, C. (1980). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1988). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Fundación Santillana. (2020, 1 de diciembre). *Experiencias pedagógicas con participación activa de los alumnos para vivir en democracia*. <https://fundacion-santillana.com/historico/experiencias-pedagogicas-con-participacion-activa-de-los-alumnos-para-vivir-en-democracia/>
- González, P. y Pulido, S. (2015). Portafolio Digital: una herramienta para fomentar y transformar las prácticas de participación de los niños y las niñas. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/2420>
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. *Innocenti Essay*, (4). International Child Development Centre. Unicef. <https://www.unicef-irc.org/publications/538-la-participaci%C3%B3n-de-los-ni%C3%B1os-de-la-participaci%C3%B3n-simbolica-a-la-participaci%C3%B3n.html>
- Hernández, Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). Editorial McGraw-Hill.

- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF]. (2015). *Desarrollo infantil y participación*. <https://www.aldeasinfantiles.org.co/getmedia/640c65f6-44f6-4dcd-a166-37bc35e1ba5b/CARTILLA-2-DESARROLLO-INFANTIL-Y-PARTICIPACION.pdf>
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Ediciones de la Torre.
- Ley 1098 de 2006. (2006, 8 de noviembre). Congreso de la República. Diario oficial N°. 46.446. [http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_1098\\_2006.html](http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html)
- Malaguzzi, L. (2011). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro.
- Mayall, B. (2000). Conversations with children: working with generational issues. *Advocating for children: International Perspectives on Children's Rights*. Falmer, 120-135.
- Merieu, P. (2004). *El maestro y los derechos del niño ¿Historia de un malentendido?* Octaedro.
- Novella, C. A. (2012). La participación infantil: concepto dimensional en pro de la autonomía ciudadana. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 13(2), 380-403. <https://www.redalyc.org/pdf/2010/201024390019.pdf>
- Observatorio CAF del Ecosistema Digital. (2020). El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19. Banco de Desarrollo de América Latina. <http://www.teleadvs.com/wp-content/uploads/Estado-de-la-digitalizaci%C3%B3n-en-Am%C3%A9rica-Latina-frente-a-la-pandemia-COVID-19-Raul-Katz.pdf>
- Pinto, M. (2000). *Infancia y comunicación: derechos de los niños y prácticas educativas*. [http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40745/1/MP\\_2000\\_infancia\\_comunicacion.pdf](http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/40745/1/MP_2000_infancia_comunicacion.pdf)
- Prosser, J. (2003). *Image-based Research. A Sourcebook for Qualitative Researchers*. Routledge Falmer.
- Punch, S. (2002). Research with children. The same or different form research with adults. *Childhood*, 9(3), 321-341.
- Tonucci, F. (1998). *La ciudad de los niños: un modo nuevo de pensar la ciudad*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Torrado, M. (2016, 9 de junio). *La ciudadanía social de los más pequeños*. Maguared. <https://maguared.gov.co/la-ciudadania-social-de-los-mas-pequenos/>
- Unesco. (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Proclamada por la Asamblea General en Resolución 1386 (XIV) 20 de noviembre.



- Unesco. (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224.locale=es>
- Unesco. (2021). *Observación general núm. 25 relativa a los derechos de los niños en relación con el entorno digital*.  
[https://tbinternet.ohchr.org/\\_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f25&Lang=en](https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRC%2fC%2fGC%2f25&Lang=en)
- Unicef. (2008). *Un mundo apropiado para los niños y las niñas*.  
<https://www.unicef.org/venezuela/sites/unicef.org.venezuela/files/2019-02/Un%20mundo%20apropiado%20para%20nosotros%2C%205%20a%20C3%B1os%20despu%20A9s.pdf>
- Unicef. (2004). *Decálogo Unicef de los e-derechos de los niños, niñas y adolescentes*. <https://www.savethechildren.org.pe/publicaciones/conozcamos-nuestros-e-derechos-y-e-deberes-decalogo-unicef-los-e-derechos-de-los-ninos-ninas-y-adolescentes/>
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas. (2020, 1 de diciembre). *Cátedra Unesco en desarrollo del niño*. [http://catedraunesco.udistrital.edu.co/?page\\_id=64](http://catedraunesco.udistrital.edu.co/?page_id=64)
- Zuluaga, M. (2019). EAFIT y TigoUne promueven el uso responsable de las TIC en Colombia. *Revista Universidad EAFIT*, 54(173), 52-59.  
<https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/revista-universidad-eafit/article/view/5735>

## TERCERA PARTE

### **Prácticas pedagógicas en educación infantil para la innovación educativa y la transformación social**

En el informe de la Misión Internacional de Sabios 2019 (Colombia), se defiende la idea de la educación como factor crítico para el desarrollo humano y la transformación efectiva de las sociedades, avizorando su gran importancia en el contexto del acelerado cambio tecnológico que atraviesa la sociedad contemporánea y al que no es ajena la educación de la primera infancia.

En consecuencia, en el escenario de la formación docente, formar pedagogos infantiles para la innovación educativa y la transformación social implica entre otras, potenciar al educador infantil como actor ético-político con capacidad de aportar a la transformación social y educativa desde su acción pedagógica pertinente, que responde a las necesidades de formación integral de los niños, a las realidades de sus contextos y a las demandas de la educación contemporánea y, por otra, la conciencia en torno a la multiplicidad y diversidad de las infancias, en razón a los distintos espacios sociales y culturales en los que se desarrollan los niños y las niñas.

En dos capítulos se resume el aporte del presente documento en materia de innovación educativa para la transformación social; el primero de ellos, presenta resultados de investigación sobre el accionar del pedagogo infantil para la promoción de la educación inclusiva en la primera infancia; en el segundo capítulo, se presentan hallazgos investigativos sobre el uso de tecnologías para el aprendizaje en la educación infantil; este último integrado de manera reciente a la agenda de la educación para la primera infancia.

# Competencias docentes en escenarios de educación inclusiva para la primera infancia en Colombia

## Teacher competences in inclusive education for early childhood in Colombia

Por: Carmen Eugenia Pedraza Ramírez<sup>22</sup>  
Diana Carolina Gamboa Gamba<sup>23</sup>

### Resumen

En busca de aportar a la construcción de un perfil profesional del docente que se desenvuelve en escenarios educativos inclusivos, se presentan los resultados del proyecto de investigación “*Competencias docentes en escenarios de educación inclusiva para la infancia en Colombia*”, avalado por el grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad y desarrollado durante los años 2015 a 2017.

Orientada bajo la metodología de estudio de casos, en una primera fase la investigación logró estructurar un sustento teórico a través de una revisión documental, identificando tendencias nacionales e internacionales sobre competencias docentes para la educación infantil inclusiva, que pusieron de relieve competencias específicas en las áreas de pedagogía y didáctica, participación ciudadana, para la vinculación escuela-comunidad, investigativas y blandas o transversales, así como una importante categoría acerca de las características de la formación del docente inclusivo. Estos hallazgos permitieron establecer categorías de análisis y definir preguntas y tópicos orientadores para acercarse al conocimiento del ejercicio de

<sup>22</sup> Magíster en Innovación e Investigación en Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2317-3302> Correo electrónico: [carmen.pedraza@unad.edu.co](mailto:carmen.pedraza@unad.edu.co)

<sup>23</sup> Magíster en Comunicación-Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3125-034X> Correo electrónico: [diana.gamboa@unad.edu.co](mailto:diana.gamboa@unad.edu.co)

docentes con experiencias exitosas en educación inclusiva para la infancia en Bogotá y Cali mediante la aplicación de entrevistas en profundidad y observación. Los resultados evidencian una correspondencia entre las competencias encontradas en la bibliografía y la realidad de los docentes, quienes mediante su testimonio y su acción realimentaron y contextualizaron los hallazgos iniciales, y contribuyeron a generar nuevas preguntas relacionadas especialmente con los desafíos para la formación de maestros, tanto inicial como en ejercicio.

**Palabras clave:** educación inclusiva, primera infancia, educación infantil, formación de docentes, competencias del docente.

**Keywords:** inclusive education, early childhood, childhood education, teacher training, teacher competences.

## Introducción

La sociedad contemporánea evidencia una conciencia creciente acerca de la diversidad humana como un importante patrimonio. En este escenario ha venido emergiendo la necesidad de promover la educación inclusiva en todos los niveles de formación, al considerar que independientemente de las condiciones físicas, biológicas, culturales o sociales, todos los seres humanos tienen derecho a educarse y a formar parte activa de la sociedad. En el caso de la educación inicial la perspectiva de las infancias como sujetos de derecho da peso a esta perspectiva.

Es así, que resulta un eje central el proceso de formación de maestros con las competencias necesarias para promover escenarios educativos inclusivos que promuevan procesos formativos de calidad e impacto social.

Con este contexto, la investigación realizada se preguntó ¿cuáles son las competencias que requiere el docente de escenarios educativos inclusivos para la infancia?, buscando identificar y sistematizar antecedentes investigativos a nivel nacional e internacional sobre competencias docentes para la educación inclusiva; contribuir a la construcción de un perfil docente para la educación inclusiva de la primera infancia a nivel nacional a partir de la investigación en el contexto colombiano; y aportar elementos al campo práctico y reflexivo acerca de la formación de docentes para la primera infancia desde una perspectiva de educación inclusiva, que eventualmente contribuyan a la toma de decisiones a nivel institucional, local y nacional.

## Sobre el concepto de inclusión

Diversos organismos internacionales entienden la educación inclusiva como un elemento fundamental de la promoción de los derechos humanos, y en el contexto de la infancia, de los derechos de los niños y niñas. La inclusión, en este sentido, se entiende como una condición fundamental de la garantía del derecho a la educación:

El pleno ejercicio del derecho a la educación exige que esta sea de calidad y que asegure el desarrollo y aprendizaje de todos. Esto debe realizarse a través de una educación relevante y pertinente para personas de diferentes contextos y culturas, con diferentes capacidades e intereses. Para lograr este objetivo, la educación debe guiarse por los principios de no discriminación, igualdad de oportunidades e inclusión, valorando las diferencias, fundamento de sociedades más justas y democráticas. Unesco (como se citó en Echeita et al., 2010, p. 27)

Los principios promulgados por la Unesco han tomado relevancia y protagonismo en la promoción de la educación inclusiva, tanto a nivel internacional como a nivel nacional. El concepto de inclusión, y específicamente, de educación inclusiva, es citado frecuentemente en los documentos de organismos internacionales que orientan políticas educativas y sociales, y en donde se suele vislumbrar lo siguiente:

La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer el entorno de aprendizaje. Unesco (como se citó en Echeita et al., 2010)

En relación con el concepto de diversidad implícito en las definiciones anteriores, se afirma que las escuelas deben:

Acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Niños con discapacidad y bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Unesco, 1994, p.20 (como se citó en Téllez y Pedraza, 2011, p. 58)

Los principios promulgados en párrafos anteriores, que se sustentan en el reconocimiento de la diversidad, hacen que la Unesco (2005) en su texto *“Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All”* entienda por inclusión educativa:

Un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todos los alumnos a través de la creciente participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión dentro y desde la educación. Implica cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras, las estrategias, con una visión común que incluye a todos los niños de la franja etaria adecuada y la convicción de que es responsabilidad del sistema regular educar a todos los niños. (p. 39)

Aunque se evidencian rasgos comunes entre las definiciones y entendimientos sobre el concepto de inclusión, no es posible identificar a nivel conceptual un acuerdo generalizado sobre cómo entender la inclusión educativa. Echeita y Ainscow (2010) afirman al respecto que no existe diferenciación entre “educación inclusiva” o “inclusión educativa”, por lo anterior, es posible ver como:

En algunos países, se piensa en la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación. A escala internacional, sin embargo, el término es visto de manera más amplia como una reforma que acoge y apoya la diversidad entre todos los alumnos. (p. 17)

A partir de las comprensiones anteriores, se podría concluir que la inclusión es un discurso y una apuesta política que aboga por los derechos educativos de todas aquellas personas que se encuentran en riesgo o en situación de exclusión de los sistemas educativos. Sin embargo, Echeita y Ainscow (2010) exponen que una de las dificultades más grandes a la hora de conceptualizar la inclusión en el contexto educativo, ya que aparece estrechamente ligada a la población con necesidades especiales y orientada a suplir sus necesidades, dejando de lado discusiones tan importantes como las diferencias y condiciones de exclusión que se derivan de aspectos como género, procedencia étnica, creencias religiosas, entre otras (Pedraza y Téllez, 2015).

Lo encontrado hasta aquí en la indagación bibliográfica, pone de manifiesto como desafío la vinculación del concepto de inclusión con una comprensión más amplia que permita la visibilización de todas las condiciones que, en un determinado contexto, pueden generar condiciones de exclusión educativa. Al respecto, en la Declaración de Salamanca (Unesco, 2004), y refrendada nuevamente en la Conferencia Gubernamental “*La educación inclusiva, el camino hacia el futuro*” (Unesco, 2008), se apuesta por la inclusión como una posibilidad para ofrecer respuestas educativas pertinentes para todos y todas aquellas que se encuentren en situación o a riesgo de algún tipo de segregación educativa, pero dentro del contexto de una oferta general de educación, es decir, como parte del sistema educativo regular (Pedraza y Téllez, 2015).

Tomando en cuenta lo anterior, vale la pena destacar que inclusión y exclusión son dos términos que no es posible comprender por separado, así algunos autores proponen “la unidad de la diferencia inclusión/exclusión”, ya que “para poder observar (indicar/distinguir) cualquiera de estos procesos es necesario que ambos estén considerados, pues no se puede señalar lo que está incluido si no se tiene el correlato de lo que está excluido o viceversa” (Ramos, 2012, pp.72-73). En este sentido, resulta pertinente:

Ver la inclusión y la exclusión como una unidad; pues no se puede indicar y distinguir lo que está incluido, si no se tiene el referente de lo que está excluido; por lo tanto, conviene subrayar que la posibilidad de observar uno u otro lado se debe a que ambos están presentes. (Ramos, 2012, p. 96)

Por ello, si se entiende la inclusión educativa como una expresión de la comprensión de la realidad social y un accionar que busca superar la exclusión:

La educación inclusiva estaría relacionada con un proceso de transformación educativa, tendiente a flexibilizar los sistemas educativos y a vol-

verlos pertinentes de acuerdo a las diversas necesidades y posibilidades de los sujetos, más que con la generación de estrategias de atención y educación especializadas y al margen de la escuela o dentro de ella y centrados en las dificultades o discapacidades de los estudiantes; que en últimas, terminan generando nuevas formas de segregación. (UNAD, 2015, p. 50)

En este sentido, la Unesco (2004) describe las características de las escuelas inclusivas, ampliando la perspectiva mucho más allá de las necesidades educativas especiales, indicando que:

Deben reconocer las diferentes necesidades de sus alumnos y responder a ellas, adaptarse a los diferentes estilos y ritmos de aprendizaje de los niños y garantizar una enseñanza de calidad a través de un programa de estudios apropiado, una buena organización escolar, una utilización adecuada de los recursos y una relación con sus comunidades. Unesco, 1994, p. 20 (como se citó en Téllez y Pedraza, 2011, p. 58)

Profundizando este análisis, consideramos que la concepción de inclusión educativa que se ha encontrado en la revisión bibliográfica expuesta estaría relacionada con el problema de la equidad educativa, pues:

Tiene que ver con la pregunta por si la escuela reproduce o permite la superación de las desigualdades sociales, como en lo que tiene que ver con la superación de las formas de discriminación y de exclusión, que limitan las posibilidades de aprendizaje y de participación de muchos niños, niñas y adolescentes en razón a sus condiciones individuales o de sus situaciones particulares. (Pabón, 2011, p. 3)

Pabón nos permite identificar cómo la reflexión sobre la inclusión se constituye entonces en una reflexión política en tanto interroga la garantía de derechos de los estudiantes de acuerdo con sus particularidades, y pone en evidencia las formas de exclusión que tienen lugar hoy en día en los escenarios educativos y que no son visibilizados en las concepciones tradicionales de la inclusión (Pedraza y Téllez, 2015).

## ***La educación inclusiva en Colombia***

De acuerdo con Pedraza y Téllez (2015), una revisión inicial de fuentes bibliográficas señala que en Colombia se adelantan diversos tipos de iniciativas de atención a la diversidad de la población escolar que se mueven en un espectro entre la integración y la inclusión. Ministerio de Educación Nacional de Colombia (como se citó en Inclusión Internacional, 2008), afirma que con la política educativa nacional:

No se trata de contraponer los modelos de integración e inclusión como opciones excluyentes de política (¿cómo podemos integrar sin incluir, o incluir sin integrar?), sino de entender y avanzar en la idea de que cada



escuela enfrenta el desafío concreto de incluir a todos y no dejar a nadie por fuera. (Inclusión Internacional, 2008, párr. 6)

En el punto de integración de este espectro, el Gobierno nacional promueve legislación y prácticas de “atención educativa a poblaciones” buscando beneficiar a “los colombianos que hacen parte de lo que la Ley General de Educación identificó como las personas que se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden” (MEN, 2005). En este marco:

El Ministerio de Educación Nacional ha considerado como grupos vulnerables prioritarios de atención a:

- a.** Las comunidades étnicas (indígenas, afrocolombianos, raizales y el pueblo).
- b.** Los jóvenes y adultos iletrados.
- c.** Los menores con necesidades educativas especiales (con discapacidad o limitaciones o con talentos o capacidades excepcionales).
- d.** Los afectados por la violencia (población en situación de desplazamiento, menores desvinculados de los grupos armados al margen de la ley e hijos en edad escolar de adultos desmovilizados).
- e.** Los menores en riesgo social (menores trabajadores, adolescentes en conflicto con la ley penal y niños, niñas y adolescentes en protección).
- f.** Los habitantes de frontera.
- g.** La población rural dispersa. (MEN, 2005, párr. 4)

En cuanto a la promoción de la inclusión, el otro lado del espectro, el Gobierno nacional promueve la inclusión con iniciativas como la Resolución 2565 de 2003 que establece como responsabilidad de cada entidad territorial definir las estrategias para determinar la condición de discapacidad de cada estudiante, identificar sus barreras para el aprendizaje y promover su participación. Inclusión Internacional (como se citó en Pedraza y Téllez, 2015). Así mismo, se promovió la implementación del programa de formación Educación Inclusiva con Calidad:

El cual surge en el 2006 como una iniciativa del Ministerio de Educación Nacional (MEN) para desarrollar alternativas en las instituciones educativas, que permitan educar con calidad y equidad al creciente número de estudiantes que presentan habilidades personales o condiciones culturales diferentes al promedio de la población y en razón de las cuales están excluidas del servicio educativo y por extensión lógica, de una participación activa en la vida económica, social, política y cultural de sus comunidades (Correa et al., 2008). Así mismo, se ha promovido la creación de un Índice de Inclusión a nivel nacional (2009), y se pueden identificar a lo largo del país diversas prácticas exitosas de educación inclusiva en mu-

nicipios (como Bogotá o Medellín) o en instituciones que han realizado estas apuestas (MEN, 2008, p.1).

