

Educadores infantiles en acción: diez años de compromiso con las infancias





Educadores infantiles en acción: diez años de compromiso con las infancias

Autores:

Mónica Dueñas Cifuentes
Diana Carolina Suárez Díaz
Julie Pauline Sáenz Pinzón
Lucy Catalina Rozo Riaño
Natalia Olave Gómez
Diana Elizabeth Forero Bravo
Aura Johana Moyano Tibambre
Eveling Tatiana Calderón Ruiz
Karen Lorena Lucuara Castro
Eliana Páez Carvajalino
Yenni Alexandra Basto Cruz
Angélica María González Jaramillo
Milena Beatriz Morelli Contreras
Yuli Patricia Herrera Quintero
Yuliana Paola Sánchez Chinchilla
Gayle Viviana Varón Aguirre
Sandra Milena Morales Mantilla
Carmen Eugenia Pedraza Ramírez
Harold Andrés Aguilar Bastidas

Grupo de Investigación: Infancias, Educación y Diversidad

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

Martha Viviana Vargas Galindo

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

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche

Decana Escuela de Ciencias de la Escuela (ECEDU)

Juan Sebastián Chiriví Salomón

Líder Nacional del Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI)

Martín Gómez Orduz

Líder Sello Editorial UNAD

Educadores infantiles en acción: diez años de compromiso con las infancias

Autores: Mónica Dueñas Cifuentes, Diana Carolina Suárez Díaz, Julie Pauline Sáenz Pinzón, Lucy Catalina Rozo Riaño, Natalia Olave Gómez, Diana Elizabeth Forero Bravo, Aura Johana Moyano Tibambre, Eveling Tatiana Calderón Ruiz, Karen Lorena Lucuara Castro, Eliana Páez Carvajalino, Yenni Alexandra Basto Cruz, Angélica María González Jaramillo, Milena Beatriz Morelli Contreras, Yuli Patricia Herrera Quintero, Yuliana Paola Sánchez Chinchilla, Gayle Viviana Varón Aguirre, Sandra Milena Morales Mantilla, Carmen Eugenia Pedraza Ramírez y Harold Andrés Aguilar Bastidas.

Grupo de Investigación: Infancias, Educación y Diversidad

ISBN: 978-xxx

e-ISBN: 978-xxx

Escuela de Ciencias de la Educación - ECEDU

©Editorial

Sello Editorial UNAD

Universidad Nacional Abierta y a Distancia

Calle 14 Sur No. 14-23

Bogotá, D.C.

Mes de 2026.

Corrección de textos: Jaime David Pinilla

Diagramación: Hipertexto SAS

Edición integral: Hipertexto SAS

Cómo citar este libro: Dueñas Cifuentes, M., Suárez Díaz, D. C., Sáenz Pinzón, J. P., Rozo Riaño, L. C., Olave Gómez, N., Forero Bravo, D. E., Moyano Tibambre, A. J., Calderón Ruiz, E. T., Lucuara Castro, K. L., Páez Carvajalino, E., Basto Cruz, Y. A., González Jaramillo, A. M., Morelli Contreras, M. B., Herrera Quintero, Y. P., Sánchez Chinchilla, Y. P., Varón Aguirre, G. V., Morales Mantilla, S. M., Pedraza Ramírez, C. E., y Aguilar Bastidas, H. A. (2026). *Educadores infantiles en acción: 10 años de compromiso con las infancias*. Sello Editorial UNAD. DOI PENDIENTE

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No comercial – Sin Derivar 4.0 internacional. https://co.creativecommons.org/?page_id=13.







RESEÑA DEL LIBRO

La experiencia es la madre de todas las ciencias, no hay mejor maestro que la experiencia y quien no conoce su historia está condenado a repetirla... son solo algunas expresiones populares que evidencian el valor de la experiencia vivida como fuente de aprendizaje, de transformación y de construcción de nuevos escenarios desde el querer ser.

Diez años después de la creación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, hoy Licenciatura en Educación Infantil, el programa se mira al espejo y se concibe como objeto de sistematización. En un ejercicio reflexivo, crítico y colaborativo, interpreta su propia experiencia a la luz de sus apuestas formativas: infancias, inclusión, diversidad, formación docente, prácticas pedagógicas, investigación y trabajo con egresadas y egresados. Este ejercicio busca reconstruir parte de su historia, desafiarse a sí mismo y proyectarse hacia el futuro, con el propósito de seguir aportando a la generación de conocimiento en el campo de la educación infantil, al fortalecimiento de prácticas pedagógicas contextualizadas en las políticas para la educación inicial en Colombia y situadas en los territorios que habitan las niñas y los niños, así como a la formación de maestras y maestros comprometidos con el cuidado y la garantía de los derechos de niñas y niños.

Esta sistematización enriquece la línea epistemológica del programa al reconocer la experiencia como fuente legítima de conocimiento pedagógico y educativo, al tiempo que potencia la creación de redes territoriales y transnacionales orientadas al diálogo de saberes, a la transformación social desde la infancia y a la consolidación de una comunidad académica comprometida con la equidad, la justicia y el territorio.

¡Invitadas e invitados a conocer nuestra aventura!

Sandra Milena Morales Mantilla
Docente UNAD





RESEÑA DE LOS AUTORES

Mónica Dueñas Cifuentes

Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas de la Universidad de la Sabana. Especialista en Gerencia Educativa de la Universidad de la Sabana. Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación de Educación Superior Investigación y Profesionalización (Cedinpro). Investigadora del grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad. Líder Nacional del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Diana Carolina Suárez Díaz

Magíster en Docencia. Licenciada en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad de La Salle. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Julie Pauline Sáenz Pinzón

Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa de la Universidad de Santander. Especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander. Licenciada en Educación Preescolar de la Fundación de Educación Superior Investigación y Profesionalización (Cedinpro). Profesional en Filosofía y Letras de la Universidad de la Salle. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD).

Lucy Catalina Roza Riaño

Magíster en Economía y Política de la Educación de la Universidad Externado de Colombia. Especialista en Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina de la CLACSO. Especialista en Planeación Educativa y Planes de Desarrollo de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.



Natalia Olave Gómez

Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna de la Universidad Francisco José de Caldas. Licenciada en Educación Preescolar de Fundación Universitaria Monserrate. Líder del semillero Enmaprin. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia

Diana Elizabeth Forero Bravo

Magíster en Educación. Especialista en el Desarrollo Integral de Infancia y Adolescencia. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Aura Johana Moyano Tibambre

Magíster en Educación desde la Diversidad de la Universidad de Manizales de Colombia. Licenciada en Psicopedagogía con énfasis en Asesoría Educativa de la Universidad Pedagógica y Tecnología de Colombia (UPTC). Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Eveling Tatiana Calderón Ruiz

Especialista en Pedagogía de la Lúdica de la Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia. Licenciada en Educación con énfasis en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Colombia. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Karen Lorena Lucuara Castro

Especialista en Integración Educativa para la Discapacidad de la Universidad Surcolombiana. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Líder del Semillero Lipieis. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Eliana Páez Carvajalino

Magíster en Innovaciones Educativas de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL). Especialista en Educación Especial e Inclusión Social. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad de Pamplona. Líder del semillero de Investigación Tejepaz (UNAD). Docente del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Yenni Alexandra Basto Cruz

Magíster en Neuropsicología y Educación de la Universidad Internacional de la Rioja, España. Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Angélica María González Jaramillo

Magíster en Conflicto social y construcción de paz de la Universidad de Cartagena. Especialista en Educación, Cultura y Política de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Licenciada en Preescolar y Básica Primaria. Líder del Semillero Infancias Diversas (Infandiver). Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Milena Beatriz Morelli Contreras

Magíster en Educación. Especialista en Aplicación de las TIC para la Enseñanza. Licenciada en Ciencias Sociales. Investigadora del Grupo de Investigación Idenafro. Docente de Aula, Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Yuli Patricia Herrera Quintero

Magíster en educación de la Universidad Tecnológica de Bolívar. Especialista en Gerencia en Instituciones Educativas. Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Rafael Núñez. Líder de semillero Metamorfosis en la infancia. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Yuliana Paola Sánchez Chinchilla

Magíster en Psicología para la Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia. Licenciada en Educación Preescolar de la Universidad Santo Tomás. Normalista superior de la Escuela Normal Superior María Auxiliadora de Cúcuta. Investigadora del grupo de semillero Tejedores de paz en el municipio de Ocaña. Docente del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.



Gayle Viviana Varón Aguirre

Magíster en Tecnologías de la Información y Comunicación de la Educación Universidad de Investigación y Desarrollo (UDI). Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Sandra Milena Morales Mantilla

Doctora en Acciones Pedagógicas y Desarrollo Comunitario por la Universidad de Valencia, España. Magíster en Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia. Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Cooperativa de Colombia. Orientadora familiar. Especialista en Orientación Escolar y Desarrollo Humano de la Universidad del Bosque. Investigadora del grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez

Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Magíster en Innovación e Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Magíster en Lingüística y Español. Especialista en Educación y Desarrollo Social. Licenciada en Educación Preescolar. Líder del grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.

Harold Andrés Aguilar Bastidas

Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo de la UNAD. Licenciado en Filosofía de la Universidad del Valle. Director del curso Investigación en Educación Infantil. Líder del semillero de investigación La Oreja Verde. Adscrito en el grupo de investigación Episteme: filosofía y ciencia de la Universidad del Valle. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), Colombia.



AGRADECIMIENTOS

A las niñas y los niños que habitan nuestros territorios, porque son la semilla de un país que sueña con crecer en justicia y dignidad. Dedicamos esta obra a sus voces y a sus silencios, a sus miradas curiosas, que nos enseñan a ver el mundo con otros ojos y a educar con sentido, cuidado y compromiso.

Queremos expresar un agradecimiento especial a las maestras y maestros en formación, así como a las egresadas y los egresados, por creer en el poder de la educación infantil como acción transformadora y por llevar la pedagogía a los rincones más diversos de Colombia.

Reconocemos con gratitud el esfuerzo de cada docente formador, las alianzas que se han forjado con las comunidades y el apoyo de quienes, desde la gestión académica, han hecho posible una propuesta formativa innovadora y pertinente.

A la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), gracias por su compromiso con la inclusión, la calidad y la equidad educativa; por hacer que este sueño llamado Licenciatura en Educación Infantil cumpla su primera década con un propósito claro, un sentido social y un alcance glocal.

Y a ustedes, lectoras y lectores, gracias por acompañarnos en esta travesía.

Este libro es tanto memoria como una declaración de que la educación infantil seguirá siendo el corazón de nuestros territorios.

Mónica Dueñas Cifuentes
Líder nacional del programa en Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD

Declaración uso de IA

Las autoras y el autor del libro declaran haber hecho uso de herramientas de inteligencia artificial, ChatGPT, Microsoft Designer, con el propósito de apoyar procesos de redacción, análisis de datos cualitativos y para la generación de la portada, siendo esta una medida instrumental de apoyo que no pone en riesgo la autoría expresada ni el cuidado de los principios éticos que rigen la investigación y la publicación académica.



CONTENIDO

PRESENTACIÓN.....	19
--------------------------	-----------

CAPÍTULO 1

EDUCACIÓN INFANTIL CON SENTIDO SOCIAL: CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE UNA LICENCIATURA PARA TRANSFORMAR TERRITORIOS.....	23
RESUMEN	24
ABSTRACT.....	24
PUNTO DE PARTIDA	25
Una apuesta por las infancias: origen de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD.....	25
Referentes normativos y técnicos que orientan la política educativa para la primera infancia.....	26
NUESTRA EXPERIENCIA	30
De la visión a la acción: una licenciatura que transforma territorios desde la educación infantil	30
Momento 1. Diseño inicial de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (2010-2015)	32
Momento 2. Desarrollo del proyecto educativo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (2015-2020)	32
Momento 3. Renovación del registro calificado y modificación de la denominación a Licenciatura en Educación Infantil (2020-2025)	35
Evolución e impacto territorial en la formación docente para las infancias.....	38
SOÑAR REALIDADES. TEJER FUTUROS	40
REFERENCIAS	41

CAPÍTULO 2

COMPROMISO CON LAS INFANCIAS COMO CAMPO COMPLEJO: CLAVES ÉTICAS, EPISTEMOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE	43
RESUMEN	44
ABSTRACT.....	44
PUNTO DE PARTIDA	45
Estado del arte.....	46
NUESTRA EXPERIENCIA	47
Infancias como pluralidad de experiencias, identidades y derechos: reconocimiento del niño como sujeto de derechos, capaz, diverso y activo	47
El educador como sujeto ético y relacional	49
Lo ecosófico: relación entre el niño, el entorno y la vida en común	50

Valoración de saberes situados, voces infantiles y metodologías dialógicas	53
Discusión crítica sobre cómo se ha producido conocimiento sobre las infancias	53
Lo político: romper con la mirada adultocéntrica	54
Lo pedagógico: coconstrucción del saber y aprendizaje basado en la experiencia	55
NUESTROS APRENDIZAJES	56
Desigualdades sociales, pobreza infantil y acceso a la educación.....	56
Tensión entre lo institucional y lo vivido	59
SOÑAR REALIDADES. TEJER FUTUROS	61
REFERENCIAS	63

CAPÍTULO 3

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO TRAYECTO FORMATIVO: DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA A LA RUTA PEDAGÓGICA INNOVADORA	69
RESUMEN	70
ABSTRACT	70
PUNTO DE PARTIDA	71
NUESTRA EXPERIENCIA	72
NUESTROS APRENDIZAJES	83
Retos y desafíos actuales: Compromisos ético-pedagógicos del programa con las infancias	83
SOÑAR REALIDADES. TEJER FUTUROS	84
REFERENCIAS	85

CAPÍTULO 4

LA INCLUSIÓN Y LA DIVERSIDAD COMO PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: 10 AÑOS DE EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES	87
RESUMEN	88
ABSTRACT	88
PUNTO DE PARTIDA	89
NUESTRA EXPERIENCIA	90
Discursos en clave de lo conceptual y lo epistemológico de la educación inclusiva en la Licenciatura en Educación Infantil.....	90
Saberes que transforman: comprensiones actuales y aprendizajes alcanzados	91
NUESTROS APRENDIZAJES	97
De la teoría a la realidad: tensiones estructurales entre la inclusión y la diversidad en la educación infantil	97
Lo escrito, lo vivido, lo pendiente: retos y horizontes en el educar desde y para la diversidad en el campo de la educación infantil.....	100

SOÑAR REALIDADES. TEJER FUTUROS	105
REFERENCIAS	107

CAPÍTULO 5

LA PARTICIPACIÓN INFANTIL COMO EJE ESTRUCTURANTE DEL CURRÍCULO: RETOS Y PROYECCIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE	111
RESUMEN	112
ABSTRACT.....	112
PUNTO DE PARTIDA	113
Infancias, participación y formación docente: una apuesta ética y política para la transformación social.....	113
Participación infantil legítima: niñas y niños como sujetos de agencia y transformación	114
Propuesta metodológica para la participación legítima de niñas y niños en diversos contextos.	116
NUESTRA EXPERIENCIA	118
Prácticas pedagógicas para la transformación social desde la voz y acción de las infancias.....	118
Voces en sintonía: el camino de la participación infantil en experiencias radiofónicas.....	120
Más allá del objeto de estudio: las infancias como sujeto epistémico en la formación investigativa	123
SOÑAR REALIDADES. TEJER FUTUROS	127
A modo de conclusión: tensiones y desafíos estructurales	127
Hacia una pedagogía participativa: participación y agencia infantil en la estructuración de la experiencia educativa	127
REFERENCIAS	129

CAPÍTULO 6

UNAD, TERRITORIO DE MAESTRAS Y MAESTROS: EGRESADAS Y EGRESADOS QUE DEJAN HUELLAS	131
RESUMEN	132
ABSTRACT.....	132
PUNTO DE PARTIDA	133
NUESTRA EXPERIENCIA	135
La UNAD como territorio formativo y transformador.	135
Maestras y maestros que transforman: voces de egresadas y egresados, Colombia un gran aula para soñar	138
SOÑAR REALIDADES. TEJER FUTUROS	142
REFERENCIAS	144

CAPÍTULO 7

TRAYECTORIAS INVESTIGATIVAS: CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN, 10 AÑOS DE INVESTIGACIÓN CON Y PARA LAS INFANCIAS	145
RESUMEN	146
ABSTRACT.....	146
PUNTO DE PARTIDA	146
Descripción de la experiencia	147
NUESTROS APRENDIZAJES	148
Semilleros de investigación: un tejido académico desde los territorios	148
Los semilleros de investigación en la Licenciatura en Educación Infantil	152
Investigadores y proyectos	158
Producción académica: letras y voces que dejan huella	165
SOÑAR REALIDADES. TEJER FUTUROS	181
REFERENCIAS	182
A MODO DE EPÍLOGO.....	187

LISTA DE TABLAS

CAPÍTULO 3	69
Tabla 3.1. Experiencia 1. Autorregulación en clave de ritmo: una mirada transformadora en las infancias	74
Tabla 3.2. Experiencia 2. Manos que hablan: resignificando la educación inicial desde la LSC.....	77
Tabla 3.3. Experiencia 3. Jugar para transformar: Aprender, crear y crecer juntos	80
CAPÍTULO 4	87
Tabla 4.1. Nuevas comprensiones y aprendizajes clave en LIEI	92
Tabla 4.2. Criterios de selección de trabajos de grado de estudiantes	94
Tabla 4.3. Desafíos para la segunda década de LIEI	103
CAPÍTULO 5	111
Tabla 5.1. Instrumento para el análisis de experiencias pedagógicas.....	119
CAPÍTULO 7.....	145
Tabla 7.1. Proyectos activos.....	156
Tabla 7.2. Investigaciones culminadas del grupo Infancias, Educación y Diversidad.....	161
Tabla 7.3. Artículos académicos publicados	170
Tabla 7.4. Cátedra de Infancias en el marco de la diversidad y la interculturalidad	174

LISTA DE FIGURAS

CAPÍTULO 1	23
Figura 1.1. Marco normativo del diseño inicial de la Licenciatura en Pedagogía Infantil ...	26
Figura 1.2. Marco normativo etapa de implementación del programa	28
Figura 1.3. Trayectoria del programa	31
Figura 1.4. Gestión de autoevaluación y renovación del programa.....	36
Figura 1.5. Estudiantes por zona (2025-2).....	38
Figura 1.6. Graduados por zona.....	39
CAPÍTULO 2.....	43
Figura 2.1. Porcentaje de niños y niñas atendidos en los servicios del ICBF y DPS que transitan hacia la educación formal.....	60
CAPÍTULO 4	87
Figura 4.1 Voces de estudiantes de la licenciatura en proyectos de inclusión y diversidad	98
CAPÍTULO 5	111
Figura 5.1. Modelo Lundy para la participación infantil	117
Figura 5.2. Grados de participación	118
CAPÍTULO 7.....	145
Figura 7.1. Panorama reciente de los semilleros	153
Figura 7.2. Objetivos de los semilleros	154
Figura 7.3. Ubicación geográfica de los investigadores del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD	160
Figura 7.4. Análisis temático de las investigaciones realizadas por el grupo Infancias, Educación y Diversidad.....	163
Figura 7.5. Temas de las investigaciones en curso en el primer semestre del 2025, grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad	164





PRESENTACIÓN

La sistematización de experiencias

[...] no se trata tanto de mirar hacia atrás, para apropiarnos de lo ocurrido en el pasado, sino, principalmente, de recuperar de la experiencia vivida los elementos críticos que nos permitan dirigir mejor nuestra acción para hacerla transformadora, tanto de la realidad que nos rodea como de nosotros mismos. Entender la actualidad del presente como acontecimiento inexplicable sin el pasado y que, a la vez, contiene las potencialidades de un futuro por construir. Es decir: sistematizar las experiencias para construir nuevos saberes, sensibilidades y capacidades, que nos permitan... apropiarnos del futuro (Jara, 2018, p. 21)

En esta perspectiva, el presente libro asume la sistematización como un ejercicio crítico, reflexivo y propositivo que toma como objeto la trayectoria de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) a lo largo de su primera década. Más que reconstruir de manera lineal una secuencia de acontecimientos, esta obra se propone interpretar una experiencia formativa en su complejidad histórica, pedagógica y política, al reconocer los fundamentos que la originan, las apuestas éticas que la orientan, las decisiones curriculares que la estructuran, los impactos territoriales que la legitiman y los desafíos que la interpelan en el escenario contemporáneo de la educación infantil en Colombia.

Desde esta concepción, el libro no ofrece relatos fragmentarios ni reconstrucciones anecdóticas, sino procesos analíticos sustentados en técnicas cualitativas coherentes con el objeto de estudio. La reconstrucción histórica se apoya en el análisis documental de normativas, políticas públicas y archivos institucionales; los capítulos que recuperan voces de egresadas, docentes y actores territoriales emplean análisis narrativo y categorial; los desarrollos conceptuales dialogan con el análisis de discurso aplicado a documentos fundacionales y lineamientos curriculares; y el capítulo final integra un metaanálisis de la producción investigativa generada durante la década. Estos procesos se apoyaron en matrices analíticas estructuradas y herramientas digitales de sistematización de datos cualitativos que permitieron garantizar coherencia categorial, trazabilidad interpretativa y consistencia en los hallazgos. La explicitación de estos procedimientos responde al compromiso de la obra con la rigurosidad metodológica y la transparencia en la construcción del conocimiento.



La dimensión ética atraviesa de manera transversal el proyecto editorial. Dado que la obra incorpora nombres propios, trayectorias profesionales y narrativas situadas, se asumieron criterios explícitos de consentimiento informado para el uso académico de testimonios y experiencias. Cuando fue pertinente, se preservaron identidades mediante referencias generales. La información recopilada fue tratada bajo principios de confidencialidad, minimización de datos y uso exclusivo con fines académicos. Los registros, entrevistas y matrices construidas durante el proceso forman parte de un archivo institucional destinado a la memoria histórica y a la investigación educativa, y no serán utilizados con propósitos distintos de aquellos que dieron origen a la sistematización. Este encuadre no constituye una formalidad añadida, sino la expresión de coherencia entre la formación docente como objeto de estudio y la responsabilidad investigativa que implica narrar experiencias reales en contextos territoriales concretos.

La construcción histórica desarrollada en el capítulo 1 no se limita a recuperar hitos institucionales; constituye una lectura de las condiciones sociales, normativas y educativas que hicieron posible la emergencia del programa. Allí se pone en evidencia que la modalidad virtual no fue únicamente una decisión técnica, sino una apuesta ética por la democratización del acceso a la formación docente y la ampliación de oportunidades en territorios históricamente excluidos. Esta genealogía institucional permite comprender el sentido político de la propuesta formativa.

Sobre esta base, el capítulo 2 profundiza en el compromiso ecosófico y ético con las infancias, e introduce un desplazamiento ontológico fundamental: comprender a niñas y niños como sujetos relacionales, políticos y epistémicos. La ecosofía se configura aquí como un marco de inteligibilidad que articula cuidado, justicia y sostenibilidad de la vida, amplía la comprensión de la educación infantil más allá de lo instruccional y la sitúa en un horizonte biocultural y de responsabilidad social.

Este horizonte encuentra concreción en el capítulo 3, en el que la práctica pedagógica es analizada como dispositivo formativo situado. La práctica deja de ser una aplicación instrumental de teorías para convertirse en un espacio de mediación crítica entre saber académico y realidad territorial, escenario donde se produce conocimiento pedagógico en acción y se tensionan permanentemente las categorías normativas con las complejidades del contexto.

El capítulo 4 problematiza estas tensiones desde los debates sobre inclusión, diversidad y reconocimiento territorial, cuestiona la homogeneización educativa y reivindica la interculturalidad y el enfoque diferencial como principios estructurantes del currículo. En diálogo con ello, el capítulo 5 profundiza en la dimensión política de la formación al comprender la participación infantil como principio pedagógico,



desplaza miradas adultocéntricas y reconoce a niñas y niños como interlocutores legítimos en la construcción de experiencias educativas democráticas.

Estas apuestas formativas se proyectan en el capítulo 6, en el que las voces de egresadas y egresados evidencian el impacto territorial del programa. Allí se constata que la formación docente trasciende el plano declarativo y se encarna en prácticas transformadoras en comunidades rurales, urbanas e interculturales. Finalmente, el capítulo 7 integra estas dimensiones desde el metaanálisis investigativo y consolida la investigación como eje articulador que permite producir conocimiento situado, reflexionar críticamente sobre la práctica y fortalecer la identidad académica del programa en el campo de la educación infantil.

La obra, en su conjunto, no se presenta como una colección de capítulos independientes, sino como una arquitectura conceptual en la que historia, ontología, práctica, inclusión, participación, impacto e investigación se entrelazan como dimensiones constitutivas de un mismo proyecto formativo. Su organización transversal en torno a cuatro movimientos —punto de partida, experiencia vivida, aprendizajes construidos y proyección futura— permite leer la trayectoria del programa no como un proceso cerrado, sino como un devenir en permanente construcción.

El alcance del libro trasciende la descripción institucional. Se propone compartir con la comunidad académica los desarrollos, aprendizajes y tensiones propias de un programa que forma educadores infantiles en modalidad virtual, con presencia nacional e internacional. Algunas experiencias pueden resultar inspiradoras; otras pueden aportar elementos para la reflexión crítica y la construcción de modelos de formación docente en educación inicial; todas buscan contribuir al fortalecimiento del campo de conocimiento de la educación infantil desde una perspectiva situada, inclusiva y transformadora.

En esta dirección, la sistematización que aquí se presenta no constituye un ejercicio de clausura, sino una práctica de pensamiento situada que reinterpreta la experiencia para proyectarla críticamente hacia el porvenir. Cada decisión curricular, cada práctica pedagógica y cada apuesta ética desarrollada en esta década representa una toma de posición frente a la educación infantil como campo político y responsabilidad colectiva.

Este libro no es únicamente memoria de un recorrido académico; es una invitación a comprender la formación docente en educación infantil como proyecto ético, epistemológico y social. Al tejer historia, ecosofía, práctica pedagógica, inclusión, participación e investigación, la obra propone repensar la educación infantil más allá de la lógica instrumental y ubicarla en el horizonte de la justicia educativa, el



reconocimiento de la diversidad y el cuidado de la vida. Si sistematizar es construir saber a partir de la experiencia, también es abrir horizonte: afirmar que la educación infantil sigue siendo un espacio estratégico para la transformación social y que la formación docente constituye uno de los escenarios decisivos donde se define el tipo de sociedad que estamos dispuestos a construir.

Sandra Milena Morales Mantilla

Docente UNAD

EDUCACIÓN INFANTIL CON SENTIDO SOCIAL: CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DE UNA LICENCIATURA PARA TRANSFORMAR TERRITORIOS

Mónica Dueñas Cifuentes

Magíster en Dirección y Gestión de Instituciones Educativas

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

monica.duenas@unad.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-0254-148X>

Colombia

Resumen

La Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) constituye un hito en la historia de la formación docente en Colombia. Desde su creación, bajo la denominación de Licenciatura en Pedagogía Infantil, ha respondido a los desafíos de garantizar el derecho a una educación de calidad en la primera infancia, al ampliar el acceso a la formación profesional para miles de mujeres y hombres en diversos territorios. Este capítulo ofrece una mirada comprensiva a la trayectoria del programa, al articular su origen como respuesta a un contexto normativo y social que prioriza la garantía de derechos en la infancia; su consolidación y gestión en el marco de una universidad pública, abierta y a distancia; y sus proyecciones futuras, en coherencia con los desafíos pedagógicos, territoriales y normativos del país. Se destacan las transformaciones curriculares, el fortalecimiento de las funciones sustantivas, los impactos territoriales y los aprendizajes derivados de una década de implementación. La historia de esta licenciatura es también la historia de un modelo formativo flexible que ha apostado por la inclusión, la pertinencia regional, la innovación pedagógica y la formación de educadores infantiles como actores sociales capaces de incidir en la transformación de sus contextos.

Palabras clave: formación docente; territorios; pedagogía; infancias; transformación social.

Abstract

The bachelor's degree in early childhood education from the Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) is a milestone in the history of teacher training in Colombia. Since its creation, under the name of bachelor's degree in early childhood pedagogy, it has responded to the challenges of guaranteeing the right to quality education in early childhood, by expanding access to professional training for thousands of women and men in diverse territories.

This chapter offers a comprehensive overview of the program's trajectory, from its origins to its current management and future projections, highlighting curricular transformations, territorial impacts, and challenges faced in the context of a public, open, and distance learning university. The history of this degree program is also the history of a flexible model that has committed to inclusion, regional relevance, and pedagogical innovation.

Keywords: teacher training; territories; pedagogy; childhood; social transformation.

Punto de partida

Una apuesta por las infancias: origen de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD

Desde la primera década del siglo XXI, las políticas públicas priorizaron “posicionar el tema de primera infancia para sensibilizar y movilizar al país sobre la importancia crucial de los primeros años de vida en el desarrollo humano y como factor de progreso y desarrollo de la nación” (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2007, p. 28). En este marco, la infancia representa un grupo poblacional fundamental para la construcción del tejido social.

En este contexto, la UNAD, hacia el 2012, apostó por la creación del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, el cual se configuró como un proyecto transformador, no solo en términos de acceso a la educación superior, sino también en la manera de concebir la formación de educadores infantiles en un país tan diverso. Esta apuesta desafiante se proyectó para incidir en la calidad de vida de las niñas y los niños desde una perspectiva inclusiva, territorial e intercultural.

La Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), fiel a su misión de contribuir con la educación para todos a través de la modalidad abierta y a distancia, bajo la proyección social que la caracteriza y como ente fundamental del sistema educativo nacional, pretende ofrecer un programa académico para formar profesionales que trabajen específicamente con la infancia y cuyo énfasis sea la educación inclusiva. (UNAD, 2014, p. 91)

En un país marcado por profundas desigualdades, se manifestó la necesidad urgente de formar profesionales capaces de actuar con sensibilidad y compromiso en contextos atravesados por la pobreza, la violencia, el desplazamiento forzado, el reclutamiento de menores y otras situaciones que generan la vulneración de los derechos de las niñas y los niños. El *Documento Conpes Social 109* (DNP, 2007) advertía sobre la necesidad de avanzar en la garantía de derechos desde un enfoque integral, al señalar que “... asegurar su desarrollo es la mejor manera de ampliar sus oportunidades en la sociedad. El Estado debe garantizar el cumplimiento de estos derechos y la sociedad debe actuar como corresponsable en su cumplimiento” (p. 8).