## Competencias de los docentes para la educación inclusiva

La exploración bibliográfica realizada al respecto, señala que en otros países, en particular de Europa, se han llevado a cabo distintas investigaciones orientadas a identificar las competencias necesarias para un docente de educación inclusiva, lo que ha posibilitado la construcción de un perfil del profesional docente en la educación inclusiva, Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales (como se citó en Echeita, 2012), incluyendo algunos lineamientos y recomendaciones para los procesos de formación docente. Así mismo, la indagación inicial muestra otras investigaciones en diversos escenarios educativos inclusivos en educación básica primaria y secundaria, también en Europa (Arró et al., 2004; Fernández, 2013) que han permitido identificar ciertas características o competencias necesarias para los docentes que promueven la inclusión en su ejercicio.

En la revisión de bibliografía a nivel latinoamericano y nacional se encontraron algunos artículos sobre el proceso de formación docente para la educación inclusiva (Arias et al., 2007; Barbosa y Vitaliano, 2013; Fermín, 2007; Vélez, 2013), pero no se ubicaron referencias sobre las competencias o perfiles de estos docentes en ejercicio y mucho menos específicamente para la educación infantil. En los documentos revisados de procedencia europea se identifican competencias o áreas de competencia específicas para el docente en la educación inclusiva relacionadas con la valoración y el apoyo a la diversidad del alumnado (incluyendo competencias relacionadas con el aspecto pedagógico y didáctico), el trabajo en equipo y el desarrollo profesional y personal. Cada una de estas áreas contemplan actitudes, conocimientos y habilidades específicas (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, 2012).

Esta indagación muestra la necesidad de diseñar estrategias para indagar en experiencias reales sobre la pertinencia de este marco e identificar nuevos elementos contextualizados en la realidad nacional de la educación inclusiva para la primera infancia (Pedraza y Téllez, 2015).

Por último, y siendo este un trabajo que desarrolla una pregunta sobre competencias docentes para la educación inclusiva, recogemos la definición de una autoridad en el tema (Echeita, 2012) quien afirma que una competencia:

Describe una acción, en este caso de un docente, que puede ser demostrada de alguna forma (algún tipo de evidencia) de que: mantiene ciertas concepciones (creencias, actitudes y valores), comprende ciertos hechos (conocimiento y comprensión), es capaz de hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades). (p. 17)

En los resultados de la investigación, que se esbozan más adelante, se profundizará en lo concerniente a la definición de las competencias encontradas en la indagación bibliográfica.

## Metodología

Para la realización de esta investigación se implementó una metodología de estudio de casos, metodología cualitativa que según Yin (1994) es una investigación empírica que busca estudiar un fenómeno en su contexto real, donde el fenómeno y el contexto están estrechamente relacionados.

Stake (1999) indica que un caso no se remite solamente a la situación de un sujeto (caso único), pues también es posible que con caso se haga referencia a la necesidad de comprender de manera holística una situación que puede incluir en sí misma pequeños casos que se relacionan entre sí, de manera que se requiera el estudio de dichos componentes para lograr una comprensión global del fenómeno. Es así, que en esta investigación estamos proponiendo escoger varios casos de docentes con experiencias exitosas en escenarios educativos inclusivos para la infancia, con el fin de encontrar elementos comunes que permitan identificar generalidades en cuanto a las competencias que se requiere desplegar como maestros en este tipo de escenarios.

El mismo Stake (1999) recomienda que el análisis en el estudio de caso se realice a partir de la confrontación de datos recogidos desde diversas técnicas y fuentes relacionadas con el fenómeno de investigación. En esta investigación proponemos la recogida de información mediante tres técnicas: análisis documental, entrevistas en profundidad y observación.

Montero y León, como se citó en Castillo, et al., (2012), proponen la realización de estudio de casos mediante cinco fases que se implementaron en esta investigación:

1. La selección y definición del caso.
2. Elaboración de una lista de preguntas.
3. Localización de las fuentes de datos.
4. El análisis e interpretación.
5. La elaboración del informe.

**Fase 1: Corresponde a las fases del estudio de caso “selección y definición del caso” y “elaboración de una lista de preguntas”:** en esta fase se revisó y refinó la descripción del caso seleccionado.

Esta primera fase de investigación se llevó a cabo mediante la metodología de investigación documental, entendida como “un procedimiento científico, un proceso sistemático de indagación, recolección, organización, análisis e interpretación de información o datos en torno a un determinado tema” y que se propone la cons-

trucción de conocimiento, Alfonso (como se citó en Morales, 2003, p. 2). Se seleccionó esta metodología, por considerarla como la más pertinente para el logro del objetivo de identificar tendencias sobre competencias docentes para la educación infantil inclusiva a nivel nacional e internacional.

Esta metodología usa como fuente preferente, aunque no exclusiva, documentos escritos, sean impresos, electrónicos o audiovisuales, resultados de otras investigaciones o reflexiones teóricas en torno al tema escogido. El nuevo conocimiento surge a partir del análisis, síntesis, interpretación y reconstrucción nueva y original de la información recabada (Morales, 2003), a través del ejercicio de la lectura y la escritura como procesos de construcción de significados.

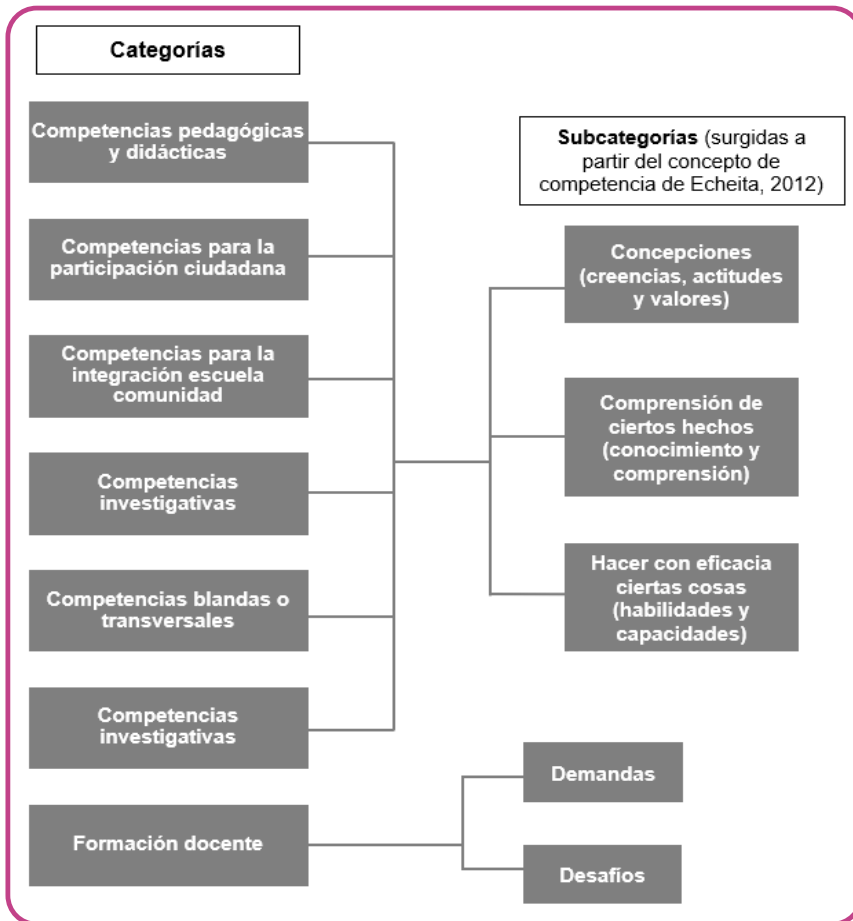
Para la implementación de esta metodología, se siguieron los pasos indicados por Morales (2003, pp. 3-4), volviendo recurrentemente al paso dos a medida que el avance en el proceso mostraba nuevas necesidades de búsqueda:

- 1.** Selección y delimitación del tema.
- 2.** Acopio de información o de fuentes de información.
- 3.** Organización de los datos y elaboración de un esquema conceptual del tema.
- 4.** Análisis de los datos y organización del informe.
- 5.** Redacción del informe de la investigación y presentación final (oral y escrita).

El acopio de las fuentes de información se realizó mediante una búsqueda en torno a descriptores relacionados con el tema seleccionado: competencias docentes para la educación inclusiva; docentes, profesores o maestros de educación infantil inclusiva; competencias docentes para la educación infantil inclusiva; características del docente de educación infantil inclusiva; experiencias exitosas de educación inclusiva en la infancia. Para ello, se recurrió a libros impresos y digitales, artículos y documentos en formato electrónico provenientes de bases de datos y publicaciones académicas en línea.

De este ejercicio surgió una selección de alrededor 50 fuentes. Los criterios de selección fueron la idoneidad académica de sus autores, la procedencia académica o institucional de la publicación y la procedencia geográfica para garantizar que se contaba con referencias nacionales e internacionales. A partir de la revisión inicial de estas fuentes, organizada mediante reseñas y citas seleccionadas, se determinaron unas categorías emergentes que permitieron el análisis y organización posterior de los resultados, y que se presentan a continuación:

**Gráfico 1.** Categorías y subcategorías de análisis.



Fuente: elaboración propia.

De estas categorías vale la pena aclarar que, aunque la última (formación docente) no corresponde a una competencia, la presencia recurrente de este tema en las fuentes analizadas, en las que se resaltaba una serie de demandas y desafíos en esta materia, nos llevó a considerarla como una categoría fundamental para ser analizada y que sería un complemento importante de los resultados en las categorías precedentes.

En torno a estas categorías de análisis se definieron las preguntas para ser aplicadas en las **entrevistas en profundidad** y para orientar la **observación** de los docentes participantes en su labor, acciones correspondientes a la Fase 2.

**Fase 2. Corresponde a las fases del estudio de caso “localización de las fuentes de datos”:** ubicando fuentes vivas mediante criterio de opinión de expertos, se llevaron a cabo 16 entrevistas así:

- Nueve docentes de primera infancia: cuatro en Bogotá y cinco en Cali.
- Seis directivos docentes (cuatro en Cali y dos en Bogotá).
- Una docente formadora de maestros (Bogotá).

Para los estudios de caso como tal, se recurrió a la **observación** de tres docentes en Bogotá y tres docentes en Cali que se encontraban entre los entrevistados. Se recogió la información mediante la implementación de las técnicas de investigación diseñadas (entrevistas semiestructuradas y observación), grabando las entrevistas en profundidad y mediante el registro en diarios de campo a partir de las preguntas del formato de observación.

**Fase 3. Corresponde a las fases del estudio de caso “análisis e interpretación”,** a partir de la información obtenida en el proceso de implementación de las técnicas de investigación. Se realizó el análisis de dicha información en torno a las categorías de análisis emergentes que se enumeraron en la Fase 1.

**Fase 4. Corresponde a las fases del estudio de caso “elaboración del informe”,** de la cual da cuenta el presente capítulo.

### **Técnicas e instrumentos de recolección de la información:**

Se implementaron básicamente tres técnicas de investigación, así:

**Análisis documental:** en la Fase 1, para la elaboración del marco conceptual sobre el tema de las competencias del educador inclusivo para la infancia, y especialmente para establecer las categorías de análisis que permitieran desarrollar la segunda fase del proyecto.

**Entrevistas semiestructuradas:** mediante las cuales se recogió la información de las fuentes vivas referenciadas por los expertos.

**Observación:** se realizó observación del desempeño de los docentes seleccionados para participar en la investigación, con el propósito de confrontar el desempeño con las declaraciones de las entrevistas y obtener más información.

## **Resultados**

Dentro de los hallazgos establecimos seis categorías. Las dos primeras se refieren a los hallazgos más recurrentes dentro de la bibliografía revisada, lo que nos podría indicar que se constituyen en las competencias consideradas más relevantes para un docente que se desenvuelva en un entorno inclusivo. En cualquier caso, veremos cómo estas dos primeras categorías se sostienen en las siguientes y no podrían ser una realidad sin tomarlas en cuenta.

### **Competencias pedagógicas y didácticas**

Dentro de esta categoría se incluyen las competencias que permiten “organizar y animar situaciones de aprendizaje” (Perrenoud, 2007, p. 17). A partir de las coinci-

dencias encontradas entre las fuentes consultadas, planteamos las siguientes competencias como las más representativas, ya que engloban en ellas las posturas de la mayoría de los autores consultados:

- “Identificar las competencias iniciales, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, y detectar oportunamente las dificultades que puedan presentar para proporcionarles el apoyo y las ayudas necesarias” (Duk, 2014, p. 64).
- Realizar adaptaciones curriculares (Ávila y Martínez, 2013; Belalcazar y Operiti, 2008; Durán y Giné, 2011; Solla, 2013; Unesco, 2004).
- Realizar planeaciones educativas que tengan en cuenta las diferencias y reflejen flexibilidad en tiempos, objetivos y espacios manejando múltiples modelos de enseñanza, diversas estrategias, material didáctico y actividades lúdicas Arteaga y García (como se citó en Fernández, 2013), Alcaldía de Medellín, Ávila y Martínez, Hopkins y Stern, Solla (como se citaron en Durán y Giné, 2011) Alegre (como se citó en Fernández, 2013) y (García, 2008).
- Canalizar y ajustar los diseños didácticos previstos para la mayoría garantizando accesibilidad para todos, de manera que se propongan diversas opciones que posibiliten a los estudiantes trabajar conjuntamente y aprender de estas interacciones, Florian (como se citó en Duk, 2014).
- “Implementar estrategias que promuevan el reconocimiento y respeto de la lengua y cultura de origen de los estudiantes en los procesos educativos, fortaleciendo la propia identidad” (Duk, 2014, p. 64).
- Trabajar colaborativamente con colegas, equipos interdisciplinarios de apoyo, familias y comunidad educativa, Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, Echeita, Fernández, Arró et al., Hopkins y Stern (como se citaron en Durán y Giné, 2011), (Alcaldía de Medellín, 2011; Ávila y Martínez, 2013).

A partir de la definición de competencias que acogemos en este trabajo (Echeita, 2012), asociamos a estas competencias los siguientes elementos o “componentes” encontrados en la bibliografía, organizados en las subcategorías de concepciones (creencias, actitudes y valores), comprensión de ciertos hechos (conocimiento y comprensión) y hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades):

### **Concepciones (creencias, actitudes y valores):**

- Conceder valor a la diversidad del alumnado y apoyarlo (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, 2012), Echeita (2012), Fernández (2013), Arró et al. (2004).

### **Comprensión de ciertos hechos (conocimiento y comprensión):**

- Conocimiento del currículo a profundidad (Durán y Giné, 2011).

- “Conocimiento de la didáctica de lo que se desea promover y diversos modelos de enseñanza” Hopkins y Stern (como se citaron en Durán y Giné, 2011, p. 168).
- Conocer sobre derechos humanos, educación en valores, género, multiculturalismo, ciudadanía, tolerancia y no discriminación, educación bilingüe y multicultural (Claro, 2007).
- Conocer sobre educación intercultural, de manera que se puedan valorar y respetar las características de diferentes culturas y sus cosmovisiones (Claro, 2007; Fandiño y Reyes, 2012).
- Conocimiento acerca de discapacidad y capacidades excepcionales que permita el diseño de programas y actividades adecuadas (Unesco, 2004).

Hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades):

- Construir ambientes que potencien el desarrollo y que sean flexibles y respetuosos (Alcaldía de Medellín, 2011).
- Implementar estrategias pedagógicas para la discapacidad, aprender sobre discapacidad a partir del contacto con ella (Ávila y Martínez, 2013).
- Realizar procesos de evaluación formativa que promuevan la mejora del aprendizaje de los estudiantes, Arteaga y García (como se citaron en Fernández, 2013).
- Generar espacios para el aprendizaje cooperativo entre los estudiantes, Alegre (como se citó en Fernández, 2013).
- Vincular a todos los alumnos en todas las actividades, promover escenarios de socialización, intercambio e interacción entre la diversidad de los estudiantes (Ávila y Martínez, 2013).
- Reflexionar sobre su práctica, Hopkins y Stern (como se citaron en Durán y Giné, 2011), Alegre (como se citó en Fernández, 2013).
- Ejercer su labor como mediador educativo, Alegre (como se citó en Fernández, 2013) Arteaga y García (como se citaron en Fernández, 2013) empleando estrategias didácticas adecuadas para situaciones específicas (García, 2008), promoviendo un enfoque globalizador y metacognitivo, Alegre (como se citó en Fernández, 2010).
- Reconocer diferencias y particularidades al igual que semejanzas y lugares comunes, siendo abierto a la diversidad de expresiones aún dentro de una misma experiencia (Alcaldía de Medellín, 2011).
- Reconocer a cada sujeto, su contexto, cultura, historia y cosmovisiones y orientarse hacia todos los niños sin segregación, manejando la interculturalidad (Fandiño y Reyes, 2012).
- Hacer seguimiento a todos los niños en sus dinámicas habituales, previendo y acompañando el devenir del aula (Solla, 2013).