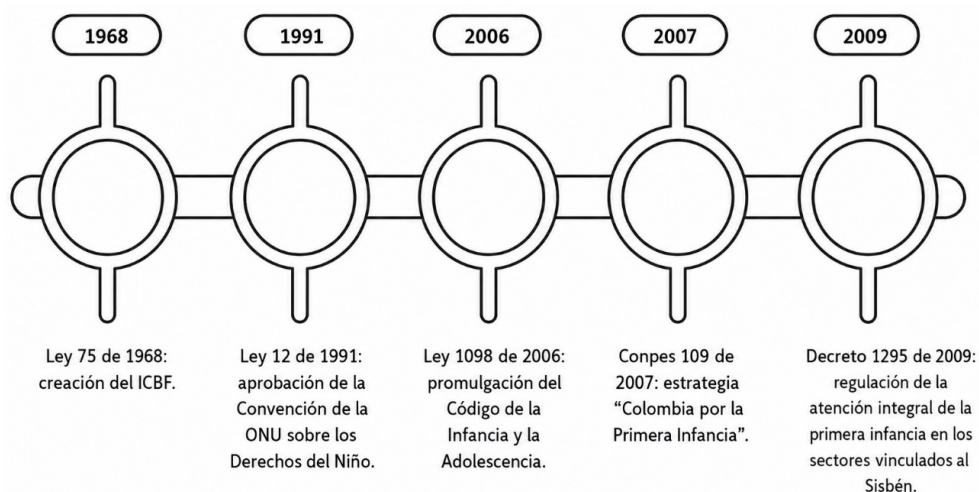
Es así como surge el programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil como dispositivo de transformación social, con la firme apuesta de aportar a la reconstrucción del tejido social y a la promoción de los derechos de las infancias, mediante la formación de maestras y maestros que integran saberes pedagógicos con enfoque territorial y una ética del cuidado que reconoce en cada niña y niño no solo un sujeto de aprendizaje, sino también un sujeto de derechos y protagonista del cambio.

Referentes normativos y técnicos que orientan la política educativa para la primera infancia

La política educativa para la primera infancia en Colombia se ha configurado a partir de un robusto marco técnico y legal que reconoce a las niñas y los niños como sujetos de derechos y actores fundamentales en la construcción social. Este conjunto de referentes, compuesto por leyes, decretos, lineamientos y documentos orientadores del Ministerio de Educación Nacional (MEN), ha sido clave para avanzar en la consolidación de una atención integral, pertinente y de calidad. Estos instrumentos definen los principios y enfoques de la educación inicial, y orientan el diseño, la implementación y la gestión del programa, acorde con los desafíos territoriales, la diversidad cultural y las transformaciones sociales que demandan acciones a favor de las infancias.

En la figura 1, se presentan los principales referentes normativos asociados al desarrollo de la política pública para la primera infancia en Colombia, en una línea de tiempo que se traza desde 1968 hasta el 2009, sobre la cual se orientó el diseño inicial de la apuesta formativa del programa, para su consolidación como un proyecto educativo comprometido con la garantía de derechos y la visibilización de las infancias.

Figura 1.1. Marco normativo del diseño inicial de la Licenciatura en Pedagogía Infantil



Nota. La línea de tiempo presenta los referentes normativos sobre los cuales se sustenta el diseño inicial del programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Fuente: elaboración propia.

La creación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD se inscribió en el marco de políticas públicas como la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) y la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, desde las cuales se demandaba una respuesta articulada para la formación docente, al perfilar al educador infantil no solo como docente, sino también como mediador entre familias, instituciones de salud, protección, cultura y justicia.

Este perfil posiciona a las y los licenciados en pedagogía infantil como actores sociales que, en articulación con otros agentes educativos, gestionan acciones en el marco de la atención integral, “[...] reconocida como la forma a través de la cual los actores responsables de garantizar el derecho al pleno desarrollo de las niñas y niños en primera infancia materializan de manera articulada la protección integral” (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013, p. 93); para así velar por los derechos de las niñas y los niños y prevenir nuevas vulneraciones.

El programa se gestó con el compromiso de promover la educación inclusiva, lo cual dialogó con un discurso de reconocimiento de los valores culturales como elementos que construyen la identidad de las infancias desde sus diversos territorios. Para ello, se hace necesario, como lo expone el MEN (2014),

[...] que el quehacer pedagógico procure la garantía de los derechos de existencia y pervivencia de las diferentes culturas, sin pretender homogenizar o imponer la cultura occidental como la hegemónica o dominante, de forma tal que se permita el aprendizaje e intercambio de costumbres, prácticas, valores, simbologías, normas y representaciones de mundo que configuran la identidad individual y colectiva del grupo al que pertenece cada niña y cada niño. (p. 57)

En este sentido, la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD reafirma su apuesta por una formación docente que reconoce y valora la diversidad cultural como ámbito que moviliza experiencias de desarrollo y aprendizaje para las niñas y los niños.

El programa se consolida como un proyecto educativo comprometido con el fortalecimiento de las identidades infantiles en sus contextos sociales, culturales y territoriales. Por medio de un currículo flexible, contextualizado e intercultural, busca formar educadores capaces de dialogar con las realidades locales, defender la pluralidad de saberes y prácticas, y contribuir así a la construcción de una educación infantil con sentido social y transformador.

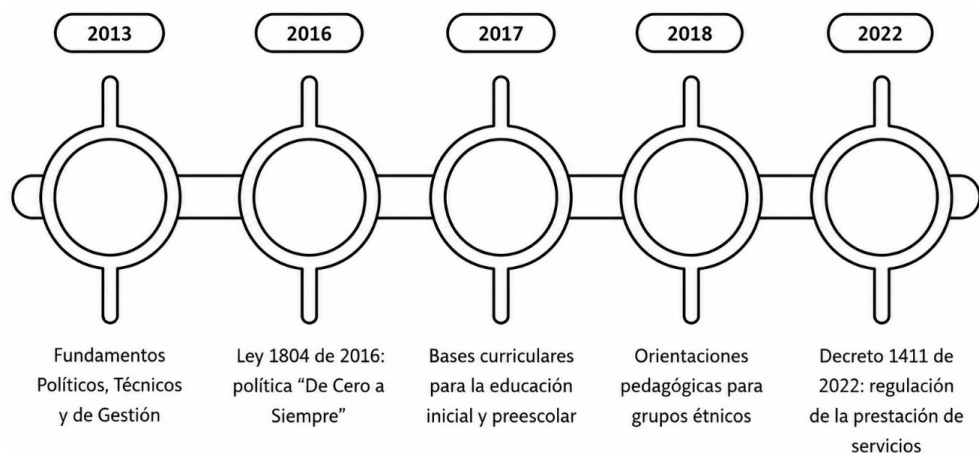
El marco normativo en torno a las políticas para la primera infancia y para la gestión de la educación y la atención integral a la primera infancia en Colombia se fortale-

ció entre el 2013 y el 2022, lo que generó grandes desafíos para el desarrollo de la apuesta formativa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

En la figura 1.2 se presentan los referentes normativos y técnicos que orientaron la política de atención integral y educación inicial en Colombia a partir del 2013.

Alrededor de estas normativas se sustentó y fortaleció el marco conceptual, pedagógico y de gestión del programa durante su implementación, una vez se obtuvo el registro calificado del programa en el 2015.

Figura 1.2. Marco normativo etapa de implementación del programa



Nota. La línea del tiempo presenta los referentes normativos que se emitieron para la etapa de implementación del programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

Fuente: elaboración propia.

Hacia el 2013 se emitió el referente marco de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, denominado *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*, mediante el cual se establecen las bases que orientan la política pública dirigida a las niñas y los niños desde la gestación hasta los cinco años. Allí se definen principios políticos como el enfoque de derechos y la corresponsabilidad entre familia, Estado y sociedad; además, se presentan los fundamentos técnicos centrados en el desarrollo integral de la infancia, con énfasis en las apuestas de articulación intersectorial y territorial.

En el 2014 se consolidan los lineamientos técnicos para la educación inicial, a partir de los cuales se estructura la atención integral a la primera infancia en el país. Estos lineamientos orientan el enfoque diferencial, de derechos y de desarrollo integral que la licenciatura adopta en sus propósitos formativos.

La promulgación de la Ley 1804 de 2016, reconocida como la Ley de Cero a Siempre, representa un hito fundamental en la historia de la atención a la primera infancia en Colombia, al elevar a política de Estado la Estrategia Nacional de Atención Integral, y definir que esta política se desarrolla como consecuencia de

[...] un trabajo articulado e intersectorial que desde la perspectiva de derechos y con un enfoque de gestión basado en resultados, articula y promueve el conjunto de acciones intencionadas y efectivas encaminadas a asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de las niñas y los niños existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo. Lo anterior a través de la atención integral que debe asegurarse a cada individuo de acuerdo con su edad, contexto y condición. (Ley 1804, 2016, art. 2)

Su aprobación consolidó el marco normativo que orienta la formación de educadores infantiles y respalda la implementación de programas académicos comprometidos con la calidad, la equidad y la pertinencia en la atención educativa a la niñez.

En esta ruta de fortalecimiento técnico, los referentes pedagógicos establecidos en las *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar* (2017) y las *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños de comunidades étnicas* (2018) se constituyeron en pilares fundamentales para la formación de educadores infantiles en el país. Las bases curriculares ofrecen un marco para el diseño de experiencias de aprendizaje pertinentes, centradas en los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños, e impactan directamente en el diseño de ambientes educativos intencionados y pertinentes, para generar “[...] acciones pedagógicas que permiten a las niñas y a los niños vivenciar y profundizar en su condición de sujetos de derechos, ciudadanos participativos, transformadores de sí mismos y de la realidad, creadores de cultura y de conocimiento” (MEN, 2014, p. 128).

Por su parte, las *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos* incorporan el enfoque diferencial e intercultural con el cual se compromete el programa, para generar un reconocimiento de prácticas pedagógicas que valoran la diversidad cultural y territorial.

Finalmente, el Decreto 1411 de 2022 representa un acontecimiento trascendental para el sistema educativo colombiano, al reglamentar la educación inicial como el primer nivel del sistema educativo. Se enfatiza el compromiso con una educación con enfoque de derechos, equidad e inclusión desde la primera infancia, y se define que

La educación inicial se enmarca en la atención integral, la cual implica garantizar procesos pedagógicos y educativos con calidad, pertinencia y oportunidad de acuerdo con las características de desarrollo y ritmos de aprendizaje de las

niñas y los niños; contribuye en la gestión de las atenciones relacionadas con el cuidado y crianza; salud, alimentación y nutrición; ejercicio de la ciudadanía, la participación y recreación. (Decreto 1411, 2022, cap. 2)

Además, el decreto regula aspectos clave para la organización, prestación y calidad del servicio educativo en este nivel, lo que permite fortalecer la articulación entre los diferentes ciclos formativos y garantizar trayectorias educativas continuas, pertinentes y coherentes desde la gestación hasta la educación superior.

Su implementación exige una preparación rigurosa de los educadores infantiles y consolida su rol como actores fundamentales en la base del sistema educativo nacional.

Los referentes técnicos y normativos han guiado la construcción de la política para la primera infancia, la cual refleja un avance significativo en el reconocimiento de los derechos de niñas y niños en Colombia. Esta política no solo establece marcos legales y técnicos para garantizar una atención de calidad y la consolidación de un enfoque intersectorial, diferencial y pedagógico para la atención integral, sino que además otorga al educador infantil una responsabilidad como actor clave en este proceso, al ser quien media, desde el entorno educativo, experiencias que favorecen el desarrollo pleno de las infancias.

Su rol trasciende el aula y requiere un diálogo constante y articulado con los demás actores presentes en los diversos entornos para “reconocer a las comunidades como legítimas interlocutoras, con saberes para aportar, es un reto tratándose de la construcción de caminos que garanticen la realización de los derechos de los niños y niñas desde una perspectiva diferencial” (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013, p. 94).

De esta manera, las maestras y maestros, junto con la familia, la comunidad y los actores del entorno de salud, entre otros, podrán promover acciones que respondan a la atención integral y que sean gestionadas desde las realidades, necesidades y potencialidades de cada territorio, así como de cada niña y niño en su condición de sujeto de derechos.

Nuestra experiencia

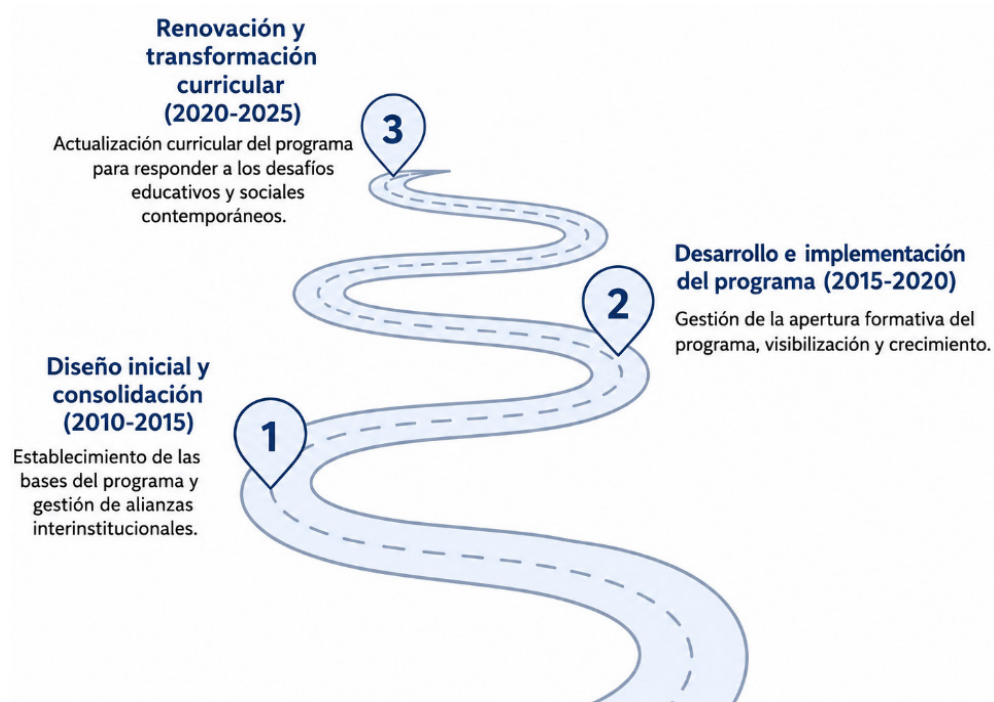
De la visión a la acción: una licenciatura que transforma territorios desde la educación infantil

La trayectoria del programa ha estado marcada por un proceso de construcción curricular que responde a las necesidades del contexto educativo colombiano, en

el marco de la atención integral a la primera infancia. Esta evolución puede comprenderse a partir de tres momentos fundamentales: el primer momento, entre el 2010 y el 2015, corresponde al diseño inicial de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, caracterizado por la consolidación de su fundamento curricular, el fortalecimiento de alianzas interinstitucionales y la obtención del registro calificado. El segundo momento, entre el 2015 y el 2020, se centra en el desarrollo del proyecto educativo, la consolidación de su implementación e impacto en los territorios, y su reconocimiento como el primer programa de formación docente para la primera infancia en modalidad virtual y con cobertura nacional. Finalmente, el tercer momento, del 2020 al 2025, está marcado por el proceso de renovación del registro calificado y la transformación de su denominación a Licenciatura en Educación Infantil, lo cual permitió actualizar su propuesta formativa frente a los nuevos desafíos pedagógicos, normativos y sociales del país.

En la figura 1.3, se representa la trayectoria anteriormente descrita.

Figura 1.3. Trayectoria del programa



Nota. Trayectoria del programa desde el diseño inicial hasta la renovación del registro calificado.

Fuente: elaboración propia.

Momento 1. Diseño inicial de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (2010-2015)

En el 2010 se gesta la Cátedra Abierta y Permanente de Infancias en el marco de la Diversidad y la Interculturalidad¹, espacio académico mediante el cual se empezó a visibilizar a la UNAD y a la ECEDU como referentes en la apuesta social y política por la educación infantil.

Mediante el Acuerdo 031 del 12 de junio de 2012 del Consejo Superior de la UNAD, se autoriza el trámite del correspondiente registro calificado del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, adscrito a la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU).

Durante el proceso previo a la obtención del registro calificado, la ECEDU fortaleció el relacionamiento interinstitucional gracias a la Cátedra de Infancias, la cual se consolidó como un espacio académico estratégico para tejer vínculos a nivel nacional con entidades como el ICBF y la Secretaría de Educación de Bogotá, así como con universidades internacionales.

En el 2014, la UNAD fue seleccionada como universidad formadora de agentes educativos a nivel nacional, en el marco de la cualificación sobre los fundamentos políticos, técnicos y de gestión para la atención integral a la primera infancia.

Posterior a estos acontecimientos, este primer momento culminó con la obtención del registro calificado el 12 de mayo del 2015, un momento significativo para la historia institucional de la UNAD y para el desarrollo del campo de la educación infantil en Colombia, al posicionarse como el primer programa de formación virtual con cobertura nacional en este ámbito.

Momento 2. Desarrollo del proyecto educativo de la Licenciatura en Pedagogía Infantil (2015-2020)

Tras obtener el registro calificado, el programa se consolidó como una propuesta innovadora en la formación docente, con enfoque en la educación inclusiva, el uso

1 La Cátedra se propone como un espacio académico y formativo orientado a la construcción colectiva de conocimiento sobre las infancias, desde una perspectiva que reconoce y valora la diversidad y la interculturalidad. Su propósito central es fortalecer alternativas educativas y de atención de alta calidad para niñas y niños, así como propiciar el diálogo entre distintos ámbitos sociales, comunitarios, institucionales y académicos. Además, busca visibilizar experiencias significativas en los diversos contextos en los que se desarrolla la infancia, con el fin de promover una comprensión amplia y contextualizada de sus realidades en el país.

pedagógico de las TIC y el reconocimiento de las realidades contextuales de las infancias. La misión del programa se enmarcó en la formación de:

...líderes profesionales en la educación de las infancias, con alto desempeño investigativo, pedagógico, didáctico y con competencias capaces de abordar a las infancias desde una perspectiva de educación inclusiva, haciendo uso de las TIC como elemento pedagógico y didáctico en procesos educativos a favor de la educación integral de las infancias. (UNAD, 2014, p. 89)

Durante esta etapa del programa se generaron diversas experiencias y se superaron desafíos en torno a la responsabilidad de formar maestras y maestros para la primera infancia que integraran las competencias que exige la atención integral, ya que la propuesta del programa se distanció de prácticas de asistencialismo, como se concebía hace pocos años el cuidado de las niñas y los niños, y de prácticas asociadas a la preparación para la escuela, como se comprendía la educación pre-escolar. La apuesta del programa se desvincula del enfoque centrado en contenidos disciplinares y asignaturas escolares tradicionales, ya que sitúa el desarrollo infantil como eje principal de la acción educativa. Su propósito se orienta hacia la educación inicial, entendida como un proceso más amplio que la simple transmisión de conocimientos, y trasciende la enseñanza convencional propia del contexto escolar (MEN, 2014, p. 47).

Durante este trayecto, la gestión del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil se orientó por el compromiso con el desarrollo integral de sus estudiantes, en coherencia con las apuestas de la UNAD como institución comprometida con la transformación social de Colombia. En este marco, la formación integral brindada a las y los futuros licenciados les permitió proyectarse como líderes con la capacidad de actuar en sus contextos y, mediante su acción transformadora, contribuir a la formación de nuevos y futuros líderes (UNAD, 2014, p. 271).

Para lograr una formación integral, se gestionan y articulan las funciones sustantivas de la UNAD para garantizar, a la vez, una formación de calidad. Desde la proyección social, se promueven experiencias formativas en diálogo con las comunidades y los territorios, fortaleciendo el vínculo entre la universidad y la realidad social de la infancia en Colombia. Entre estas experiencias se identifica el desarrollo de las prácticas pedagógicas en diversos escenarios, en los cuales se impacta con el diseño de nuevas acciones educativas y pedagógicas que se desvinculan de la educación tradicional para generar innovaciones pedagógicas dirigidas a las infancias.

En el campo de la investigación, se inició la implementación de la investigación formativa, abriendo espacios de participación desde semilleros de investigación y generando, por medio del microcurrículo, experiencias en investigación educativa.

Esto incentivó procesos de indagación pedagógica y sistematización de experiencias que permiten a las maestras y maestros en formación reflexionar críticamente sobre su práctica.

En cuanto a la gestión de la inclusión, se garantiza el acceso flexible y pertinente a la educación superior para estudiantes de diversas regiones y condiciones. Además, desde la apuesta formativa del programa, se asegura un perfil docente que dé cuenta de la comprensión de la diversidad y genere acciones pedagógicas pertinentes para su atención.

En relación con la gestión de la internacionalización, se establecieron alianzas y espacios de intercambio académico con diversas instituciones que permiten ampliar la visión pedagógica de los docentes formadores y de los docentes en formación. Es importante mencionar, en esta gestión, un escenario desde el cual el programa participa como parte de la junta directiva desde el 2016 y por medio del cual se han movilizado acciones no solo de internacionalización, sino también de proyección social, formación e investigación. Este espacio es la Asociación Colombiana de Educación Preescolar (ACDEP), la cual se establece como el Comité Nacional de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), organización internacional no gubernamental y sin fines de lucro, con Estatus Consultivo en Naciones Unidas y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

Respecto a la gestión de la innovación, desde la ECEDU se han generado desarrollos de recursos tecnológicos que apoyan las experiencias educativas de nuestros estudiantes. Por ejemplo, en el desarrollo de su componente práctico, el uso del simulador y LabINNOVA se establece como mediaciones pedagógicas que apoyan, a la vez, el fortalecimiento de las competencias digitales.

En conjunto, la gestión de estas funciones sustantivas se transversaliza en la formación como un proceso integral. La calidad en la formación es, a la vez, una respuesta a las demandas de las políticas nacionales sobre la formación inicial docente, lo cual se sustenta, según el MEN (2014), en:

[...] la cualificación permanente de quienes se encargan directamente de la educación de las niñas y los niños de primera infancia es fundamental, pues la reflexión que conlleva aporta insumos importantes para generar procesos crítico-reflexivos que contribuyen a ampliar el saber pedagógico y a favorecer las capacidades teóricas y técnicas requeridas para conducir a niñas y niños por trayectorias de desarrollo más cualificadas. (p. 69)

Por lo anterior, la formación generada desde el programa articula lo ético, lo disciplinar, lo investigativo y lo contextual para consolidar un perfil profesional de maestras y maestros capaces de transformar los entornos en los que se desarrollan las niñas y los niños.

Finalmente, en este momento intermedio mediante el que se narra la historia del programa, para el 2020 se celebró un momento histórico para el programa: la graduación de la primera cohorte de Licenciados en Pedagogía Infantil, un acontecimiento que marcó el cierre de un ciclo formativo y la apertura de nuevas posibilidades de transformación educativa en los territorios. Este logro no solo evidenció la consolidación del programa en términos académicos, sino también su capacidad para responder a las necesidades del país en materia de formación de talento humano cualificado para la atención integral a la primera infancia.

Los primeros egresados representan un avance significativo en la democratización del acceso a la educación superior, especialmente en contextos en los que históricamente se han limitado estas oportunidades, y se convierten en actores clave para la promoción de prácticas pedagógicas pertinentes, inclusivas y con enfoque de derechos, en diálogo con las comunidades y en sintonía con las políticas públicas orientadas al desarrollo integral de la infancia.

Momento 3. Renovación del registro calificado y modificación de la denominación a Licenciatura en Educación Infantil (2020-2025)

En el marco del aseguramiento de la calidad, se gestionó la ruta de autoevaluación, la cual se convierte en una oportunidad para reflexionar de manera crítica, participativa y sistemática sobre los avances, desafíos y oportunidades de mejora en cada una de las condiciones de la estructura curricular del programa. Este proceso de autoevaluación se convierte en el punto de partida para la renovación del programa académico, entendida como una acción estratégica orientada al fortalecimiento de la calidad educativa, la pertinencia formativa y la alineación con los marcos normativos, institucionales y contextuales.

En coherencia con los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y el modelo de aseguramiento de la calidad de la UNAD, esta renovación permite consolidar una propuesta académica actualizada, sensible a las demandas del entorno, las necesidades de formación docente y los propósitos misionales tanto de la escuela como de la universidad. La primera ruta de autoevaluación se representa en la figura 1.4.

Figura 1.4. Gestión de autoevaluación y renovación del programa



Nota. La línea del tiempo presenta la ruta de autoevaluación con fines de renovación del registro calificado del programa.

Fuente: elaboración propia.

Las autoevaluaciones realizadas en el 2018 y el 2020 proporcionaron información valiosa para identificar las fortalezas y áreas de mejora del programa, con base en los hallazgos y análisis de las fortalezas y debilidades. En paralelo a la segunda autoevaluación, se implementó la Metodología de Evaluación Curricular, mediante la cual se posibilitó el análisis crítico de las nuevas apuestas que se demandan en el campo de la educación infantil, tanto a nivel nacional como internacional. El diseño de la nueva propuesta curricular en torno a la renovación del programa se desarrolló en el 2021. Este proceso involucró el cambio de denominación, soportado en lineamientos normativos y demandas del sector.

El programa renovado de Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD presenta una propuesta formativa integral que responde a las necesidades actuales del país en materia de educación para la primera infancia. Su principal apuesta es la formación de educadores infantiles como sujetos transformadores, críticos, solidarios y comprometidos con la garantía de los derechos de las niñas y los niños. Esta formación se fundamenta en un enfoque inclusivo, intercultural y con perspectiva de género, apuesta que reconoce la diversidad y promueve relaciones educativas basadas en el respeto, la equidad y la justicia social, de acuerdo con la Ley 1098 de 2006:

Se entiende por perspectiva de género el reconocimiento de las diferencias sociales, biológicas y psicológicas en las relaciones entre las personas según el sexo, la edad, la etnia y el rol que desempeñan en la familia y en el grupo social. Esta perspectiva se debe tener en cuenta en la aplicación [...] en todos los

ámbitos en donde se desenvuelven los niños, las niñas y los adolescentes, para alcanzar la equidad. (art. 12)

Por lo tanto, el currículo estructurado por núcleos problémicos articula teoría y práctica en torno a los retos educativos contemporáneos, promoviendo el pensamiento crítico, la investigación y la acción pedagógica situada. Se incorpora el análisis desde la educación con perspectiva de género como parte del proceso formativo, con el fin de construir prácticas pedagógicas que desafíen los estereotipos, visibilicen las experiencias de niñas y niños y contribuyan a la formación de una ciudadanía respetuosa de los derechos humanos.

La propuesta integra el uso de tecnologías de la información y la comunicación como mediadoras del aprendizaje, en coherencia con el modelo pedagógico virtual de la UNAD, lo que permite una formación flexible, innovadora y accesible. En cuanto a la práctica pedagógica, esta se desarrolla de manera progresiva en escenarios híbridos, fortaleciendo la articulación entre formación académica e interacción pedagógica y educativa en diversos contextos.

En la ruta de fortalecimiento de la gestión de las funciones sustantivas, se fomenta la investigación, la innovación y la proyección social mediante la participación de los estudiantes en semilleros de investigación, desde los cuales participan en proyectos y espacios académicos como la Cátedra de Infancias.

Para el 2024, en coherencia con el compromiso de la UNAD como universidad acreditada en alta calidad y como resultado del desarrollo de la ruta de autoevaluación orientada a garantizar la calidad académica, se obtuvo la renovación del registro calificado, incluyendo el cambio de denominación del programa, el cual pasó de Licenciatura en Pedagogía Infantil a Licenciatura en Educación Infantil. Su misión para esta nueva etapa se cimienta en la siguiente apuesta:

La Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD forma profesionales con capacidad para liderar proyectos educativos encaminados a favorecer el desarrollo integral de los niños y las niñas, desde una perspectiva inclusiva, con alto desempeño investigativo, pedagógico, didáctico y tecnológico, caracterizados por la creatividad, la innovación y la reflexión consciente de las propias prácticas, en la búsqueda de la excelencia y la calidad en los procesos educativos dirigidos a las infancias. (UNAD, 2024, p. 82)

Finalmente, para el 2025 se cumple la primera década de gestión del programa, un momento clave que permite reconocer no solo los logros alcanzados a nivel de cobertura, formación docente y posicionamiento académico, sino también el fortalecimiento de una identidad pedagógica comprometida con la equidad, la inclusión

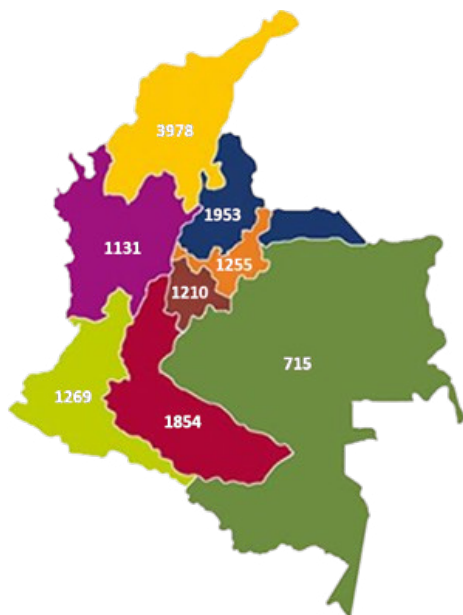
y el desarrollo territorial. La renovación del registro calificado y el cambio de denominación a Licenciatura en Educación Infantil marcan el inicio de una nueva etapa en la que se reafirma el compromiso con la excelencia académica, la innovación educativa y la transformación social.

Este recorrido ha consolidado un proyecto formativo que, desde una perspectiva crítica, ética y ciudadana, promueve la construcción de ambientes educativos significativos para las infancias y busca contribuir a la garantía de sus derechos y al mejoramiento de sus condiciones de vida en los diversos territorios.

Evolución e impacto territorial en la formación docente para las infancias

A lo largo de su trayectoria, el programa ha consolidado un modelo formativo caracterizado por su amplio alcance territorial, impacto social y pertinencia académica. Su evolución, además, se pone en evidencia en el crecimiento sostenido de la matrícula en diversas regiones del país y del exterior, los cuales se presentan en la figura 1.5.