- Educar en derechos humanos para mostrar al niño la importancia de la educación en valores, género, multiculturalismo, ciudadanía, tolerancia y no discriminación: ofrecer educación bilingüe y multicultural (Claro, 2007).

## Hallazgos de las entrevistas y observaciones sobre esta categoría:

Efectivamente encontramos que esta era una de las principales categorías que nos mencionaron los docentes y que pudimos observar en su desempeño. Los entrevistados nos compartieron impresiones como las siguientes:

*“Cuando yo llegué aquí al (nombre del colegio) empecé a ver que recibían niños con unas particularidades, pero que si bien los recibimos con particularidades tampoco los rotulamos. Ellos entran, allí hay una exploración, y realmente sí, luego se les van dando las particularidades, pero siempre tratándolos como desde el general. ¡Me gustó mucho! Yo creo que es la posibilidad de uno poder hacer de verdad un trabajo como maestro, de que no sea algo global, de que no sea algo así del montón, de que cada uno pueda tener esa capacidad de aprender a su ritmo” (Entrevista C8).*

*“Realmente nosotros acá trabajamos obviamente las competencias, estándares, lineamientos, y cuando tenemos chicos con alguna particularidad lo que hacemos es hacer algunos momentos diferenciales. Entonces acá por ejemplo trabajamos con unas guías, trabajamos sobre unos propósitos con cada uno de estos estudiantes, y pueden variar de acuerdo al chico. Entonces en el aula usted puede tener dos, tres planeaciones, dependiendo de los chicos que usted tenga. Y a estos chicos, por ejemplo, los chicos que estoy trabajando, que tenemos Down, esos chicos tienen unas tutoras, entonces las tutoras están ahí ayudando, colaborándonos a nosotros los docentes para que el trabajo sea más ameno con ellos, sea más fácil con ellos. Y también ellos varían... tenemos tres, pero de los tres todos son totalmente diferentes, entonces no precisamente yo tengo que hacer una planeación para los tres, sino que para cada uno hay algo diferente y nos arroja aprendizajes diferentes, entonces las metas son diferentes para todos” (Entrevista C9).*

*“En el colegio los docentes llevan guías adaptadas a los procesos de cada niño. Dentro de esas guías se manejan diferentes áreas del conocimiento. Son guías y unidades que lo que buscan es desarrollar en ellos el conocimiento obviamente académico, pero partiendo también de un aspecto vivencial y experimental. Porque finalmente, estos procesos donde los niños puedan tener la experiencia va a calar más que solamente la teoría. Por eso los profesores realizan en las aulas actividades de la vida diaria, como comprar, para que los niños tengan ese proceso de reconocimiento del di-*

*nero... Todo es muy vivencial y experiencial y son procesos adaptados a la necesidad de cada niño” (Entrevista B1).*

*“Inclusión no es solo para los niños que tengan un diagnóstico, por ejemplo, se llama una adaptación curricular al hecho de que el niño tenga que estar cerca a la maestra... (el niño al que no le puede escribir con marcador verde por un problema visual)... y eso es lo que los papás a veces no entienden... el hecho que yo tenga un grupo de niños y niñas... yo dos o tengo tres niños en mi grupo ya diagnosticados, pero te puedo hablar de unas particularidades que cada uno tiene, (por ejemplo los chicos que necesitan explicación luego de la explicación general) y eso es otra manera de hacer inclusión” (Entrevista C8).*

Tanto en las entrevistas como en las observaciones de aula identificamos que efectivamente los docentes llevaban a cabo adaptaciones. En algunas instituciones que trabajan a partir de guías o fichas, los docentes tienen unas fichas diferenciales para estos estudiantes. En otras instituciones donde no se trabajaba con fichas, había igualmente una planeación común que se ejecutaba en una introducción al tema para todos los estudiantes, que a la hora de realizar actividades individuales o ejercicios se traducían en que el docente daba consignas específicas y orientaciones según el nivel de cada niño.

En algunas de las instituciones encontramos como factor decisivo el trabajo con los equipos interdisciplinarios, que apoyan al docente en establecer qué tipo de apoyos pedagógicos requieren los niños y cómo plantear actividades para cada niño según sus necesidades particulares. En las instituciones donde no evidenciamos la presencia de estos equipos, encontramos la presencia de maestros muy experimentados (con bastantes años de experiencia) o especializados en educación especial, como una fortaleza específica.

## **Competencias blandas o transversales**

Las competencias llamadas blandas o transversales son aquellas que atraviesan y sustentan otros tipos de competencias, en tanto recursos individuales que permiten adaptarse a los cambios, trabajar en equipo, establecer relaciones armoniosas con otras personas, estimulan el aprendizaje a lo largo de la vida y el aprendizaje del contexto, y posibilitan la adaptabilidad frente a situaciones que demandan ser creativo, independiente, autónomo y actuar con autorregulación, siendo fundamentales en el ámbito de la empleabilidad y el emprendimiento (Romero, 2011). Dentro de esta categoría consideramos también el “enfrentar los deberes y dilemas éticos de la profesión” (Perrenoud, 2007, p. 16). Por ser competencias tan complejas y a la vez fundamentales en todos los ámbitos, diversos autores consideran que el calificativo de “blandas” no resulta adecuado ni da cuenta de su importancia.

El análisis de las coincidencias que encontramos en las fuentes consultadas nos llevó a formular las siguientes competencias como síntesis de sus aportes:

- Trabajar en equipo (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, 2012; Arró et al., 2004; Echeita, 2012; Fermín 2007; Fernández, 2013).
- Apertura al cambio, Fermín, Solla, Ávila y Martínez, Alegre (como se citaron en Fernández, 2013).
- Implicación moral y emocional: respeto, empatía, interés, afecto, dedicación, compromiso, paciencia. (Araque y Towel, Durán y Giné, Hopkins y Stern (como se citaron en Durán y Giné, 2011) Arteaga y García (como se citaron en Fernández, 2013), (Blanco, 2009; Fermín 2007).
- Escucha, observación y comunicación (Alcaldía de Medellín, 2011; Fielding, 2011).
- Sensibilidad y valoración hacia la diferencia en tanto recurso y valor educativo (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, Arró et al., Arteaga y García, Echeita (como se citaron en Fernández, 2013), (Borzi et al., 2010; Fandiño y Reyes, 2012).

Encontramos que estas competencias se sustentan en los siguientes “componentes” o subcategorías según la definición de competencias de Echeita (2012):

### **Concepciones (creencias, actitudes y valores)**

- Demostrar voluntad y actitud (Araque y Towel, 2011).
- Convencimiento de que la educación inclusiva funciona y evidenciar actitud positiva hacia la diversidad, Arteaga y García, Durán y Giné (como se citaron en Fernández, 2013).
- Incorporar nuevas maneras de ser maestro y nuevas responsabilidades, enfatizar del estudiante su conocimiento, habilidades e intereses (Durán y Giné, 2011).
- Alto nivel de voluntad de ayudar a todos los niños y niñas, y entusiasmo y cariño hacia ellos, Hopkins y Stern (como se citaron en Durán y Giné, 2011) Arteaga y García (como se citaron en Fernández, 2013).

### **Comprensión de ciertos hechos (conocimiento y comprensión)**

- Definición de las maneras de proceder en el aula y el centro educativo, informarse sobre las características que configuran el grupo; conocer las prioridades, requisitos y exigencias que implica la práctica cotidiana con estudiantes (García, 2008).
- Comprender que la voz del niño es lo más importante en la educación inclusiva, por lo que es necesario capitalizar todas las oportunidades para promover la participación y escuchar las necesidades e intereses de los niños sustentada en la responsabilidad compartida y la democracia participativa (Fielding, 2011).

- Conocer acerca del rol transformador y potenciador que puede representar un espacio verdaderamente inclusivo (Unesco, 2004).

### Hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades)

- Otorgar significado a la práctica docente en el marco de la rutina escolar a partir de acciones intencionadas para potenciar desarrollo cognitivo, así como la formación en valores sustentada en el reconocimiento del otro y el respeto por las diferencias (Borzi et al., 2010).
- Acompañar de forma afectuosa e inteligente promoviendo la participación, construir ambientes flexibles, revitalizadores y respetuosos (Alcaldía de Medellín, 2011).

### Hallazgos de las entrevistas y observaciones sobre esta categoría

Tanto dentro de las entrevistas como en las observaciones observamos que esta categoría de competencias se evidenciaba como vital en el desempeño del docente de entornos inclusivos. Los entrevistados nos dijeron:

*“¿Qué cualidades? Yo digo que la primordial, es el amor. Usted lo ve a él, y usted se tiene que enamorar de ese niño. Eso es lo primero, enamorarse de ese niño. La segunda, es darle toda la atención. La tercera es tratar de facilitarle muchas actividades que el niño se sienta ameno, entonces tratar de buscar actividades y metodologías diferentes para que el niño se sienta complacido y alegre de estar allí... Esas son: el amor, la atención y la manera en cómo enseñarle a ese niño, esas son como las principales, para mí, las principales, las que todos los días yo saco mucho más de mí para mis hijos” (Entrevista C1).*

*“...la vocación es básica... porque hay algo que tenemos que tener claro y es que no todos los docentes, por más que hayan estudiado o tengan una licenciatura, cuando llegan a la práctica, pues, salen muchos, en el camino salen, o cuando llegan a la práctica, ahí pues terrible. Entonces lo principal que hay que tener es vocación. La preparación ante todo... paciencia, total, la tenemos que tener, y la capacitación constante” (Entrevista C9).*

*“Más allá del conocimiento, es el corazón de servicio. Eso es lo primero, porque es que lo demás se va aprendiendo en el camino, todos vamos aprendiendo. Construyendo juntos y trabajando en equipo podemos hacer muchas cosas, siempre y cuando haya corazón. Pero si los docentes no tienen corazón, pueden tener todas las capacidades, todos los conocimientos, todas las especialidades; pero solamente eso no va a funcionar. Lo primero es el corazón, el espíritu de servir y la pasión por lo que hacen. Lo segundo, identificar las habilidades de cada niño y entender que cada uno es diferente y que uno no puede tratar a las personas como una masa” (Entrevista B1).*

*“Yo creo que uno tiene que tener disposición de cambio, de apertura, de reconfigurarse completamente, el espacio, los escenarios, las metodologías, las prácticas. Uno tiene que estar siempre en movimiento, pero no en movimiento del baile y la canción, sino el desplazarse uno mismo, continuamente en todas las áreas, desde todos los escenarios de práctica; porque llega un punto en el que llegas al confort, no hay mayores exigencias, aquí me quedo, a que el contexto me vaya llevando, yo me dejo llevar y me ajusto a las lógicas, entonces para mí sigue siendo más fácil la actividad del círculo o entregar una hoja para que raye, que no es malo explorar el tema gráfico, pero debe estar sujeto a una anticipación, a un propósito” (Entrevista B4).*

Ya en el desempeño observado, visualizamos cómo estos maestros parecen tener una sensibilidad especial hacia los niños. Están muy atentos a ellos, son pacientes y cariñosos, pero a la vez firmes y consistentes, promoviendo pautas claras de comportamiento, no siendo permisivos. Muestran interés auténtico por los niños, sus conversaciones y preguntas. Aplican estrategias como “agacharse” al nivel del niño para hablarle, mirarlo a la cara y a los ojos para darle las consignas, vocalizar claro, e incluso utilizar el humor para conversar y dirigirse a los estudiantes, conectando muy bien con ellos y logrando avance en las actividades. Se refleja una relación cálida y cercana entre los niños y sus docentes.

## Competencias para la participación ciudadana

En esta categoría incluimos las competencias que le permiten al docente actuar de manera activa, propositiva y constructiva en el marco de una sociedad democrática (Ministerio de Educación Nacional, 2012), entendiendo su papel como un ciudadano que es a la vez un docente que desea promover la inclusión en el entorno educativo en que se desempeña.

A partir de las fuentes consultadas, formulamos las siguientes competencias como aquellas que abarcan los hallazgos en esta materia:

- Conocer las políticas, instituciones, organizaciones e instancias de promoción, defensa y preservación de derechos, valorando y fomentando vínculos con otras instituciones sociales, Odom (como se citó en Borzi et al., 2010).
- Participar en el diseño, elaboración y creación de políticas educativas desde su conocimiento de la realidad del aula (Reveco, 2009).
- Actuar crítica y articuladamente con valores como justicia, responsabilidad, pluralismo, tolerancia, respeto y equidad, entendiendo que desde su rol docente puede aportar a la transformación de su sociedad hacia el desarrollo (Pedraza y Téllez, 2015; Unesco 2004).

Tomando en cuenta los **componentes** de las competencias que enuncia Echeita (2012) encontramos dentro de estas competencias los siguientes:

## Concepciones (creencias, actitudes y valores)

- Entenderse como un ciudadano activo que debe actuar y pensar con compromiso social, Odom (como se citó en Borzi et al., 2010).
- Actuar como un intelectual crítico que comprende las dimensiones éticas de su labor (Arnaiz, 2003).

## Comprensión de ciertos hechos (conocimiento y comprensión)

- Analizar las políticas sociales, la cultura en la que está inmerso y las variables que sobre estos asuntos se van presentando a lo largo del tiempo, Odom (como se citó en Borzi et al., 2010).
- Entender cómo la escuela es un reflejo de su entorno social y cultural (Pedraza y Téllez, 2015).

## Hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades)

- Ayudar a superar la tendencia a formular las políticas desde el escritorio y la homogenización que promueven mediante su participación comprometida en la formulación de políticas que afectan el aula y los espacios educativos (Reveco, 2009).

## Hallazgos de las entrevistas y observaciones sobre esta categoría

Las entrevistas nos revelaron asuntos muy interesantes relacionados con esta categoría. Compartimos algunas de las afirmaciones de los entrevistados sobre el tema:

- *“Yo creo que nosotros los docentes cuando le apostamos a esto estamos aportando mucho a la sociedad, y creando una nueva sociedad con esos chicos que tenemos... a mí algo que me encanta mucho dentro de este trabajo, de que trabajamos por la inclusión, es los otros chicos como logran participar y... lograr aportar a esas particularidades de los niños que tenemos en cada una de las aulas. Entonces yo creo que sí aportamos muchísimo dentro de ese aspecto”* (Entrevista C9).
- *“Creo que es una cuestión de cultura inclusiva, lo que históricamente ha sido diferente, lo rechazamos, lo segregamos; pero, en la medida en que más nos acerquemos a estas dinámicas, muy seguramente todos los actores sociales que están involucrados en ese contexto inclusivo, van a empezar a generar unas evoluciones, unas transformaciones alrededor de la comprensión de la diferencia. La **escuela** debe repensarse desde todos los aportes de los modelos sociales y desde el respeto por el otro. Es un compromiso social del maestro poder ser transformador de ese contexto, en el cual emerge la educación inclusiva”* (Entrevista B2).

Dentro de los entrevistados encontramos personas que han participado en entidades públicas y privadas relacionadas con la educación y la diversidad, perteneciendo a espacios comunitarios como consejos locales de discapacidad, fundaciones o proyectos dedicadas a la atención a la diversidad, e incluso promoviendo fundaciones y organizaciones de la sociedad civil dedicadas a promover los derechos de la población con discapacidad. Resulta llamativo que todas las personas que encontramos con esta característica tenían relación directa con la discapacidad, no con otro tipo de diversidades.

## Competencias para la vinculación escuela- comunidad

En este grupo de competencias incluimos aquellas que posibilitan al docente promover que los miembros de la sociedad y la comunidad de la que hace parte la escuela puedan participar en forma activa en los diferentes escenarios y prácticas educativas, a partir del entendimiento de la educación como una responsabilidad compartida (Coll, 2001).

Desde los hallazgos en esta materia en las fuentes consultadas formulamos las siguientes competencias dentro de esta categoría:

- Analizar y comprender las perspectivas familiares, estableciendo un ambiente de cooperación y responsabilidad compartidas, García, Odom (como se citaron en Borzi et al., 2010), Solla, 2013; Unesco, 2004.
- Diseñar estrategias institucionales y pedagógicas que favorezcan la participación, comunicación y establecer fuertes vínculos con el entorno familiar y comunitario (Ávila y Martínez, 2013; Blanco, 2009; García, 2008; Unesco, 2004).

Asociadas a estas competencias, encontramos en la bibliografía los siguientes componentes:

## Concepciones (creencias, actitudes y valores)

- Asumir su labor como una responsabilidad compartida con la familia y la comunidad, a partir de la apertura y disposición a trabajar y cooperar con ellos (García, 2008).

## Comprensión de ciertos hechos (conocimiento y comprensión)

- Tener conocimiento de la realidad socioeducativa, que es diversa y emergente (García, 2008).
- Esforzarse por comprender las perspectivas de las familias, Odom (como se citó en Borzi et al., 2010).

## Hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades)

- Establecer vínculos estrechos con la familia y la sociedad sustentados en la cooperación y responsabilidad conjuntas (García, 2008).
- Ejercer como mediador entre la institución educativa y la sociedad (Solla, 2013).
- Contribuir a que los padres logren conciencia del papel primordial de su apoyo en el desarrollo integral de los niños, trabajando de manera conjunta (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, 2012; Unesco, 2004).
- Tener comunicación permanente con la familia (Ávila y Martínez, 2013).

## Hallazgos de las entrevistas y observaciones sobre esta categoría

El tema del papel del entorno, especialmente de la familia, fue no solo recurrente en la bibliografía sino en el marco de las entrevistas. Compartimos a continuación apartados de algunas de ellas en relación con este tema:

*“Yo creo que la labor de la familia es súper importante. Cuando hay familia, hay avances en los estudiantes. Tengan o no tengan particularidades o necesidades especiales. Entonces siempre considero que la familia es fundamental en este proceso, cuando no hay familia siempre se ve en el estudiante reflejado y los resultados son pocos, entonces sí es muy importante para este proceso, para el desarrollo de estos niños, es muy importante el acompañamiento de la familia..., es muy complicado nosotros estar acá trabajando en una cosa y allá en otra, entonces siempre tratamos de tener unas reuniones constantemente en donde logremos involucrarlos en esta parte educativa, pero también que en la casa se hable en el mismo idioma”* (Entrevista C9).

*“Hay muchas familias que se van por un camino más asistencialista, en el que se quiere conseguir que los hijos lo tengan todo, y el niño queda como en una burbuja. Pero esto no ayuda a que mi hijo sea autónomo e independiente. Mi hijo puede ser músico o zapatero, eso no importa. Lo importante es que lo que él quiera hacer en la vida lo pueda hacer solo. Yo tengo que trabajar como mamá para que mi hijo se valga por sí mismo. Que va a necesitar unos apoyos... tal vez sí, pero una cosa es que necesite unos apoyos y otra cosa, que sea totalmente dependiente de otras personas. Entonces, esto también es un proceso que los docentes hacen con las familias del colegio, y es que esperamos que las familias cambien esta mirada asistencialista y de que entiendan que si sus hijos tienen una condición especial esto no es el fin del mundo. Lo importante es que entiendan que cada niño es único e independiente, y que hay unos que necesitan más apoyos que otros; pero en la medida en que las familias identifiquen cuáles son las necesida-*



*des de sus hijos, luchen lo más que puedan para que esos apoyos sean los menores posibles” (Entrevista B3).*

De manera particular, varios de los entrevistados pertenecían a familias que viven de una u otra forma con la diversidad, especialmente con la discapacidad. Algunos de ellos tienen hijos u otros familiares en estas situaciones, lo que fue parte de las motivaciones para dedicarse al tema. Igualmente encontramos personas que han vivido experiencias muy cercanas con la discapacidad, como crecer junto a personas con estas características o incluso tener ellos mismos algunas de estas características, lo que les condujo a interesarse en trabajar en el tema.

Todos los maestros observados afirmaron apoyarse de manera muy especial en el contacto con las familias, y atribuyen varios de los desafíos de algunos estudiantes a la desconexión de la familia del proceso educativo de sus hijos (y las fortalezas a la conexión de ella con el proceso). En ninguno logramos observar alguna estrategia especial de interacción con las familias, aparte de la conversación y llamado constante a los padres a la escuela. Ninguno dio cuenta de participar, con sus estudiantes o instituciones, en iniciativas de naturaleza comunitaria para enriquecer el proceso educativo.

## Competencias investigativas

Entendemos por competencias investigativas aquellas que posibilitan al docente “investigar su realidad como parte de su desempeño profesional”, “para encontrar soluciones científicas a sus problemas profesionales” (Rodríguez-Mena, 2000), y que por tanto son herramientas básicas para el éxito, perfeccionamiento profesional y profesionalización del maestro. Dentro de estas competencias formulamos las siguientes a partir de los puntos comunes de las fuentes consultadas:

- Reflexión crítica sobre la propia práctica: personal, interindividual y en grupo, Alegre (como se citó en Fernández, 2013), Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, Arnaiz, Arró et al., Echeita, Fernández, Morales Bonilla, Pujolàs, Shank (como se citaron en Fernández, 2013).
- Indagación y ampliación permanente de conocimientos (Ávila y Martínez, 2013).

Como **componentes** de estas competencias encontramos los siguientes elementos en la bibliografía revisada:

## Concepciones (creencias, actitudes y valores)

- Actitud permanente de reflexión y autocrítica sobre la propia práctica, Alegre (como se citó en Fernández, 2013).

## Comprensión de ciertos hechos (conocimiento y comprensión)

- Entender que la práctica y las necesidades que van surgiendo en ella requieren de indagar y ampliar el conocimiento de forma permanente (Ávila y Martínez, 2013).

## Hacer con eficacia ciertas cosas (habilidades y capacidades)

- Desarrollarse permanentemente a nivel profesional y personal, entendiendo su ejercicio docente como una actividad de aprendizaje que demanda aprendizaje a lo largo de la vida (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, 2012; Arró et al., 2004; Echeita, 2012; Fernández, 2013).
- Reflexionar sistemáticamente sobre su propia práctica a nivel individual y trabajando en equipo con sus pares, otros profesionales y las instituciones en las que participa, desarrollando la capacidad de interpretar crítica y constructivamente la inclusión, Morales Bonilla, Pujolás, Shank (como se citó en Fernández, 2013) (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, 2012).

## Hallazgos de las entrevistas y observaciones sobre esta categoría

Aunque la mayoría de los entrevistados, ante las preguntas sobre la temática, hacían alusión a la investigación como equivalente a la indagación de información en fuentes bibliográficas, encontramos interesantes afirmaciones de algunos de ellos en relación con la investigación y la sistematización:

*“Yo aprendí en un seminario que hice, y era que la didáctica realmente era volver sobre lo que uno ha hecho en el salón. Yo aprendí eso clarísimo, y me di cuenta que toda mi vida había hecho didáctica, y soy de las maestras que semanalmente, cuando puedo diario, si no semanal, me siento a registrar las cosas que van haciendo cada uno de mis niños, entonces eso me parece maravilloso, yo soy de las que siento que hay cosas que uno debe rescatar, y es que hace muchos años a nosotras las maestras nos exigían que cada ocho, cada quince días teníamos que entregar un cuaderno que llamaban observador, y yo lo aprendí también en pedagogía de la normal, y era que uno tenía que pasarle al director o al coordinador un observador, y hablar de cada uno de esos niños a nivel afectivo, a nivel emocional y en cada uno de sus, lo que hoy llamamos competencias, dimensiones se llamaba en esa época, entonces, yo me quedé con eso, y a donde voy, lo hago, de hecho, cuando nosotros nos presentamos a (un evento académico que incluía una premiación), lo pudimos hacer porque recogimos todo lo que yo había hecho (de un proyecto) y era cómo cada semana yo registraba lo que hacía cada niño y allí se podía evidenciar cómo iba avanzando. Entonces, a mí sí me parece importantísimo y yo sí creo que si hay alguien que debería*

*escribir en la vida son los maestros, y que tenemos muchísimo para escribir, me parece fundamental el registro, además eso es lo que le permite a uno cuando va a hacer la evaluación sentarse a mirar cómo es que voy a calificarla, y más la calificación que hacemos aquí, entonces eso me parece vital” (Entrevista C8).*

*“Teniendo en cuenta que la sistematización y la investigación obedecen a un enfoque social que me permiten recoger todas esas prácticas sociales que emergen en el ejercicio pedagógico, siento que es importante llevar todo ese recorrido histórico, siento que es importante en la medida en que eso me permite recoger todas esas experiencias del pasado, analizarlas en el presente y proyectarlas hacia el futuro, precisamente para seguir fortaleciendo y mejorando esas prácticas pedagógicas. Nosotros como maestros no es que sistematizamos mucho, y tenemos experiencias absolutamente valiosas e innovadoras que valen la pena ser sistematizadas; pero desafortunadamente en la escuela hay muchas variables que no lo permiten. Definitivamente hay que hacer visibles las experiencias desde el ejercicio de investigación” (Entrevista B2).*

*“El poder sistematizar experiencias permite que uno pueda reflexionar sobre la propia práctica, pero también que otros profesionales cuando yo no esté, puedan tener la lectura de quien es el niño y los cambios que ha presentado, de qué se ha hecho, de qué estrategias se han generado y han funcionado, van a conocer a ese niño desde otra perspectiva, o sea para mí es fundamental, porque lo escrito, escrito está y las palabras se las lleva el viento” (Entrevista B4).*

Algunos de los docentes observados realizan los procesos de sistematización mediante la escritura de diarios de campo y el registro de las actividades diarias. El trabajo con los equipos interdisciplinarios juega un papel muy importante, ya que estimula en los docentes la sistematización y el registro para poder realizar seguimiento a los estudiantes.

## Formación docente

Esta última no es una categoría de competencias, sin embargo, encontramos una presencia recurrente del tema de la formación docente para la inclusión en las fuentes revisadas, lo que nos condujo a considerarla como categoría de análisis en nuestro trabajo. Dentro de ella logramos identificar demandas y desafíos que revisten los procesos de formación docente para el desempeño en entornos de educación inclusiva.

En esta categoría encontramos los siguientes aspectos como puntos comunes en la bibliografía consultada:

- La necesidad de formación continua, teórica y práctica, tanto inicial como en servicio (Payá, 2010).

- La formación inicial y en servicio deben estar centradas en los entornos educativos (Payá, 2010).
- La formación debe sustentarse en el trabajo interdisciplinar y colaborativo, Morales Bonilla, Payá, Pujolàs, Shank (como se citaron en Fernández, 2013).
- Es necesaria una formación crítica, propositiva y reflexiva (Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales, 2012; Arnaiz, 2003; Payá, 2010).

Estos puntos comunes se reflejan en la bibliografía revisada en las siguientes demandas y desafíos:

## Demandas

- Iniciativas de formación y capacitación por parte de los gobiernos para promover la atención adecuada de la diversidad y el respeto por los derechos humanos y ciudadanos (Payá, 2010).
- El desarrollo de competencias docentes para el desempeño en entornos inclusivos supone promover el desarrollo profesional, valoración del rol del docente y otorgamiento de incentivos (Payá, 2010).
- Formación inicial y en servicio centradas en las escuelas, desde una perspectiva teórica y práctica que promueva la generación de proyectos colaborativos coherentes y permanentes con colegas y equipos interdisciplinarios, para trabajar con estudiantes diversos en el marco de currículos flexibles que permitan la adaptación a las características y necesidades de cada contexto (Duk 2014; Payá, 2010).
- Tomar como base de la formación tanto inicial como en servicio la colaboración o trabajo en equipo, en tanto conlleva a la mejora de docentes y estudiantes y prepara para una actitud permanente de aprendizaje en el puesto de trabajo, Morales Bonilla, Pujolàs, Shank (como se citaron en Fernández, 2013).

## Desafíos

- Formación deficiente e insuficiente para la educación inclusiva tanto inicial como en servicio y escasez (o ausencia) de lineamientos para llevarla a cabo con calidad (Duk 2014; Payá, 2010).
- Una importante proporción de docentes carece de competencias y prácticas pedagógicas para trabajar con estudiantes que requieren adaptaciones curriculares (Duk 2014; Payá, 2010).
- Se requiere de diseños curriculares flexibles para aumentar las posibilidades de éxito de los estándares gubernamentales para la inclusión (Payá, 2010).

- El enfoque de la educación inclusiva sobre la discapacidad que puede relacionarse con las escasas capacidades de muchos docentes para atender la diversidad e incluir estudiantes diversos en las aulas (Claro, 2007).
- Revisar los planes de estudio de los programas de formación docente de manera que se incorporen espacios que permitan conocer la diversidad cultural y la diversidad de capacidades humanas desde lo teórico y la práctica resignificada, tomando como elemento central la reflexión sobre la propia práctica y el compromiso como intelectual crítico (Payá, 2010).
- “Diseñar planes de estudio integrados y articulados entre las distintas carreras de pedagogía, con modalidades flexibles que permitan diversos itinerarios de profesionalización” (Duk, 2014, p. 65).

### Hallazgos de las entrevistas y observaciones sobre esta categoría

Todos los docentes reconocen el valor y la importancia de la formación docente para ejercer su labor en entornos inclusivos. A continuación, algunos testimonios de los entrevistados en esta materia:

*“Es necesario que los docentes que están en formación salgan a la práctica, vayan a estos lugares donde hay niños con estas condiciones, que hagan prácticas sociales, que trabajen con estos niños antes de terminar su carrera, que realmente la práctica y la vivencia les dé ese aprendizaje... , porque salen con la teoría, pero lo que vemos es que hay muchos docentes que terminan la carrera y andan diciendo que “nunca han trabajado con ningún chico con alguna discapacidad... , yo tengo el conocimiento teórico pero necesito que me enseñen”. Entonces, en la medida de que en este proceso de formación haya parte teórica, pero también haya vivencia, parte práctica; va a ser que cuando estos profesionales terminen, tengan la teoría, tengan la sensibilidad, y tengan la experiencia de poder hacer estos procesos” (Entrevista B1).*

*“Creo que la universidad le da a uno un poquito y es la realidad la que lo confronta a uno mucho. Sí, claramente la academia lo ayuda a uno a reflexionar sobre la propia práctica porque la academia solo academia se muere y la práctica solo práctica de hacer por hacer también pierde el sentido, entonces el poder tener esa comprensión de que yo debo ser juiciosa con mí quehacer, mi día a día, de sentarme a pensar, hoy qué hice, por qué lo hice y cómo reaccionó ese niño a eso que propuse o a eso que construimos, eso es lo que me dejó a mí la universidad, el cuestionarme todo el tiempo frente a lo que estoy haciendo, más allá de la estrategia porque no hay recetas mágicas” (Entrevista B4).*

Todos los docentes observados y entrevistados han recibido algún tipo de formación para la inclusión, tanto en sus universidades en los programas de pregrado que cursaron, como especialmente la formación en ejercicio promovida por las ins-

tuciones con que trabajan y la autoformación a partir de las propias inquietudes y necesidades. Esta formación ha sido vital en su desempeño y se reconoce como un requisito indispensable para el éxito de su labor. Como podemos observar, estos testimonios coinciden con la importancia que la bibliografía señala en cuanto a la formación en amplia conexión con la práctica, tanto en el ámbito de formación inicial como en servicio.

## Discusiones y conclusiones

A partir de los hallazgos en ambas fases de la investigación, podemos resaltar los siguientes aspectos:

Las que hemos denominado competencias pedagógicas y didácticas y las competencias blandas son centrales para la educación infantil inclusiva. De forma particularmente recurrente encontramos en todas las categorías de competencias el tema de “trabajo en equipo”, ya sea en relación con lo pedagógico y lo didáctico como estrategia de trabajo en el aula o con colegas y equipos interdisciplinarios; en la vinculación escuela-comunidad para el trabajo conjunto con familias o con organizaciones sociales; en las competencias investigativas para el análisis crítico y reflexivo que conduzca a la mejora de la propia práctica; o en las estrategias y necesidades de formación de maestros bien sea inicial o en servicio. En sí mismo, el trabajo en equipo es una competencia blanda o transversal, que atraviesa todas las otras que encontramos como requisitos para un docente que promueva la inclusión. En las entrevistas y las observaciones se evidenció el trabajo en red como fundamental: con otros docentes, equipos interdisciplinarios, la familia, el contexto y los sistemas de apoyo como organizaciones e instituciones sociales, e incluso entre las entidades formadoras de docentes y las instituciones educativas.

Merece especial atención en el tema del trabajo en equipo la interacción con las familias. Resulta fundamental la búsqueda de estrategias para esta labor, mucho más allá que la simple conversación o establecimiento de metas, en aras de un verdadero trabajo cooperativo que refleje responsabilidades conjuntas en busca de la autonomía de los niños y las niñas.



La presencia recurrente de esta temática del trabajo en equipo nos lleva también a preguntas de índole pedagógico: ¿cómo se forma un docente que pueda, efectivamente, trabajar en equipo o en red en todos estos escenarios?

Llamativa también es la prevalencia de competencias blandas o transversales en las fuentes revisadas, competencias que se evidencian como requisitos básicos del docente de entornos educativos inclusivos. En un listado de este tipo de competencias resulta muy natural encontrar temas relacionados con lo pedagógico, lo didáctico, el trabajo con la comunidad o la investigación, sin embargo, es muy interesante ver cómo llamados al afecto, la paciencia, el respeto, la empatía, la dedicación o el compromiso (entre otros similares) están entre los más recurrentes. Nos lleva esto a preguntarnos qué se requiere para lograr este tipo de competencias, cuál es el tipo de implicaciones personales, pero a la vez para las instituciones y programas de formación docente y los entes gubernamentales relacionados con ello. Algunas preguntas que surgen serían ¿se pueden enseñar estas competencias?, ¿cuál es la pedagogía necesaria para educarse en estas competencias?, ¿con actividades educativas tradicionales como clases, seminarios o lectura es suficiente para formarse en tales aspectos?, ¿cuál es el papel de la formación en el sitio de trabajo en la formación en estas competencias?, ¿cómo lograr desestabilizar las estructuras actuales de conocimiento y comportamiento de algunos maestros que demuestran actitudes opuestas a este tipo de conductas?