Figura 1.5. Estudiantes por zona (2025-2)



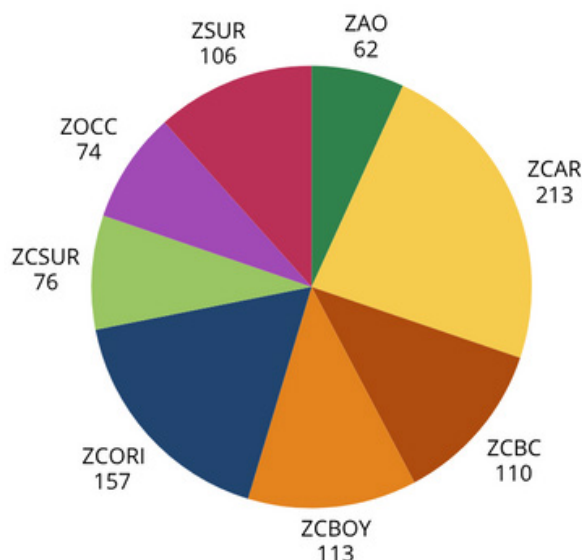
Nota. La figura presenta el número de estudiantes matriculados en la vigencia 2025-2 en cada una de las zonas.

Fuente: elaboración propia con base en datos de UNAD (2025).

Actualmente, para la vigencia 2025-2, el programa cuenta con 13 365 maestras y maestros en formación, lo cual posiciona a la licenciatura como una de las principales apuestas de formación docente en educación infantil del país. Esta presencia se extiende a contextos rurales, urbanos, indígenas y afrodescendientes, en los que históricamente el acceso a la educación superior ha sido limitado. La modalidad virtual y el enfoque flexible del programa han sido determinantes para garantizar el acceso equitativo a la formación, superando barreras geográficas, económicas y culturales.

Así, la licenciatura se consolida como un proyecto educativo de carácter nacional, comprometido con la democratización del conocimiento y la transformación de las realidades territoriales mediante la formación de educadoras y educadores infantiles con sentido ético, crítico y social. Los datos registrados en la figura 1.6 evidencian el impacto formativo de esta licenciatura, así como su compromiso con la equidad territorial, la inclusión social y la calidad educativa.

Figura 1.6. Graduados por zona



Nota. La figura presenta el número de estudiantes graduados en cada una de las zonas hasta la vigencia 2025-1.

Fuente: elaboración propia con base en datos de SII 4.0, Analítica (UNAD, s. f.).

A la fecha, el programa ha graduado a 911 maestras y maestros en todo el territorio nacional, evidenciando su impacto en la cualificación del talento humano que atiende la educación de la primera infancia en contextos diversos. Su presencia en

distintas regiones del país refleja la cobertura y alcance del programa, así como su capacidad para incidir en la transformación de realidades locales mediante una formación profesional pertinente, ética y comprometida con el desarrollo integral de las infancias en Colombia.

Soñar realidades. Tejer futuros

El recorrido presentado en este capítulo permite afirmar que la Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD se ha configurado como una apuesta formativa con sentido social y alcance territorial, cuya trayectoria puede leerse en tres claves articuladas: su origen como respuesta a un contexto nacional que prioriza la primera infancia desde un enfoque de derechos; su consolidación y gestión como programa virtual con cobertura amplia, capaz de tejer alianzas, fortalecer funciones sustantivas y sostener una identidad pedagógica; y su proyección actual, marcada por la renovación del registro calificado, la actualización curricular y el tránsito de denominación hacia Licenciatura en Educación Infantil, en coherencia con transformaciones normativas y demandas contemporáneas del campo.

En su origen, el programa emerge como dispositivo de transformación social al reconocer la urgencia de formar educadores infantiles con sensibilidad ética, enfoque territorial e intercultural, y capacidad de actuar en escenarios atravesados por desigualdades y vulneraciones de derechos. En su presente de gestión, la licenciatura ha consolidado un modelo flexible que integra proyección social, investigación formativa, inclusión, internacionalización e innovación, evidenciando que la modalidad virtual, lejos de ser una limitación, ha funcionado como mediación estratégica para democratizar el acceso a la formación docente y ampliar la presencia institucional en territorios diversos. En este sentido, los datos de matrícula y graduación, junto con los hitos de autoevaluación y renovación, muestran un programa que no solo crece en cobertura, sino que también fortalece su pertinencia y su capacidad de incidencia en la cualificación del talento humano para la educación inicial.

De esta lectura comprensiva se derivan aprendizajes centrales. El primero es que la calidad de una licenciatura para la primera infancia no se sostiene únicamente en el cumplimiento normativo, sino en la capacidad de articular marcos técnicos y políticos con realidades territoriales concretas, reconociendo a las comunidades como interlocutoras legítimas y a las infancias como sujetos de derechos. El segundo aprendizaje es que la gestión académica e institucional cobra sentido cuando se traduce en condiciones efectivas para la formación integral: acompañamiento, mediaciones pedagógicas pertinentes, prácticas formativas contextualizadas, experiencias investigativas y redes de cooperación que amplíen los horizontes del pro-

grama. El tercero es que el fortalecimiento de una identidad pedagógica inclusiva, intercultural, crítica y situada se convierte en un capital académico fundamental para proyectar el programa hacia escenarios de mayor consolidación y reconocimiento.

Desde esta base, los desafíos actuales se comprenden no como un cierre desvinculado, sino como la proyección necesaria de la trayectoria descrita. En primer lugar, se mantiene el reto de fortalecer la permanencia estudiantil y los mecanismos de acompañamiento académico, particularmente en una modalidad virtual que exige estrategias sostenidas de tutoría, bienestar y vinculación territorial. En segundo lugar, se requiere profundizar la armonización entre el currículo, los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y las demandas emergentes del campo, asegurando coherencia entre formación, práctica pedagógica e investigación. En tercer lugar, se proyecta el desafío de consolidar redes interinstitucionales e intersectoriales que fortalezcan la relación universidad-territorio, ampliando escenarios de práctica, innovación y producción de conocimiento situado.

En perspectiva de futuro, el programa se orienta a consolidar procesos de acreditación de alta calidad, robustecer su identidad investigativa, renovar permanentemente sus mediaciones pedagógicas y profundizar enfoques estratégicos como la sostenibilidad, la perspectiva de género, la inclusión intercultural e la innovación educativa, sin perder su apuesta fundante por la equidad territorial y la garantía de derechos. Soñar realidades y tejer futuros, en el marco de esta sistematización, significa reconocer que la historia del programa no es solo un registro de lo logrado, sino un horizonte de responsabilidad: seguir formando educadores infantiles capaces de incidir éticamente en los entornos donde habitan las niñas y los niños, y de contribuir a la transformación social desde la educación inicial.

Referencias

- Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia. (2013). *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión de la estrategia de atención integral a la primera infancia*. Gobierno de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf
- Decreto 1411 de 2022 (29 de julio), por medio del cual se subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la Subsección 4 a este Capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=191187

Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Documento Conpes Social 109: Política pública nacional de primera infancia “Colombia por la primera infancia”*. Gobierno de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Ley 1098 de 2006 (8 de noviembre), “por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”. *Diario Oficial* 46.446. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

Ley 1804 de 2016 (2 de agosto), “por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones”. *Diario Oficial* 49.953 https://www.icbf.gov.co/system/files/ley_1804_de_2016_primera_infancia.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Sentido de la educación inicial* [documento n.º 20, Serie de orientaciones pedagógicas para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral]. Gobierno de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341810_archivo_pdf_sentido_de_la_educacion.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños de comunidades étnicas*. Gobierno de Colombia. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-379705_recurso_10.pdf

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2014). *Documento maestro del programa Licenciatura en Pedagogía Infantil*. UNAD.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2021). *Documento maestro del programa Licenciatura en Educación Infantil*. UNAD.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2012, 12 de junio). *Acuerdo No. 031 de 2012*. UNAD. <https://sgeneral.unad.edu.co/images/2012/consejo-superior-acuerdos/acuerdo31dejunio12de2012.pdf>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (s. f.). *SII 4.0, Analítica*. UNAD [aplicativo].

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2025). *EDUNAT* [Software de cómputo]. UNAD.

COMPROMISO CON LAS INFANCIAS COMO CAMPO COMPLEJO: CLAVES ÉTICAS, EPISTEMOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

Diana Carolina Suárez Díaz

Magíster en Docencia

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

diana.suarez@unad.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7176-4695>

Colombia

Julie Pauline Sáenz Pinzón

Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

julie.saenz@unad.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-7095-5158>

Colombia

Lucy Catalina Roza Riaño

Magíster en Economía y Política de la Educación

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

lucy.roza@unad.edu.co

<https://orcid.org/0009-0003-3779-3841>

Colombia

Resumen

Este capítulo propone una comprensión del compromiso con las infancias como un campo complejo, abordado desde la perspectiva de la Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD en sus 10 años de historia, el cual articula múltiples dimensiones: éticas, políticas, pedagógicas, epistemológicas y sociales. Desde una reflexión crítica y ecosófica, se analiza cómo el compromiso con las infancias del programa de Licenciatura es un *compromiso vital* que se expresa en prácticas concretas y en la construcción de sentidos sobre la infancia, el cuidado, la educación y la protección, integrando otros enfoques y principios del pensamiento complejo. El capítulo se estructura en torno a tres ejes. En primer lugar, se aborda la concepción de las infancias vinculadas al territorio, lo cultural y la diversidad. Un segundo eje aborda la educación infantil como acción transformadora de sujetos y realidades sociales con fines bioéticos basados en el cuidado y la justicia. El tercer eje se fundamenta en la importancia de un currículo de educación infantil basado en la experiencia, desde una actitud ecosófica que favorezca relaciones respetuosas con la vida, los territorios y la naturaleza, y destaque el principio de *aprender con los niños* como base para metodologías dialógicas, contextualizadas y transformadoras.

Palabras clave: compromiso ontológico; infancias; ética del cuidado; educador infantil; ecosofía.

Abstract

This chapter proposes an understanding of the commitment to childhood as a complex field, approached from the perspective of the bachelor's degree in early childhood education at UNAD, drawing on its ten-year history. It articulates multiple dimensions—ethical, political, pedagogical, epistemological, and social. Through a critical and ecosophical lens, the chapter analyzes how the program's commitment to childhood is a *vital stance* expressed in concrete practices and in the construction of meaning around childhood, care, education, and protection, integrating contemporary approaches and principles of complex thought. The chapter is structured around three key axes. The first explores the concept of childhoods as deeply connected to territory, culture, and diversity. The second addresses early childhood education as a transformative action of subjects and social realities, with bioethical purposes rooted in care and justice. The third axis emphasizes the importance of an early childhood curriculum grounded in lived experience and shaped by an ecosophical attitude that fosters respectful relationships with life, territories, and nature. It highlights the principle of *learning with children* as the foundation for dialogical, contextualized, and transformative methodologies.

Keywords: ontological commitment; childhoods; ethics of care; early childhood educator; ecosophy.

Punto de partida

Con este capítulo nos proponemos demostrar la tesis de que es posible establecer consensos entre el saber propio de la identidad cultural y el Estado para construir programas de formación para Licenciados en Educación Infantil claros y coherentes, mediante la identificación de una educación que le apuesta a la diversidad cultural, la educación infantil y la educación ecosófica, con el fin de fomentar la conciencia ecológica y política educativa de la nación colombiana.

Todo compromiso ontológico con las infancias desde el enfoque ecosófico se pregunta: ¿cuál es el aporte de la ecosofía al programa de la Licenciatura en Educación Infantil cuando hablamos de educar a las infancias? Para responder, en este capítulo se plantea una apuesta desde el paradigma bioético. En este sentido, se examina, en un primer momento, la noción de *infancias* en sus relaciones particulares con la niña, el niño, el entorno y la vida en común, que subyace en los documentos maestros constituidos en los diez años de historia de la hoy Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD¹, para entablar diálogos con otros referentes que fortalezcan el análisis de la concepción ecosófica de las infancias del programa de formación.

En un segundo momento, se explora la idea del aprendizaje en doble vía, esto es, un aprendizaje que tenga en cuenta el principio ecosófico de “aprender con los niños”, en el que tanto niñas, niños y maestros se conciben como agentes transformadores del proceso educativo, el cual se orienta hacia una comprensión epistemológica que reconoce el vínculo primordial con las infancias.

Finalmente, el tercer momento se enfoca en la acción, en el compromiso que implica asumir una actitud ecosófica en el currículo de educación infantil y la formación de maestros, como resultado de la reflexión y el análisis de la apuesta formativa de la Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD. Este compromiso lleva a que las acciones pedagógicas permitan construir experiencias educativas en las cuales prevalezca la convivencia, el crear, el cuidar, el curar y la compensación, y se fortalezcan las formas de interacción entre la vida humana y la no humana, entre lo vivo y el equilibrio de los territorios y ecosistemas como entramados de diversidad biocultural en los que crecen las infancias.

1 Para este capítulo se toman como base los documentos maestros de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, denominación con la cual tuvo origen el programa de formación y el de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), programa que obtuvo la renovación de registro en el 2024, con una vigencia de siete años.

Estado del arte

Para dar cuenta con suficiencia del tema planteado en el presente capítulo, se hace una revisión de autores que apoyan el estado del arte, los cuales guían la relación entre educación ecosófica y la educación infantil.

Los estudios sobre educación ecosófica todavía son incipientes en su sentido transdisciplinario. Sin embargo, se encontraron estudios fundacionales sobre el tema, así como publicaciones de campos disciplinares que permiten poner en diálogo las posturas que explican los compromisos ontológicos que se desarrollan a lo largo de la estructura capitular. En la revisión bibliográfica se identificaron seis campos temáticos de investigación, para establecer relaciones interdisciplinarias aplicadas a la educación ecosófica que permitan establecer relaciones con la educación infantil que proyecta la LIEI.

- Estudios en etnoeducación y educación rural (Mamián, 2013; Suárez Díaz, 2018; Nicholls, 2018).
- Estudios en ecosofía y ecología (Mansholt et al., 1972; Dreux, 1975; Boff, 1982; Guattari, 1989; Ferry, 1994; Deleuze y Guattari, 2004; Certeau, 2007; Vásquez, 2009; Löwy, 2014; Francisco, 2015; Wade, 2015; Skolimowski, 2017; Díaz, 2017; Zcerny y Serna, 2021; Boff, 2022).
- Estudios en diversidad biocultural (Mejía, 2011; Fals, 2013; Wade, 2015; Afanador y González, 2020; Salazar y Celis, 2022).
- Estudios sobre el paradigma emergente de la complejidad aplicado a la educación (Morin, 1984, 2000, 2010, 2011; Figueras, 2010; Gutiérrez, 2011; Velasco, 2017; Bohm, 2022).
- Estudios sobre educación política (Maturana, 1994; Nussbaum, 2015).
- Estudios sobre la elaboración de conceptos, categorías y compromiso ontológico con el ecosistema (Cataño et al., 1987; Jonas, 1995, 2000; Leff, 2006; Maturana y Dávila, 2015; Saade, 2020).

Aunado a lo anterior, 34 años después, seguimos pensando que la Constitución es un pacto político viable. Colombia sigue siendo una realidad en la que se abren

nuevos espacios democráticos para las infancias y para la educación. A estas se les confiere la potestad de ejercer funciones jurisdiccionales dentro de sus territorios, de conformidad con normas y procedimientos, siempre que no sean contrarios a la Constitución y las leyes (Constitución política de Colombia, 1991).

Nuestra experiencia

Infancias como pluralidad de experiencias, identidades y derechos: reconocimiento del niño como sujeto de derechos, capaz, diverso y activo

En las últimas décadas, la infancia ha dejado de ser entendida como una etapa homogénea y generalizada en la sociedad, para dar paso a una visión más amplia, diversa y profundamente contextualizada de la realidad de la niñez. Este cambio paradigmático responde a la necesidad prioritaria de entender la infancia como una construcción social integrada por múltiples factores: las dinámicas familiares, las realidades sociales, los entornos culturales, las condiciones económicas, las trayectorias políticas y los territorios en donde los niños y niñas nacen, crecen, se desarrollan, aprenden e interactúan. Tal como señala Álzate (2003), no existe una sola infancia, sino múltiples infancias, cada una caracterizada por realidades, desafíos, particularidades y formas de ser vividas diversas. En este sentido, resulta fundamental reconocer al niño y a la niña como sujetos de derechos, capaces de participar e interactuar activamente en su entorno, construir significados propios y desarrollar sus identidades a partir de experiencias únicas que enriquecen el tejido social.

Este reconocimiento de la infancia como una construcción plural encuentra su fundamento en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), considerada un punto fundamental de inflexión en la garantía de los derechos fundamentales de la infancia. Adoptada en 1991, esta convención afirma que todas las niñas y los niños deben disfrutar plenamente de los derechos humanos, entre ellos el derecho a la vida, a la educación, a la libertad de expresión, a la protección, al juego y, especialmente, a participar activamente en los asuntos que los afectan (Naciones Unidas, 1989). Lejos de concebir a la infancia como una etapa pasiva o de preparación para la adultez, este instrumento internacional promueve una visión de las niñas y los niños como ciudadanos en ejercicio, capaces de interactuar con su entorno desde el respeto, la dignidad y la autonomía progresiva. En diálogo con el enfoque de las infancias diversas, la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989) nos invita a reconocer las múltiples

formas de habitar la niñez, atendiendo a la riqueza de sus identidades, experiencias y voces.

Asumir a la niña y al niño como sujetos activos, capaces de interactuar activamente con su entorno desde sus primeros años de vida, ha implicado generar un profundo replanteamiento de las prácticas educativas y de las dinámicas sociales que tradicionalmente han situado a la infancia en un rol subordinado. Esta visión trae consigo espacios que permiten el reconocimiento y valoración de los saberes, intereses y formas particulares de expresión de cada niña y niño, entendiendo que su participación no solo es legítima, sino esencial para construir experiencias significativas de aprendizaje (Calderón, 2015). Las niñas y los niños, lejos de ser concebidos como receptores pasivos del mundo adulto, son reconocidos como actores sociales que interpretan, negocian y transforman las realidades en las que habitan. En sintonía con el enfoque de derechos impulsado por la Convención sobre los Derechos del Niño, esta perspectiva exige el diseño de ambientes educativos y comunitarios que prioricen la escucha activa, el respeto por la diversidad infantil y el desarrollo de una ciudadanía temprana. Dichos espacios deben estar guiados por docentes profesionales con enfoques pedagógicos críticos y transformadores, capaces de acompañar a la infancia en la construcción autónoma de sus identidades, vínculos y conocimientos.

En la actualidad, resulta imprescindible reconocer que la infancia no puede ser comprendida como una etapa única, general ni homogénea; por el contrario, debe entenderse como una construcción social históricamente situada y constantemente influenciada por múltiples factores que varían según el contexto. Como lo plantea Calderón (2015), la infancia no representa una categoría fija en la vida de una persona, sino una experiencia atravesada por elementos familiares, sociales, educativos y culturales que configuran modos diversos de ser niño o niña. Esta pluralidad de identidades, experiencias y derechos da paso a la generación de trayectorias infantiles singulares que exigen miradas más inclusivas y políticas sensibles a la diversidad. En consonancia con el enfoque de la participación activa y el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derechos, esta comprensión demanda que se visibilicen y valoren las distintas formas de vivir la niñez, atendiendo a las particularidades de cada contexto y a las voces infantiles como fuente legítima de conocimiento y transformación social.

Aceptar que las infancias son múltiples, diversas e influenciadas por distintas realidades implica superar los enfoques tradicionales que han reducido a la niñez a una categoría uniforme y que, en consecuencia, han invisibilizado algunas de sus formas de desarrollo y expresión. Reconocer esta pluralidad significa comprender que cada niño y niña vive su infancia desde una posición única, marcada por sus

circunstancias familiares, culturales, sociales y territoriales, y que esa singularidad, además de ser visibilizada, debe también ser protegida como parte integral de sus derechos. Esta mirada exige que tanto las políticas públicas como los sistemas educativos y los marcos legislativos adopten enfoques interseccionales que respondan a las dimensiones que inciden en el desarrollo infantil, mediante la promoción de escenarios inclusivos, equitativos y respetuosos de la diversidad (Marquez y Rodríguez, 2020). Al hacerlo, se contribuye a la construcción de entornos que reconozcan al niño y a la niña como protagonistas activos de su proceso formativo y social.

En suma, comprender las infancias como una pluralidad de derechos, identidades y experiencias exige, a su vez, reconocer un horizonte ético y político en el que la dignidad infantil se instaure como un eje fundamental. Esta perspectiva no solo transforma la manera en que concebimos a los niños y niñas, sino que los posiciona como sujetos singulares, capaces, diversos y activos, cuyas voces y vivencias enriquecen nuestra comprensión del mundo y nos permiten reconocer que esta pluralidad es una tarea ineludible para la construcción de sociedades verdaderamente humanas, justas y equitativas, que reconozcan la participación infantil y promuevan entornos en los que la infancia pueda desarrollarse plenamente con respeto, libertad y sentido de pertenencia.

El educador como sujeto ético y relacional

A partir de una formación integral, el programa de la Licenciatura en Educación Infantil reconoce a los maestros y maestras en formación como sujetos éticos que parten de una apuesta ético-política para formar al docente como un intelectual transformativo, que garantice los derechos de los niños y las niñas desde las relaciones que se construyan en los distintos escenarios donde ejerza su modo de estar en el mundo a partir de su labor docente.

La ética es una cualidad humana que se aprende desde el hogar y en los primeros entornos de socialización. Sin embargo, el educador de nuestro programa asume una postura crítica, reflexiva y solidaria para estar en la capacidad de decidir y actuar de forma intencionada, desde la justicia y la equidad. Así mismo, como docentes identifican las problemáticas del contexto y buscan influir en el contexto inmediato de los niños, niñas y familias como un compromiso con la transformación social, al promover también “la defensa de los derechos sociales y culturales, como formas concretas del derecho de ser sujeto” (Touraine, 1999, p. 310).

Por lo tanto, el educador como sujeto ético y relacional, en su ejercicio educativo, reconoce y respeta las infancias en su cultura, emociones y en la diversidad de los contextos, en los que cada acción pedagógica debe concebir una mirada ética para

que impacte en el aprendizaje, el desarrollo y la dignidad de los niños y niñas. Ante esto, Snow (2013) indica que:

la enseñanza y el aprendizaje en el aula deben incluir una práctica sostenida y seria en el desarrollo y refinamiento de las capacidades de atención de los estudiantes. Es decir, deben aprender a mirar, a ver, a atender a las cosas de manera abierta y reflexiva. En resumen, deben estar expuestos a prácticas que apunten a inculcar buenos hábitos mentales. Como disciplina puramente cognitiva mediante la cual los estudiantes desarrollan hábitos de atención cuidadosa y lectura. (p. 8)

Esta atención a la que se refiere Snow (2013) se concibe como un acto político porque permite que los estudiantes en formación reconozcan las capacidades y potencien las habilidades de las infancias desde una ética del cuidado, una escucha activa y la reflexión sostenida de sus prácticas pedagógicas.

Lo ecosófico: relación entre el niño, el entorno y la vida en común

La realidad política colombiana acerca de cómo la educación ecosófica aporta significativamente a la educación infantil se aborda desde la antropología pedagógica, la ecofilosofía, las ciencias de la vida y el paradigma emergente de la complejidad.

En relación con la antropología pedagógica, conviene hacer algunas reflexiones relevantes sobre la educación por la que le ha apostado Colombia durante las últimas cuatro décadas. Esto con el fin de ubicar la propuesta de la Licenciatura en Educación Infantil (LEI) desde un análisis de una educación ecosófica.

La antropología pedagógica aborda primordialmente dos procesos fundamentales de la vida humana: la educación y la formación². Estos dos procesos guardan una relación de consistencia mutua; es decir, son al mismo tiempo distintos y correlacionados. Permiten comprender cómo el hombre tiene la capacidad y la necesidad de ser educado (*Homo educandus*), incluyendo la capacidad de educar (*Homo educabilis*), en complemento con lo que argumentan otros autores (Esteban, 2012; Saavedra y Saavedra, 2020; Fullat, 2011).

2 Este capítulo se inscribe en los paradigmas constructivistas de la sociología de la educación, como el *biosinérgico*, que la conciben como un área de conocimiento que se materializa en la formación, de suerte que los propósitos de la educación y de la formación constituyen objetos de la pedagogía.

La *capacidad*³ de ser educado, implica que el hombre desarrolla sus potencialidades humanas⁴, consolidando una formación de conciencia que asume, frente a sus circunstancias, que educar es humanizar.

Este compromiso ontológico del valor, como un compromiso general para la formación del hombre y particular para la formación de los niños y niñas, se materializa en el nivel de conciencia que asume una persona en su entorno sociocultural.

En relación con la *necesidad* del hombre de ser educado, este desarrolla características de acoplamiento sociocultural en función del medio con el que interactúa. Ahora bien, la función pedagógica que preconiza el ideal de *Homo educabilis* es crucial, por cuanto se busca indagar qué le aporta la educación propia de los niños y las niñas en el sistema educativo nacional. Así, la capacidad de educar (*Homo educabilis*) de nuestras infancias asume voz propia en los consensos interculturales y estatales que favorecen la construcción de proyectos educativos que reverencian la vida al apostar por el cuidado y la educación de las infancias, tal como se aborda en la LIEI.

Respecto a la concepción de infancias que subyace en los documentos maestros del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD, a lo largo de sus diez años de historia se reconoce al niño y la niña como sujetos activos, relacionales y situados, que construyen saberes en vínculo con su entorno, en una trama de relaciones vitales. Esta perspectiva se entrelaza con el pensamiento de autores como Loris Malaguzzi, quien, desde la experiencia de Reggio Emilia, afirma que el niño tiene cien lenguajes y que la infancia no puede comprenderse sino en relación con el espacio, los otros y los afectos (Malaguzzi, 1996). Asimismo, Francesco Tonucci propone una escuela que escuche y valore las ideas y experiencias de los niños como formas legítimas de conocer (Tonucci, 2005). Esta mirada coincide con

3 En este capítulo, el término *capacidad* no se utiliza en el sentido técnico predominante en la educación general en Colombia, relacionado con competencias estandarizadas o medibles. Por el contrario, se emplea como un constructo conceptual propio del paradigma de la antropología pedagógica, desde una visión ontológica que concibe al ser humano como *homo educabilis*; es decir, como sujeto con la posibilidad y necesidad de ser educado. En el contexto de la educación infantil, esta perspectiva tiende un puente hacia un currículo basado en la experiencia, en el que la formación se orienta al desarrollo integral desde lo relacional, lo ético y lo situado, y reconoce la dignidad y singularidad de cada niño y niña.

4 En este punto de la argumentación, al analizar la finalidad de la antropología pedagógica —que comprende la educación como un proceso para humanizar—, se establece una relación directa con los propósitos de la educación infantil en Colombia. Así como la antropología pedagógica busca el desarrollo de las potencialidades humanas en coherencia con los contextos socioculturales, el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD orienta su propuesta formativa hacia una educación de niños y niñas que se fundamenta en experiencias significativas, con propósitos claros que promueven el reconocimiento de lo humano en su diversidad, dignidad y capacidad transformadora.

lo planteado en los documentos maestros, en los que se enfatiza la importancia de una educación situada, con sentido territorial, cultural y ecológico (UNAD, 2024). En este sentido, la relación entre niño, entorno y vida en común se consolida como eje fundamental de una formación que trasciende la mera instrucción para posicionarse como una experiencia ética y transformadora.

En el contexto de la educación ecosófica, y siguiendo a Maturana, el hombre es por naturaleza un ser amoroso. Esta idea será el *leitmotiv* o tema que se repite como composición principal en su libro *El árbol del vivir*, escrito con la psicóloga Ximena Dávila Yáñez (Maturana y Dávila, 2015). Se trata de una significativa reconceptualización de su anterior obra *El árbol del conocimiento* (Maturana y Varela, 2003), en la cual maestro y discípulo discuten las bases biológicas del entendimiento humano. Eso es precisamente lo que nos hace humanos (Maturana, 1998). Antes que *Homo sapiens sapiens*, pertenecemos a la especie *Homo amans amans*.

Desde un contexto político, Martha Nussbaum recrea la misma idea de libertad en su libro *Las emociones políticas* (2015), en el cual se pregunta por qué el amor es importante para la justicia. La aseveración anterior guarda estrecha relación, desde el punto de vista de todo sistema educacional, con lo expuesto por Russell en su libro *La conquista de la felicidad* (Russell, 2013).

Pero cabe ahora preguntar: ¿en qué consiste educar las infancias en la LIEI desde una perspectiva ecosófica?⁵ La educación ecosófica que esbozamos en este capítulo se funda en un pensamiento reverencial por la vida. Esto implica pensar el mundo de forma diferente, al observar todo cuanto hay en él con reverencia y con el compromiso ético de no rebasar los límites de resiliencia del ecosistema. “Por consiguiente, hemos de transformar nuestra actual conciencia mecanicista en una conciencia ecológica. El pensamiento y la percepción reverenciales deben impregnar nuestro sistema educativo, nuestras instituciones y nuestra vida diaria” (Skolimowski, 2017, p. 15). Solo así será posible la educación ecosófica y la educación de las infancias, un proyecto claro para la LIEI, especialmente como reto político, educativo y de compromiso social, dado que los problemas políticos son los problemas de todo el mundo; y los problemas de todo el mundo son problemas políticos que competen a la educación.

5 Esta pregunta se aborda a partir de un análisis reflexivo que emerge de manera implícita desde los postulados contenidos en los documentos maestros y en la trayectoria formativa del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD. Dicha reflexión se articula con las tendencias contemporáneas que buscan dar respuesta a las múltiples crisis sociales que enfrentamos a nivel global —ambientales, culturales, éticas y educativas—, al reconocer en la educación general, y en la educación infantil en particular, un campo fundamental para la transformación social, el cuidado de la vida y la construcción de futuros más justos, sostenibles y humanos.

La manera como vivimos es un reflejo de cómo educamos. La educación ecosófica es un fenómeno social de aceptación y respeto de sí mismo y por los demás en la convivencia. Por ello, la educación ecosófica se define a partir de la cuestión central de qué mundo queremos y en el contexto de qué democracia convivimos. Es así como la educación ecosófica ofrece una nueva visión de la educación infantil con signo ecológico y carácter integral para las nuevas generaciones.