Estas competencias encontradas ponen ante el docente una serie de desafíos importantes. Primero, la disposición al cambio. Igualmente, en el marco de su humanización, la disposición al servicio, el cuestionamiento constante de la labor que se está haciendo, el permitirse ser cuestionado por sí mismo y por otros. Por último, nos remiten de nuevo a la insistencia de algunos autores consultados en cuanto a la importancia de la formación docente en la práctica, tanto inicial como en servicio, a partir de la reflexión y necesidades que ella emana, y con un constante acompañamiento y asesoría para el logro de verdaderas y pertinentes transformaciones.

En cuanto a las competencias investigativas, llaman la atención dos asuntos. Por un lado, que buena parte de los entrevistados asimile investigación con búsqueda de información. Esta situación implica una revisión de causas más profundas, pero de primera mano podríamos cuestionar la efectividad y aplicabilidad que la formación investigativa que, indudablemente, todos estos docentes han recibido en sus procesos de formación inicial. Por otro lado, cuestiona también los procesos de formación permanente o en servicio, porque evidentemente no ha sido la investigación el eje central, ya que se mantiene esta concepción parcializada. Otro asunto con las competencias investigativas que vale la pena resaltar es el reto de la sistematización, que, si bien se aplica por parte de algunos que escriben bitácoras y diarios de campo, la mayoría de los docentes que participaron no lo resaltan y tal vez no están acostumbrados o no cuentan con tiempo, disciplina o interés para escribir. Este podría ser, eventualmente, un interesante tema de investigación posterior. En cualquier caso, el proceso de sistematizar las prácticas, más allá de lo investigativo, es una oportunidad de dar continuidad a los procesos emprendidos con los niños, mejorarlos y enriquecerlos, y una importante oportunidad para la visibilización de las experiencias docentes mediante el ejercicio investigativo.

En relación con las competencias para la participación ciudadana, la mayoría de los participantes en la investigación reconocen la importancia de la política, pero no se evidencia una relación tan explícita de la misma en la práctica. El conocimiento normativo se presenta como fundamental en las entidades públicas, ya que se sustentan en estas directrices, mientras que los participantes de instituciones privadas no lo perciben como fundamental, ya que dependen fundamentalmente de políticas e iniciativas institucionales.

Referente a este paralelo de los escenarios de educación infantil inclusiva públicos versus los privados, encontramos además de lo político que las preocupaciones de los participantes de la investigación se presentan en función de los desafíos propios de cada contexto. El tema del conocimiento de la política es uno. Encontramos también que los espacios privados que se revisaron y que posibilitan que docentes de educación infantil trabajen en escenarios inclusivos corresponden a iniciativas institucionales que son respaldadas y promovidas desde las mismas instituciones, de manera que son escasas las dificultades para legitimar su implementación, promoverla y hacerla avanzar. La mayoría de las experiencias que conocimos y con las que trabajamos son iniciativas institucionales, donde hay un programa y hay una estructura, que es lo que les da solidez. La institución se posiciona entonces como soporte fundamental del éxito de los procesos de inclusión, que va más allá del papel, iniciativa y responsabilidad individual del docente.

Por otra parte, en cuanto al concepto de inclusión que se refleja en los espacios y personas que participaron de la investigación, encontramos algunos elementos muy interesantes. Parecemos estar en una transición entre la integración (tener niños “de inclusión” en los espacios de niños “normales”) y lo que significa la inclusión tal y como la definimos en el marco teórico, aunque se afirme sin dudar que lo que se realiza es inclusión. Sin embargo, consideramos que esto es parte del camino, es una ganancia y a la vez un reto que vale la pena seguir enfrentando. Igualmente, se vislumbra un discurso de inclusión muy centrado en la discapacidad que no menciona ni refleja con frecuencia otro tipo de diversidades; en este sentido, la llamada “inclusión” se centra en las diversidades más “retadoras y evidentes”, y no en otras diversidades que por ser menos desafiantes no dejan de ser parte de lo que se entiende como inclusión y siguen siendo importantes, como la diversidad cultural, de contexto social, de género, etc.

En cuanto a la inclusión, los docentes y directivos participantes, encontramos, como ya se mencionó, una característica muy llamativa: la gran mayoría de ellos han vivido experiencias personales con la discapacidad (tener un familiar -especialmente hijos-, cohabitar con personas cercanas en esta situación, vivirla ellos mismos). En este sentido nos preguntamos si se pueden considerar estas vivencias personales como puerta hacia el trabajo por la educación inclusiva. Otro asunto relacionado y que nos llamó la atención en la entrevista de uno de los participantes, ya que resaltó la importancia de pensar en incluir al maestro con sus características y particularidades, pues la inclusión no es solamente para los niños o los estudiantes sino



para todos los participantes. Esta última afirmación nos lleva a hacernos preguntas sobre lo que encontramos en las competencias transversales halladas, pues nos preguntamos si es posible que un maestro pueda trabajar en entornos inclusivos aun cuando sea posible que no se muestre, por ejemplo, cariñoso o paciente por su personalidad o su carácter.

Un asunto más tiene que ver con algunos aspectos de la formación docente que vale la pena resaltar, además de los desafíos y demandas ya enumeradas. Por un lado, la necesidad de alejarse de la visión asistencialista y los enfoques clínicos, centrados en el déficit, y fomentar procesos autónomos en los niños, entendiendo que cada niño necesita sistemas de apoyo en el marco del gran objetivo del logro de su autonomía. Segundo, la necesidad de interactuar con diversidad de población en la práctica antes de egresar de la formación inicial. Por último, la importancia de complementar lo teórico con lo práctico, de tener conocimiento sobre la diversidad, y de asegurar que para los maestros en formación las diversidades sean visibles y sujetos de la labor pedagógica, teniendo la posibilidad de que la formación en servicio le permita preguntarse e incidir sobre su propia práctica para el logro de mejoras y transformaciones efectivas.

Para finalizar, y basados en todo lo anterior, queremos retomar la pregunta de investigación del proyecto: ¿cuáles son las competencias de los docentes con experiencias exitosas en el ámbito de la educación inclusiva para la infancia? Frente a ella, y como corolario, podríamos afirmar que, tanto en la bibliografía como en la práctica, encontramos competencias en cinco categorías (competencias pedagógicas y didácticas, competencias blandas o transversales, competencias para la participación ciudadana, competencias para la vinculación escuela-comunidad y competencias investigativas), así como encontramos que el tema de la formación docente para la inclusión resulta fundamental. Con estos hallazgos se espera aportar elementos a la construcción de un perfil del docente inclusivo a nivel nacional y nuevos elementos para el mejoramiento de los procesos de formación de docentes, especialmente para los que se dedican a la primera infancia.

## Bibliografía

Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. (2012). *Perfil profesional del docente en educación inclusiva*. Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. [http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers\\_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf](http://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-ES.pdf)

Alcaldía de Medellín. (2011). *Lineamientos educativos para el desarrollo integral de la primera infancia del municipio Medellín*. Alcaldía de Medellín. <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpcontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Educaci%C3%B3n/Secciones/Noticias/Documentos/2012/10-October/ANEXO%20%20LINEAMIENTOS%20EDUCATIVOS.pdf>

- Araque, H. y Towel, D. (2011). *Fomentar la educación inclusiva para forjar una sociedad inclusiva*. Reflexiones de un viaje a Latinoamérica, primavera. [http://www.javeriana.edu.co/documents/245769/339704/FOMENTAR\\_LA+EDUCACION\\_INCLUSIVA.pdf/50509c66-9c7f-4d31-8e88-381357d0e926](http://www.javeriana.edu.co/documents/245769/339704/FOMENTAR_LA+EDUCACION_INCLUSIVA.pdf/50509c66-9c7f-4d31-8e88-381357d0e926)
- Arias, L., Bedoya, K., Benítez, C., Carmona, L., Castaño, J., Castro, L., Pérez, L. y Villa, L. (2007). Formación docente: una propuesta para promover prácticas pedagógicas inclusivas. *Revista educación y pedagogía*, 19(47), 153-162. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/view/6679>
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Aljibe.
- Arró, M., Bel, M., Cuartero, M., Gutiérrez, M. y Peña, P. (2004). *El profesorado ante la escuela inclusiva*. Castellón de la Plana: Universitat Jaume I. [https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79006/forum\\_2004\\_20.pdf](https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79006/forum_2004_20.pdf)
- Ávila, M. y Martínez, A. (2013). *Narrativas de los y las docentes sobre la inclusión de niños y niñas con discapacidad en primera infancia en el Jardín infantil Colinas y el Instituto de Integración Cultural (IDIC)* [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia]. <http://repository.cinde.org.co/handle/20.500.11907/1499>
- Barbosa, J. y Vitaliano, G. (2013). Educación inclusiva y formación docente: percepciones de estudiantes de pedagogía. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 5(11), 353-373. <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/5671>
- Blanco, R. (2009). Construyendo las bases de la inclusión y la calidad de la educación en la primera infancia. *Revista de Educación*, 347, 33-54. [http://www.revistaeeducacion.mec.es/re347/re347\\_02.pdf](http://www.revistaeeducacion.mec.es/re347/re347_02.pdf)
- Borzi, S., Escobar, S., Gómez, M., Hernandez, V., Sánchez, M. y Talou, C. (2010). El docente de nivel inicial frente a los procesos de inclusión de niños con necesidades educativas derivadas de las discapacidades. En *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología–Universidad de Buenos Aires, Argentina. <https://www.academica.org/000-031/490.pdf>
- Castillo, I., Jiménez, J., Moreno, L., Sánchez, P., Mohedano, I., y López, E. (2012). Métodos de investigación educativa. El estudio de casos. Universidad Autónoma de Madrid. <https://nexosarquisucre.files.wordpress.com/2016/03/el-estudio-de-casos.pdf>
- Claro, J. (2007). Estado y desafíos de la inclusión educativa en las regiones Andina y Cono Sur. *REICE–Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5 (5e), 179-187. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025026.pdf>

- Coll, C. (2001). Las comunidades de aprendizaje y el futuro de la educación: el punto de vista del Fórum universal de las culturas. Conferencia llevada a cabo en el *Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje*, Barcelona, España. <http://www.tafor.net/psicoaula/campus/master/master/experto1/unidad16/images/ca.pdf>
- Correa, J., Bedoya, M. Vélez, L., Gaviria, P., Agudelo, A., Velandia, M. y Piedrahita, M. (2008). *Programa educación inclusiva con calidad “construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad”*. Medellín: Ministerio de Educación Nacional – Tecnológico de Antioquia. [http://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/educacion\\_inclusiva.pdf](http://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/educacion_inclusiva.pdf)
- Duk, C. (2014). La formación y el desarrollo profesional de los docentes para una educación inclusiva. En Marchesi, A., Blanco, R. Hernández, L. (coords.) *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 61-70). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). [http://www.oei.es/publicaciones/Metas\\_inclusiva.pdf](http://www.oei.es/publicaciones/Metas_inclusiva.pdf)
- Durán, D. y Giné, C. (2011). La formación del profesorado para la educación inclusiva: un proceso de desarrollo profesional y de mejora de los centros para atender la diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(2), 153-170. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol5-num2/art8.pdf>
- Echeita, G. (2012). Competencias esenciales en la formación inicial de un profesorado inclusivo. Un proyecto de la Agencia Europea para el desarrollo de la educación del alumnado con necesidades educativas especiales. *Tendencias Pedagógicas*, (19). <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1999>
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). *La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. Granada: II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. [http://www.uam.es/personal\\_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf](http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS,/Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf)
- Echeita, G., López, M., Simón, C. y Sandoval, M. (2010). *Inclusión educativa y diversidad* (Módulo). Diplomado en Inclusión educativa Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad. OEI – Universidad Central de Chile.
- Fandiño, G. y Reyes, Y. (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia. Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial nacional*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Fermín, M. (2007). Retos en la formación docente de educación inicial: la atención a la diversidad. *Revista de Investigación*, 31(62), 71-92. <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140377004.pdf>

- Fernández, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 15(2), 82-99. <http://redie.ens.uabc.mx/index.php/redie/article/view/445/573>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 25(1), 31-61. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419147003>
- García, J. (2008). Aulas inclusivas. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 60(4), 89-105. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2912295>
- MEN. (2005). Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables. [https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90668\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-90668_archivo_pdf.pdf)
- MEN. (2008). Programa Educación Inclusiva con Calidad. Construyendo capacidad institucional para la atención a la diversidad. [https://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/educacion\\_inclusiva.pdf](https://pebaibague.weebly.com/uploads/2/3/4/3/2343628/educacion_inclusiva.pdf)
- Morales, O. (2003). Fundamentos de la investigación documental y la monografía. En *Manual para la elaboración y presentación de la monografía*. Universidad de Los Andes. <https://www.rua.unam.mx/portal/recursos/ficha/70704/fundamentos-de-la-investigacion-documental-y-la-monografia>
- Pabón, R. (2011). *La inclusión educativa, ¿utopía o realidad?* [https://www.academia.edu/4182317/LA\\_INCLUSI%C3%93N\\_EDUCATIVA\\_UTOP%C3%8DA\\_O\\_REALIDAD](https://www.academia.edu/4182317/LA_INCLUSI%C3%93N_EDUCATIVA_UTOP%C3%8DA_O_REALIDAD)
- Payá, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142. <http://www.ujaen.es/revista/rei/linked/documentos/documentos/10-8.pdf>
- Pedraza, C. y Téllez, P. (2015). Competencias docentes para la educación infantil inclusiva: tendencias, tensiones y desafíos. [Ponencia]. *I Encuentro Internacional de la e-Investigación, IV Cumbre Nacional de Paz y II Encuentro Interzonal de Investigación. "Formación de talento humano para la construcción de cultura de Paz"* (pp. 45-56). <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/memorias/article/view/1887/2117>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje*. Graó.
- Ramos, J. (2012). Inclusión/exclusión: una unidad de la diferencia constitutiva de los sistemas sociales. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, 7(14), 72-99. <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211026873003.pdf>
- Reveco, O. (2009). Conclusiones y reflexiones respecto de la educación infantil ofrecida a niños y niñas de los pueblos originarios de América latina. *Revista Lati-*

- noamericana de Educación Inclusiva, 3(2), 143-164. <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol3-num2/art9.pdf>
- Rodríguez-Mena, M. (2000). *Formación reflexiva-creativa de competencias investigativas en los docentes*. CLACSO. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/cuba/rodri2.rtf>
- Romero, M. (2011). Competencias transversales desde el aprendizaje y servicio. *Revista GPT Gestión de las Personas y la Tecnología*, 4(11), 14-24. <https://www.re-dalyc.org/pdf/4778/477847118002.pdf>
- Solla, C. (2013). *Guía de buenas prácticas en educación inclusiva*. Save the Children. <https://programapilotodespertar.wordpress.com/2014/04/29/guia-de-buenas-practicas-en-educacion-inclusiva/>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Téllez, P. y Pedraza, C. (2011). Necesidad de formación de docentes para la infancia desde un enfoque de inclusión. *Revista SIECE-Sendero Investigativo Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(2), 54-65.
- UNAD. (2015). Proyecto educativo de programa (PEP) Licenciatura en Pedagogía Infantil. <https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/8537/PEP%20LPI%20UNAD.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Unesco. (2004). La educación de niños con talento en Iberoamérica. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001391/139179s.pdf>
- Unesco. (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED496105.pdf>
- Unesco. (2008). La educación inclusiva, el camino hacia el futuro: Conferencia Internacional de Educación. Ginebra: Unesco. [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Policy\\_Dialogue/48th\\_ICE/ICE\\_FINAL\\_REPORT\\_spa.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/ICE_FINAL_REPORT_spa.pdf)
- Vélez, L. (2013). La educación inclusiva en docentes en formación: su evaluación a partir de la teoría de facetas. *Folios Revista de la Facultad de Humanidades*, (37), 95-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4759974>
- Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications.

## El uso del video educativo en la educación infantil: experiencias y aprendizajes de maestras en formación

### The use of educational video in early childhood education: experience and learning of teachers in training

**Por:** Sandra Milena Morales Mantilla<sup>24</sup>

Maheline Buriticá Buriticá<sup>25</sup>

Norma Alejandra Cardona Hurtado<sup>26</sup>

Efide Janeth Cuéllar Cruz<sup>27</sup>

#### Resumen

En el presente documento vinculado al proyecto de investigación “*Diseño de un recurso educativo digital para el fomento del derecho de participación y el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia*”, avalado por el grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad desarrollado entre los años 2020-2021, se presentan hallazgos en torno al lugar de los recursos educativos digitales para el aprendizaje

<sup>24</sup> Doctora en Educación. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4991-5458> Correo electrónico: [sandra.morales@unad.edu.co](mailto:sandra.morales@unad.edu.co)

<sup>25</sup> Estudiante Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5996-8583> Correo electrónico: [mburiticab@unadvirtual.edu.co](mailto:mburiticab@unadvirtual.edu.co)

<sup>26</sup> Estudiante Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5232-7062> Correo electrónico: [nacardonah@unadvirtual.edu.co](mailto:nacardonah@unadvirtual.edu.co)

<sup>27</sup> Estudiante Licenciatura en Pedagogía Infantil. Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Nacionalidad: colombiana. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3980-9360> Correo electrónico: [eycuellar@unadvirtual.edu.co](mailto:eycuellar@unadvirtual.edu.co)

en la educación infantil, concretamente del video educativo a partir de la sistematización de la experiencia vivida por tres maestras en formación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) durante el desarrollo de su práctica pedagógica en tiempos de pandemia por COVID-19.