Valoración de saberes situados, voces infantiles y metodologías dialógicas

Ahora bien, la idea del aprendizaje en doble vía, inspirada en el principio ecosófico de aprender con los niños, los reconoce como agentes de conocimiento y transformación. Humberto Maturana (2002) aporta a esta comprensión al sostener que todo acto de conocer es un acto de convivencia y de amor. Desde su biología del conocer, educar es convivir y coconstruir sentidos. Esta comprensión también se nutre del paradigma bioético propuesto por Leonardo Boff, quien en *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra* (2002a) y *Ética planetaria desde el Gran Sur: La apuesta por la vida* (2002b), plantea que educar es cuidar de la vida en todas sus manifestaciones, incluyendo la relación entre seres humanos y naturaleza. En este marco, el aprendizaje en doble vía se vuelve una práctica de escucha, de reconocimiento y de reciprocidad, que se alinea con los principios formativos del programa y con las metodologías dialógicas promovidas en los documentos maestros (UNAD, 2024).

Discusión crítica sobre cómo se ha producido conocimiento sobre las infancias

La construcción del conocimiento sobre los niños y las niñas ha estado históricamente influenciada por diversos enfoques disciplinares, diferenciales y contextuales que han dado forma a la comprensión de la infancia. Desde los primeros planteamientos teóricos sobre el desarrollo cognitivo hasta los contemporáneos enfoques socioculturales, el conocimiento sobre los niños y las niñas ha sido construido como una representación de lo que los adultos piensan sobre la infancia, más que como una expresión genuina de las voces de la infancia.

Algunos pensadores como Vygotsky, Jean Piaget, Bandura y Bruner han realizado aportes fundamentales en la configuración de teorías relacionadas con el desarrollo infantil; cada uno, desde un marco ideológico diverso, ha aportado elementos fundamentales para comprender cómo los niños se desarrollan y aprenden a lo largo

de su vida. Sin embargo, estos enfoques, aunque valiosos, han recibido numerosas críticas por su marcada tendencia a universalizar las experiencias de la infancia sin reconocer de manera específica las diferencias sociales, culturales y económicas (Vielma y Salas, 2000).

En la actualidad, se ha estructurado una mirada analítica que reconoce a los niños y a las niñas como sujetos sociales activos, cuyas interacciones están mediadas por contextos comunicativos, educativos y culturales diversos. Duek (2010) expresa que el proceso de socialización de la infancia no puede ser visto al margen de los discursos que enmarcan el escenario comunicativo en el que los niños y las niñas están inmersos. Esta perspectiva confronta la idea de una infancia homogénea e invita a analizar cómo la sociedad, la escuela, los medios en general y las relaciones interpersonales configuran la subjetividad de la infancia.

Además, se ha visto que la construcción del conocimiento en la primera infancia no es un proceso únicamente lineal ni se centra exclusivamente en el campo cognitivo, sino que, por el contrario, involucra dimensiones sensoriales, corporales, emocionales y simbólicas que lo diferencian. Desde esta perspectiva, el aprendizaje se concibe como una experiencia integradora que inicia desde el nacimiento del individuo y se nutre de manera permanente de las interacciones que se desarrollan en el contexto en el que habita.

La construcción del conocimiento sobre los niños y las niñas ha transitado paulatinamente desde la concepción de modelos naturalistas y normativos hacia enfoques más evolutivos, estructurales y contextuales. Esta evolución ha permitido, con el pasar del tiempo, visibilizar la diversidad de infancias y ha propiciado una comprensión más crítica e inclusiva de lo que significa ser niño y niña en el marco de diferentes realidades.

Lo político: romper con la mirada adultocéntrica

Desde el programa se reconoce a los niños y niñas como sujetos de derechos a partir de sus capacidades, potencialidades y expresiones, de acuerdo con los contextos culturales, sociales y geográficos para el ejercicio pleno de sus derechos. Esto implica romper con la mirada adultocéntrica que se refleja en los núcleos problemáticos, los cuales cuestionan discursos homogenizadores y forman docentes capaces de promover espacios donde las infancias puedan ser en su pluralidad.

Es de vital importancia para una educación inicial de calidad reconocer que los niños y niñas son sujetos titulares de derecho sin importar su raza, etnia o religión, de

acuerdo con los principios y fundamentos del Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), que establece la capacidad para el ejercicio de sus derechos, con sus dinámicas culturales y sociales como un espacio de participación y socialización colectiva.

La participación infantil se garantiza desde la Convención Sobre los Derechos del Niño (Naciones Unidas, 1989), establecida en su artículo 13, el cual plantea que el niño tendrá derecho a la libre expresión, por medio del lenguaje verbal, escrito, de alguna manera artística o como el niño lo sugiera. Para Hart (2001), la participación infantil radica en “promover el desarrollo de la ciudadanía a largo plazo y, más específicamente, hacia un sentido de responsabilidad” (p. 15) en los temas de su comunidad, para que puedan construir una identidad. Esto no es ajeno a la formación en territorio que han recibido los estudiantes de nuestro programa.

Por lo tanto, la dimensión política del programa se pone en evidencia en el compromiso por la formación de docentes en los diferentes escenarios de intervención con las infancias en el país, al propiciar la participación desde los intereses de niños y niñas como capacidad en la toma de decisiones e “inicio de formación de ciudadanía” (Galvis, 2006, p. 181), para desarrollar proyectos pedagógicos que respondan a un aprendizaje situado. Asimismo, brinda herramientas claves, de impacto y liderazgo en las comunidades en las que trabajan, y reconoce los lenguajes que utilizan las niñas y los niños, los cuales se convierten en la forma de ejercer sus derechos, como lo plantea Galvis (2006).

Lo pedagógico: coconstrucción del saber y aprendizaje basado en la experiencia

Colombia, como país multicultural, se caracteriza por su diversidad, así como por la complejidad de sus contextos sociales y culturales. En este marco, el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD se destaca por contar con un enfoque curricular centrado en problemas reales y situados en el entorno, lo que permite fomentar la coconstrucción del saber y el aprendizaje basado en la experiencia. Esta perspectiva formativa contribuye de manera significativa a la disminución de las brechas de inequidad social, la pobreza y la exclusión, al promover una educación pertinente, contextualizada y transformadora.

De esta manera, la UNAD, al hacer presencia en el territorio nacional, permite a los estudiantes en formación permanecer en su territorio, evidenciando desde sus componentes de práctica un proceso de transformación pedagógica que reafirma

las identidades del ser docente, por ejemplo, en zonas rurales y periféricas del país, como parte de las reflexiones de estudiantes, docentes y comunidad educativa, en una dinámica de coconstrucción de saberes. Además, se fortalecen el desarrollo de liderazgos, la escucha y el diálogo como habilidades que les permitan aplicarlas en los distintos escenarios de formación. Esta mirada concuerda con Nussbaum (2010), quien señala que el currículo debe responder a las realidades inmediatas de la comunidad educativa que lo conforma. Así mismo, Castro (2005) señala que:

Una metodología adecuada al contexto en el que se desarrolla la acción y que sea congruente con las características, necesidades y expectativas de los alumnos y alumnas, considerados individualmente, se acercará al intento de educar eficazmente más que la simple elección de un procedimiento u otro agrupamiento. (p. 10)

Por lo tanto, la coconstrucción de saberes y el aprendizaje también adquieren una dimensión ética y política, en la que se replantean las nociones de infancia para hablar de infancias con justicia social como un deber pedagógico del modelo e-Una-dista que “retoma sus fundamentos de los paradigmas pedagógicos constructivista social, crítico social y ecológico contextual [...] en torno a la construcción colectiva de conocimientos en el marco de los desafíos mundiales” (Documento Maestro, 2021, p. 85).

Nuestros aprendizajes

A continuación, se desarrollan dos retos y desafíos actuales de nuestro compromiso con las infancias.

Desigualdades sociales, pobreza infantil y acceso a la educación

La formación de maestras y maestros que acompañan a las infancias se enfrenta a condiciones sociales que amenazan la equidad en América Latina y otras regiones del mundo. Las desigualdades sociales continúan siendo hoy uno de los más importantes desafíos para alcanzar la equidad.

Organismos internacionales como la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) (2023) han concluido cuatro líneas principales de emergencia que involucran la desigualdad y las infancias. Las dos primeras abordan la magnitud del problema, al hacer

referencia a los puntos críticos que evidencian la persistencia y profundidad de las brechas sociales. Por su parte, las dos últimas se orientan a la exposición de motivos para resaltar la importancia de la primera infancia como una etapa clave para la construcción de sociedades más equitativas, con modos de vida en relación con los territorios y los contextos bioculturales.

Frente a los puntos críticos, en primer lugar, se advierte que las niñas y los niños entre 0 y 8 años afectados por la pobreza no solo crecen en condiciones de privación de tipo económico, sino que también enfrentan múltiples afectaciones en el bienestar infantil y en el ejercicio y garantía de sus derechos. Crecer en condiciones adversas de pobreza en edades tempranas se asocia a afectaciones en el desarrollo y a procesos educativos inestables (Atalell et al., 2025). Si bien se reconocen iniciativas de programas políticos y marcos normativos que se han fortalecido en torno al desarrollo integral de la primera infancia, como en el caso colombiano con la política de Estado “De Cero a Siempre”, formalizada mediante la Ley 1804 de 2016, sigue siendo un compromiso vital reducir las brechas sociales desde los primeros años de vida.

Como segundo factor, se identifica en los estudios posteriores a la crisis sanitaria derivada de la pandemia de COVID-19 que las brechas de desigualdad en sus relaciones con la primera infancia se exacerbaban en aspectos como los servicios básicos y esenciales, que garanticen la nutrición, la salud, los cuidados básicos y el acceso a la educación.

En relación con el enfoque de análisis propositivo que reflejan los estudios de la CEPAL y Unicef (2023), se destacan, por un lado, la urgencia de no escatimar esfuerzos, recursos, conocimientos y voluntades para emprender acciones que prioricen la primera infancia, como factor fundante del desarrollo social inclusivo y equitativo. Análisis realizados desde la economía de la educación han evidenciado que invertir en la primera infancia tiene efectos significativos, al mostrar retornos de desarrollo sociocultural permanentes y a largo plazo (Heckman et al., 2010). Este planteamiento dialoga con la visión del programa de la LIEI, que concibe a la primera infancia como la semilla que se ha arraigado para formar educadores infantiles que acompañan esta etapa vital. La formación de la maestra y el maestro, por ende, se comprende como un proceso de coconstrucción, en una relación maestro-infante que se genera en y desde la experiencia presente en ámbitos no forzados de reciprocidad con los territorios, la naturaleza y los contextos culturales. Es decir, priorizar la infancia se moviliza en una lógica paraconsistente entre la relación de maestro-infante con el lenguaje o, como Maturana y Dávila (2015) lo denominan, el *lenguajear* (convivir), que se traduce en formas de vida que priorizan el ser de la niña y el niño y su interdependencia con vínculos respetuosos con el entorno.

Además de priorizar la infancia, otro elemento fundamental que se advierte de manera propositiva desde la CEPAL se refiere a la consolidación de políticas públicas integrales y multisectoriales. Desde esta perspectiva, en el presente capítulo y como maestras, nos pensamos como sujetos transformadores y visibles, que se alejan de los tecnicismos de la aplicación de las políticas públicas para fundamentar sus decisiones y acciones pedagógicas en la comprensión ontológica de qué es la primera infancia, o mejor, quién es la niña y el niño, como seres que se desarrollan en un *len-guajear*, lo que conlleva a realizar desplazamientos epistemológicos que permitan construir políticas públicas que no le den la espalda al país y promuevan acciones políticas y, por ende, acciones educativas, basadas en un acompañar en el amor. Este horizonte de un convivir en sociedades amorosas no es desconocido para la humanidad. En su libro *El cáliz y la espada*, publicado por primera vez en 1987, considerado una de las obras más importantes después de los aportes de Charles Darwin, la antropóloga Riane Eisler (2021) demuestra que las sociedades humanas presentan un linaje evolutivo constituido en formas de cohabitar y convivir como seres amorosos. Esto también lo afirman Maturana y Verden-Zöllner (1993) al explicar, desde la biología cultural, los distintos linajes que se han presentado en la deriva evolutiva del ser humano; uno de ellos, el *Homo sapiens amans amans*, da cuenta de cómo la primera infancia es la etapa en la que se construyen los aprendizajes que se conservan a lo largo de las generaciones.

Los argumentos anteriores los reafirma la Unesco (2020), al advertir el impacto negativo que las múltiples desigualdades, tanto a nivel económico como social y cultural, generan sobre la capacidad de aprendizaje de los niños y las niñas en situación de marginalidad. Ante esto, garantizar una educación justa, equitativa, integradora y de calidad no representa solo un derecho, sino que se convierte en una condición fundamental para el desarrollo sostenible de la sociedad.

La Agenda 2030, orientada hacia el desarrollo sostenible, mediante el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) 4, expresa la urgencia de garantizar una educación pertinente, inclusiva, equitativa y con altos estándares de calidad para todos. En especial, la meta planteada tiene como fin eliminar las disparidades a nivel de género y garantizar el acceso oportuno y equitativo a todos los niveles educativos de formación para la población en situación de vulnerabilidad, incluyendo niños y niñas en contextos de pobreza económica extrema (Naciones Unidas, 2015).

En suma, hablar de la pobreza infantil y las múltiples desigualdades sociales exige una transformación rigurosa de los sistemas educativos actuales, ya que no es suficiente con ampliar la cobertura; por el contrario, es necesario garantizar condiciones mínimas de equidad que faciliten en los niños y las niñas el desarrollo de su potencial, indistintamente de su origen o estabilidad socioeconómica. Solo de esta

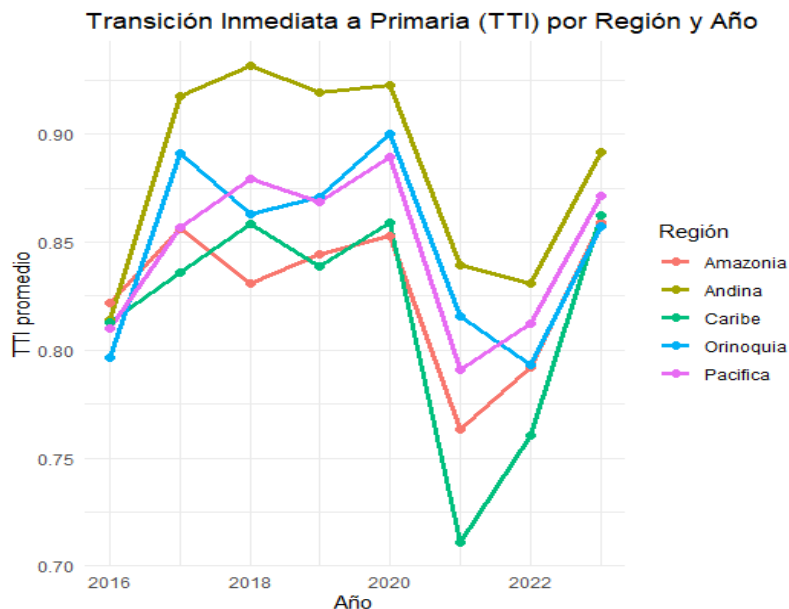
forma será posible construir una sociedad más justa, ecuánime, inclusiva y sostenible para todos.

Tensión entre lo institucional y lo vivido (normas vs. realidades de los niños)

La realidad que viven los niños y niñas a nivel territorial en Colombia en educación inicial refleja la tensión frente al marco normativo que se ha establecido para el goce efectivo del derecho a la educación, contemplado en la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, que reconoce a los niños y niñas como sujetos titulares de derechos; la Ley 1804 de 2016, “De Cero a Siempre”, que concibe la educación inicial como “un derecho de los niños y niñas menores de seis años de edad. Se concibe como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado” (p. 4); y el Decreto 1411 de 2022, por el cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia. Sin embargo, la formación docente de la Licenciatura en Educación Infantil en los territorios permite que los futuros docentes comprendan sus realidades para que puedan ser líderes transformadores comprometidos.

Para entender las tensiones entre lo institucional y las experiencias reales de las infancias desde la educación inicial en Colombia, en términos de cobertura desde una perspectiva cuantitativa, se tomaron los datos del Observatorio de Trayectorias Educativas de Educación Inicial del Ministerio de Educación Nacional para analizar el porcentaje de niños y niñas atendidos en los servicios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) y del Departamento de Prosperidad Social (DPS) que transitan hacia la educación formal, cuyas fuentes son el Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia (SSDIPI) y el Sistema de Matrícula Estudiantil (SIMAT), con el fin de identificar si existen desigualdades geográficas que impiden que los niños y niñas continúen con su trayectoria educativa. Por lo tanto, se agruparon los 32 departamentos por año, desde el 2016 hasta el 2023, como datos disponibles de consulta y por regiones, a saber: Andina, Amazonia, Orinoquía, Caribe y Pacífica.

Figura 2.1. Porcentaje de niños y niñas atendidos en los servicios del ICBF y DPS que transitan hacia la educación formal



Nota. La gráfica presenta datos del Ministerio de Educación de Colombia del 2016 en relación con el porcentaje de niñas y niños atendidos por organismos del Estado que transitan a la educación formal.

Fuente: elaboración propia.

La información obtenida para realizar el análisis comprende desde el 2016, teniendo en cuenta que la Estrategia “De Cero a Siempre” del 2011 se estableció como una Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”, mediante la Ley 1804 de 2016, que hace presencia en el territorio colombiano, y busca movilizar de manera intersectorial acciones que garanticen una atención integral. En términos de Política Educativa Nacional para la Educación Inicial, por parte del Ministerio de Educación se establecen dos ciclos, de acuerdo con el Decreto 1411 de 2022:

atendiendo a los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de las niñas y los niños, así: (i) el primero abarca desde el nacimiento hasta antes de cumplir los tres (3) años de edad, y (ii) el segundo ciclo comprende desde los tres (3) años de edad hasta antes de cumplir los seis (6) años de edad. (art. 10)

Se puede hacer evidente en la gráfica que, en cuanto a las brechas regionales, la región Orinoquía en el 2016 y el 2022 estuvo por debajo del 80 %, así como la región Amazonia para los años 2021 y 2022, frente a las demás regiones. La región Andina

presenta el porcentaje más alto, por encima del 90 % en cobertura de tránsito en la mayoría de los años. La región Caribe y la Pacífica presentan variaciones, con un 80 % desde el 2016 hasta el 2020, pero tienen una caída significativa: la región Caribe desciende al 71 % en el 2021 y la región Pacífica alcanza 76 %.

Así mismo, se destaca una diferencia significativa entre las mismas regiones, como la Andina frente a la región Amazonia, de hasta 10 puntos porcentuales para el 2018 y, con relación a la región Caribe, de hasta 13 puntos porcentuales para el 2021. Debido a la pandemia, la interrupción de las clases presenciales afectó la permanencia de los estudiantes de grado transición; el cierre de las instituciones educativas y jardines de educación inicial, así como la falta de acceso a dispositivos y conectividad, profundizaron esta situación.

A partir del 2022, se pone en evidencia en las regiones una tendencia al aumento del porcentaje frente al impacto de la pandemia. Para el 2023, se pone en evidencia una diferencia de 3 puntos porcentuales entre las regiones Caribe, Amazonia y Orinoquía frente a la región Andina, lo que significa un avance en garantizar de manera exitosa el tránsito del grado Transición a primaria en Colombia.

Desde este contexto, resulta pertinente e importante la presencia de la UNAD en las regiones, como contribución al país para formar licenciados en educación infantil en sus territorios, como un reto ético y político para garantizar el derecho a la educación y, desde su accionar pedagógico *in situ*, reducir brechas regionales en las trayectorias educativas desde la primera infancia en el país.

Soñar realidades. Tejer futuros

Cuando se mira la vida como una obra de arte a propósito de la educación infantil, inmediatamente la concebimos como un espacio de convivencia en el que “el niño o el adulto convive con otro y al convivir con el otro se transforma espontáneamente de manera que su modo de vivir se hace progresivamente más congruente con el del otro” (Maturana, 2002, p. 30).

En consonancia con esta idea, el reto predominante de lo que en este capítulo denominamos una educación infantil con perspectiva ecosófica es fomentar la toma de conciencia que parta desde el lenguaje que empleamos para nombrar y comprender las infancias, sus dinámicas, procesos de desarrollo, aprendizaje y formación, de tal modo que toda educación cobre sentido en tanto aprendamos a aceptarnos y a hacer una lectura del territorio de convivencia en el que cohabitamos en función de la vida, que en sí mismo es hacerlo en función de las infancias.

Si los retos de la educación infantil, que desde el programa de la LIEI planteamos a partir del lenguaje que se construye constantemente desde las experiencias y los fines educativos claros que se abordan en este capítulo, entonces los pasos a seguir se fundan primordialmente en ideas que orientaron la composición de la obra *El árbol del vivir* (Maturana y Dávila, 2015).

Comencemos por mencionar un consejo que Humberto Maturana escuchó de su maestro: si quieres cambiar las cosas, lo primero que debes hacer es cambiar el lenguaje. Este consejo lo aplica constantemente en sus obras (Maturana, 2002; Maturana y Dávila, 2015), y aquí lo aplicamos en el contexto del análisis del lenguaje, la cultura y el territorio de las infancias, que constituyen la unidad de análisis del programa actual de la LIEI para formar maestros y maestras conscientes de que su lenguaje es la proyección de la realidad que construyen conjuntamente con los niños y niñas que acompañan.

Desde una perspectiva general, también coincide con el compromiso ético de Ubuntu de Mandela (citado por Figueras, 2010): “no es tan difícil cambiar la sociedad; lo realmente difícil es cambiarte a ti mismo” (portada). Esto implica, en este gran reto de toma de conciencia, que el educador infantil aprenda con las infancias, teniendo como premisa tejer puentes entre lo racional y lo relacional. Ya no se concibe una visión cartesiana de “pienso, luego existo”, sino una visión pascaliana que piensa en el otro y en lo otro para definir y dar sentido a la existencia del individuo. Desde la óptica de la educación, Paulo Freire (2005) propone algo similar: la educación no cambia el mundo, cambia las personas que van a cambiar el mundo. Esta consigna sintetiza su programa de investigación, que denominó *La pedagogía del oprimido*.

Las tres ideas citadas anteriormente convergen en nuestra apuesta a futuro de una educación infantil cuya apuesta es la toma de conciencia acerca de que la infancia en nuestros territorios se concibe como parte de un entramado de diversidad biocultural al que, como sociedad, academia y Estado, tenemos el compromiso vital de acompañar, cuidar y provocar para construir sociedades de valor bioético que respeten y dignifiquen la relación entre lo humano, los territorios y los ecosistemas.

En nuestro sentir, para llevar a cabo este sueño, una de las ideas fuerza de Maturana más importantes sobre su teoría del lenguaje puede orientar este plan, en el hecho de que el lenguaje sirve primordialmente para coordinar acciones. Esta concepción del lenguaje como coordinación de acciones conlleva a la toma de conciencia sobre el reconocimiento de una infancia que se forma desde experiencias educativas situadas.

Así, el lenguaje está vinculado con la forma de pensar la educación infantil, al vincular la forma como presentamos el mundo a los niños y niñas desde su territorio y cultura, por cuanto configura nuestro modo de vivir y convivir lo humano, coordinando nuestra identidad cultural de manera recursiva, al igual que nuestros sentimientos íntimos, prácticas sociales y emociones. Es a ese modo de convivir a lo que nos referimos cuando planteamos una educación infantil que sienta bases hoy para un futuro en el que las experiencias de convivencia queden arraigadas desde las nuevas generaciones.

Referencias

- Afanador, R. y González, A. (2020). *Hijas del agua*. Ediciones Gamma.
- Álzate, M. V (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas*. Papiro.
- Atalell, K. A., Pereira, G., Duko, B., Nyadanu, S. D., y Tessema, G. A. (2025). Perinatal and childhood risk factors of adverse early childhood developmental outcomes: A systematic review using a socioecological model. *Children*, 12(8), 1096. <https://doi.org/10.3390/children12081096>
- Boff, L. (1982). *San Francisco de Asís: Ternura y Vigor*. Editorial Sal Terrae.
- Boff, L. (2002a). *El cuidado esencial: Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Editorial Trotta.
- Boff, L. (2002b). *Ética planetaria desde el Gran Sur: La apuesta por la vida*. Editorial Trotta.
- Boff, L. (2022). *El doloroso parto de la madre Tierra*. Editorial Trotta.
- Bohm, D. (2022). *Sobre el diálogo*. Kairós.
- Calderón Carrillo, D. (2015). Los niños como sujetos sociales: Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva Antropología*, 28(82), 125-140. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362015000100007&lng=es&tlng=es
- Castro, F. (2005). Gestión curricular: Una nueva mirada sobre el currículo y la institución educativa. *Horizontes educacionales*, 10(1), 13-25. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3993191>

- Cataño, G., Restrepo, G., Bonilla, E., Parra Sandoval, R., Vizcaíno, M. (1987). *Ciencia y compromiso. En torno a la obra de Orlando Fals Borda*. Asociación Colombiana de Sociología.
- Certeau, M. (2007). *La invención de lo cotidiano 1: Artes del hacer*. Universidad Iberoamericana.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2023). *Primera infancia, desigualdades y derechos en América Latina y el Caribe* [Boletín Desafíos: Los derechos de la infancia y adolescencia en América Latina y el Caribe]. <https://hdl.handle.net/11362/68791>
- Constitución Política de Colombia. (1991). http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/constitucion_politica_1991.html#1
- Decreto 1411 de 2022 (29 de julio), por medio del cual se subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la Subsección 4 a este Capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=191187
- Deleuze, G. y Guatari, F. (2004). *Rizoma. Introducción*. Ediciones Coyoacán.
- Díaz Merlano, J. (2017). *Microecosistemas de Colombia. Biodiversidad en detalle*. Banco de Occidente.
- Dreux, P. (1975). *Introducción a la ecología*. Alianza Editorial.
- Duek, C. (2010). Infancia, desarrollo y conocimiento: los niños y niñas y su socialización. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 799-808. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77315155002>
- Eisler, R. (2021). *El cáliz y la espada: De diosas a dioses, culturas pre-patriarcales*. Capitán Swing.
- Esteban Guitart, M. (2012, julio). Del *Homo intellectualis* al *Homo educandus*. La hipótesis de la inteligencia cultural y la intencionalidad compartida. *Boletín de Psicología*, 105, 23-42. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N105-2.pdf>
- Fals Borda, O. (2013). *Socialismo raizal y el ordenamiento territorial*. Ediciones desde Abajo.

- Ferry, L. (1994). *El nuevo orden ecológico: El árbol, el animal y el hombre*. TusQuets Editores.
- Figueras, A. (2010). *Ubuntu. Sudáfrica. El punto de la concordia*. Plataforma Editorial.
- Francisco, S.S. (2015). *Carta Encíclica Laudato Si ´. Sobre el cuidado de la casa común*. Libreria Editrice Vaticana. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Fullat i Genís, O. (2011). *Homo educandus: Antropología filosófica de la educación*. Universidad Iberoamericana Puebla.
- Galvis, L. (2006). *Las niñas, los niños y los adolescentes: Titulares activos de derechos*. Ediciones Aurora.
- Guattari, F. (1989). *Las tres ecologías*. Gedisa.
- Gutiérrez Pérez, F. (2011). *Conversar de conversar. Implicaciones educativas del paradigma emergente*. Universidad de La Salle de Costa Rica.
- Hart, R. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. PAU Education.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., y Yavitz, A. (2010). The rate of return to the HighScope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1-2), 114-128. <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2009.11.001>
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad: Ensayo de una ética para la civilización tecnológica*. Herder.
- Jonas, H. (2000). *El principio vida: Hacia una biología filosófica*. Trotta.
- Leff, E. (2006). *Aventuras de la epistemología ambiental*. Siglo XXI Editores.
- Ley 1098 de 2006 (8 de noviembre), “por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”. *Diario Oficial* 46.446. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>

- Ley 1804 de 2016 (2 de agosto), “por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones”. *Diario Oficial* 49.953 https://www.icbf.gov.co/system/files/ley_1804_de_2016_primera_infancia.pdf
- Löwy, M. (2014). *Ecosocialismo: la alternativa radical a la catástrofe ecológica capitalista*. Ediciones El Salmón.
- Malaguzzi, L. (1996). *Los cien lenguajes del niño: La experiencia de Reggio Emilia*. Asociación de Maestros Rosa Sensat.
- Mamián Guzmán, D. (coord.). (2013). *Memorias en movimiento: Tejiendo pensamiento y vida desde los entornos culturales de San Juan de Pasto*. Universidad de Nariño.
- Mansholt, S., Maire, E., Bosquet, M. Goldsmith, E., Morin, E., Saint-Marc, P., Marcuse, H., Monod, T. y Lapouge, G. (1972). *Ecología y revolución*. Editorial Universitaria.
- Marquez, L., y Rodríguez, S. (2020). *Pluralidades de las infancias en América Latina: Perspectivas desde la diversidad*. Editorial CLACSO.
- Maturana, H. (1994). *La democracia es una obra de arte*. Cooperativa Editorial Magisterio
- Maturana, H. (1998). *El sentido de lo humano*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (2002). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. y Dávila, X. (2015). *El árbol del vivir*. MVP Editores.
- Maturana, H., y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Lumen; Editorial Universitaria.
- Maturana, H., y Verden-Zöller, G. (1993). *Amor y juego: Fundamentos olvidados de lo humano. Desde el patriarcado a la democracia*. Instituto de Terapia Cognitiva.
- Mejía Vallejo, M. (2011). *Colombia Campesina*. Villegas Editores.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Ántropos.
- Morin, E. (2000). *El desafío del siglo XXI: Unir los Conocimientos*. Plural Editores.