**Palabras clave:** video educativo, educación infantil, recursos educativos digitales.

**Keywords:** educational video, infant education, digital educational resources.

## Introducción

Maheline, Norma y Janeth inician en el segundo semestre del año 2019 su práctica pedagógica, **por fin el anhelado y retador momento** (en sus palabras). Para Norma, su primera experiencia, la oportunidad de acceder al mundo infantil, de interactuar con los niños, familias y maestras experimentadas en un entorno escolar. Para Janeth redoblar su trabajo en la medida que trabaja como maestra en un jardín infantil y, en adelante, tendrá que esforzarse para aprender de las dinámicas de otros contextos escolares, sin olvidar que cambiará de rol (pasar de ser maestra en ejercicio a maestra en formación, lo cual no es asunto menor). Para Maheline, retomar la docencia que ha ejercido en diversas instituciones educativas por más de 11 años y, en los últimos tiempos, por decisión personal suspende para obtener su título de licenciada. Para Sandra, la maestra formadora, un compromiso de vida, una responsabilidad laboral que ilusiona, preocupa y ocupa.

Como en algunas historias, no siempre los finales corresponden con los inicios y, la experiencia que se recrea y de la que se aprende en el presente documento es una de ellas. La llegada de la pandemia por COVID-19 y las medidas tomadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2020) para la prestación del servicio educativo en Colombia (trabajo académico en casa, a través de mediaciones con recursos educativos impresos, audiovisuales, digitales, virtuales), demandan recorrer caminos desconocidos e inciertos para la educación infantil y, a la vez, escenarios ideales para la investigación y la innovación pedagógica de maestras en formación. Esperamos poder demostrarlo.

## Los proyectos de acción pedagógica de las maestras en formación

A continuación, se presentan de manera sintética los tres proyectos de acción pedagógica que orientan el proceso de práctica de las tres maestras en formación y que, en el marco del presente documento, se constituyen en contextos de investigación.

### Proyecto 1

El proyecto *“El video educativo como recurso para la formación de hábitos en la educación infantil”* busca reconocer las posibilidades del video educativo como recurso para propiciar experiencias de aprendizaje encaminadas a favorecer la formación de hábitos de niños y niñas de 3 a 5 años en una Institución educativa de la ciudad de Palmira-Valle del Cauca.

La temática del proyecto surge luego de un ejercicio de caracterización del contexto de la institución participante (proyecto educativo institucional, prácticas pedagógicas, rutinas escolares, relación con las familias, recursos con que cuenta, entre otras); así como de la observación participante realizada durante un semestre a los niños y las niñas de 3 a 5 años de la Institución.



Se concluye que la Institución no cuenta con un proyecto específico para la formación de hábitos y que, en ocasiones, como se observa en los comportamientos de los niños y las niñas, las prácticas permisivas no contribuyen a la formación de hábitos fundamentales en la primera infancia tales como: hábitos de vida saludable (higiene personal, alimentación sana, actividad física); hábitos de cuidado del medio ambiente (manejo de residuos); hábitos de cuidado del otro (cortesía, buen trato). Así mismo, llama la atención la poca importancia que concede la Institución al establecimiento de rutinas habituales en la educación infantil como: horario de entrada y salida diaria, prácticas escolares que reduzcan la incertidumbre de los niños y de las niñas, tales como las rutinas de inicio y cierre de la jornada.

En consecuencia, el proyecto de acción pedagógica se orienta desde la siguiente pregunta: ¿cómo favorece el uso de videos educativos la formación de hábitos en niños y niñas de 3 a 5 años de una Institución educativa del municipio de Palmira-Valle del Cauca?

## Proyecto 2

El proyecto *“Cuerpo en movimiento a través del uso de videos educativos”* se desarrolla en atención a la situación encontrada a partir de la observación participante realizada en el segundo semestre del año 2020 en una Institución educativa del municipio de Palmira-Valle del Cauca, en la que se identificó que la institución no cuenta con un proyecto específico para fortalecer las habilidades motrices de los niños y las niñas de 2 a 3 años, situación que alerta en razón a los largos periodos de tiempo que permanecen en sus lugares de trabajo con escaso movimiento.

En el entendido que el movimiento es determinante en el proceso de aprendizaje en la educación infantil, pues es considerado factor y agente motivador que lleva al niño y a la niña a la acción y que, a través del movimiento, se favorece el desarrollo de habilidades motrices finas y gruesas además del potencial de los niños y las niñas para seguir aprendiendo, se formula el desarrollo del proyecto de acción pedagógica orientado desde la siguiente pregunta: ¿cómo contribuye el uso de videos educativos al fortalecimiento de las habilidades motrices finas y gruesas de niños y niñas de 2 a 3 años de una Institución educativa de Palmira-Valle del Cauca?

## Proyecto 3

El proyecto *“Aprendizaje de normas en la educación infantil: una experiencia a través del uso de videos educativos”* se desarrolla entre los años 2019 y 2020 en el colegio San Pedro Claver en la ciudad de Tuluá-Valle. En razón a situaciones derivadas de la pandemia por COVID-19, es ajustado para su implementación en el año 2021, con niños y niñas de 4 a 5 años del Jardín Infantil La Casa del Sol del mismo municipio.

A partir de la observación participante se identifica que tanto el Colegio San Pedro Claver, en su momento, como el Jardín Infantil La Casa del Sol, adolecen de un proyecto estructurado para el aprendizaje de normas; así mismo, se evidencia en

distintos comportamientos de los niños y las niñas la necesidad de contar con una estrategia que promueva la internalización de las normas; que reconozcan, se comprometan y participen en la construcción de las normas que rigen su convivencia.

A continuación, se presenta la pregunta que orienta el desarrollo del proyecto: ¿cómo favorecer el aprendizaje de normas de los niños y las niñas de 4 a 5 años del Jardín Infantil La Casa del Sol, a través de experiencias de aprendizaje mediadas por videos educativos?

## Buscando comprensiones entre las letras

Una búsqueda sin filtros sobre educación infantil y uso de tecnologías arroja en un buscador como *Google* cerca de 107.000.000 resultados; en *Google scholar* aproximadamente 338 000 resultados y, a modo de ejemplo, en una base de datos especializada como *Education source* un total de 1.266 resultados. Estas cifras representan la importante producción académica y divulgación sobre el tema en los últimos años.

En el año 2001 con el surgimiento del concepto nativo digital propuesto por Marc Prensky, se instala la idea que los niños y las niñas desde temprana edad tienen contacto y están inmersos en las lógicas del mundo tecnológico; es decir, hacen uso de artefactos para su bienestar, distracción, educación y servicio; sin embargo, las cifras de penetración tecnológica en los países evidencian que no todos los menores tienen acceso a la Internet y al uso de artefactos; en el caso particular de Colombia, según cifras oficiales del DANE, publicadas por Forbes (2021), solo el 56,5 % de los hogares tienen acceso a internet, siendo la población rural la de menor acceso con apenas el 23,8 % de la población conectada.

De la misma manera y aunque en la actualidad, niños y niñas acceden y utilizan la tecnología y experimentan el mundo digital, no existe consenso en la comunidad académica sobre su conveniencia y promoción. Estudios como los realizados por Sánchez-Teruel y Robles-Bello (2016) evidencian que niños y niñas hacen uso permanente de la tecnología para su recreación y bienestar; esto es para jugar, hablar con amigos o familiares cercanos, descargar películas, música, juegos en línea, entre otros; además parecen estar preparados para enfrentar los desafíos del mundo digital.

En el terreno escolar, la educación con tecnología y la formación del pensamiento tecnológico se considera un derecho de los niños y las niñas para su accionar en el mundo contemporáneo, privarlos de ello, sería ampliar las brechas en las oportunidades para aprender, conocer y actuar en las sociedades democráticas contemporáneas, claramente permeadas por el desarrollo tecnológico. En Colombia, dichas apuestas se promueven en la educación infantil a partir de lineamientos como los presentados en los documentos MEN (2008) Serie guías N°. 30 orientaciones generales para la educación en tecnología y MEN (2014) N°. 24 serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. **La explo-**

**ración del medio en la educación inicial**, en el que se promueve el desarrollo del pensamiento tecnológico en los niños de primera infancia.

La experiencia vivida a propósito de las medidas tomadas para la prestación del servicio educativo en tiempos de pandemia por COVID-19, puso en la agenda educativa la integración de tecnologías para el aprendizaje en la educación infantil; preguntas como las formuladas por Pedraza y Morales (2022) dan cuenta de las comprensiones que se requieren para avanzar en la integración de las tecnologías del aprendizaje en la educación infantil y con ello en el diseño de recursos educativos digitales:

¿Qué tanto sabemos sobre este asunto?, ¿cuáles son los sesgos, temores y evidencias que animan o desaniman al uso de tecnologías digitales para el aprendizaje de los niños?, ¿cuál es el nivel de competencia de los educadores infantiles, familias y otros agentes educativos para acompañar a los niños en su incorporación al mundo digital?, ¿cómo superar brechas de acceso, uso y apropiación de tecnologías digitales para minimizar la exclusión y garantizar los e-derechos de los niños?, ¿cuál es el lugar didáctico de las tecnologías digitales en el aprendizaje y el desarrollo infantil? (p. 151)

Sin embargo, estos tiempos fueron significativos en la medida que robustecieron la producción de recursos educativos analógicos y digitales para la educación de los niños en primera infancia.

Un recurso educativo según varios autores Martín Barbero (1978), San Martín (1991), Morales (2012) refiere a materiales, artefactos, medios para aprender. Su historia es la historia de la incidencia de la tecnología en la educación y como refiere Edgar Morin (1990), los avances y hallazgos, técnicos y tecnológicos han acompañado e influido al hombre desde sus orígenes. En la educación antigua, desde Occidente, al hacer referencia a los recursos educativos se alude a las formas primitivas de escritura; en la Edad Media al discurso del maestro, a la imprenta y con ello al inicio de la producción escrita en serie. Sin embargo, a nuestro juicio, solo se debería hablar de recursos educativos propiamente dichos desde la Edad Moderna con el surgimiento de la didáctica y la pedagogía; es decir, el primer recurso educativo de la historia sería el texto de Comenio *Orbis sensualium pictus*, que se escribió con la intencionalidad de acercar el conocimiento a las personas y no con fines meramente comunicativos o de custodia del conocimiento.

El profesor español José María Escudero (1983), aportó cuatro elementos para identificar un recurso educativo de cualquier otro recurso comunicativo:

1. Cuenta con un soporte físico: papel, pantalla.
2. Tiene un contenido de aprendizaje.
3. Representa de una forma simbólica la información (escritura, imagen, audio, multimedia), y lo más importante.

4. Tiene una intencionalidad o propósito formativo; es decir, agrega valor a la experiencia de aprender.

Con los desarrollos de las tecnologías analógicas, el panorama de los recursos educativos se robustece, pues se pasa del material impreso, de recursos manipulativos, a recursos elaborados en medios más sofisticados como la radio, la televisión educativa, la multimedia. El boom de los recursos educativos y la emergencia de los recursos educativos digitales llega en el momento contemporáneo con los desarrollos de la informática digital y la posibilidad de crear otras realidades a través de lenguajes digitales.

El Ministerio de Educación Nacional de Colombia [MEN] (2012), define los recursos educativos digitales (RED) como “todo tipo de material que tiene una intencionalidad y finalidad enmarcada en una acción educativa, cuya información es digital” (p. 50). De la misma manera, afirma que cualquiera sea su formato deberán contar con las siguientes características: accesibles, adaptables, durables, flexibles, granulares, interoperables, modulares, portables, usables y reusables.

En relación con las ventajas del uso de recursos educativos digitales en la educación en general y la educación infantil en particular, resultan significativos los aportes del Plan Ceibal (s.f.), al respecto. A su juicio los recursos educativos digitales cuentan con potencial para: motivar a los estudiantes por su carácter multimedial, favorecer el autoaprendizaje, la interactividad, el aprendizaje en red, la comunicación, entre otras.

Son múltiples los formatos para el diseño de recursos educativos digitales, a saber: audio (*podcast*), audiovisual (video educativo), animaciones, juegos gamificados, objetos virtuales de aprendizaje (OVA), ambientes simulados y muchos otros que posibilitan tecnologías disruptivas como la inteligencia artificial, la impresión 3D, la realidad aumentada.

En el marco del proyecto que da origen a este documento, se opta por el diseño de videos educativos como recurso educativo digital para favorecer los aprendizajes de niños y niñas de educación infantil en tiempo de pandemia por COVID-19, como se desarrolla en el siguiente apartado.

## El video educativo en la educación infantil

La Unesco (2015) considera que la educación es un derecho humano para todos y que su acceso debe ser de calidad; en consecuencia, y debido al cierre de las escuelas en razón a la coyuntura del COVID-19, esta organización, en conjunto con Unicef y el Banco Mundial ofrece en la guía para docentes: garantizar un aprendizaje a distancia efectivo durante la disrupción causada por la COVID-19 (Unesco, 2021), estrategias para facilitar la continuidad del aprendizaje de los estudiantes desde el hogar y con ello garantizar su derecho a la educación. En esta guía se proponen herramientas tales como el aprendizaje en línea, por televisión, por radio y con material impreso.

En el presente proyecto, se optó por el uso de videos educativos como herramientas para favorecer aprendizajes en la educación infantil, en el interés de garantizar el derecho de los niños y niñas a la educación de calidad en el marco de la experiencia vivida en tiempos de pandemia por COVID-19. En adelante se desarrollan tres aspectos fundamentales que argumentan la opción tomada:

1. ¿Qué es el video educativo?
2. ¿Cuáles son los beneficios del uso de videos educativos en la educación infantil?
3. ¿Cómo diseñar videos educativos para los niños y las niñas?

Son múltiples y complementarias las definiciones en torno al video educativo. Según Jiménez (2019) un video educativo “es un recurso didáctico que favorece la comprensión de los contenidos a los estudiantes y facilita el proceso de enseñanza al docente, de hecho, es una herramienta autónoma de aprendizaje con la que el alumno puede dominar un determinado contenido” (p. 21); sin embargo, este recurso didáctico no reemplaza la labor del docente, pero sí contribuye, en gran manera, en la asimilación de determinadas temáticas. Por su parte, Bravo (como se citó en Bravo-Cobeña et al., 2021), se define un video educativo como “aquel que cumple un objetivo didáctico previamente formulado, es de bajo coste, permite mostrar los diferentes momentos del proceso educativo, sirve como medio de expresión, observación, autoaprendizaje y ayuda; que lo distingue del resto de los medios que conforman el ecosistema audiovisual” (p. 8). Retomando los planteamientos anteriores, el video educativo en la educación infantil puede entenderse como un recurso educativo que permite el encuentro pedagógico a través de un formato y lenguaje mediático entre la maestra y los niños a propósito de un contenido de aprendizaje.

En relación con el uso didáctico del video educativo en la educación infantil, Moreno (2006) sostiene que “las TIC no pueden desvincularse del desarrollo de los aprendizajes en la educación inicial, pues es indudable la atracción experimentada por los niños y niñas ante la tecnología, lo colorido, el audio y video de los proyectos multimedia infantiles” (p. 8), considerada esta una de las mayores oportunidades del video educativo para el aprendizaje en la medida que hace de la motivación intrínseca, de las narrativas digitales y mediáticas conocidas por los niños para su entretenimiento, un lenguaje para acercar la información y el conocimiento a los niños.

Por su parte, Matamoros (2014), afirma que el video con fines didácticos es percibido por el docente y estudiantes de manera favorable, porque su utilización facilita el logro de aprendizajes significativos, aunque debe ser guiado por un educador en las diferentes fases del proceso. De la misma manera, considera que tiene múltiples funciones como: “transmitir información, motivar, proveer conocimiento a los estudiantes, evaluar los conocimientos y habilidades alcanzadas, impulsar la formación del profesorado, servir como recurso para la investigación educativa y ser un instrumento de comunicación y alfabetización icónica de los estudiantes” (p. 64). En este orden de ideas, el video educativo en la educación infantil es un recurso didáctico

con múltiples oportunidades para el aprendizaje, siempre y cuando su uso esté ligado a una experiencia de aprendizaje guiada por un agente educativo adulto (familia, maestro, entre otros), debidamente capacitado para ello.

En este orden de ideas, el proyecto se orientó desde las siguientes preguntas: ¿cómo favorece el uso de videos educativos el aprendizaje de niños y niñas de 2 a 5 años?, ¿qué aporta el diseño de videos educativos al proceso formativo de futuras licenciadas en Pedagogía Infantil?

## **Metodología**

La presente investigación es cualitativa, de corte descriptivo, que de acuerdo con Guba y Lincoln (como se citó en Colás, 1998), tiene como objetivo la comprensión de un fenómeno mediante el análisis de las percepciones e interpretaciones de los sujetos que intervienen en la acción educativa. Para el caso de la presente investigación, interesa comprender desde las voces de niños y niñas, la pertinencia del uso del video educativo para el aprendizaje; para lo cual se utilizan técnicas directas como la observación participante y técnicas interactivas como el uso de la pregunta, la escucha activa y la expresión gráfica. La información se recoge a través de diarios de campo, registro fotográfico y fílmico.

De la misma manera, a través de procesos reflexivos individuales y colectivos se interpreta el aporte del diseño de videos educativos para el aprendizaje, en el proceso formativo de licenciadas en Pedagogía Infantil. A partir de la recopilación de la experiencia vivida por tres maestras en formación que realizan su práctica pedagógica desde el diseño de videos educativos para el aprendizaje de habilidades específicas de niños y niñas de 2 a 5 años, se derivan aprendizajes que pueden ser tenidos en cuenta en situaciones similares.