- Morin, E. (2010). *Pensar la complejidad: Crisis y metamorfosis*. Universitat de València.
- Morin, E. (2011). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Naciones Unidas. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Nicholls Molina, P. (2018). *Un tejido de saberes y un entramado comunitario: Conversando y danzando la pedagogía de Maestra Vida hacia una alternativa a la educación. El Tambo-Cauca* [Tesis de maestría, Universidad del Cauca].
- Nussbaum, M. (2010) *Sin Fines de Lucro*. Rústica.
- Nussbaum, M. (2015). *Las emociones políticas: ¿Por qué el amor es importante para la justicia?* Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Global education monitoring report 2020: Inclusion and education: All means all*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
- Russell, B. (2013). *La conquista de la felicidad*. Debolsillo.
- Saade, M. (2020). *Conceptualización del campesinado en Colombia*. Instituto Colombiano de Antropología e Historia.
- Saavedra Rey, L. y Saavedra Rey, S. (2020). Antropología pedagógica: De las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido. *Pedagogía y Saberes*, (53), 53-68. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10567>
- Salazar Baena, V., y Celis, M. S. (2022). *Fals Borda Fotógrafo. Saucío 1949-1964*. Universidad Santo Tomás; Universidad Nacional de Colombia.
- Skolimowski, H. (2017). *Filosofía viva: La eco filosofía como un árbol de la vida*. Atalanta

- Snow, N.E. (2013). Learning to look: Lessons from Iris Murdoch. *Teaching Ethics* (Spring), 1-22. https://epublications.marquette.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1307&context=phil_fac
- Suárez Díaz, O. E. (2018). *Proyecto colaborativo basado en la creación de relatos digitales para potenciar el pensamiento creativo de los estudiantes de grado octavo en el Instituto Técnico Agrícola en el municipio de Pacho* [tesis de maestría, Universidad de los Andes].
- Tonucci, F. (2005). *La ciudad de los niños: Un modo nuevo de pensar la ciudad*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Touraine, A. (1999). *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Fondo de Cultura Económica.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2021). *Documento maestro del programa de Licenciatura en Educación Infantil*. UNAD
- Vásquez, F. (2009). *Custodiar la vida: Reflexiones sobre el cuidado de la cotidianidad*. Editorial Kimpres Ltda.
- Velasco Álvarez, A. C. (2017). *Sincronicidad emergente o la conversación como camino* [tesis doctoral, Universidad de La Salle San José de Costa Rica].
- Vielma, E., y Salas, M. L. (2000). Aportes de las teorías de Vygotsky, Piaget, Bandura y Bruner: Paralelismo en sus posiciones en relación con el desarrollo. *Educere*, 3(9), 30-37. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35630907.pdf>
- Wade, D. (2015). *Los guardianes de la sabiduría ancestral: Su importancia en el mundo moderno*. Sílabo.
- Zcerny, C. y Serna Mendoza, C. (eds.). (2021). *Sustainable Development. Crossing borders, Breaking Stereotypes*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA COMO TRAYECTO FORMATIVO: DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA A LA RUTA PEDAGÓGICA INNOVADORA

Natalia Olave Gómez

Magíster en Pedagogía de la Lengua Materna
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
natalia.olave@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8917-8654>
Colombia

Diana Elizabeth Forero Bravo

Magíster en Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
diana.forero@unad.edu.co
<https://orcid.org/0009-0007-7029-3899>
Colombia

Resumen

El presente capítulo analiza la evolución de la práctica pedagógica en la Licenciatura en Educación Infantil (LIEI) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), entendida como un trayecto formativo que transita de la acción pedagógica inicial hacia la consolidación de la ruta pedagógica innovadora (RPI). Desde un enfoque narrativo-temático, se sistematizan microrrelatos derivados de experiencias significativas desarrolladas en diversos contextos territoriales, interpretados a partir de categorías analíticas articuladas a los cuatro momentos de la RPI: tensión situada (indagar), intencionalidad transformadora (proyectar), mediación relacional (vivir la experiencia) y reflexividad transformadora (valorar el proceso). El análisis evidencia cómo la práctica deja de ser un requisito curricular fragmentado para configurarse como un dispositivo formativo crítico, investigativo y territorialmente situado. Las experiencias muestran que la innovación pedagógica no reside únicamente en los recursos implementados, sino en la lectura contextual, el diseño con fundamento ético y la construcción de vínculos significativos con las infancias y las comunidades. En este horizonte, la práctica se consolida como un ecosistema de formación docente que promueve la construcción de identidad profesional, la producción de conocimiento pedagógico situado y el compromiso con la transformación social.

Palabras clave: educación infantil; formación de docentes; práctica pedagógica; innovación educativa; inclusión social.

Abstract

This chapter examines the evolution of pedagogical practice within the Bachelor's Degree in Early Childhood Education (LIEI) at the National Open and Distance University (UNAD), understood as a formative trajectory that progresses from initial pedagogical action toward the consolidation of the innovative pedagogical route (IPR). Through a narrative-thematic approach, micro-stories derived from meaningful experiences developed in diverse territorial contexts are systematized and interpreted using analytical categories aligned with the four stages of the IPR: situated tension (inquiry), transformative intentionality (planning), relational mediation (lived experience), and transformative reflexivity (evaluation). The analysis demonstrates how pedagogical practice evolves from a fragmented curricular requirement into a critical, research-based, and territorially grounded formative device. The findings reveal that educational innovation lies not only in the resources implemented, but also in contextual interpretation, ethically grounded design, and the construction of meaningful relationships with children and communities. From this perspective, practice is consolidated as a formative ecosystem that fosters

professional identity, the production of situated pedagogical knowledge, and a commitment to social transformation.

Keywords: early childhood education; teacher training; teaching practice; educational innovation; social inclusion.

Punto de partida

Este capítulo recoge una apuesta formativa y comprometida que da cuenta de la evolución permanente de la práctica pedagógica educativa de la LIEI en la UNAD. La práctica pedagógica deja de ser un componente formativo obligatorio para consolidarse como una experiencia integradora, reflexiva y socialmente comprometida. A lo largo de sus diez años, el programa busca fortalecer esta dimensión en coherencia con el Modelo Pedagógico Unadista y con los desafíos contemporáneos de las infancias.

Desde sus inicios, la práctica se ha propuesto configurarse como un espacio en el que los estudiantes diseñen y ejecuten proyectos de acción pedagógica en escenarios educativos, teniendo como epicentro el contexto formativo de los niños y las niñas. Esta primera etapa se consolida como un insumo valioso, que permite reconocer el potencial transformador de la práctica y la necesidad de repensarla desde un enfoque crítico, investigativo, ético y situado, con el fin de concebir al estudiante como un agente de cambio comprometido con las infancias y los territorios.

Es así como, desde el trabajo en red de los cursos del componente práctico y mediante la constante reflexión colectiva sobre el sentido de la práctica en clave territorial, ética y política, surge la RPI. Esta se reconoce como una propuesta formativa que permite articular el componente práctico con una intencionalidad pedagógica clara: formar maestros investigadores, reflexivos y transformadores, capaces de incidir de manera significativa en los territorios donde se desarrollan las infancias.

En el marco de este enfoque, la práctica pedagógica establece un proceso formativo que se estructura a partir de momentos encadenados de forma intencional: indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2017, p. 111). Esta organización convierte cada momento en un espacio para poner en diálogo la teoría con la realidad, interrogar la práctica y generar conocimiento situado.

Como resultado de lo anterior, el estudiante cuenta con la facultad de acercarse a su territorio con una actitud investigativa, dinámica, cultural, social y educativa. Este momento implica realizar una lectura situada de las necesidades de las infancias.

Posteriormente, en el momento de proyectar, emerge el maestro innovador-reflexivo, quien diseña una propuesta pedagógica contextualizada y orientada a la transformación territorial y al reconocimiento de las infancias como sujetos de derechos.

Al vivir esta experiencia, el estudiante se posiciona como un maestro investigador y reflexivo, capaz de implementar su propuesta en un escenario real, en conjunto con sus saberes teóricos, metodológicos y tecnológicos. Aquí se afianza la relación con el territorio y las infancias del contexto, en un ejercicio de diálogo de saberes, reconocimiento mutuo y transformación compartida.

Finalmente, este proceso invita al maestro en formación a ejercer su profesión desde una reflexividad transformadora, capaz de sistematizar aprendizajes, socializar hallazgos y proyectar nuevas preguntas de investigación que aporten a la transformación de las realidades de su territorio.

Este recorrido por los cuatro momentos de la RPI no solo permite un desarrollo progresivo de competencias investigativas, pedagógicas y sociales, sino que también configura la práctica como un ecosistema de formación para la transformación social. Cada momento está pensado como un escalón necesario en el proceso de comprensión, investigación y transformación, bajo el principio de que el conocimiento se construye colaborativamente y en diálogo con la realidad de las infancias en el territorio.

Desde esta nueva perspectiva, la práctica deja de ser un cumplimiento curricular fragmentado para convertirse en una experiencia de vida, de pensamiento y de compromiso ético con las infancias y los territorios. Las propuestas desarrolladas por los estudiantes no emergen de modelos genéricos, sino de una escucha activa de las infancias y de una lectura situada del territorio. Por ello, se consolidan las RPI que abordan temas como la educación inclusiva, la diversidad cultural, la formación de maestros y el juego como práctica política y pedagógica.

Nuestra experiencia

Este apartado asume los microrrelatos como formas legítimas de producción de conocimiento pedagógico situado, en tanto emergen de prácticas reales en las que los maestros en formación interpelan sus contextos, problematizan sus decisiones y construyen RPI que articulan reflexión, acción y transformación educativa desde y para las infancias. Desde el acompañamiento cercano y reflexivo brindado en la mediación docente, se propiciaron espacios de análisis y orientación metodológica que permitieron movilizar comprensiones pedagógicas y consolidar dichas rutas. Para su interpretación, se adoptó un enfoque narrativo-temático, que organizó el análisis a partir de categorías comunes derivadas de los momentos estructurantes de la práctica pedagógica: Indagar, Proyectar, Vivir la experiencia y Valorar el proceso.

Esto permitió hacer explícitos los significados pedagógicos presentes en cada experiencia y comprender los relatos no solo como narraciones descriptivas, sino como unidades de análisis coherentes con la perspectiva investigativa del programa.

Estas categorías se comprenden como referentes analíticos del proceso formativo: la tensión o problema situado (Indagar), entendida como lectura crítica del territorio, identificación de necesidades y formulación de preguntas pedagógicas; la intencionalidad transformadora (Proyectar), referida al diseño de propuestas con fundamento teórico y orientación ética; las mediaciones y acciones en contexto (Vivir la experiencia), que implican la implementación situada, el diálogo de saberes y la construcción de vínculos; y las evidencias de aprendizaje y resignificación (Valorar el proceso), sustentadas en registros, retroalimentaciones, transformaciones observables y procesos de resignificación de la práctica que proyectan la experiencia más allá del escenario inmediato, evidenciando transferibilidad y consolidación de identidad profesional.

Desde este encuadre, los relatos fueron analizados no solo por su riqueza narrativa, sino por los significados pedagógicos que articulan. En cada experiencia se hace visible cómo la escucha situada opera como fundamento ético de la acción, cómo el diseño pedagógico se configura como una decisión política intencional, cómo la mediación relacional sostiene la implementación en contextos reales y cómo la reflexividad permite convertir la experiencia en conocimiento pedagógico. Así, cuando afirmamos que estos relatos expresan el compromiso con una pedagogía que escucha, actúa y transforma desde el vínculo con las infancias, las comunidades y el territorio, lo hacemos a partir de categorías analíticas explícitas y comparables que atraviesan todas las experiencias.

En este sentido, cada relato da cuenta de cómo, al seguir la organización de la práctica estructurada en los momentos de “Indagar, Proyectar, Vivir la experiencia y Valorar el proceso” (MEN, 2017, p. 111), se construyen experiencias situadas, éticamente comprometidas y fundamentadas teóricamente. Lejos de reproducir modelos preestablecidos, las narrativas aquí compiladas evidencian un ejercicio docente que interpreta el contexto, reconoce tensiones pedagógicas reales y propone alternativas concretas para las infancias. La práctica pedagógica se consolida así como un escenario de construcción crítica del saber educativo, en diálogo permanente con los territorios y las realidades sociales que habitan las infancias, y se configura no solo como trayecto formativo, sino como proceso de producción de conocimiento y afirmación identitaria del maestro en formación.

Estas experiencias evidencian cómo los momentos estructurantes de la práctica pedagógica: Indagar, Proyectar, Vivir la experiencia y Valorar el proceso se configuran no solo como una ruta formativa, sino como categorías interpretativas que permiten comprender la innovación pedagógica situada. Desde la lectura crítica del territorio hasta la resignificación de la experiencia, los relatos muestran que la trans-

formación educativa emerge de procesos reflexivos, éticos y contextualizados que reconocen a las infancias como interlocutoras legítimas del quehacer pedagógico.

Tabla 3.1. Experiencia 1. Autorregulación en clave de ritmo: una mirada transformadora en las infancias

Introducción	Reconocer y gestionar las propias emociones constituye un acto de cuidado esencial para los docentes que acompañan la primera infancia; su equilibrio interno se refleja en la calidad de las interacciones y en la construcción de ambientes seguros. Por ello, la autorregulación se vincula directamente con la salud mental docente y, en consecuencia, con el bienestar de niños y niñas. En este contexto, la música y el juego emergen como lenguajes poderosos que ayudan a transformar las dinámicas cotidianas en oportunidades de calma y empatía. A lo largo de este microrrelato, el lector acompaña a una docente en formación que, al observar un aula diversa y sensible en emociones, reconoció la urgencia de cuidar la salud mental de niñas, niños y docentes. Desde esta postura crítica, diseña una propuesta pedagógica que une música y juego, crea rincones de autorregulación, da vida a un personaje interactivo y pone en marcha estrategias para transformar el aula en un espacio que promueve el desarrollo y aprendizaje desde la empatía. La experiencia muestra cómo la autorregulación resignifica la práctica docente, al demostrar que ritmo y emoción pueden transformar la escuela desde el cuidado y la escucha.
Indagar para comprender: primeras miradas desde el territorio y la teoría	Durante la observación en un aula multigrado, la docente en formación notó diferentes formas de expresar emociones: algunos niños y niñas participaban con alegría en actividades artísticas, mientras otros se mostraban inseguros ante la posibilidad de equivocarse. A su vez, los docentes expresaban preocupación por su propio bienestar emocional, pero no contaban con estrategias claras para gestionarlo. Estas experiencias, acompañadas de la escucha y el registro constante en diarios de campo, mostraron que era necesario fortalecer la autorregulación para apoyar tanto a las infancias como a quienes las acompañan cada día. De allí surgió una pregunta que dio sentido a la propuesta de transformación pedagógica: ¿Cómo crear espacios donde los docentes reconozcan y gestionen sus emociones para acompañar a la infancia desde la empatía y el cuidado mutuo? La tensión entre reconocer a niños y niñas como sujetos de derechos y, a la vez, acompañar a quienes los guían impulsó la búsqueda de recursos prácticos y contextualizados. Esta búsqueda se nutrió de aprendizajes en cursos como Desarrollo socioafectivo y moral y Juego, lúdica y psicomotricidad, junto con la revisión de políticas educativas, lo que confirmó que el bienestar emocional docente es condición indispensable para garantizar el desarrollo integral de los niños y las niñas. En términos de tensión situada, la experiencia hace visible una brecha entre el reconocimiento del bienestar emocional como condición del cuidado y la ausencia de estrategias sistemáticas para su gestión en la comunidad educativa.

Proyectar para transformar: diseñar con sentido pedagógico	A partir de lo observado en el aula, la docente en formación diseñó una propuesta pedagógica para fortalecer la autorregulación emocional y favorecer la salud mental de quienes acompañan a la infancia. Para ello, planteó los rincones de autorregulación como espacios donde la reflexión se vuelve experiencia concreta e integró la musicoterapia como recurso clave. Además, creó un e-book con orientaciones prácticas y materiales que combinan ritmo, respiración y canto, entendiendo que estos elementos ayudan a canalizar emociones, fortalecer la conciencia corporal y generar ambientes de desarrollo y aprendizaje más sensibles, tal como lo plantea el MEN (2014a) en relación con la función expresiva de la música. En este punto nació LIPINA, un personaje animado e interactivo inspirado en la Licenciatura en Pedagogía Infantil. Su creación tuvo tres propósitos: guiar cada paso de la propuesta pedagógica, modelar técnicas de autorregulación y mantener la motivación docente por medio de un recurso digital atractivo. Cada rincón de autorregulación, oralidad, ritmo corporal y color se integró con secuencias musicales que invitaban a tomar conciencia del cuerpo y la respiración, así como a explorar la dinámica del fuerte, lo suave y el silencio para convertir el aula en un espacio de encuentro, calma y cuidado compartido. Así, en clave de intencionalidad transformadora, el diseño articula teoría, recursos expresivos y lectura contextual para convertir la autorregulación en práctica pedagógica cotidiana y compartida.
Vivir la experiencia: aprender haciendo con otros	Al implementar la propuesta, los docentes descubrieron, en uno de los rincones de autorregulación llamado Rincón de la Calma de la Rana, el valor de la respiración consciente. Guiados por LIPINA, practicaron la técnica de inhalar, sostener y exhalar, acompañando el ejercicio con movimientos pausados. Esta dinámica sencilla ayudó a disminuir la ansiedad y generó espacios de conversación sobre cómo la presión laboral impacta su bienestar emocional. Además, llevaron esta práctica a sus aulas y la convirtieron en un ritual cotidiano antes de iniciar actividades o como pausa consciente junto a los niños y niñas. Desde la mediación relacional, la innovación no reside en LIPINA como recurso, sino en su capacidad para activar la conversación, los rituales y el vínculo pedagógico entre docentes, niños y niñas. La experiencia impulsó la creación del tablero digital <i>Explorando ritmos y descubriendo emociones con LIPINA</i>, que integró minijuegos de percusión corporal, audios rítmicos y retos artísticos para llevar a las aulas. Las voces recogidas en círculos reflexivos evidenciaron cambios: los docentes propiciaron un clima emocional más equilibrado, los niños y niñas fortalecieron su capacidad para expresar lo que sentían y la comunidad escolar empezó a reconocer la importancia del ritmo, la pausa y la escucha activa como recursos para enriquecer el aprendizaje significativo.

Valorar el proceso: comprender, resignificar y proyectar	La sistematización se realizó mediante diarios de campo, sesiones de retroalimentación y registros fotográficos. Los docentes reportaron que, tras un mes de uso del e-book y de LIPINA, lograron anticipar sus reacciones y aplicar pausas musicales para regular su estado emocional y favorecer un ambiente más armonioso en la comunidad educativa. Estos hallazgos confirmaron la pertinencia de la ruta, en coherencia con la Ley 1616 de 2013, que reconoce la salud mental como derecho fundamental. Como reflexividad transformadora, la sistematización de evidencias permite interpretar cambios observables y resignificar la práctica más allá de la implementación. El análisis evidenció que la musicoterapia funcionó como un puente entre teoría y práctica, mientras que el arte se consolidó como un lenguaje de contención y el juego se reafirmó como un escenario para la autorregulación emocional. La docente en formación comprendió que la verdadera innovación educativa surge cuando el diseño pedagógico se alimenta del afecto y de la lectura contextual, más allá de los recursos tecnológicos. De esta experiencia quedó como legado una comunidad educativa más consciente de sus emociones y comprometida con sostener espacios de autorregulación como parte de su proyecto pedagógico.
Resignificar para continuar	La propuesta pedagógica transformó la mirada profesional de la docente, pues le permitió comprender que el aprendizaje florece en la intersección entre salud mental, autorregulación, música, arte y territorio. Ahora se proyecta como una educadora que sitúa el bienestar emocional en el centro de cada decisión pedagógica, convencida de que la escuela puede ser un refugio donde la música, el diálogo y el juego se articulen para transformar la educación y potenciar el desarrollo y aprendizaje de niños y niñas. A quienes transitan la formación inicial, esta experiencia deja una invitación: cultivar la autorregulación personal, escuchar con empatía y diseñar prácticas que acojan la diversidad emocional. Cuando el ritmo se integra a la enseñanza y la autorregulación se construye en comunidad, la escuela se proyecta como un espacio donde docentes, niños y niñas pueden aprender, crear y crecer juntos.

Nota. La experiencia se presenta siguiendo los momentos estructurantes de la Ruta Pedagógica Innovadora (RPI): indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso, como categorías de organización e interpretación de la práctica pedagógica.

Fuente: D. Pinzón (comunicación personal, 3 de julio del 2025).

Tabla 3.2. Experiencia 2. Manos que hablan: resignificando la educación inicial desde la LSC

Introducción	Este microrrelato presenta la construcción e implementación de una RPI, desarrollada por estudiantes de la LIEI de la UNAD, como respuesta a las barreras comunicativas identificadas en contextos escolares. La propuesta se gestó en el marco del curso de práctica pedagógica, nutrida por experiencias reales en diálogo con docentes y estudiantes, lo que permitió una aproximación situada, reflexiva y transformadora. El interés por la lengua de señas colombiana (LSC) se fortaleció con el curso de Prestación del Servicio Social Unadista, el cual permitió a las autoras interactuar directamente con comunidades educativas, hacer evidentes formas de exclusión persistentes y reconocer la urgencia de construir propuestas pedagógicas que garanticen el derecho a la comunicación. Este microrrelato se estructura en cinco momentos clave: indagar, proyectar, vivir la experiencia, valorar el proceso y resignificar para continuar. Cada uno de ellos permitió comprender las particularidades del entorno, diseñar una estrategia con la LSC como eje articulador, aplicarla en escenarios reales, analizar sus efectos y proyectarla más allá del aula.
Indagar para comprender: primeras miradas desde el territorio y la teoría	La fase de indagación se desarrolló en una escuela rural multigrado, donde la escasez de recursos contrastaba con la riqueza humana y cultural del territorio. Mediante la observación y la formulación de preguntas pedagógicas, se evidenció la necesidad de repensar la inclusión desde una perspectiva comunicativa, reconociendo la LSC como herramienta clave para garantizar el derecho a la expresión y la participación. En este punto, la tensión situada se expresa como exclusión comunicativa: no se trata de un déficit del estudiante, sino de una barrera estructural que limita la participación, el vínculo y el aprendizaje. Interrogantes como ¿cómo aprenden quienes no acceden al lenguaje oral? o ¿cómo integrar la LSC en escenarios cotidianos de la infancia? permitieron desplazar la mirada desde la carencia individual hacia la responsabilidad pedagógica. Desde el curso Desarrollo del Lenguaje, se comprendió que la comunicación abarca múltiples formas: verbales, gestuales y corporales, y que el lenguaje es una construcción social y cultural (Vygotsky, 1979), más que una capacidad uniforme. Esta lectura permitió resignificar la inclusión como una práctica que reconoce la diversidad lingüística desde los primeros años, en coherencia con la Ley 1804 de 2016 y el enfoque diferencial del MEN (2017).

Proyectar para transformar: diseñar con sentido pedagógico	A partir de las necesidades identificadas, se diseñó una propuesta centrada en la LSC como lenguaje transversal para el fortalecimiento docente y la inclusión comunicativa en educación inicial. Esta apuesta dialoga con el marco normativo colombiano (Ley 1804 de 2016; Decreto 1421 de 2017) y con enfoques que reconocen al maestro como agente transformador (Freire, 1997; Rodríguez, 2017). Como estrategia central, se construyó el tablero digital interactivo <i>Jirafina en acción</i>, con actividades lúdicas organizadas en cinco categorías. Este instrumento narrativo, mediado por personajes simbólicos, promueve aprendizajes desde el juego, el cuerpo y la reflexión pedagógica, en coherencia con el enfoque integral de la educación inicial. Inspirada en los “cien lenguajes del niño” (Malaguzzi, 1996) y en la pedagogía crítica, la herramienta busca enriquecer las prácticas y posicionar la LSC como medio legítimo de expresión, juego y participación (MEN, 2014b). Desde la intencionalidad transformadora, la LSC deja de ser una estrategia complementaria y se posiciona como eje pedagógico de equidad, articulando derechos, currículo y mediación docente.
Vivir la experiencia: aprender haciendo con otros	La implementación de la RPI marcó el tránsito de la planeación a la acción situada. Las limitaciones tecnológicas, como la falta de conectividad, impidieron el uso completo del tablero digital, lo que exigió ajustes metodológicos y estrategias flexibles no dependientes exclusivamente de recursos digitales. Las reacciones del equipo docente fueron diversas: algunos manifestaron apertura para aprender LSC y replicar actividades; otros expresaron escepticismo. Esta diversidad permitió comprender que la inclusión es un proceso gradual construido desde lo cotidiano. El recurso fue socializado por medio de LabINNOVA y se dejaron materiales pedagógicos en la institución, con compromisos de continuidad. En términos de mediación relacional, la inclusión se construye en la disposición docente, en la empatía, en los ajustes situados y en la continuidad institucional, más que en la herramienta tecnológica en sí misma.

Valorar el proceso: comprender, resignificar y proyectar	La fase de valoración permitió revisar críticamente la implementación, reconociendo que la acción pedagógica en contextos reales exige ajustes constantes. A través del uso de encuestas diagnósticas aplicadas a docentes, se hicieron evidentes avances en la comprensión conceptual sobre la LSC y mayor disposición hacia la inclusión comunicativa. Sin embargo, también emergieron tensiones relacionadas con la seguridad en su aplicación práctica, reafirmando la necesidad de procesos formativos continuos. Más allá de los resultados previstos, se observaron transformaciones significativas en el aula, como la aparición espontánea de gestos y señas entre niños y niñas, lo que sugiere una incidencia real en las formas de interacción. Esta etapa permitió comprender, como señala Freire (1997), que enseñar implica apertura y compromiso ético con el otro. Como ejercicio de reflexividad transformadora, las evidencias recogidas permiten interpretar avances graduales y tensiones persistentes, confirmando que la inclusión es un proceso formativo y no un resultado inmediato.
Resignificar para continuar	Esta experiencia evidenció que integrar la LSC en la educación inicial no es solo una estrategia didáctica, sino una apuesta ética por una escuela que reconoce la diferencia como valor pedagógico. La ruta, construida desde el territorio y la reflexión crítica, demostró que la inclusión es posible cuando se articulan conocimiento, sensibilidad y acción. Más allá de su aplicación puntual, esta propuesta resignifica la práctica docente como un acto de escucha, vínculo y transformación, proyectando la LSC como lenguaje de equidad y participación. Así, la inclusión no concluye, sino que se reinventa en cada aula que acoge la diversidad como horizonte educativo.

Nota. La experiencia se presenta siguiendo los momentos estructurantes de la Ruta Pedagógica Innovadora (RPI): Indagar, Proyectar, Vivir la experiencia y Valorar el proceso, como categorías de organización e interpretación de la práctica pedagógica.

Fuente: E. Sanabria y D. Manrique (comunicación personal, 3 de julio del 2025).

Tabla 3.3. Experiencia 3. Jugar para transformar: Aprender, crear y crecer juntos

Introducción	Este relato documenta la trayectoria de una práctica pedagógica situada en el municipio de Madrid, Cundinamarca, sustentada en una sensibilidad artística, un enfoque territorial y una perspectiva ética comprometida con la educación inicial. Aquí, el juego se reivindica como una experiencia vital que resignifica la forma de habitar la infancia, la escuela y el territorio. A partir de experiencias ancladas en escenarios cotidianos, se plantea el juego como lenguaje legítimo, derecho irrenunciable y medio para la creación colectiva, configurando la educación como un acto transformador de la cultura y la sociedad. Los cinco apartados que estructuran este relato muestran cómo el conocimiento cobra sentido cuando se enraíza en la realidad. El recorrido va desde la inquietud que germina en el aula hasta la elaboración de estrategias pedagógicas con enfoque comunitario. Incluye la colaboración con familias y docentes y culmina con la afirmación de una voz pedagógica que se fortalece al interactuar con otros. Lo que aquí se comparte inaugura una ruta formativa guiada por la escucha atenta, el compromiso ético y el deseo de transformar la educación desde el territorio.
Indagar para comprender: primeras miradas desde el territorio y la teoría	El punto de partida fue reconocer la ausencia progresiva del juego como lenguaje cotidiano en la escuela. Esta constatación motivó una lectura crítica del territorio, extendida a espacios no convencionales como bibliotecas comunitarias y parques locales. La exploración permitió identificar que, más allá del aula, las infancias requieren ambientes de juego intencionados que favorezcan su desarrollo integral. En este momento emerge la tensión situada: el juego, aunque reconocido normativamente como derecho, aparece debilitado en la práctica cotidiana, subordinado a lógicas instrumentales y tiempos rígidos. No se trata de falta de interés infantil, sino de una configuración escolar que limita su expresión como experiencia estructurante. Esta mirada se nutrió de cursos como Juego, lúdica y psicomotricidad, Diseño de ambientes de aprendizaje y Educación, familia y comunidad, así como de referentes teóricos (Piaget, Vygotsky, Montessori, Reggio Emilia) y aportes contemporáneos (Villamizar, 2021). En coherencia con el MEN (2014a), se comprendió que el juego es un eje pedagógico y cultural que permite a la infancia construir y recrear su mundo. La articulación entre teoría, territorio y experiencia permitió situar el juego no como actividad complementaria, sino como fundamento pedagógico.

Proyectar para transformar: diseñar con sentido pedagógico	A partir de la tensión identificada, surge la propuesta “Jugar para crear”, orientada a resignificar el juego como derecho y lenguaje expresivo. El diseño se proyecta en escenarios reales: aulas, parques, calles y bibliotecas comunitarias, entendidos como territorios vivos de aprendizaje donde niñas y niños exploran, deciden y construyen junto a otros. En clave de intencionalidad transformadora, el diseño no se limita a organizar actividades, sino que materializa una decisión ética y política: devolver al juego su centralidad pedagógica. Se crean estaciones de juego como espacios estéticos, accesibles y provocadores, coherentes con los referentes técnicos de educación inicial, que sitúan el juego, el arte, la literatura y la exploración como actividades rectoras. Las estaciones se configuran con materiales no estructurados y multisensoriales: telas, semillas, madera y barro, que invitan a la exploración libre. La disposición flexible del espacio, junto con la observación y la escucha activa, permite que niñas y niños resignifiquen objetos y reinventen sentidos, transformando el entorno en escenario de asombro y creación.
Vivir la experiencia: aprender haciendo con otros	La implementación permitió constatar que el juego libre, estético y compartido construye vínculos comunitarios y resignifica espacios cotidianos. Las estaciones se transformaron en territorios de exploración donde niñas y niños reorganizaron materiales, propusieron nuevos sentidos y expresaron su mundo interior mediante gestos, relatos y silencios. Aquí se pone en evidencia la mediación relacional como núcleo de la acción pedagógica. La innovación no reside en la estación de juego como dispositivo físico, sino en la calidad del acompañamiento docente: observar sin invadir, escuchar sin dirigir, sostener sin controlar. La mediación respetuosa permitió reconocer ritmos, intereses y formas diversas de participación, evitando uniformidades. El proceso también implicó tensiones: conciliar tiempos, expectativas y roles entre docentes, familias y comunidad exigió reconfigurar prácticas establecidas. Soltar el control y confiar en la autonomía infantil se convirtió en un aprendizaje central. Las limitaciones del entorno no fueron obstáculo, sino oportunidad para desplegar creatividad y fortalecer una pedagogía situada.