## **Resultados**

Durante el segundo semestre del año 2019 y el primero del 2021, Janeth, Maheline y Norma realizan su proceso de práctica pedagógica de conformidad con las apuestas formativas del Programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil y el protocolo de prácticas de la Escuela de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Las prácticas pedagógicas 1 y 2 (de observación y de inmersión respectivamente) se desarrollan de manera presencial en las instituciones de práctica. Las prácticas pedagógicas 3 y 4, en razón a las medidas tomadas por la pandemia por COVID-19, se realizan en modalidad virtual, acogiéndose a las posibilidades y modelos definidos en cada una de las instituciones. Por decisión de estas, las practicantes deberán diseñar contenidos de aprendizaje para los niños y las niñas de acuerdo con los proyectos previamente aprobados.

## ¿Cómo diseñar recursos educativos digitales para la educación infantil?

En adelante se inicia una etapa de toma de decisiones orientada desde la siguiente pregunta ¿qué tipo de formato emplear para el diseño de experiencias significativas de aprendizaje que permita el logro de las intencionalidades formativas definidas en el proyecto y, que, a la vez, responda a las múltiples realidades familiares y condiciones de los niños y las niñas?

Las maestras en formación, en compañía de su asesora de práctica, optan por el video educativo como recurso para proponer a los niños y a las niñas las diferentes experiencias significativas de aprendizaje propuestas en cada uno de los proyectos. A continuación, se presentan las razones que motivaron la decisión, a partir de las cinco categorías básicas para el diseño y evaluación de recursos educativos:

**- Funcionalidad didáctica.** Refiere al cómo de la acción para el aprendizaje. Es decir, al potencial del video educativo para provocar la generación de nuevos aprendizajes como resultado de la vivencia de la experiencia de aprendizaje propuesta, toda vez que como expresa Martínez (1991), la funcionalidad didáctica del video educativo no radica en que sea visto por los estudiantes, sino en términos de Bravo (1996) en la capacidad del maestro para diseñar en y con el video una estrategia didáctica que permita el aprendizaje propuesto. El video educativo, en este sentido, se constituye en el medio en el que se recrea la experiencia significativa de aprendizaje que será vivida por los niños y las niñas acompañados por el adulto de apoyo en casa.

**- Posibilidad para integrar contenido de aprendizaje de calidad.** El video educativo se constituye en un nuevo ambiente de aprendizaje y, por tanto, en el marco de la educación infantil, se espera sea un ambiente enriquecido con múltiples experiencias, lenguajes e interacciones que supere la pasividad propia de los lenguajes audiovisuales (Acuña, 2019). En consecuencia, la maestra en formación debe movilizar su capacidad creativa para disponer de recursos de apoyo, así como realizar procesos de curación que permitan la integración de contenidos desarrollados por otros con alta valía educativa.

**- Capacidad de motivar y generar interés.** De acuerdo con INTEF (2017) en el marco de la Norma UNE 71362, la capacidad de un recurso educativo digital para motivar al estudiante radica en su vinculación con la experiencia de vida del estudiante, de manera que logre respetar su ritmo de aprendizaje, desarrolle su autonomía, incremente su competencia social a través de la presentación atractiva e innovadora de los contenidos de aprendizaje. En este orden de ideas, atraer el interés de los niños y las niñas y mantener su motivación en el contenido del video educativo es un enorme reto, especialmente porque su experiencia previa con el uso de pantallas se limita, en su gran mayoría, al entretenimiento y no necesariamente al aprendizaje intencionado. El reto de las maestras en formación reside en su habilidad para atraer la atención y mantener la motivación de los niños y las ni-

ñas durante el encuentro mediado; es decir, no se produce un video educativo para que los niños y las niñas lo “vean”, se diseña un video educativo para el encuentro pedagógico de los niños con su maestra en formación en el marco de contenidos de aprendizajes específicos.

**- Usabilidad.** Refiere según Carvajal y Saab (2010), a la cualidad de un recurso de ser fácil de usar y comprender, en la medida que promueve la interacción de manera cómoda, fácil, eficiente, segura, buscando que el usuario mantenga la concentración y se descarte la posibilidad de abandono; en este orden de ideas, el video educativo para la educación infantil debe atender como mínimo a los siguientes aspectos: duración máxima 6 minutos; compatible con distintos sistemas operativos con posibilidad de rodar en diversos equipos tecnológicos; debe permitir acceso *online* y *offline*; su ejecución debe ser intuitiva y amigable con el usuario (niños y niñas). Se decide grabar los videos educativos con las cámaras de los teléfonos celulares, subirlos a YouTube y compartir a la institución el enlace y el video descargado para que sea remitido a las familias.

**- Valor educativo.** El video educativo tiene alto valor didáctico y pedagógico cuando se adapta a las necesidades y a los estilos particulares de aprendizaje de los niños y las niñas; de la misma manera, cuando propone acciones que promueven una razonable autonomía en el aprendizaje. De acuerdo con INTEF (2017) en el marco de la Norma UNE 71362, el valor educativo de un video educativo está en directa relación con su capacidad para generar aprendizaje en la medida que establece significados, promueve la creatividad y la innovación, así como la posibilidad de la reflexión y el juicio crítico.

### ¿Maestras influencers?

Como refieren investigaciones anteriores sobre la práctica y la formación docente (Vergara y Gutiérrez, 2013), en la acción pedagógica de la maestra en formación inciden una serie de factores que trascienden a la práctica misma. Es decir, su práctica pedagógica va más allá del trabajo con los niños y las niñas. Reclama **claridad en el sentido de la acción**: el cómo, cuándo y por qué se hace lo que se hace con el fin de superar la ingenuidad, la repetición, o la mera intuición en la acción; pensamiento práctico: para leer el contexto, los acontecimientos y tomar decisiones pedagógicas para dar respuesta pertinente a las necesidades de los niños y las niñas.

El accionar de la maestra en formación, hasta el momento, con importante exclusividad a la acción con los niños y las niñas, en la presente experiencia exigió nuevas competencias y habilidades para el diseño y creación de contenido de aprendizaje en formatos digitales; es decir, potenciar entre otras, la **claridad en el sentido de la acción y el pensamiento práctico**, para responder a la contingencia educativa y generar con la experiencia prácticas innovadoras para la educación infantil.

Entre los principales retos para estos diseños se señalan:



- **Reto 1.** ¿Cómo lograr el vínculo pedagógico entre niños-maestras? En la educación infantil resulta fundamental para el aprendizaje que los maestros y los niños logren construir una relación pedagógica a partir de su experiencia cotidiana, de su contacto y encuentro; es decir, un vínculo afectivo y comunicativo que como expresa Manghi-Haquin (2016), deberá ser rico en palabras, miradas, posturas comunicativas y gestos propios de la interacción cara a cara. En términos del MEN (2014) en la educación infantil “se espera el establecimiento de vínculos de apego seguro, relaciones de confianza y de acogida mediante una interacción permanente con cada una de las niñas y los niños y con el grupo” (p. 69), como condición para gestionar el cuidado, desarrollo y aprendizaje infantil. En este sentido, se decide que la maestra en formación tendrá presencia con su voz y rostro en los videos educativos, de manera que los niños y las niñas puedan conocerla, escucharla, familiarizarse con su presencia y desde allí movilizar una relación cercana y de acogida que promueva el vínculo afectivo y comunicativo entre la maestra y los niños.

- **Reto 2.** ¿Cómo garantizar una vivencia significativa de aprendizaje a través de una mediación en formato video? La acción pedagógica en la educación infantil se concreta en estrategias y experiencias intencionadas y significativas para favorecer el aprendizaje y el desarrollo integral. En este orden de ideas, las maestras en formación asumen el reto de pensar y diseñar experiencias significativas de aprendizaje intencionadas creando ambientes adecuados y enriquecidos para la grabación de los videos.

- **Reto 3.** ¿Cómo superar la tensión que supone la exposición mediática de la maestra en formación? La acción pedagógica hasta el momento se realizaba, en su mayoría, en la intimidad del aula. La contingencia obliga a las maestras en formación a explorar otros contextos, en este caso, el contexto virtual y con ello, el encuentro asincrónico con los niños y las niñas y, con los adultos que los acompañan (padres, cuidadores, entre otros). Es decir, el encuentro pedagógico que, en principio, se pretende establecer con los niños y las niñas tiene como testigo a los adultos y podría llegar a ser compartido con más usuarios. Para responder al reto se considera fundamental que las maestras en formación fortalezcan sus competencias tecnopedagógicas, didácticas, comunicativas, así como su inteligencia emocional y su seguridad personal. De la misma manera, tener en cuenta aspectos relacionados con el cuidado de su intimidad.

- **Reto 4.** ¿Cómo establecer un encuentro pedagógico afectivo, inteligible y dialógico con los niños y las niñas a través del video educativo? Es fundamental tener en cuenta que la maestra en formación no tendrá contacto sincrónico con los niños y las niñas, por tanto, el video debe ser suficiente para el logro de la intencionalidad de aprendizaje que le anima. Como refiere Recio (2014), el video educativo “debe ser un medio que aporte diferentes fuentes de información, y que permita una interactividad que la televisión no ofrecía. Lo importante, ya que su producción se asiente en un proceso educativo participativo y crítico, así como creativo y transformador” (p. 124). En este orden de ideas, en un video educativo la comunicación debe ser de

carácter dialógico, con mensajes claros, comprensibles, directos, ritmos pausados que inviten a la interacción más allá del consumo de contenido.

**- Reto 5.** ¿Con qué estructura diseñar videos educativos para la educación infantil? Si bien es cierto, previamente se había definido la necesidad de la presencia en el video educativo con voz y rostro de la maestra en formación; también lo es, ya que el centro del proceso de aprendizaje es el niño y la niña. En este sentido, la maestra en formación es una mediadora, una animadora de experiencias de aprendizaje que serán protagonizadas y vividas por los niños y las niñas. El *ethos* docente del pedagogo infantil debe preservarse en el diseño del video educativo. Con esta precisión se descarta el imaginario del **maestro influencer** que pretende ser el protagonista, el dueño del show mediático, el que transmite información, por el de una maestra en formación que establece una relación comunicativa de carácter pedagógico con los niños y las niñas para favorecer aprendizajes en formatos no convencionales hasta el momento en los jardines infantiles de nuestros contextos.

## Lo que aprendimos de la experiencia vivida por las maestras en formación

Para las maestras en formación la práctica pedagógica es la oportunidad de movilizar sus conocimientos para enfrentar situaciones de los contextos escolares; es el momento para saber qué se sabe, cómo se actúa, qué falta por aprender para aprenderlo. Es el momento cumbre del proceso formativo que, en palabras de las tres maestras en formación participantes en el presente estudio, genera emociones diversas: alegría, miedo, frustración, deseo de continuar aprendiendo, satisfacción, entre otras.

En adelante se profundiza en los aprendizajes alcanzados desde la experiencia vivida por las maestras en formación en relación con el diseño de videos educativos para la educación infantil:

## Sobre la estructura de diseño de videos educativos para la educación infantil

El diseño de un video educativo como recurso para el aprendizaje en la educación infantil es un ejercicio exigente que como cualquier otra experiencia de aprendizaje, implica atender a asuntos como: ¿cuáles son sus intencionalidades formativas?, ¿a qué contenidos corresponden?, ¿qué tipo o tipos de aprendizajes se requieren?, ¿desde qué marco o teoría de aprendizaje nos ubicamos?, ¿cómo organizar la experiencia de aprendizaje?, ¿qué recursos se necesitan?, ¿qué actividades favorecen la construcción de los aprendizajes propuestos?, ¿cómo se evaluarán los aprendizajes alcanzados? Es decir, el diseño de un video educativo, demanda un riguroso proceso de planeación didáctica, aunado a la disposición de condiciones locativas y de recursos tecnológicos.

Uno de los principales aportes del proyecto se enfoca en validar, con la experiencia, la pertinencia de los momentos definidos para el desarrollo de la secuencia didáctica propuesta en cada uno de los videos educativos: saludo y planteamiento, núcleo de contenido y cierre e invitación. A continuación, se desarrolla cada uno de ellos.

- Saludo y planteamiento: saludo afectuoso a los niños, las niñas y a sus familias. Información general sobre el aprendizaje a construir durante la experiencia de aprendizaje propuesta en el video educativo. El propósito final de este momento es establecer vínculo afectivo con los niños y las niñas, así como captar su atención. Se utiliza un lenguaje y tono de voz acogedor y entusiasta en un ambiente propicio y pertinente con la temática de aprendizaje.
- Núcleo de contenido: explicación o ambientación en referencia al contenido de aprendizaje e instrucción de la actividad a realizar. Dos aprendizajes se logran al respecto:
  - 1. Importancia de recrear un ambiente de aprendizaje enriquecido con recursos que faciliten la comprensión.
  - 2. Tiempos y estilo comunicativo: establecer un diálogo didáctico con los niños y las niñas, dando tiempo para la posible respuesta, para pensar, para hacer con la maestra.
- Cierre e invitación: orientaciones finales de la actividad a realizar posterior al encuentro con la maestra en el video educativo; recomendaciones para el trabajo y envío del producto realizado. Finalizar con una cálida despedida.

## Sobre el ser pedagoga infantil diseñadora de recursos educativos digitales para el aprendizaje

Si bien es cierto la Licenciatura en Pedagogía Infantil establece como uno de sus perfiles ocupacionales: “Diseñador de medios y mediaciones apropiadas para las infancias, la tendencia ocupacional por excelencia es la docencia”. En consecuencia, las maestras en formación centran sus mayores esfuerzos y expectativas en fortalecer sus competencias pedagógicas, didácticas, de gestión con el fin de desempeñarse de manera exitosa como maestras de aula. La experiencia vivida permitió fortalecer habilidades para desempeñarse en un perfil ocupacional poco explorado: diseñar contenidos de aprendizaje en formato digital (videos educativos).

A continuación, se presenta, en las voces de las maestras en formación, los aprendizajes alcanzados al respecto:

“Diseñar experiencias de aprendizaje mediadas con videos educativos, sin duda alguna, fue uno de los mayores aprendizajes que he obtenido en el desarrollo de mi proceso formativo. El reto me permitió:

- *Aprender a formular propósitos de formación alcanzables a través de experiencias de aprendizaje mediadas con videos educativos.*

- *Aprender a reconocer las evidencias de aprendizaje requeridas para valorar el nivel de aprendizaje alcanzado por los niños y las niñas luego de la experiencia de aprendizaje vivida en el video educativo.*
- *Seleccionar a partir de ejercicios de curación de contenidos, recursos para el aprendizaje que favorezcan la comprensión y capten la atención de los niños y las niñas.*
- *Necesidad de construir ambientes adecuados y enriquecidos con materiales y recursos para presentar en formato video, las diversas experiencias de aprendizaje a los niños y a las niñas.*
- *Desarrollar habilidades para la comunicación con los niños y las niñas a través del video educativo (lenguaje, ritmos, claridad en el contenido).*
- *Superar todas las dificultades técnicas que se presentan en el momento de la grabación de un video educativo, toda vez que hacemos de nuestros recursos y de nuestros espacios íntimos los entornos para la producción del video” (Norma Cardona, 2021).*
- *“Diseñar videos educativos para favorecer el desarrollo de habilidades motrices finas y gruesas fue un reto que me deja muchos aprendizajes para mi vida profesional y para continuar fortaleciendo mis conocimientos y competencias como diseñadora de recursos educativos digitales y mediadora de aprendizajes mediados con ellos. De manera sintética comparto mis aprendizajes:*
- *El diseño de recursos educativos digitales es una práctica que requiere del trabajo independiente y creativo del diseñador, además de la crítica o valoración de otros expertos. Es decir, antes que un video educativo se comparta con los niños y las niñas, necesita ser evaluado para valorar su funcionalidad didáctica, calidad del contenido de aprendizaje, capacidad para motivar y generar interés, su usabilidad y valor educativo. No siempre es fácil someter los propios diseños a la crítica y la evaluación, pero, ello contribuye a garantizar su calidad.*
- *Cuando diseñas un video educativo, encuentras en la autoobservación y en la autoevaluación al mejor maestro. Te haces consciente de tus fortalezas y aspectos por fortalecer a nivel comunicativo, creativo y pedagógico.*
- *La experiencia de construir un encuentro pedagógico con los niños y las niñas a través de un video educativo te enseña que trabajar con ellos va más allá de enseñar, de transmitir conocimientos; es la oportunidad de poner condiciones, disponer recursos y actividades para que los niños sean los protagonistas de su aprendizaje, aun cuando como maestra no estarás con ellos en el momento de su construcción.*
- *La experiencia del diseño de videos educativos para la educación infantil obliga a planificar con mayor rigor la experiencia de aprendizaje, en la medida que en pocos minutos debes lograr la motivación, la comprensión y el deseo de seguir haciendo.*

- *Finalmente, el saberse observada por la familia es un compromiso mayor, en la medida que terminas siendo la maestra de los niños y las niñas y la guía de las familias para continuar acompañando, desde casa, el proceso de aprendizaje de sus hijos” (Maheline Buriticá, 2021).*
- *“En mi experiencia como docente, había utilizado recursos educativos digitales para el trabajo con los niños y las niñas; sin embargo, nunca me había atrevido, ni había visto la necesidad de diseñar mis propios videos educativos. Esta experiencia me deja los siguientes aprendizajes:*
- *Planificar el diseño de un video educativo es muy exigente, en la medida que no basta con realizar una excelente planeación didáctica; requiere de otras competencias docentes: competencias tecnológicas, comunicativas, creatividad, simpatía, empatía, entre otras.*
- *El video educativo se constituye en un ambiente de aprendizaje altamente enriquecido en la medida que permite la incorporación de múltiples lenguajes: voz, imagen, música, etc.; de variados entornos (es posible recrear la experiencia de aprendizaje en ambientes que representen el entorno escolar, familiar, social) que, sin lugar a dudas, logran captar la atención y motivación de los niños y las niñas. Por ello, es una actividad docente que requiere importante tiempo de dedicación, así como de recursos básicos: cámara o equipo tecnológico de buena resolución, luz natural y artificial, posibilidad de movilizarse a diferentes lugares.*
- *La experiencia de hacer presencia con voz y rostro en el video educativo es retador, porque como maestras sentimos más confianza y tranquilidad de interactuar con los niños y las niñas en los jardines infantiles; sin embargo, superar la timidez o temor para exponernos en un video nos permite comunicarnos e interactuar con los niños en un formato diferente al habitual. La experiencia vivida me permitió observar que a los niños les gusta ver y sentirse cerca de su maestra, de allí la importancia de nuestra presencia en el video educativo” (Janeth Cuéllar, 2021).*

## Lo que aprendimos de las voces de niños y las niñas

La contingencia vivida en razón a las medidas tomadas por la pandemia por COVID-19 significó una transformación en las formas tradicionales de interacción en la educación infantil. Los niños y las niñas permanecen en sus casas, sus padres, familias o cuidadores acompañan el proceso de aprendizaje guiado por las maestras, a través de múltiples metodologías, estrategias y mediaciones. Cada Institución educativa, en el marco de su Proyecto Educativo Institucional y sus posibilidades ofrecen una respuesta.

El presente proyecto, siguiendo a Castro et al. (2011) considera que “poder recoger la visión del niño en relación con temas que le afectan ayuda a tener una visión más completa de la realidad estudiada, pudiendo reducir el sesgo de estudios que recogen en exclusividad la perspectiva adulta” (p. 120). Por ello, indaga desde sus voces, sobre la experiencia de aprender con los videos educativos de sus maestras.

A continuación, en la Tabla 1, se presentan algunas de las voces de niños y niñas, de las que aprendemos y con las que valoramos la pertinencia del uso del video educativo en la educación infantil. Las voces de los niños y las niñas se organizan en el marco de las categorías planteadas para el diseño y evaluación de videos educativos, propuestas páginas atrás en el presente documento.

**Tabla 1.** Voces de los niños y las niñas

Categoría	Aspecto a comprender desde la voz de los niños y las niñas	Lo que comunican los niños y las niñas con sus voces
Funcionalidad didáctica	Comprenden los contenidos del video educativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Yo sí las cumplo”, “yo no organizo mi ropa”, “debemos votar la basura en la caneca”, “yo no tengo color azul” (respuesta de algunos niños mientras interactúan con la profe en el video).</li> <li>- “Los dientes de arriba se cepillan hacia...” (cantan mientras escuchan la canción del video).</li> <li>- “Yo bailo como mi profe” (bailan al ritmo que la profe baila en el video).</li> </ul>
Calidad del contenido de aprendizaje	Lo que más me gusta de los videos educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Me gustan los cuentos, las canciones y las actividades de los videos”.</li> <li>- “Los títeres del video son muy chéveres”.</li> </ul>
Capacidad de motivar y generar interés	Les gusta aprender con videos educativos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Profe cuándo vemos otro video de la otra profe”.</li> <li>- “Profe puedo salir al patio” (mientras se proyecta el video).</li> </ul>
Usabilidad	Dónde veo los videos de la profe	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Veo a la profe con el celular de mis papás”.</li> <li>- “Mi profe me pone en el computador el video de mi otra profe”.</li> </ul>
Valor educativo	Participan de la experiencia de aprendizaje propuesta de manera activa y con agrado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Mis papás me ayudan a hacer las actividades que pone la profe”.</li> <li>- “Yo solito hago las tareas”.</li> <li>- “No sé dibujar las normas”.</li> <li>- “Yo no sé pintar”.</li> <li>- “Profe ya terminé, ¿puedo ir al patio?”.</li> </ul>

Fuente: elaboración propia.

Como puede inferirse a partir de las voces de los niños y las niñas, el video educativo tiene el potencial para generar interacciones comunicativas espontáneas de los niños y las niñas con sus maestras; dicho de otro modo, el video educativo en la educación infantil propicia un diálogo didáctico mediado en el que la maestra comparte una información, formula preguntas, moviliza procesos cognitivos en la

búsqueda de la respuesta activa de los niños, corroborando con ello la pertinencia de dicho recurso educativo digital para la educación de la primera infancia.

En relación con la funcionalidad didáctica del video educativo se concluye que los niños y las niñas logran comprender los contenidos de aprendizaje allí propuestos, especialmente cuando pasan del rol de consumidores pasivos de contenido frente a una pantalla a sujetos que activan aprendizajes, interactúan con la maestra, los contenidos de aprendizaje y su contexto.

El potencial de aprendizaje de los videos educativos se determina en gran parte por la calidad de los contenidos de aprendizaje (recursos, discursos, estrategias para acercarse al conocimiento). En este sentido, los gustos de los niños y las niñas no distan de sus preferencias para el aprendizaje en contextos tradicionales. Disfrutan y aprenden experimentando el juego, el arte, la literatura. Para los intereses de la presente investigación, este no es un hallazgo menor, en la medida que se ratifica que las actividades rectoras (juego, arte, literatura, exploración del medio) con independencia del tipo de mediación, se constituyen en las formas cómo los niños y las niñas comprenden, se acercan al mundo y construyen aprendizajes para la vida. De la misma manera, puede ser un aspecto a tener en cuenta, en adelante, para el diseño de recursos educativos digitales para la educación infantil.

Si bien es cierto, los diversos lenguajes presentes en la narrativa audiovisual captan la atención de los niños y las niñas, también lo es, que no logran por sí mismos, mantener la atención por tiempos más prolongados que los alcanzados en experiencias de aprendizaje presencial o tradicional. De la misma manera, los niños y las niñas expresan emociones y expresiones positivas al observar a su maestra en la pantalla, pero, un número importante de ellos, se desencantan rápidamente; de allí la importancia de atender a la duración de los videos educativos para niños y niñas de 2 a 5 años que, por nuestra experiencia, no deben exceder los 6 minutos.

En relación con la usabilidad del video educativo, la experiencia nos permitió reconocer el necesario acompañamiento de un adulto. Los niños y las niñas de 2 a 5 años están en capacidad de experimentar el encuentro con su maestra a través del video educativo, pero, requieren del apoyo del adulto para su ubicación, organización del dispositivo, incluso para disponerse para el encuentro.

Finalmente, las voces de los niños y las niñas permiten evidenciar que el video educativo en cualquiera de sus intenciones: Instructivos, cognoscitivos, motivadores, modelizadores, lúdicos o expresivos, como los clasifica Schmidt (1987), tiene un importante valor educativo y fomentan la participación activa de los niños y las niñas en su proceso de aprendizaje; siempre y cuando se privilegie la interacción entre los niños, su maestra y los contenidos llenando de significado la experiencia del encuentro mediado.

## Discusiones y conclusiones

Como es bien sabido, en el ámbito educativo, los recursos digitales como la tecnología misma son considerados medios y no fines; es decir, se constituyen en herramientas, recursos, materiales que dependiendo de su intencionalidad pedagógica y didáctica amplifican su potencial mediador. Dicho de otro modo:

La tecnología digital tiene un enorme potencial para ampliar el alcance de la educación y mejorar su calidad, pero lo que no funciona en la educación no puede arreglarse solo con la tecnología. Para mejorar el aprendizaje de los niños, es preciso complementar las herramientas digitales con maestros fuertes, estudiantes motivados y una firme pedagogía. (Unicef, 2017, p. 12)

Vale preguntarse entonces, ¿funciona o no el uso de videos educativos, como recursos educativos digitales, para el aprendizaje de niños y niñas de 2 a 5 años?

Hasta el momento y para responder la pregunta formulada se han identificado al menos dos ventajas sobre el uso de videos educativos para el aprendizaje en la educación infantil:

- a.** Potencial motivador en la medida que ofrecen nuevas formas y lenguajes para acceder a la información.
- b.** Oportunidad para personalizar la experiencia de aprendizaje de los niños, respetando sus tiempos y estilos de aprendizaje.

La experiencia vivida con los proyectos “*El video educativo como recurso para la formación de hábitos en la educación infantil*”, “*Cuerpo en movimiento a través del uso de videos educativos*” y “*Aprendizaje de normas en la educación infantil: una experiencia a través del uso de videos educativos*”, corrobora dichas ventajas; sin embargo, admite múltiples matices. Los lenguajes propios de la narrativa audiovisual y que están presentes en el diseño de un video educativo, aunado a su entorno de divulgación (pantalla), evidentemente logran captar la atención y el interés de los niños y las niñas; sin embargo, desde nuestra observación y comprensión del asunto, lo que realmente motiva a la acción para el aprendizaje es la propuesta didáctica misma; es decir, el niño y la niña se sienten motivados a la acción cuando es de su interés la actividad a desarrollar en la medida que implica una situación de juego, expresión artística, movimiento, interacción con materiales, entre otras.

La principal limitación que, a nuestro juicio, tiene el uso de videos educativos para el aprendizaje de niños y niñas entre los 2 y los 5 años está en relación con la inexperience del niño para gestionar su aprendizaje de manera autónoma, lo que implica en consecuencia, que este solo sea un momento de la ruta de aprendizaje, siendo necesaria la presencia del adulto, el encuentro mediador del maestro con los niños y las niñas durante y después de la interacción con el video educativo, con el fin de promover su aprovechamiento y garantizar los aprendizajes.



A futuro resulta altamente pertinente seguir indagando en el tema, con el fin de lograr nuevas comprensiones en torno a los procesos de aprendizajes mediados con recursos educativos digitales en la primera infancia, este es un campo de estudios en desarrollo en la investigación en pedagogía infantil que contribuirá a integrar la tecnología para el aprendizaje infantil con auténtico criterio pedagógico e intencionalidad didáctica.

## Bibliografía

- Acuña, M. (2019, 31 de agosto). *El video educativo como recurso dinamizador de aprendizaje*. Evirtualplus. [https://www.evirtualplus.com/video-educativo-como-recurso-aprendizaje/#Uso\\_de\\_materiales\\_complementarios\\_con\\_el\\_uso\\_del\\_video\\_educativo](https://www.evirtualplus.com/video-educativo-como-recurso-aprendizaje/#Uso_de_materiales_complementarios_con_el_uso_del_video_educativo)
- Bravo, J. (1996). ¿Qué es el video educativo? *Comunicar*, (6), 100-105. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15800620>
- Bravo-Cobeña, G., Pin-García, L., Solís-Pin, S. y Barcia-Zambrano, A. (2021). El video educativo como recursos didáctico inclusivo en la práctica pedagógica actual. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 201-214. <https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/2132>
- Carvajal, M. y Saab, J. (2010). *Directrices de usabilidad para sitios web del Estado colombiano*. MinTIC. <https://informacion.unad.edu.co/images/actencional-ciudadano/politicaweb/Directrices-de-usabilidad-para-sitios-web-del-Estado-en-Colombia.pdf>
- Castro, A., Ezquerro, P. y Argos, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*, (11), 107-123. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2485>
- Colas, P. y Buendía, L. (1998). *Investigación educativa*. Alfar.
- Escudero, J. M. (1983). La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 1, 87-120. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=95575>
- Forbes. (2021). *Economía y finanzas*. <https://forbes.co/2021/11/19/tecnologia/solo-el-565-de-los-hogares-en-colombia-tiene-internet-dane/>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado [INTEF]. (2017). *Evaluar recursos educativos*. <https://intef.es/recursos-educativos/educacion-digital-de-calidad/une-71362/criterio-3-capacidad-para-generar-aprendizaje/>
- Jiménez, T. (2019). *Los videos educativos como recurso didáctico para la enseñanza del idioma inglés* [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. Repositorio institucional Universidad Simón Bolívar. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6988/1/T2994-MIE-Jimenez-Los%20videos.pdf>

- Manghi-Haquin, D. (2016). Vínculo pedagógico en contextos escolares. Más allá de las palabras y del currículo. *Boletín Científico Sapiens Research*, 6(2), 11-19. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6181587>
- Martín, J. (1978). *Comunicación masiva. Discurso y poder*. Ciespal.
- Martínez, F. (1991). Configuración de los videos didácticos. *Apuntes de Educación*, (41), 13-15.
- Matamoros, M. (2014). Uso instruccional del video didáctico. *Revista de Investigación*, 81(38), 43-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4731936>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). Serie Guías N°. 30 *Orientaciones generales para la educación en tecnología*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/160915:Guia-No-30-Ser-competente-en-tecnologia-una-necesidad-para-el-desarrollo>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2012). *Recursos educativos digitales abiertos*. <https://colombiaaprende.edu.co/agenda/actualidad/recursos-educativos-digitales-usos-y-ventajas>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Documento N°. 20 serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentido de la educación inicial*. [https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880\\_archivo\\_pdf\\_doc\\_20.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_archivo_pdf_doc_20.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Documento N°. 24 serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. La exploración del medio en la educación inicial*. <http://www.dece-roasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>
- Morales, P. (2012). *Elaboración de material didáctico*. Red Tercer Milenio.
- Moreno, M. (2006). Las TIC y el desarrollo del aprendizaje en educación inicial. *RED-HECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, (1), 1-11. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2719444.pdf>
- Morin, E. (1990). *La introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Pavez, M. y Trucco, D. (2014). *Niños, niñas y adolescentes de América Latina y el Caribe en el mundo digital. Derechos de la infancia en la era digital*. Unicef, (18) 4-9. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37139/1/S1420568\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37139/1/S1420568_es.pdf)
- Pedraza, C. y Morales, S. (2022). Representaciones, educación infantil y COVID-19: aproximaciones a partir del análisis bibliométrico correlacional de publicaciones académicas. En Pedraza, C., Morales, S., Gómez, P., Rodríguez, Y., Pérez, J., y Villamizar, J. *Representaciones sobre la educación infantil: infancias en contingencia* (pp. 122-149). Sello Editorial UNAD. <https://libros.unad.edu.co/index.php/selloeditorial/catalog/view/188/171/2541>

- Plan Ceibal. (s.f.). *Laboratorio de objetos de aprendizaje usos y ventajas de los recursos educativos digitales*. [https://rea.ceibal.edu.uy/elp/ocw-rea-laboratorio-de-objetos-de-aprendizaje/usos\\_y\\_ventajas\\_de\\_los\\_recursos\\_educativos\\_digitales.html](https://rea.ceibal.edu.uy/elp/ocw-rea-laboratorio-de-objetos-de-aprendizaje/usos_y_ventajas_de_los_recursos_educativos_digitales.html)
- <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v32n63/v32n63a04.pdf>
- Recio, S. (2014). Usos pedagógicos del video en el aula de educación infantil. *Pedagogía audiovisual: monográfico de experiencias docentes multimedia*, 103-112. Servicio de Publicaciones, Universidad Rey Juan Carlos. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=654349>
- Sánchez-Teruel, D. y Robles-Bello, A. (2016). Riesgos y potencialidades de la era digital para la infancia y la adolescencia. *Revista Educación y Humanismo*, 18(31), 186-204. <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/educacion/article/view/2358>
- San Martín, A. (1991). La organización escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, (194), 26-28. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=35254>
- Schmidt, M. (1987). *Cine y video educativo*. MEC.
- Unesco. (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/>
- Unesco. (2021). *Garantizar un aprendizaje a distancia efectivo durante la disrupción causada por la COVID-19: guía para docentes*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375116\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375116_spa)
- Unicef. (2014). *Desafíos. Derechos de la infancia en la era digital*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37139/1/S1420568\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37139/1/S1420568_es.pdf)  
[https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37139/1/S1420568\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37139/1/S1420568_es.pdf)
- Unicef. (2017). *Documento estado mundial de la infancia 2017. Niños en un mundo digital*. [https://www.unicef.org/media/48611/file/SOWC\\_2017\\_Summary\\_SP.pdf](https://www.unicef.org/media/48611/file/SOWC_2017_Summary_SP.pdf)
- Vergara, M. y Gutiérrez, A. (2013). La educadora infantil: práctica y conocimiento. Infancias imágenes. *Revista Infancias Imágenes*, 12(2), 29-37. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5401>

## A MODO DE EPÍLOGO

Este libro, producto de los esfuerzos de un grupo de docentes investigadoras cuyo interés principal es el tema de la infancia, emerge como evidencia del interés y del esfuerzo de estas maestras, quienes desean nutrir su ejercicio, el de su programa académico y el de todos aquellos que trabajan pro y con las infancias a partir de la producción de nuevo conocimiento surgido de la investigación. En él, se logra percibir el alcance de un Programa académico de una Institución de Educación Superior (IES), con presencia nacional, que se interesa por el territorio y la comunidad; que se conduce y actúa frente a las realidades sociales, culturales y educativas, que alimenta la academia con el mundo de la vida, que entreteje conocimiento con saberes locales y que avizora el mundo contemporáneo, permeado por tecnologías digitales, por los desarrollos de la ciencia y la tecnología e inmerso en lógicas transcontinentales, como una oportunidad para transformar la educación y con ello la vida de nuestros niños y niñas.

Esperamos que el conocimiento generado y compartido aquí pueda constituirse en un aporte significativo para todos aquellos que comparten con las autoras el interés hacia las infancias, en particular en torno al objetivo de aportar a la transformación social en aras del mejoramiento de la calidad de vida de los niños y las niñas, como contexto indispensable de su reconocimiento como sujetos de derecho.



**Sello Editorial**

Universidad Nacional  
Abierta y a Distancia

---

**UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA  
Y A DISTANCIA (UNAD)**

Sede Nacional José Celestino Mutis  
Calle 14 Sur 14-23  
PBX: 344 37 00 - 344 41 20  
Bogotá, D.C., Colombia

[www.unad.edu.co](http://www.unad.edu.co)