Valorar el proceso: comprender, resignificar y proyectar	El contacto sostenido con niñas y niños mostró que el juego no se reduce a una dimensión pedagógica: es una experiencia que entrelaza sentidos, emociones y vínculos. Cada infancia se acerca al juego de manera singular, y en esa diversidad se revelan lenguajes corporales, gestuales y simbólicos que amplían la comprensión del desarrollo infantil. En este momento se consolida la reflexividad transformadora. La experiencia no se agota en su ejecución, sino que se convierte en conocimiento pedagógico. Con el uso de registros de observación, diálogos con familias y espacios de retroalimentación, el docente en formación resignifica su práctica y su identidad profesional. Se comprende que mediar implica abrir espacio para que cada niña y niño pueda ser desde su singularidad. La valoración permitió reconocer que educar desde el juego no requiere escenarios perfectos, sino disposición ética para incluir, adaptar y crear junto a otros. La práctica deja de ser un ejercicio puntual y se convierte en principio formativo.
Resignificar para continuar	La LIEI transformó mi forma de ser docente: fortaleció la escucha, la observación sensible y el respeto por los tiempos de la infancia. Como dijo Pablo, de seis años: “Un niño es alguien que sabe muchas cosas” (D. Daza, comunicación personal, 2 de mayo del 2021), lo que me recordó que cada juego y vínculo da sentido a educar. Hoy asumo una pedagogía que pone el juego, la participación y la exploración en el centro, entendiendo que educar es crear mundos posibles junto a niñas, niños y comunidades. El liderazgo docente es una tarea ética y transformadora, en la que la confianza reemplaza el control y la escuela se sueña más humana y viva. Como afirma Atuesta (2015): “Educar desde el juego es un acto político y ético. Es confiar en la infancia, en el arte y en la posibilidad de transformar la escuela y el mundo desde el asombro, la colaboración y la belleza” (p. 110).

Nota. La experiencia se presenta siguiendo los momentos estructurantes de la Ruta Pedagógica Innovadora (RPI): Indagar, Proyectar, Vivir la experiencia y Valorar el proceso, como categorías de organización e interpretación de la práctica pedagógica.

Fuente: D. Daza (comunicación personal, 3 de julio del 2025).

Nuestros aprendizajes

Retos y desafíos actuales: Compromisos ético-pedagógicos del programa con las infancias

Las experiencias analizadas permiten identificar aprendizajes estructurantes que dialogan directamente con las categorías que orientaron su interpretación. Lejos de ser relatos aislados, los microrrelatos evidencian regularidades pedagógicas que configuran una comprensión más profunda de la práctica como trayecto formativo.

En primer lugar, la categoría de *tensión situada* revela que toda acción pedagógica transformadora emerge de una lectura crítica del territorio. En las tres experiencias, el punto de partida no fue la aplicación de un modelo prefabricado, sino el reconocimiento de una problemática concreta: la autorregulación emocional como necesidad invisibilizada, las barreras comunicativas frente a la diversidad lingüística y la ausencia estructural del juego como derecho cotidiano. Este aprendizaje reafirma que la práctica no se inicia en el diseño, sino en la escucha atenta y en la formulación de preguntas pedagógicas contextualizadas.

En segundo lugar, la *intencionalidad transformadora* se configura como núcleo del momento de proyectar. Diseñar no significó planificar actividades, sino construir propuestas fundamentadas teórica y normativamente, con una orientación ética clara. La musicoterapia como mediación del cuidado, la Lengua de Señas Colombiana como eje de inclusión y las estaciones de juego como dispositivos estéticos y comunitarios evidencian que la innovación pedagógica surge cuando el diseño responde a una decisión política y formativa coherente con el reconocimiento de las infancias como sujetos de derechos.

En tercer lugar, la categoría de *mediación relacional* permitió comprender que la transformación no reside en el recurso utilizado, sino en la calidad del vínculo construido en la experiencia. Vivir la práctica en contextos reales implicó sostener tensiones, negociar sentidos, adaptar estrategias y reconocer resistencias. Allí se consolidó el maestro en formación como sujeto que actúa en diálogo con el territorio, y no como ejecutor de instrucciones curriculares.

Finalmente, la *reflexividad transformadora* y la *identidad docente emergente* evidencian que valorar el proceso no constituye un cierre administrativo, sino un momento epistemológico en el que la experiencia se convierte en conocimiento pedagógico. Los diarios de campo, encuestas diagnósticas, círculos reflexivos y observaciones sistemáticas no solo documentaron acciones, sino que permitieron interpretar

cambios en prácticas, vínculos y autocomprensiones profesionales. En este punto, la práctica dejó de ser un requisito para convertirse en un espacio de construcción identitaria.

Estos aprendizajes permiten afirmar que la RPI no es únicamente una estructura metodológica, sino un marco formativo que organiza el tránsito desde la acción pedagógica inicial hacia una práctica investigativa con sentido territorial, ético y político. En este trayecto, el estudiante no solo adquiere competencias, sino que se reconoce como maestro investigador, capaz de interrogar la realidad y de proyectar transformaciones sostenibles.

En consecuencia, los retos actuales del programa no pueden leerse de manera aislada de estas categorías. Reconocer el territorio como escenario legítimo de producción de conocimiento implica profundizar la escucha situada; fortalecer la progresividad de la práctica exige consolidar la intencionalidad transformadora; resignificar el papel del maestro demanda sostener la mediación relacional como núcleo de la acción; y construir comunidades de práctica investigativa supone afianzar la reflexividad como cultura formativa.

Desde la LIEI de la UNAD, la práctica pedagógica se consolida así como un ecosistema formativo que articula investigación, ética y compromiso social. No se trata de formar docentes que reproduzcan saberes, sino de formar profesionales capaces de diseñar experiencias pedagógicas con fundamento crítico, sensibilidad territorial y responsabilidad política frente a las infancias.

En este horizonte, la práctica deja de ser un requisito curricular fragmentado y se afirma como un laboratorio pedagógico vivo, en el que se ensayan nuevas formas de enseñar, aprender y acompañar. La coherencia entre tensión situada, intencionalidad transformadora, mediación relacional y reflexividad crítica configura una arquitectura formativa que proyecta la educación infantil como campo estratégico para la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y esperanzadora.

Soñar realidades. Tejer futuros

Las experiencias narradas en este capítulo reflejan el potencial transformador de una formación docente fundamentada en una pedagogía crítica, situada y comprometida con las realidades de la infancia y el territorio. A partir de enfoques diversos, todas las propuestas comparten una visión ética centrada en el cuidado, la creatividad y la justicia social, en la que el uso pedagógico de la inteligencia artificial y de otros lenguajes tecnológicos y no convencionales se concibe como un medio para

amplificar voces, potenciar el desarrollo y el aprendizaje, y transformar los entornos educativos.

Desde esta perspectiva, las experiencias compartidas evidencian enfoques complementarios que fortalecen la práctica pedagógica en educación infantil: el cuidado del bienestar emocional docente, la inclusión comunicativa desde la diversidad lingüística y la reivindicación del juego como derecho y lenguaje vital de las niñas y los niños. Aunque distintas en sus énfasis, todas proyectan una innovación pedagógica situada, sensible al territorio y comprometida con transformar la educación desde y para las infancias.

Estas experiencias se articulan con la misión del programa de LIEI de la UNAD, que asume la formación docente como una apuesta ética, social y pedagógica orientada a fortalecer la educación desde los territorios. En la actualidad, formar maestras y maestros implica afrontar retos profundos: contextos marcados por desigualdades, tensiones culturales, brechas digitales y la necesidad urgente de reconocer la infancia en su diversidad. Teniendo en cuenta lo anterior, el programa promueve una pedagogía viva que valora el juego, la inclusión, el cuidado y la reflexión crítica, invitando a los futuros educadores a imaginar y construir escenarios pedagógicos más justos, humanos y sensibles a las realidades que habitan.

Referencias

Atuesta, M. P. (2015). Espacio. En *Tejedores de vida: Arte en primera infancia* (pp. 110–137). Instituto Distrital de las Artes (Idartes).

Decreto 1421 de 2017 (29 de agosto), por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. *Diario Oficial* 50.340. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=87040>

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Ley 1616 de 2013 (21 de enero), por la cual se expide la Ley de Salud Mental y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 48.680. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=51292>

Ley 1804 de 2016 (2 de agosto), “por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones”. *Diario Oficial* 49.953. https://www.icbf.gov.co/system/files/ley_1804_de_2016_primera_infancia.pdf

Malaguzzi, L. (1996). *Los cien lenguajes del niño: La experiencia de Reggio Emilia*. Asociación de Maestros Rosa Sensat.

Ministerio de Educación Nacional. (2014a). *El arte en la educación inicial* [documento n.º 21, Serie de orientaciones pedagógicas para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral]. Gobierno de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2014b). *Modalidades y condiciones de calidad para la educación inicial* [documento n.º 50, Serie de orientaciones pedagógicas para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral]. Gobierno de Colombia. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341863_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

Rodríguez, L. G. (2017). Totalitarismo y educación: Freire, UNESCO y Piaget en la mirada del tradicionalismo católico. *Revista Quinto Sol*, 21(1), 1-21.

Villamizar Cañas, M. A. (2021). Metodologías activas mediante el juego y el interés de la niñez de 5 a 6 años en preescolar. *Revista Educación*, 45(2), 1-18.

Vygotsky, L. (1979). *La evolución de las funciones psíquicas superiores*. Editorial Crítica.

LA INCLUSIÓN Y LA DIVERSIDAD COMO PRINCIPIOS FUNDAMENTALES DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: 10 AÑOS DE EXPERIENCIAS Y APRENDIZAJES

Aura Johana Moyano Tibambre

Magíster en Educación desde la Diversidad
Universidad Nacional Abierta y Distancia (UNAD)
aura.moyano@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8382-7852>
Colombia

Eveling Tatiana Calderón Ruiz

Especialista en Pedagogía de la Lúdica
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
eveling.calderon@unad.edu.co
<https://orcid.org/0009-0009-1387-7059>
Colombia

Karen Lorena Lucuara Castro

Especialista en Integración Educativa para la Discapacidad
Universidad Nacional Abierta y Distancia (UNAD)
karen.lucuara@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0002-4581-8784>
Colombia

Eliana Páez Carvajalino

Magíster en Innovaciones Educativas
Universidad Nacional Abierta y Distancia (UNAD)
eliana.paez@unad.edu.co
<https://orcid.org/0009-0005-7472-6239>
Colombia

Yenni Alexandra Basto Cruz

Magíster en Neuropsicología y Educación
Universidad Nacional Abierta y Distancia (UNAD)
yenni.basto@unad.edu.co
<https://orcid.org/0009-0006-0613-1433>
Colombia

Resumen

En el marco de los diez años de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), se presentan reflexiones, análisis y proyecciones sobre la articulación de la inclusión y la diversidad en la apuesta pedagógica territorial del programa, sustentada en paradigmas como el enfoque crítico-social y la perspectiva ecológica-contextual, con el compromiso de aportar a la formación integral de maestros de y para las comunidades, reconocidos como líderes transformadores. El abordaje de proyectos aplicados e investigaciones desarrolladas en territorios como Nariño y Cauca obedece a la centralidad adquirida por el despliegue territorial derivado del convenio con la Gobernación de Nariño, vigente desde el 2019, el cual ha dinamizado de manera significativa la producción académica e investigativa en contextos étnicos y rurales. Estas experiencias han evidenciado la necesidad de apropiar los saberes locales, recuperar las lenguas nativas y fortalecer las prácticas ancestrales. Se reconocen logros significativos, pero también tensiones persistentes entre lo pedagógico y lo institucional. Las investigaciones y experiencias sistematizadas por los maestros en formación se configuran como un archivo vivo que refleja los aprendizajes y las huellas del programa, así como las brechas entre el discurso inclusivo y las condiciones reales de las instituciones educativas y los escenarios de actuación, especialmente en contextos étnicos y rurales. En este sentido, la inclusión continúa presentando retos y horizontes, como el fortalecimiento de redes intersectoriales que permitan territorializar de manera efectiva la diversidad, lo que implica formar maestros que trasciendan el servicio educativo y asuman su labor como un acompañamiento ético, contextual y sensible al desarrollo y al aprendizaje de las infancias, contribuyendo a una cultura de paz y al fortalecimiento del tejido social.

Palabras clave: educación infantil; diversidad; inclusión; educación inclusiva; territorio.

Abstract

On the occasion of the tenth anniversary of the Bachelor's Degree in Early Childhood Education at the Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), this chapter presents reflections, critical analyses, and future projections regarding the integration of inclusion and diversity within the program's territorial pedagogical framework. Grounded in the social-critical paradigm and the ecological-contextual perspective, the program aims to foster the comprehensive training of teachers from and for their communities, recognized as transformative leaders.

The focus on territories such as Nariño and Cauca derives from the territorial expansion consolidated through the agreement established with the Government of Nariño since 2019, which has significantly strengthened academic and research engagement in ethnic and rural contexts. Applied projects and research experiences have highlighted the importance of embracing local knowledge, revitalizing native languages, and strengthening ancestral practices. While significant achievements are acknowledged, persistent tensions between pedagogical discourse and institutional realities remain evident. The systematized research conducted by teachers-in-training constitutes a living archive that reflects both the program's impact and the gaps between inclusive discourse and the actual conditions of educational settings. Consequently, inclusion continues to pose critical challenges, particularly in territorializing diversity through strengthened intersectoral networks and preparing teachers who transcend conventional educational service roles to assume ethical, contextual, and culturally responsive pedagogical leadership.

Keywords: early childhood education; diversity; inclusion; inclusive education; territory.

Punto de partida

En un país multdiverso y pluricultural como Colombia, es necesario hacer énfasis en cómo se integran la inclusión y la diversidad en los diferentes campos de acción. Por ello, en los diez años de trayectoria del programa de la Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD, se presenta este capítulo, reconociendo el sustento conceptual, epistemológico y vivencial, con el propósito de visibilizar los saberes contruidos colectivamente, las tensiones entre la teoría y la práctica, así como los desafíos que generan un compromiso con los procesos educativos en el marco de la diversidad.

Estas reflexiones se presentan en cuatro apartados. El primero se enfoca en las claves conceptuales y epistemológicas que han sostenido el discurso inclusivo en el programa, desde la comprensión del rol docente como un agente de cambio y líder transformador. Luego, se hace énfasis en los aprendizajes y las comprensiones alcanzadas, teniendo en cuenta algunos proyectos, investigaciones y prácticas pedagógicas desarrolladas por los maestros en formación. Seguidamente, se presentan las tensiones estructurales entre el discurso y lo vivido en las aulas y en el territorio. Finalmente, se exponen los retos pendientes para una educación infantil realmente incluyente y transformadora.

De esta manera, se reconoce cómo la Licenciatura en Educación Infantil ha asumido la inclusión y la diversidad como parte fundamental de su misión educativa, recono-

ciendo que cada niña y niño es un universo particular en un contexto que requiere ser escuchado, respetado y acompañado en su proceso de aprendizaje y desarrollo. A continuación, se presenta el primer apartado respecto a las claves conceptuales que han movilizado el discurso en el programa.

Nuestra experiencia

Discursos en clave de lo conceptual y lo epistemológico de la educación inclusiva en la Licenciatura en Educación Infantil

Durante la trayectoria del programa de la Licenciatura en Educación Infantil se ha tejido una propuesta formativa que asume la educación inclusiva como eje transversal del proceso formativo de los maestros y las maestras, con una sólida intencionalidad educativa y una apuesta totalmente comprometida con un proyecto educativo ético, pedagógico, social, político y cultural, que reconoce y responde a la diversidad en todas sus dimensiones, fomenta el respeto por los derechos humanos, la equidad y la justicia social, y lidera procesos para la transformación de los contextos.

De acuerdo con el documento maestro de la Licenciatura en Educación Infantil (UNAD, 2021), la educación inclusiva atraviesa todo el proceso formativo, y se asume como eje articulador del currículo y del Modelo Pedagógico Unadista, particularmente desde el enfoque del Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS). En este sentido, “el programa [...] se sustenta desde los paradigmas constructivista social, crítico social y ecológico contextual” (p. 88). Desde este marco integrador, el programa se ha sustentado y afianzado como una propuesta integral y diferenciadora que asume la educación inclusiva como principio, en la cual se reconoce la infancia como un ciclo de vida en el que los niños y las niñas crecen y se desarrollan desde múltiples formas de comprender el mundo, de ser, sentir y habitar sus territorios. Los niños y las niñas han sido reconocidos como sujetos activos en sus procesos de desarrollo y aprendizaje, cuyas características, vivencias y particularidades deben ser acogidas con respeto, dignidad y sentido ético. A la luz de lo anterior:

el programa reconoce la diversidad en las formas de ser niño y niña, así como la necesidad de acompañar sus procesos de desarrollo y aprendizaje desde una perspectiva ética, cultural y pedagógica que valora la infancia como una etapa vital, activa y socialmente situada. (UNAD, 2021, p. 84)

Para la licenciatura, ver al otro desde la diferencia no es una medida compensatoria, sino un principio estructural del proyecto educativo. Al asumir esta perspectiva

como eje transversal del proceso formativo, el programa trasciende los enfoques compensatorios y se consolida como un referente pedagógico que inspira la transformación de las prácticas educativas en clave de diversidad, equidad y justicia social, y orienta los procesos formativos de maestros y maestras para que, desde una mirada sensible, crítica y comprometida, sean garantes de una educación para todos y todas, como líderes transformacionales de los contextos educativos en los que se encuentran inmersos. El programa, en el proceso formativo de los estudiantes, “promueve competencias para su desempeño como investigador, gestor socio-cultural e intelectual transformativo, que le permitan desempeñarse en múltiples contextos y escenarios en función de una educación inclusiva para la atención integral de la primera infancia” (UNAD, 2021, p. 49).

En consonancia con el planteamiento anterior, el perfil del educador infantil unadista se ha fortalecido desde la dimensión ética y política, reconociendo las realidades y particularidades de los contextos. Desde esta mirada, se proyecta a los maestros y las maestras como líderes transformadores, capaces de reflexionar, profundizar e investigar los contextos en los que se encuentran inmersos para proponer ambientes y experiencias pedagógicas contextualizadas y transformadoras, que respondan éticamente a los retos de la educación inclusiva. Así, el educador infantil desarrolla competencias profesionales para responder a las demandas del contexto. A partir de esta visión, “el programa forma educadores infantiles que comprendan la diferencia y la diversidad como oportunidad para el desarrollo humano y social, y para proponer experiencias educativas intencionadas, contextuales y significativas, que se desarrollan en entornos sociales, culturales y territoriales singulares” (UNAD, 2021, p. 68).

Luego de la revisión conceptual, en el marco de lo planteado, es importante reconocer el impacto que los discursos adoptados por el programa han tenido en las comprensiones actuales y en los aprendizajes alcanzados por los maestros en formación durante sus experiencias pedagógicas e investigativas. Por ello, la sección que continúa expone dichos aspectos.

Saberes que transforman: comprensiones actuales y aprendizajes alcanzados

En el transcurso del capítulo se ha logrado hacer evidente cómo, desde la trayectoria de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, hoy Licenciatura en Educación Infantil (LIEI), se han establecido concepciones y nuevas perspectivas en inclusión, las cuales se han incorporado tanto a nivel microcurricular como macrocurricular, tal como se pudo apreciar desde la relación con el PAPS, rompiendo estigmas y limi-

tantes al considerar la diversidad no solo desde la discapacidad, sino también desde la interculturalidad y el género.

Hoy por hoy, los lineamientos curriculares, los enfoques interculturales y las políticas de inclusión suscitan cambios que generan impactos en el territorio, aunque estos suelen verse obstaculizados por situaciones que, día a día, se vuelven una constante dentro de la estructura, ya sea de la misma cultura o de la institucionalidad, poniendo en evidencia cómo los discursos pedagógicos cambian y se reconstruyen al enfrentarse a las realidades de los territorios. Por lo tanto, surge un gran reto frente a las apuestas por una educación desde y para la diversidad, incluyente y transformadora, en los diferentes entornos urbanos, rurales, étnicos o vulnerables, los cuales han sido parte de las propuestas pedagógicas contextualizadas generadas a partir de la preocupación y el interés de las y los futuros docentes en educación infantil.

Hacer hincapié en el proceso formativo no busca repetir, sino resaltar que, desde el inicio mismo de la formación profesional, se han brindado herramientas teóricas que fundamentan y aportan a la perspectiva y a la adquisición conceptual de los estudiantes en cuanto a:

Tabla 4.1. Nuevas comprensiones y aprendizajes clave en LIEI

Nuevas comprensiones	Aprendizajes clave
Pedagogía crítica	- Reflexiones sobre poder y justicia social - Análisis de multicontextos
Diseño universal para el aprendizaje (DUA)	- Proyección de experiencias de aprendizaje flexibles - Ajustes razonables y comprensión de los principios del DUA
Enfoques diferenciales	- Atención a la diversidad étnica, cultural y de capacidades - Estrategias personalizadas
Educación infantil con perspectiva de género	- Deconstrucción de estereotipos - Inclusión desde la primera infancia
Educación para la transformación social	- Proyectos comunitarios - Impacto en el territorio

Nuevas comprensiones	Aprendizajes clave
Bilingüismo en educación infantil	• Abordaje de diferentes lenguas nativas • Importancia en los procesos pedagógicos
Escenarios educativos inclusivos	• Diseño de ambientes y experiencias pertinentes • Reconocimiento de diferentes campos de acción
LSC	• Competencias comunicativas • Inclusión y atención a población sorda

Nota. Aprendizajes clave de los estudiantes de la licenciatura en clave de inclusión.

Fuente: elaboración propia.

Es importante reconocer que estos elementos motivan en los y las estudiantes la puesta en marcha de iniciativas investigativas articuladas con las prácticas pedagógicas, los semilleros de investigación y la Cátedra de Infancias. Actualmente, el programa tiene como opciones de grado, entre otros, los proyectos de investigación y los proyectos aplicados, siendo estos la base fundamental de este apartado, pues constituyen el reflejo de los intereses y apropiaciones conceptuales de quienes hoy ya son profesionales. Los resultados de estas lecturas territoriales, desarrolladas por medio de dichas investigaciones, evidencian el abordaje de temas como la cultura, la lengua, la identidad, el DUA y la inclusión.

En este sentido, es importante precisar la manera en la cual se sistematizó la información relacionada que sirvió de insumo para el presente capítulo, partiendo de la búsqueda avanzada de información en el repositorio institucional de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), utilizando filtros como producción académica, trabajos de grado-pregrado, Escuela de Ciencias de la Educación y Licenciatura en Pedagogía Infantil (denominación del programa que contaba con proyectos ya publicados). Esto dio como resultado la existencia de alrededor de 200 trabajos de grado publicados, cuyos autores y autoras eran estudiantes de la licenciatura. Posteriormente, se aplicó un conjunto de criterios de selección para obtener un corpus documental específico de doce documentos revisados y analizados para los fines asociados a este libro.

A continuación, se exponen los criterios aplicados en este ejercicio de sistematización de información:

Tabla 4.2. Criterios de selección de trabajos de grado de estudiantes

Criterio	Descripción	Justificación
Tipo de proyecto	Proyectos de investigación y proyectos aplicados	Permiten analizar tanto la fundamentación teórica como la implementación práctica en escenarios reales.
Programa académico	Licenciatura en Pedagogía Infantil	Garantiza coherencia disciplinar y pertinencia con el objeto de estudio del capítulo.
Enfoque temático	Inclusión, diversidad, interculturalidad, identidad cultural, diversidad lingüística, educación inclusiva	Responde a la necesidad de documentar experiencias pedagógicas e investigativas orientadas a poblaciones diversas y contextos inclusivos.
Periodo de ejecución	Trabajos de grado realizados entre el 2020 y julio del 2025	Garantiza la inclusión de trabajos publicados desde los primeros años de creación de la Licenciatura hasta la fecha de recopilación de la información.
Enfoque diferencial	Atención a poblaciones específicas (comunidades indígenas, afrodescendientes, víctimas del conflicto, niñez con discapacidad, contextos rurales)	Permite visibilizar prácticas pedagógicas e investigativas contextualizadas y sensibles a las particularidades culturales y sociales de diferentes regiones.
Articulación institucional	Proyectos vinculados con instituciones educativas, secretarías de educación y organizaciones comunitarias	Fortalece la pertinencia social de los proyectos y evidencia el compromiso institucional con el desarrollo educativo regional y comunitario, así como con la formación de docentes en ejercicio. Incluye el proceso de profesionalización Nariño en el marco del convenio UNAD-Gobernación de Nariño.

Criterio	Descripción	Justificación
Disponibilidad de información	Proyectos con documentación completa, accesible y afín	Asegura la rigurosidad del análisis y la posibilidad de verificación metodológica (caso del departamento del Cauca).

Nota. Criterios de selección empleados para la sistematización de los insumos del presente capítulo, trabajos de grado de estudiantes de la licenciatura en clave de inclusión y diversidad.

Fuente: elaboración propia.

Dicho lo anterior, los proyectos de investigación desarrollados en contextos como el resguardo de Cumbal y el corregimiento de Obonuco (Nariño), en los que los docentes enfrentan, entre otras dificultades, la carencia de recursos adaptados a las realidades culturales, son algunos de los estudios que dan cuenta del impacto que ha generado la apuesta por el fortalecimiento de los procesos de profesionalización en comunidades de los pueblos indígenas y afro del departamento de Nariño (UNAD, 2021), convenio que se ha venido desarrollando junto con la Gobernación de Nariño desde el 2019, cuyo propósito es:

[...] motivar a la población joven generacional a mantener vivas las culturas de las comunidades Afro e indígenas de la región y no permitir la incidencia de factores de culturización occidental; para ello, el proyecto garantiza la participación de todos los habitantes del departamento distribuidos en ocho nodos: Pasto, Barbacoas, Ejido, Charco, Tumaco, Diviso, Ipiales y Olaya. (UNAD, 2021, p. 225)

Precisamente, el proyecto realizado por Salazar et al. (2025) en el territorio afro-olayense, Municipio de Olaya Herrera, Bocas de Satinga (Nariño), resalta la importancia de la oralidad como un recurso fundamental para preservar y fortalecer la identidad cultural en las comunidades afrodescendientes, convirtiéndola en un espacio de apropiación cultural y resistencia, donde los niños y las niñas participan en la preservación de los saberes ancestrales.

Así mismo, Díaz y Martínez (2025) recuperan, desde los discos giratorios protopastos, la enseñanza del pensamiento lógico-matemático a partir de la simbología Quillacinga, logrando hacer evidente la necesidad de un modelo formativo sensible al territorio, que fomente la innovación pedagógica desde los saberes propios de la cultura. Por otro lado, el proyecto de Tarapué y Alpala (2025) propone el uso de juegos tradicionales como estrategia para el desarrollo cognitivo infantil en el Resguardo Indígena de Cumbal. De igual manera, Rosero et al. (2025) emplean esta tipología de juego en pro del desarrollo psicomotriz en niños y niñas de la vereda San Roque Bajo del Resguardo Indígena de Túquerres, Nariño.

Por ello, y a partir de la revisión de estos proyectos aplicados y de las investigaciones desarrolladas, ha sido posible identificar una evolución significativa que ha contribuido al quehacer, al compromiso, a la reflexión constante y al reconocimiento del territorio desde la diversidad y la identidad cultural, haciendo posible disminuir la brecha entre teoría y práctica mediante la incorporación de elementos como la simbología ancestral, el juego como estrategia didáctica y el arte como medio de expresión y aprendizaje.

Asimismo, es posible hacer evidente que las investigaciones se fortalecen cada vez más en la apropiación de la diversidad, dejando de considerarla como un obstáculo para el aprendizaje y, por el contrario, asumiéndola como una oportunidad protagónica para enriquecer los procesos educativos, por ejemplo, a partir del reconocimiento de las lenguas originarias, las prácticas culturales y los saberes ancestrales como elementos centrales para el diseño curricular y la didáctica.

Proyectos como el presentado por Mejía et al. (2025) sobre la lengua Awapit, que recupera la oralidad como parte esencial para la identidad cultural y la transmisión de los saberes ancestrales de la comunidad; el desarrollo de recursos educativos pertinentes, como la cocedora para la motricidad fina en la comunidad Awá (Bisbicus y Portilla, 2025); los cuentos pictográficos para fortalecer la identidad cultural en el Resguardo de Chiles (Yanascual et al., 2025); o la chagra inga como espacio de estimulación sensorial en Aponte (Chasoy y Cuarán, 2025), así como la integración de juegos tradicionales, la danza y prácticas agrícolas, han promovido el aprendizaje significativo y el fortalecimiento de la identidad y el sentido de pertenencia. Estos constituyen ejemplos claros de cómo los proyectos han transformado la mirada folclorista o superficial de la multiculturalidad, avanzando hacia una interculturalidad mucho más consciente, reflexiva y crítica.

Por otro lado, ha sido escaso el abordaje de la inclusión como escenario de investigación que posibilite la minimización de las barreras conductuales, físicas y emocionales, entre otras. Los pocos proyectos encontrados resaltan que la mediación tecnológica es una gran apuesta y un eje fundamental para reinventar los procesos formativos. En este contexto, Perdomo y Vásquez (2020) señalan que las tecnologías no solo permiten adaptar materiales y recursos, sino que también facilitan la participación de todos los estudiantes, incluidos aquellos con necesidades educativas diversas.

Finalmente, en este transitar de diez años, los proyectos e investigaciones han permitido evidenciar la disyuntiva entre fortalecer las concepciones desde lo teórico y lo práctico. El territorio sigue siendo el escenario enriquecedor nato en la formación docente, y cada uno de los aportes generados por los estudiantes desde el campo investigativo demuestra cómo se ha resignificado el discurso sobre inclusión, diversidad y multiculturalidad; sin embargo, el reto continúa, pues, a pesar de estas transformaciones, aún es necesario fortalecer las concepciones frente al género

desde los enfoques pedagógicos, metodológicos y didácticos, dando respuesta a los retos de la inclusión y la diversidad en las aulas, que son el reflejo del territorio.

Ante este panorama, se considera pertinente mencionar algunas tensiones estructurales identificadas en los territorios frente a la diversidad y la inclusión en los procesos educativos con las infancias. Así, el siguiente segmento aborda concretamente dichas tensiones.

Nuestros aprendizajes

De la teoría a la realidad: tensiones estructurales entre la inclusión y la diversidad en la educación infantil

Dentro de los cambios que se han generado en el programa, gracias a su renovación, se han suscitado debates entre lo teórico y lo práctico a partir de las realidades que emergen en los escenarios de práctica de los estudiantes del programa, contribuyendo así a una educación integral para las niñas y los niños. Asimismo, se ha evidenciado la necesidad de generar espacios inclusivos e innovadores, llevando a la licenciatura a enfrentar nuevos desafíos que han requerido la integración de un modelo con enfoque diferencial, étnico y neurodiverso, que marcará la historia del programa en los próximos años.

Para comprender el antes y el después del programa, se pone en evidencia cómo la formación docente en la UNAD ha marcado la diferencia en la actualidad, apuntando a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas mediante métodos y estrategias pedagógicas basadas en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, desde las *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*¹ establecidas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2017), sin dejar de lado las tradiciones de las comunidades y *el arraigo por las culturas frente a lo contemporáneo-homogeneizante*, lo cual se convierte en una tensión estructural en el panorama actual.

Sin embargo, el panorama de la atención de niñas y niños en los primeros años escolares, con relación a la educación inclusiva, es distinto, ya que en este los grupos de enfoque diferencial siguen siendo integrados, mas no incluidos, continuando con estructuras académicas tradicionales y fuera del contexto, que no dan respuesta

1 Este documento orienta y fortalece las prácticas pedagógicas de los docentes y cuidadores que acompañan procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de primera infancia (0 a 6 años).

a las necesidades, ni respetan las creencias o las culturas. En muchos casos, resulta más fácil dejar a un estudiante todo un día en el aula, sentado y sin realizar actividades, que planear estrategias acordes con sus habilidades y capacidades. Esto ha generado que la flexibilización y las adaptaciones queden por escrito, pero no se materialicen en la realidad con las niñas y los niños, limitando así el quehacer docente.

A este respecto, se dan a conocer, por medio de algunas experiencias de los estudiantes de la licenciatura, las formas en que concluyeron sus proyectos de grado en el aula, mediante lo tradicional y el enfoque inclusivo:

Figura 4.1. Voces de estudiantes de la licenciatura en proyectos de inclusión y diversidad

Se fortalecen las habilidades sociales y emocionales, promoviendo la inclusión, la participación y el refuerzo de la cultura, muchos juegos tradicionales se practican en grupos” (Velasco et al., 2025, p. 45)

“Los juegos ancestrales son herramientas valiosas que no solo entretienen, sino que también fortalecen el tejido social y favorecen la conservación de saberes y prácticas culturales que se transmiten a través de diálogos intergeneracionales” (Benavides et al., 2025, p. 74)

“El desconocimiento de los niños y las niñas sobre la identidad cultural del territorio de Jenoy sus usos, costumbres y tradiciones, que inicialmente les provocaba desinterés por aprender estos conocimientos ya que como mencionaban que no sabían su identidad cultural de esa manera surge la necesidad de ir modificando cada planeación de acuerdo a lo que se va presentando en las experiencias” (Quenan, 2025, p. 58)

Nota. Transcripción de narrativas de estudiantes del programa.

Fuente: elaboración propia.

De esta manera, las voces de los estudiantes han contribuido a las lecciones aprendidas, adquiridas por medio de los proyectos de grado y los escenarios educativos, permitiendo, con el tiempo, renovar el discurso de la educación y reflexionar sobre la práctica, la formación docente y su rol en la reconstrucción de tejidos sociales y culturales desde una mirada inclusiva.

Sin embargo, las tensiones continúan entre la necesidad de brindar una formación integral y una educación estandarizada. Frente a este desafío, se requiere una práctica real en la cual los docentes en formación y los estudiantes en el aula desarrollen nuevas estrategias desde la empatía, en pro de la calidad educativa. Tal como lo mencionan Benavides et al. (2025), “se hace necesario implementar programas de

cualificación para educadores y facilitadores que aborden la importancia de los juegos ancestrales como herramientas pedagógicas para el desarrollo integral de los niños y niñas” (p. 75).

La renovación del programa no solo busca cumplir con los estándares de las resoluciones educativas, sino también dar respuesta a las tensiones generadas, dando paso a la transformación de escenarios educativos inclusivos, que buscan que todo niño y niña sea reconocido como sujeto de derechos.

Por otra parte, la evolución de la Licenciatura en Pedagogía Infantil hacia la Licenciatura en Educación Infantil en la UNAD representa un avance significativo en la construcción de prácticas pedagógicas innovadoras e inclusivas. Este proceso de transformación ha logrado consolidar programas especializados y formar docentes con competencias inclusivas, estableciendo una base importante para el acompañamiento educativo de estudiantes pertenecientes a grupos de atención priorizada. Para ello, se cuenta con diversos medios, cursos, capacitaciones y programas educativos que permiten abordar las necesidades específicas de estudiantes sordos, con discapacidad visual, neurodiversos y con capacidades y talentos excepcionales, entre otros. Al respecto, se considera importante fortalecer el compromiso por parte de los docentes, trascendiendo la formación técnica para cultivar una pedagogía empática que potencie genuinamente los procesos de aprendizaje, no solo en las niñas y los niños, sino también en los profesionales encargados de los diferentes procesos educativos, constituyéndose en una oportunidad de crecimiento que invita a consolidar los avances alcanzados mediante el fortalecimiento de la dimensión humana y relacional de la educación inclusiva.

Este planteamiento se ha visibilizado de manera clara en las instituciones educativas y escenarios comunitarios, y se convierte en una tensión en relación con la actuación en los multicontextos, identificada mediante algunos proyectos aplicados desarrollados por los maestros en formación, como lo menciona Moreno (2021):

La educación inclusiva en las instituciones educativas, hoy en día, encuentra bastantes retos y desafíos, debido a que no siempre se cuenta con ambientes de aprendizaje mediados por el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), que favorezcan la vinculación de los estudiantes en un mismo proceso de aprendizaje, a través de recursos y materiales de enseñanza-aprendizaje para una educación significativa. (p. 19)

En esa misma línea, se ha evidenciado que, a nivel externo, algunos procesos de educación inclusiva aún son vistos desde la integración, un enfoque bajo el cual las niñas y los niños están en un aula regular, pero su participación y aprendizaje son limitados. Esta situación entra en tensión directa con lo propuesto por políticas

educativas como el Decreto 1421 de 2017². A ello se suma la invisibilización de estas prácticas, la falta de apoyos y ajustes razonables requeridos, así como las cargas laborales de los docentes y la amplia asignación de estudiantes, que desborda la capacidad de atención.

Es así como, dentro de esta renovación, se busca generar un impacto positivo por medio de contenidos teóricos, prácticos e investigativos en una educación inclusiva y para todos, de manera que el perfil del egresado pueda dar paso a las innovaciones que el mundo ofrece, más allá del discurso, generando estrategias que permitan a todo niño y niña ser protagonista de su proceso de desarrollo y aprendizaje, sin distinción alguna. Con lo anterior, se resalta la importancia no solo de planear experiencias pedagógicas, sino también de brindar estrategias adecuadas para alcanzar el éxito y, sobre todo, dejar huella en las infancias.

Estas tensiones estructurales en inclusión y diversidad plantean, a su vez, retos para los docentes formadores y en formación en educación infantil. Precisamente, el siguiente y último apartado del capítulo presenta estos desafíos y horizontes de manera concreta.

Lo escrito, lo vivido, lo pendiente: retos y horizontes en el educar desde y para la diversidad en el campo de la educación infantil

Con esta trayectoria, se ha consolidado un corpus significativo de proyectos gestados por estudiantes en diferentes territorios dentro y fuera del país. Sus aportes a la educación de las infancias se han convertido en huellas documentales que permiten leer tanto los avances conceptuales como las tensiones persistentes en el abordaje de la inclusión y la diversidad desde este campo del saber. Estos trabajos, surgidos entre la formación académica y el encuentro con los niños, niñas, familias y escuelas en los territorios, configuran un archivo vivo que interpela los fundamentos mismos del programa. Más allá de su valor académico, estas iniciativas y proyectos revelan cómo se ha ido construyendo, desde la formación de los docentes y la puesta en marcha de sus conocimientos en los contextos institucionales y comunitarios, una educación infantil que aspira a ser radicalmente inclusiva, justa y equitativa para los niños y las niñas.

² Este decreto define conceptos como accesibilidad, acceso a la educación, acciones afirmativas, ajustes razonables, currículo flexible, diseño universal de aprendizaje (DUA), educación inclusiva, estudiante con discapacidad y el Plan Individual de Ajustes Razonables (PIAR).

De conformidad con la impronta histórica del programa, desde sus orígenes la diversidad y la inclusión han sido pilares de formación y proyección social. Tal y como se puede notar en los antecedentes de la apertura del programa por parte de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU), la preocupación por la interculturalidad ha estado presente incluso antes de la puesta en marcha de este programa de formación. Esto se pone en evidencia con la creación del primer Jardín Infantil Intercultural Bilingüe en un contexto urbano: el Wawitakunapa-Wasi, “La casa de los más pequeños” de la Comunidad Inga en Bogotá, en el 2010 (UNAD, 2014, p. 17). Este es precisamente uno de los retos que se tienen como programa en el abordaje de la inclusión y la diversidad. Aunque se ha avanzado significativamente desde las posibilidades de construcción pedagógica y didáctica, aún queda mucho más por movilizar desde la mirada multicultural, intercultural e interseccional de las infancias en los territorios, puesto que la diversidad, según Gómez (2021):

Se fundamenta en buscar modos diferentes de enseñar, nuevos modos de interacción en el aula, nuevos fundamentos que avalen su actuación, nuevas estrategias de actuación que den respuesta a todo el alumnado sin excepción, nuevos modelos en que la familia pueda participar en el aprendizaje de sus hijos y nuevas formas de enfrentarse a todo ello mediante una formación continua del profesorado. (p. 41)

En cuanto a lo escrito, proyectos de investigación como el de Moreno (2021), sobre ambientes de aprendizaje mediados por el diseño universal de aprendizaje (DUA), en el marco de la educación inclusiva en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori, evidencian que se continúa ejerciendo una enseñanza-aprendizaje tradicional y, por ende, la necesidad imperante de implementar experiencias y ambientes pedagógicos diseñados con base en estos principios se visibiliza nuevamente en la agenda de retos y desafíos por asumir en la formación de maestros y maestras. Esta experiencia reafirma la importancia de reconocer los procesos inclusivos no desde las necesidades educativas especiales, sino desde la propia diversidad humana, lo cual se alinea con lo mencionado por Silva-Laguardia y Alba-Pastor (2025):

La perspectiva de la educación inclusiva reconoce que las personas poseen diferencias individuales en sus formas de representación, de expresión e implicación en los procesos de aprendizaje, y que las acciones de apoyo en el ámbito educativo deberán atender la interacción entre el estudiantado y los entornos. (p. 140)

Al trasladar la mirada hacia lo vivido, es decir, hacia las experiencias pedagógicas documentadas en territorios específicos, emergen demandas aún más profundas. Los proyectos aplicados en contextos rurales, por ejemplo, dejan ver la brecha entre

los discursos inclusivos provenientes de la academia y las realidades de las escuelas, caracterizadas por recursos precarios y difíciles condiciones de acceso a materiales.

En las regiones del Cauca y Nariño, proyectos aplicados como *La alegría de aprender Nasa Yuwe y Castellano* y *La estimulación sensorial para fortalecer la identidad cultural del territorio indígena Quillasinga de Jenoy en niños y niñas del grado transición de la sede Escuela Integrada de la Institución Educativa Municipal Francisco de la Villota* de Jiménez (2025) y Quenan (2025), respectivamente, siguen evidenciando cómo los modelos estandarizados de inclusión entran en debate con las cosmovisiones indígenas, en las cuales el aprendizaje se entiende como un proceso comunitario, no escolarizado. Además, emerge de manera acentuada la falta de formación docente en el reconocimiento de las múltiples lenguas maternas propias de los contextos de los niños, niñas y sus familias. Así mismo, las docentes en formación evidencian su preocupación por la recuperación de la identidad cultural y, aunque en escenarios y comunidades distintas, ponen de manifiesto el papel del educador y la educadora infantil en la recuperación del legado ancestral y el fortalecimiento del arraigo cultural, de la mano de las familias, los líderes indígenas, las comunidades y el territorio.

Dentro de los retos importantes se encuentra continuar contribuyendo, desde el rol docente, a la promoción de la diversidad lingüística y cultural. Este compromiso exige valorar cada saber, conocimiento y experiencia desde distintas formas de representación y expresión, en la cual no solo el maestro y líder transformador tenga la capacidad de reconocer la diversidad, sino que, además, esté en capacidad de potenciarla y convertirla en múltiples posibilidades de reflexión y acción conjunta, acudiendo a perspectivas como la inclusión, la interculturalidad y la perspectiva de género, en coherencia con lo planteado en el documento maestro del programa de la Licenciatura en Educación Infantil (UNAD, 2021). Este reto implica que los docentes en formación puedan dinamizar y aportar acciones significativas a las infancias diversas en cuanto a su aprendizaje y desarrollo integral, desde la comprensión y la crítica de las realidades que se viven dentro y fuera de la escuela, así como de tensiones como las mencionadas anteriormente y de las características de los multicontextos.

Frente a este panorama, lo pendiente se configura como una agenda urgente para la próxima década de la formación de licenciados y licenciadas en Educación Infantil, así como para sus contribuciones a las comunidades diversas. Dichos desafíos se relacionan con:

Tabla 4.3. Desafíos para la segunda década de LIEI

Desafíos para la segunda década de LIEI	Sentido pedagógico
Territorializar la inclusión de una manera real y efectiva	Superar el sesgo urbano que aún domina la investigación y dar paso a diferentes realidades rurales y rurales dispersas.
Incorporar un enfoque de justicia educativa	Repensar la formación docente a partir de la vinculación dialogante con los saberes tradicionales de las comunidades ancestrales, la perspectiva de género y los análisis críticos del capacitismo y el eurocentrismo.
Establecer mecanismos sistemáticos para que el impacto de las investigaciones trascienda a los multicontextos	Sistematizar y socializar los hallazgos de los proyectos realizados por estudiantes de la licenciatura para lograr una incidencia política en escenarios de la esfera familiar, educativa y comunitaria.

Nota. Síntesis de las temáticas que el programa debe integrar a su agenda en clave de inclusión.

Fuente: elaboración propia.

Estos desafíos no solo representan retos para la educación y la sociedad, sino que se convierten en demandas pedagógicas que requieren total atención y focalización de acciones educativas e investigativas. En primer lugar, al referirse a *territorializar la inclusión*, se reconoce la necesidad de trascender los discursos y dinamizar acciones concretas que conviertan las realidades rurales, ancestrales e interseccionales, entre otras, en el punto de partida de la praxis docente. Es decir, no asumir estas experiencias diversas como ejemplificaciones, sino como ejes epistemológicos en los que la naturaleza misma del conocimiento pasa también a ser diversa y en las que la participación de las familias contribuya a la transformación de las realidades de las infancias. En este sentido, se espera que las acciones de los adultos para acompañarlas sean conscientes e intencionadas, identifiquen oportunidades a partir de la vida cotidiana para potenciar el desarrollo y el aprendizaje, y reconozcan que las actividades rectoras son inherentes a la vida de los niños y las niñas (Mahecha et al., 2024).

Otro de los retos centrales es *incorporar la justicia educativa*, lo cual implica repensar la formación docente para estar en capacidad de coconstruir conocimiento con las comunidades, no para ellas o sobre ellas, como suele ocurrir en la academia. Como menciona Mayo (2022)

es necesario fortalecer la formación de los futuros docentes, que no podrán beneficiarse de la buena disposición hacia el trabajo en contextos inclusivos de no contar con las estrategias y herramientas necesarias para llevar a cabo su ejecución de forma exitosa. (p. 15)

Incluso, se puede afirmar que la sistematización de los hallazgos del trabajo con las comunidades y de los proyectos realizados por los estudiantes de la licenciatura constituye un camino en el cual se debe seguir avanzando para lograr mayor transformación e incidencia en el ámbito educativo y político. Además, dicha sistematización debe convertirse en el puente que articule la investigación con la acción, para que los niños, niñas y sus familias se vean beneficiados, así como las escuelas, la universidad y los entes territoriales, anclados a los saberes tradicionales y ancestrales.

Esta segunda década del programa, que ya inició, tiene el gran reto de *eliminar las brechas entre la academia y los territorios*, garantizando prácticas pedagógicas oportunas y pertinentes debido a la innovación, el fortalecimiento de redes intersectoriales, la participación equitativa y la movilización del conocimiento, partiendo de la premisa de que la licenciatura no se limita a formar competencias en los docentes, sino que reconoce y fortalece su rol de líder transformador: un líder que se cuestiona, desafía estructuras y sistemas homogéneos y asume su labor como un compromiso ético y político; un docente que reconoce la diversidad como principio de transformación social.

Como horizontes, se propone una educación infantil que asuma la *diversidad* no como un problema por gestionar, sino como *condición ontológica de lo humano*. Esto implica, siguiendo a Skliar y Téllez (2008), una ley de la hospitalidad, lo cual es “el hecho de recibir al otro en un acto desmesurado —es decir, de recibirlo más allá de toda ‘capacidad del yo’—” (p. 180) o, en otras palabras, se trata de la “posibilidad de ser anfitriones sin establecer ninguna condición” (p. 180). Ese otro para la educación son todos los niños y las niñas y sus familias diversas y, con mayor razón, las infancias históricamente excluidas: niños y niñas racializados, con discapacidad, en contextos de pobreza, hijos de familias campesinas, desplazadas y víctimas del conflicto armado, niños y niñas miembros de familias en duelo, infancias en situación de movilidad, infancias inmersas en procesos migratorios y de restablecimiento de derechos, entre otras.

Dentro de estos horizontes, pero a su vez aportes, la Licenciatura en Educación Infantil contribuye hoy día a los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas desde uno de sus núcleos problemáticos, el cual está relacionado con *infancias y educación inclusiva desde el enfoque de derechos y en perspectiva de género* (UNAD,

2021). La mención de este aspecto como horizonte se debe a la preocupación latente por continuar trabajando en pro de la transversalización de la diversidad, tanto en el currículo como en las prácticas pedagógicas de los docentes tutores y de los docentes en formación.

Así mismo, el reconocimiento de la diversidad como naturaleza del ser humano se entiende como un pilar fundamental en la construcción de una *cultura de paz* y, por tanto, se identifica como otro horizonte que se proyecta como programa, en el cual los niños, niñas, familias, escuela y comunidad forman parte del tejido social con el que la educación infantil cumple una función pedagógica, social, política y cultural valiosa, contribuyendo a la formación de docentes conscientes, críticos y propositivos, lo cual impacta directamente en infancias felices, libres de todo tipo de violencia y estigmatización, siendo garantes de sus derechos. Lo anterior, en articulación con la fundamentación de la licenciatura desde la ECEDU, en la cual la máxima aspiración es la:

Formación de profesionales del campo educativo en multicontextos, desde la educación para la solidaridad, la inclusión, la interculturalidad y el uso de las tecnologías de la información y la comunicación; enfocando su accionar en la construcción de sujetos críticos, autónomos y propositivos que aporten significativamente en la transformación de las condiciones de vida de las comunidades, mediante la transferencia y generación de conocimiento y las prácticas pedagógicas y didácticas basadas en la investigación e innovación educativas, promoviendo una cultura de la paz. (ECEDU, 2016, citado por UNAD, 2021)

Finalmente, la contribución realizada por los docentes en formación mediante sus proyectos constituye faros que iluminan este camino, pero también sombras que recuerdan las deudas y demandas que persisten con la sociedad actual. En última instancia, la verdadera medida de la inclusión no está en los documentos producidos, sino en la capacidad de los maestros y maestras para nombrar y valorar, en su práctica cotidiana, a aquellas infancias que el sistema sigue intentando invisibilizar.

Soñar realidades. Tejer futuros

En el desarrollo del capítulo sobre inclusión y diversidad se hacen evidentes algunas apuestas en la trayectoria del programa de la Licenciatura en Educación Infantil y cómo estas han integrado la educación inclusiva como un eje fundamental en la formación de las maestras y maestros en territorio, construyendo una propuesta que responde a la diversidad pedagógica, ética y social. Las acciones formativas de la licenciatura han contribuido a consolidar una visión integral que reconoce la plu-

ralidad de las infancias, un enfoque en el cual el respeto por los saberes ancestrales, la sensibilidad territorial, la empatía y la apertura al otro se convierten en pilares fundamentales de las nuevas maneras de educar.

Se resalta la evolución conceptual en la concepción de la diversidad, que ha trascendido hacia una mirada más amplia y contextualizada, que valora la neurodiversidad y la singularidad de cada niña y niño, reconociendo las múltiples maneras de aprender, los gustos e intereses particulares, la riqueza cultural y social propia del entorno, las necesidades educativas especiales y los ritmos de aprendizaje. Este tránsito ha requerido la adaptación y resignificación de los ambientes de aprendizaje, siguiendo principios como el diseño universal para el aprendizaje (DUA), promoviendo la participación de todos y todas.

Esta transformación conceptual se ha evidenciado en experiencias concretas, proyectos aplicados, investigaciones y prácticas pedagógicas llevadas a cabo en contextos urbanos, rurales, comunitarios y étnicos, lo cual permite demostrar la capacidad de la licenciatura para articular la teoría y la práctica con las realidades de las comunidades. Propuestas como el rescate de lenguas nativas, el uso pedagógico del arte y de los juegos tradicionales, así como la articulación de la tecnología y los saberes propios, demuestran que la educación inclusiva es una posibilidad real en el campo de acción de los licenciados líderes transformadores. Es precisamente desde esa mirada que los proyectos desarrollados evidencian que la inclusión no ocurre solo en el aula, sino cuando el maestro es capaz de reconocerse como sujeto en diálogo con el otro, con la comunidad y con la historia que los atraviesa.

En este sentido, el perfil del educador infantil se consolida como un agente de cambio, que innova, investiga, comprende y reflexiona sobre las realidades del territorio, de los sujetos que lo habitan y de las infancias que allí se desarrollan. De esta manera, es capaz de liderar procesos de transformación educativa contextualizados, tal como se plantea en el perfil de egreso del Licenciado en Educación Infantil de la UNAD: “dirige sus prácticas pedagógicas desde posturas críticas y emancipadoras con miras a convertirse en un líder transformador desde sus ámbitos y contextos de actuación en favor de las infancias desde perspectivas inclusivas, interculturales y de género” (UNAD, 2021, p. 103).

Desde esta perspectiva, es importante reconocer también algunas tensiones enmarcadas en las dinámicas propias de los escenarios de práctica, lo que hace necesario tejer puentes entre los discursos académicos y las realidades del aula. Es allí donde los y las maestras en formación, mediante la observación participante, procesos de inmersión e investigación, resignifican la labor docente; así, dejan de ser simples transmisores de contenidos para convertirse en agentes reflexivos, críticos y com-

prometidos con las condiciones culturales, sociales y económicas de los territorios, siendo mediadores en los procesos de aprendizaje.

Dentro de las tensiones también se reconoce la poca formación en lenguas y culturas originarias, así como la necesidad de fortalecer redes intersectoriales, articulando esfuerzos que permitan un mayor alcance de las acciones implementadas. Estas tensiones se consideran indicadores que muestran el camino a seguir, una agenda de desafíos que demanda profundidad en la formación, continuidad en la investigación y compromiso con una educación transformadora.

Es así como, en los retos y horizontes, se plantean diferentes elementos, desde la articulación interinstitucional hasta la necesidad de trascender en el quehacer docente, desde la ética del cuidado y el reconocimiento amplio y profundo de sus escenarios de actuación, donde los y las maestras no trabajan para las comunidades, sino con ellas, valorando sus saberes y formas de habitar el mundo. Ante este panorama, se plantea el desafío de adaptar los escenarios educativos para que den apertura a todas las infancias.

Para finalizar, el camino recorrido demuestra que la inclusión no se limita a cumplir unos lineamientos o adaptar contenidos, sino que requiere una comprensión real de la diversidad como una riqueza que potencia el aprendizaje y ubica la educación como una herramienta potente para la transformación social. Ello reta a sostener y ampliar el horizonte, fortaleciendo aún más la formación de los futuros licenciados, para que sus prácticas reflejen el compromiso territorial, la conciencia intercultural y la apertura a las múltiples formas de ser, sentir, conocer y aprender de nuestras infancias y sus contextos.

Referencias

- Benavides, F. P., Arcos, J. K., y Valenzuela, N. R. (2025). *Fortalecimiento del desarrollo de habilidades socioafectivas a través de la práctica de los juegos ancestrales en niños y niñas de seis a siete años del sector Chita Llano Largo, vereda Cuetial Resguardo Indígena del Gran Cumbal* [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/67849>
- Bisbicus, B. F., y Portilla, M. J. (2025). *La cocedera como herramienta pedagógica para potenciar la motricidad fina en niños y niñas del grado primero de la IETABA, Comunidad Indígena Awá Predio el Verde* [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/67978>

- Chasoy, A. P., y Cuarán, J. C. (2025). *La Chagra Inga, un espacio de exploración y estimulación de las habilidades sensoriales en la infancia en los estudiantes de grado preescolar en la Institución Educativa Agropecuaria Inga de Aponte, Municipio del Tablón de Gómez (Nariño)* [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/67997>
- Díaz, M. A., y Martínez, A. M. (2025). *Los discos giratorios protopasto de la cultura quillacinga como propuesta pedagógica para la enseñanza del pensamiento lógico matemático en niños de 5 a 7 años del corregimiento de Obonuco Pasto (Nariño)* [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/68010>
- Gómez Domínguez, M. T. (2021). Atención a la diversidad. conceptualización y su aplicación en educación infantil. *RINED: Revista de Recursos para la Inclusión Educativa*, 1(1), 37-48. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8045899>
- Jiménez, A. D. (2023). *La alegría de aprender nasa yuwe y castellano* [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/62997>
- Mahecha Bustos, S. L., Hernández Mahecha, S., Duque Valencia, M. P., Marconi Moscone, G., Aguilar Bastidas, H. A., Torres Zambrano, J. N., Sosa Montaña, D. C., Vázquez Verdadera, V., Alberto Chapelles, D. C., Trujillo Mahecha, D. M., Meneses Cabrera, T., Dlaikan Campos, E. V., Parra, D. C., Dueñas Cifuentes, M., Morales Mantilla, S. M., y López Gutiérrez, N. (2024). *Género y educación infantil: discursos y propuestas de acción*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519908>
- Mayo, Mari. E. (2022). Formación docente para la atención a la diversidad en el grado en maestro/a en Educación Infantil y Primaria. *Revista Educación Inclusiva*, 15(2), 1-17. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/828>
- Mejía, L. C., Nastacuas, M., y Cortes, R. d. (2025). *Estrategias lúdico-pedagógicas para promover la lengua materna Awapit en niños de 5 a 6 años de la comunidad hojal del municipio de Tumaco Nariño* [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/68000>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

- Moreno, D. Y. (2021). *Ambientes de aprendizaje mediados por el diseño universal de aprendizaje-DUA, en el marco de la educación inclusiva en la Escuela Normal Superior Distrital María Montessori* [Proyecto de investigación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/43643>
- Perdomo, V., y Vásquez, D. J. (2020). *La empatía en la pedagogía, viaje hacia una pedagogía de la empatía a favor de la educación inclusiva* [Proyecto de investigación, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/40191>
- Quenan, A. P. (2025). *La estimulación sensorial para fortalecer la identidad cultural del territorio indígena Quillasinga de Jenoy en niños y niñas del grado transición de la sede escuela integrada de la Institución Educativa Municipal Francisco de la Villota* [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/67930>
- Rosero, L. T., Fuertes, D. A., y Erazo, K. N. (2025). *Estímulo y desarrollo de la psicomotricidad por medio de juegos tradicionales en niños y niñas entre cuatro y seis años de edad, de la vereda San Roque Bajo del resguardo indígena de Túquerres, Nariño* [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/68032>
- Salazar, M., Valverde, I. T., y Vidal, R. E. (2025). *Fortaleciendo la identidad cultural a través de la oralidad en el territorio afro olayense en niños y niñas en las edades de 4 a 5 años del CDI el Poli, Municipio de Olaya Herrera, Bocas de Satinga (Nariño)* [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/68120>
- Silva-Laguardia, M.M., y Alba-Pastor, C. (2025). Estudio exploratorio sobre las dificultades y/o barreras para la educación inclusiva a nivel de aula, desde la perspectiva de docentes en servicio de educación infantil y primaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(1), 139-153. <https://revistas.um.es/reifop/article/view/633471/374321>
- Skliar, C., y Telléz, M. (2008). *Conmover la educación: Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Noveduc libros. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=iG4q15NTGz8C&oi=fnd&pg=PA7&dq=libro+conmover+la+educaci%C3%B3n&ots=RsRB0cmTA8&sig=HF_ciwVMfka7z_F-9CW0TSkpsUM&redir_esc=y#v=onepage&q=libro%20conmover%20la%20educaci%C3%B3n&f=false

- Tarapués, D. G., y Alpala, L. M. (2025). *Diseñar estrategias para fortalecer el desarrollo cognitivo de los niños de 6 años del Resguardo Indígena de Cumbal a través de los juegos tradicionales como estrategia pedagógica* [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/68040>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2014). *Documento maestro Licenciatura en Pedagogía Infantil*. UNAD.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2021). *Documento maestro Licenciatura en Educación Infantil*. UNAD.
- Velasco, A. K., Caicedo, Y. M., y Castillo, K. J. (2025). *Los juegos tradicionales como estrategia pedagógica para enseñar las normas de convivencia en los niños y niñas de 4 a 6 años de la escuela Niño Jesús de Praga del municipio de barbacoas Nariño* [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/68350>
- Yanascual, D. E., Cuasmayan, D. C., y Malte, K. S. (2025). *Fortaleciendo la identidad cultural a través de cuentos pictográficos en el Centro Educativo Cristo Rey del Resguardo de Chiles* [Proyecto aplicado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/67939>

LA PARTICIPACIÓN INFANTIL COMO EJE ESTRUCTURANTE DEL CURRÍCULO: RETOS Y PROYECCIONES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE

Mónica Dueñas Cifuentes

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

Gayle Viviana Varón Aguirre

Magíster en TIC para la Educación
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)
gayle.varon@unad.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-9368-1201>
Colombia

Resumen

Este capítulo presenta una reflexión crítica sobre los sentidos, prácticas y desafíos que supone la participación infantil como eje estructurante de la experiencia educativa en el programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). A partir del reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos políticos y agentes de transformación social, y con base en el modelo de Lundy y los grados de participación, se diseña un instrumento de análisis que permitió examinar dos escenarios formativos: el programa de radio Red Infancias y el curso Investigación en Educación Infantil. El análisis evidencia avances significativos en la comprensión y promoción de la participación infantil, así como tensiones estructurales asociadas al adultocentrismo y a la fragmentación entre el discurso y las prácticas reales. Se propone una ruta metodológica para fortalecer las acciones pedagógicas con enfoque en una pedagogía participativa, que proyecta una formación docente comprometida con la garantía del derecho a la participación infantil desde la escucha activa, para fomentar la ciudadanía desde la infancia. En coherencia con los propósitos de formación del programa, este capítulo plantea que solo al reconocer a las infancias como interlocutoras válidas y protagonistas de sus procesos de desarrollo y aprendizaje, será posible avanzar hacia una pedagogía transformadora, democrática y ética, orientada al desarrollo territorial y al fortalecimiento del tejido social.

Palabras clave: participación infantil; formación docente; educación infantil; infancia como sujeto político.

Abstract

This chapter presents a critical reflection on the meanings, practices, and challenges of child participation as a structuring axis of the educational experience in the Bachelor's Degree Program in Early Childhood Education at UNAD. Based on the recognition of girls and boys as political subjects and agents of social transformation, and on Lundy's model and the degrees of participation, an instrument of analysis is designed to examine two formative scenarios: the radio program Red Infancias and the course Investigación en Educación Infantil. The analysis shows significant advances in the understanding and promotion of children's participation, as well as structural tensions associated with adult-centeredness and fragmentation between discourse and actual practices. A methodological route is proposed to strengthen pedagogical actions with a focus on participatory pedagogy, which projects teacher training committed to guaranteeing the right to child participation through active listening and promoting citizenship from childhood. In coherence with the training purposes of the program, this chapter proposes that only by recognizing children as valid

interlocutors and protagonists of their development and learning processes will it be possible to advance towards a transforming, democratic, and ethical pedagogy, oriented to territorial development and the strengthening of the social fabric.

Keywords: child participation; teacher training; early childhood education; childhood as a political subject.

Punto de partida

Infancias, participación y formación docente: una apuesta ética y política para la transformación social

Desde el programa se plantea la formación de maestras y maestros que promuevan la atención y el desarrollo integral de las niñas y los niños; además, se enfatiza en el reconocimiento de las infancias como categoría sociohistórica, mediante la que se visibilizan las diferentes formas de ser niña y niño:

[...] teniendo en cuenta sus contextos, sus procedencias, sus diferencias físicas, psíquicas, intelectuales, morales e identitarias; en últimas, propone considerar a las niñas y los niños en sus diferencias, capacidades, ritmos de aprendizaje y, sobre todo, en su condición de sujetos de derechos (UNAD, 2021, p. 91)

Desde esta apuesta formativa, se resignifica el rol docente, el cual va más allá de ser mediador del aprendizaje; se concibe al educador infantil como un actor social comprometido con la transformación de las prácticas pedagógicas y educativas, desde las que se validen las ideas y opiniones de las niñas y los niños, y que, en este sentido, sea garante de su derecho a la participación.

La participación infantil, entendida como el derecho de las niñas y los niños a expresar sus opiniones y ser tenidos en cuenta en los asuntos que les afectan, es una garantía fundamental reconocida tanto en la Convención sobre los Derechos del Niño (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1989) como en la legislación colombiana, en virtud de la Ley 1098 de 2006. En este contexto, el programa asume la formación docente como un ejercicio ético, político y pedagógico orientado al reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos y de agencia.

Como lo plantea el documento maestro del programa, “la educación infantil implica el trabajo con y para los niños y las niñas en la búsqueda de su participación real” (UNAD, 2021, p. 92). Esta visión se articula con la necesidad de formar educadores

críticos, comprometidos con la transformación social y conscientes del valor de la infancia en el presente, y no solo en función de su futuro.

Garantizar esta participación legítima es una tarea colectiva, política y urgente que requiere reconfigurar las relaciones entre los adultos, las niñas y los niños. Por consiguiente, el programa “asume con decisión el derecho de las niñas y los niños a ser oídos; es decir, a configurarse como sujetos sociales y políticos, agentes de sus propios destinos, con derecho a participar en los asuntos que les competen e interesan” (UNAD, 2021, p. 92).

Participación infantil legítima: niñas y niños como sujetos de agencia y transformación

Desde el enfoque de derechos, el niño es definido como “todo ser humano desde su nacimiento hasta los 18 años de edad” (ONU, 1989, art. 1), y se le reconoce el derecho a expresar su opinión libremente (ONU, 1989, art. 12), a la libertad de expresión (ONU, 1989, art. 13) y a participar activamente en los ámbitos que le competen¹ (Ley 1098, Arts. 31-34).

(Ley 1098, 2006, arts. 31-34).

Sin embargo, más allá del reconocimiento legal, la participación infantil legítima requiere condiciones concretas; esta participación no debe ser simbólica o superficial, sino sustantiva y transformadora, pues implica una escucha activa, respeto por sus opiniones y posibilidades reales de incidencia. Tal como lo resalta la Observación General N.º 12 del Comité de los Derechos del Niño:

El concepto de participación pone de relieve que incluir a los niños no debe ser solamente un acto momentáneo, sino el punto de partida para un intenso intercambio de pareceres entre niños y adultos sobre la elaboración de políticas, programas y medidas en todos los contextos pertinentes de la vida de los niños. (Comité de los Derechos del Niño, 2009, p. 8)

1 Artículo 31. Derecho a la participación de los niños, las niñas y los adolescentes. Para el ejercicio de los derechos y las libertades consagradas en este Código, los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a participar en las actividades que se realicen en la familia, las instituciones educativas, las asociaciones y los programas estatales, departamentales, distritales y municipales que sean de su interés. El Estado y la sociedad propiciarán la participación activa en organismos públicos y privados que tengan a cargo la protección, el cuidado y la educación de la infancia y la adolescencia.

Artículo 34. Derecho a la información. Sujeto a las restricciones necesarias para asegurar el respeto de sus derechos y de los demás, y para proteger la seguridad, la salud y la moral, los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho a buscar, recibir y difundir información e ideas por intermedio de los distintos medios de comunicación de que dispongan.

A pesar del reconocimiento normativo, existen tensiones estructurales que impiden su realización efectiva: el adultocentrismo, las prácticas educativas autoritarias, la subestimación de la opinión infantil y la instrumentalización de la participación con fines administrativos o políticos.

Desde el programa nos distanciamos de las posturas adultocentristas y se favorece un ejercicio formativo que dé cuenta del fortalecimiento de las competencias del educador infantil con una “visión reflexiva y crítica, que les permita una mejora constante de su quehacer en el marco de un compromiso con la transformación social y la mejora de las condiciones de vida de los niños y las niñas de sus entornos” (UNAD, 2021, p. 67). Por consiguiente, al generar espacios de participación genuina para las niñas y los niños, mediante experiencias pedagógicas, sociales y culturales, se posibilita la transformación social con el protagonismo de su voz y presencia.

De la misma manera, se valida el rol del educador infantil como garante de los derechos de las niñas y los niños, particularmente desde los diferentes contextos en los que los acompaña y favorece su desarrollo y aprendizaje. Como lo señala el documento maestro: “el programa hace una apuesta conceptual por configurar prácticas pedagógicas [...] en un marco de atenta escucha por conocerlos y conocerlas” (UNAD, 2021, p. 111). De esta manera, garantizar la participación legítima implica generar entornos seguros, democráticos y afectivos, donde las niñas y los niños sean reconocidos como interlocutores válidos y protagonistas de su experiencia vital. “Todo ello exige [...] que la sociedad vaya modificando su concepción sobre los niños, para confiar en sus capacidades como ciudadanos activos y comprometidos [...] y que los adultos aprendan a escuchar y a tener en cuenta lo que sugieren” (Trilla y Novella, 2001, p. 23).

Por lo tanto, desde el rol docente se deben promover espacios de participación de las niñas y los niños, para así generar experiencias que les permitan desarrollarse como sujetos de agencia. Como lo mencionan Paves y Sepúlveda (2019):

[...] las niñas y los niños son y deberían ser vistos como agentes. Es decir, como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, de quienes les rodean y de las sociedades en que viven. Las niñas y los niños no son objetos pasivos de la estructura y los procesos sociales, como tradicionalmente se ha considerado en el constructo moderno de la infancia. (p. 11)

Los enfoques contemporáneos sobre ciudadanía infantil resaltan que las niñas y los niños son “ciudadanos de hoy” y no “adultos en formación”. Su capacidad de agencia debe ser reconocida desde los escenarios más cercanos: la familia, la escuela y la comunidad. Favorecer auténticos procesos de escucha y participación precisa que tanto maestros como investigadores posean una actitud de escucha,

de espera e interés por lo que los niños puedan expresar con sus múltiples lenguajes. (Castro, 2021, p. 3)

Atendiendo al principio del interés superior de las niñas y los niños, el programa orienta sus acciones hacia la garantía integral de sus derechos, para permitir que se realicen como sujetos de derechos, libres y con capacidad de agencia; con la posibilidad de incidir, actuar e influir en los procesos que los afectan, como sujetos capaces de tomar decisiones y generar transformaciones en su entorno.

Desde esta perspectiva, se reconoce y valora su derecho a expresar sus opiniones y a participar en todos aquellos asuntos que consideren relevantes para su bienestar y desarrollo; se valida que las niñas y los niños “conocen, comprenden y explican el mundo en que habitan y las relaciones sociales en las que están inmersos, y que tienen un punto de vista sobre ello, afirmando la agencia infantil como una competencia constitutiva del ser niño o niña” (Paves y Sepúlveda, 2019, p. 11).

Propuesta metodológica para la participación legítima de niñas y niños en diversos contextos.

Lograr la implementación de procesos participativos que favorezcan la expresión, la escucha activa y la influencia efectiva de las voces infantiles en los diversos contextos en los que se desarrollan y aprenden, se constituye en una acción fundamental para la construcción de entornos democráticos e inclusivos.

Desde esta perspectiva, el modelo de Lundy, ampliamente reconocido en el campo de la educación y los derechos de la infancia, se basa en una interpretación práctica del artículo 12² de la Convención sobre los Derechos del Niño (ONU, 1989), que establece el derecho de las niñas y niños a expresar libremente su opinión en todos los asuntos que los afectan; además, va más allá de la escucha, al buscar que sus ideas sean tenidas en cuenta y que, a partir de ellas, se transformen los contextos que habitan.

El modelo propone cuatro dimensiones interrelacionadas para operacionalizar este derecho y, así, garantizar una participación significativa.

-
- 2 1. Los Estados Parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afectan, teniendo debidamente en cuenta sus opiniones, en función de su edad y madurez. 2. Con tal fin, se dará, en particular, al niño la oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que lo afecte, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional.

Figura 5.1. Modelo Lundy para la participación infantil



Nota. Adaptación del modelo Lundy.

Fuente: elaboración propia.

Estas dimensiones ofrecen un marco metodológico que permite generar y evaluar la participación infantil, y determinar si dicha participación es legítima para, así, garantizar el compromiso con la construcción de la ciudadanía activa desde la primera infancia. Lo anterior se reafirma con lo que menciona Castro (2021):

[...] los niños no tienen que esperar a ser adultos para experimentar la democracia, sino que tienen que hacerlo en los contextos donde se desenvuelven, participando en ella, viviéndola, porque la ciudadanía se experimenta y aprende en los contextos cotidianos desde las edades más tempranas. De este modo, la Convención ha de ser percibida como el punto de partida para la creación de una ciudadanía participativa, democrática, ética y responsable. (p. 3)

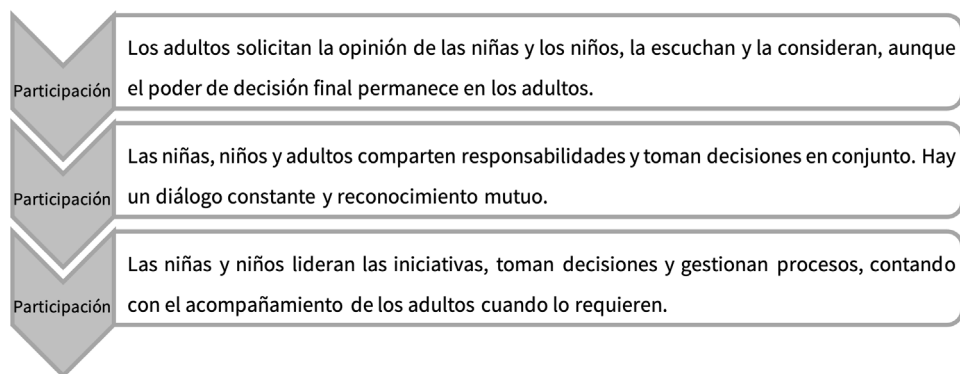
En el contexto educativo, el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos conlleva a transformar las prácticas pedagógicas, las cuales deben trascender de espacios en los que se medía el aprendizaje, para asegurar su desarrollo integral. Por lo tanto, desde la formación docente se debe favorecer la capacitación continua desde el enfoque de derechos y la reflexión crítica sobre las acciones educativas, para movilizar experiencias en las que la participación infantil no solo se entienda como un principio ético, sino como una práctica pedagógica concreta.

Por otra parte, la participación infantil se puede comprender en una escala de grados o niveles, que reflejan el nivel de protagonismo y poder de decisión que se les otorga a niñas y niños. Esta escala va desde formas simbólicas hasta niveles de participación autónoma y compartida.

Los niños pequeños pueden participar en los asuntos que los afectan a distintos niveles o en diferentes grados. Cuanto más profundo es el nivel de participación, mayor es la capacidad que adquieren de influir en lo que les sucede y también son mayores las oportunidades que tienen para su desarrollo personal. (Lansdown, 2005, p. 16)

En la figura 5.2, se presentan los grados de participación.

Figura 5.2. Grados de participación



Nota. Grados de participación infantil según Lansdown (2005).

Fuente: elaboración propia.

Nuestra experiencia

Prácticas pedagógicas para la transformación social desde la voz y acción de las infancias

En el contexto educativo, las tendencias de prácticas pedagógicas tradicionales, en las que prevalece la visión adultocéntrica y se concibe a las niñas y los niños como receptores pasivos del conocimiento y de las decisiones que inciden en sus vidas, han generado que la participación infantil haya sido invisibilizada o subestimada. No obstante, en las últimas décadas se han producido transformaciones significativas en la comprensión de las infancias, reconociéndolas como sujetos sociales con capacidad de agencia, como lo exponen Castro et al. (2011):

Tener en cuenta y recoger la voz de la infancia en aquellos temas que la afectan no es una tarea sencilla. De una parte, supone un reto individual [...] identificar

las necesidades y demandas de la infancia y, de otra, se conforma como un reto social a la hora de asumir que los niños son ciudadanos de pleno derecho de la comunidad en la que viven y, como tales, deben participar y ser tenidos en cuenta como cualquier otro miembro de la sociedad. (p. 8)

A partir de lo expuesto, se presentan dos experiencias significativas que se han generado desde el programa como escenarios de reflexión pedagógica en torno a las formas en que se han construido los procesos de participación de niñas y niños en contextos comunitarios y educativos. A partir de estas experiencias, se revisa cómo pueden ser potenciadas desde una pedagogía que reconoce y promueve la voz activa de las infancias.

Para realizar el análisis de las experiencias seleccionadas, se diseñó un instrumento basado en el modelo Lundy, el cual articula cuatro dimensiones que permiten valorar de manera integral cómo se concreta la participación infantil, reconociendo el contexto, su voz y su capacidad de transformar las prácticas educativas.

La tabla 1 presenta las categorías y los criterios para la evaluación de la participación infantil asociados a cada dimensión, a partir de los cuales se generó el análisis de las experiencias gestadas en el programa.

Tabla 5.1. Instrumento para el análisis de experiencias pedagógicas

Dimensiones	Categoría	Criterios para la evaluación de la participación infantil
Espacio	Ambiente y metodología	¿El espacio fue adaptado y la metodología pertinente para el momento de desarrollo y contexto?
	Enfoque pedagógico	¿El proyecto promueve aprendizajes significativos desde la experiencia infantil?
	Enfoque ético y de derechos	¿Se garantizaron condiciones éticas? (consentimiento, información clara, límites, no manipulación)
	Equidad e inclusión	¿Participaron niñas y niños con diversas características (étnicas, de género, discapacidad, entre otras)?
Voz	Fases del proceso	¿En qué momentos del proyecto participaron las niñas y los niños? (diagnóstico, planificación, implementación, evaluación)

Dimensiones	Categoría	Criterios para la evaluación de la participación infantil
Voz	Nivel de participación	¿La participación fue consultiva, colaborativa o autónoma?
	Diversidad de formas de expresión	¿Se ofrecieron distintos lenguajes para expresar opiniones? (arte, juego, oralidad, tecnología)
Audiencia	Niñas y niños	¿Se fortalecieron habilidades socioemocionales, conciencia de derechos, voz propia y colectiva?
	Maestras y maestros en formación y formadores	¿El ejercicio fortaleció la comprensión sobre la participación infantil desde el rol docente?
Influencia	Comunicación y registro	¿Se documentó y se generó realimentación a las niñas y los niños sobre sus aportes?
	Transformación pedagógica	¿El escenario generó aprendizajes significativos, agencia infantil y sentido crítico?

Nota. Categorías y criterios para la evaluación de la participación infantil organizados por dimensiones. Fuente: elaboración propia.

El instrumento no se diseña como una lista de verificación técnica, sino como una herramienta dialógica que busca propiciar en las maestras y maestros formadores la reconstrucción del microcurrículo, reflexionando en torno a sus propias prácticas. Como indican Castro et al. (2011), “solo podremos crear un espacio que permita a los niños hablar y ser escuchados cuando se rompa el desequilibrio de poder existente entre el adulto y el niño” (p. 115); por lo cual, es fundamental trascender del derecho de las niñas y los niños a ser escuchados, al derecho a que sus formas de ser, expresar y construir el mundo sean reconocidas y valoradas.

Este ejercicio de triangulación permite reflexionar en torno a cómo se gestionan las dimensiones del modelo Lundy en el desarrollo de las experiencias pedagógicas.

Voces en sintonía: el camino de la participación infantil en experiencias radiofónicas

A continuación, se presenta el análisis reflexivo en torno a la experiencia del programa de radio *Red Infancias*. Este análisis no solo busca describir las dinámicas

actuales de *Red Infancias*, sino también identificar las posibilidades para el rediseño de este espacio radial, reconociendo los niveles de participación infantil alcanzados y sus potencialidades.

Espacio

Para dar respuesta desde el análisis a la primera dimensión, Espacio, se utilizarán como referencia los indicadores clave. Por ello, es importante mencionar que segmentos como “Un día en la radio” proveen una experiencia significativa para las niñas y los niños dentro del escenario físico propio de la radio; sin embargo, al ser planeados desde una mirada adultocéntrica, pueden limitar el alcance de la participación infantil, convirtiéndola más en una estrategia de expresión guiada que en un ejercicio de agencia y participación. Según Lansdown (2005), son precisamente estas prácticas las que no permiten la identificación de las inquietudes reales de las niñas y los niños, pues “los adultos no deben dar por sentado que poseen los conocimientos y la capacidad de comprensión necesarios para saber lo que es importante para los niños” (p. 32).

Frente a los escenarios metodológicos, diversos y éticos, en la revisión documental del programa se encuentra que la metodología predominante es la de pregunta-respuesta, la cual tiene un rango de adaptación amplio dentro de los programas de radio. Sin embargo, no se presenta con claridad los ajustes metodológicos que deberían realizarse de acuerdo con las características de los niños y las niñas, desde su edad hasta sus patrones culturales. Tener en cuenta estas características posibilita comprender que “los niños pequeños tienen intuiciones, opiniones, ideas y experiencias que son únicamente propias de ellos” (Lansdown, 2005, p. 11) y, así mismo, plantear estrategias metodológicas pertinentes.

Si bien es cierto que, desde la dirección del programa de radio, se gestionan los procesos de orden ético y de derechos, estos pueden ser la base para identificar la diversidad de las niñas y los niños que participarán en los segmentos y emisiones. Además, entendiendo que Red Infancias se emite semanalmente desde la ciudad de Bogotá, capital del país, esta condición posibilita el contacto con niñas y niños con diferentes características sociales, religiosas, culturales, comunitarias y territoriales. Esta diversidad responde a una ciudad que históricamente ha acogido a familias migrantes provenientes de diferentes regiones del país y de diferentes contextos internacionales.

Voz

Para dar respuesta a las dos primeras preguntas que emergen como indicadores clave desde una perspectiva analítica, se reconoce que la construcción de los pro-

gramas de radio revisados está enmarcada predominantemente en un proceso consultivo. En el material escuchado, la participación de las niñas y los niños, en su mayoría, se limita a responder preguntas formuladas por la conductora, las cuales se orientan por los ejes temáticos previstos previamente por la dirección del programa, por lo que no se encuentra evidencia de que los ejes temáticos se definan previamente junto con las niñas y los niños.

Estas formas de participación, aunque pueden potenciar la expresión oral de quienes integran las mesas de trabajo, no visibilizan sus voces ni garantizan la agencia infantil frente a las inquietudes que se presentan desde sus propias perspectivas, pues, tal como lo indica Lansdown (2005), esta se da solo “si los niños han participado en la identificación de los asuntos que son significativos para ellos” (p. 32). Para ello, se requiere que el desarrollo de las propuestas marco en el diseño de los programas incluya un proceso previo que garantice que las opiniones de las niñas y los niños sean tenidas en cuenta y que, desde allí, se estructuren los segmentos en los que ellas y ellos participan.

Ahora bien, en cuanto a los lenguajes utilizados en el desarrollo del programa, se hacen evidentes que la forma básica estructurante de la radio provee un contexto en el que se privilegian los lenguajes verbales; en el caso de Red Infancias, es el lenguaje trabajado usualmente con las niñas y los niños. Sin embargo, en términos de participación infantil, es posible gestionar otros lenguajes que potencien la agencia efectiva y genuina de los niños y las niñas, ya que ellas y ellos son “comunicadores hábiles que emplean una enorme variedad de lenguajes mediante los cuales logran formular sus opiniones y vivencias” (Lansdown, 2005, p. 1).

Audiencia

En cuanto a la audiencia, es posible afirmar que dentro del planteamiento de los programas revisados se encuentra que el ejercicio presenta algunos elementos de trabajo en relación con las habilidades socioemocionales. Sin embargo, en cuanto a la conciencia de derechos o voz propia, el avance no se identifica con claridad. Este elemento puede constituirse en una apuesta de mejora importante en la proyección de Red Infancias, pues, como indica Lansdown (2005), “Cuanto más profundo es el nivel de participación, mayor es la capacidad que adquieren de influir en lo que les sucede y también son mayores las oportunidades que tienen para su desarrollo personal” (p. 1).

Desde la mirada de las maestras y maestros en formación y su participación en el escenario radial, en la muestra analizada no se evidenció la participación directa de las estudiantes del programa, aunque es posible que se generen apuestas de integración previas o paralelas en el proceso de producción, estas no se manifiestan

de manera explícita ni son visibles durante la emisión de los episodios. Esta ausencia no necesariamente implica desinterés o exclusión, sino que podría responder a limitaciones en los canales de articulación entre el componente académico y el comunicativo, o a una comprensión aún incipiente del rol que podrían desempeñar las y los estudiantes.

Influencia

Dentro del ejercicio de revisión no es posible asegurar que el escenario esté pensado para generar aprendizajes significativos en términos de agencia infantil o sentido crítico. Como se ha mencionado en las categorías anteriores, el programa Red Infancias, aunque está pensado para desarrollar dinámicas de entrevista con las niñas y los niños, no presenta los atributos mencionados por la Secretaría de Educación del Distrito (Corredor y Oñate, 2022), para quienes la participación debe ser incidente, cotidiana, genuina, informada, diversa y escuchada (p. 5). Por tanto, es preciso avanzar en la creación de espacios de deconstrucción y construcción de la radio como escenario de potencia para la participación infantil.

En cuanto a la devolución y evaluación del desarrollo del programa, en general, el proceso está enmarcado en el ejercicio de compartir las grabaciones o publicaciones de los programas. No es claro si se genera una realimentación, evaluación o comentarios desde la perspectiva de las niñas y los niños invitados, por lo que la ausencia de estos espacios puede limitar la construcción dialógica y reflexiva en torno a los programas de radio que se han llevado a cabo. Desde un enfoque participativo, es necesario que las niñas y los niños intervengan de manera efectiva en la evaluación de los escenarios en los que participen. “Esto contribuye a que se sientan propietarios de la iniciativa y a que se interesen en los resultados, estimulándolos a esforzarse porque sean cada vez mejores” (Lansdown, 2005, p. 33).

Más allá del objeto de estudio: las infancias como sujeto epistémico en la formación investigativa

A continuación, se expone el análisis de cinco documentos asociados a las propuestas de las estudiantes del curso Investigación en Educación Infantil. Estos documentos presentan el planteamiento inicial de proyectos relacionados con investigación educativa, haciendo énfasis en los procesos de participación infantil.

El propósito de este análisis es identificar cómo se concibe la participación infantil en uno de los cursos del programa que ha trabajado en pro de alcanzar escenarios de participación, así como explorar las tensiones y oportunidades que pueden emerger del escenario investigativo. Este ejercicio permitirá, además, reflexionar

sobre cuáles son los siguientes pasos en la construcción y actualización curricular, de modo que los cursos disciplinares del programa apuesten por la participación infantil genuina.

Este análisis contará con los mismos elementos presentados en el apartado anterior, incluyendo dimensiones y categorías (preguntas).

Espacio

Tal como se menciona en la primera dimensión, desde la lectura de las evidencias aportadas en los diarios de campo, las estudiantes adaptaron diferentes metodologías de trabajo con las niñas y los niños en la construcción inicial del proyecto. Estas adaptaciones responden a la diversidad de territorios en los que se desarrollan. Para la investigación en educación infantil con enfoque de participación,

[...] los procesos de escucha y participación infantil deben constituirse en torno a unos principios básicos que los orienten y que faciliten la construcción de un marco útil para escuchar a los niños en el contexto de la Educación Infantil, que promueva la creación de un entorno que anime a la participación de los niños en decisiones, acciones y reflexiones. (Castro et al., 2016, p. 112)

La revisión documental y la lectura de los diarios presentan un panorama inicial del planteamiento, por lo que no es posible afirmar si en las etapas subsecuentes se promovieron escenarios significativos desde la propia experiencia. No obstante, es importante anotar que en cada una de las fases de construcción de los proyectos se generan procesos significativos; sin embargo, el impacto de lo planeado se puede revisar desde el proceso de implementación y evaluación de las acciones. Adicionalmente, el material no presenta específicamente si se utilizaron consentimientos enmarcados en las condiciones éticas de la participación; aun así, en el ejercicio presentado en los documentos se clarifica que el trabajo desarrollado con las niñas y los niños es respetuoso e informado.

Ahora bien, en los escenarios en los que se construyen e implementan los proyectos, la diversidad en términos territoriales, comunitarios, étnicos, religiosos y culturales permite hacer evidente un ejercicio contextual en el que la participación se garantiza a las niñas y los niños.

Voz

Al realizar la lectura de los cuatro documentos allegados por la dirección del curso, en la identificación de la situación problema, los estudiantes que realizan el plan-

teamiento presentan en sus diarios de campo un ejercicio de indagación por medio de diferentes lenguajes, incluyendo dibujo, fotografía y conversación. Este es uno de los procesos más importantes en la recolección de información y el primer paso para una participación infantil genuina. Por ello, Castro et al. (2011) señalan que “se ha ido generando una variedad de métodos que han intentado, en la medida de lo posible, acercarse al niño de una forma lúdica, no invasiva y, sobre todo, que fuera familiar para él” (p. 111).

En cuanto a las metodologías implementadas en la construcción de los proyectos, los diarios de campo de los estudiantes detallan cómo, desde estas metodologías, las niñas y los niños participan de manera colaborativa y, si bien es cierto que las maestras en formación guían el ejercicio a partir de preguntas, los protagonistas del relato de sus territorios son precisamente las niñas y los niños. En este sentido, para el caso de los documentos analizados, las niñas y los niños participantes se encuentran en un proceso participativo, pues, como menciona Lansdown (2005), dentro del ejercicio de la participación infantil existen procesos consultivos, participativos y autónomos, y es de gran importancia avanzar hacia el ejercicio de la autonomía infantil (p. 17).

Audiencia

La tercera y penúltima dimensión, Audiencia, en el curso Investigación en Educación Infantil cobra especial relevancia, debido a que apunta mayormente a la formación de maestras y maestros transformadores de los territorios desde el trabajo con las infancias.

En primer lugar, se identifica un ejercicio investigativo que provee a las y los estudiantes un reconocimiento de la participación infantil como un componente central de la misma praxis pedagógica, desde procesos políticos, éticos y transformadores, en los que la participación de la infancia no puede limitarse a ser escuchada, sino que debe traducirse en influencia real sobre las decisiones que les afectan (Lansdown, 2005, p. 7), de manera que sus propuestas transitan de un ejercicio adulto-céntrico hacia comprensiones más complejas, en las que la agencia infantil es asumida como un derecho.

Del mismo modo, los procesos de participación en los que se centran los proyectos permiten fortalecer las habilidades socioemocionales de las niñas y los niños, en cuanto reconocen sus territorios, las complejidades de estos y cómo los perciben. Para las estudiantes, trabajar en una escucha activa, estar en contacto con las necesidades y pensamientos de las infancias que las rodean, constituye el camino adecuado para un trabajo pedagógico significativo, pues “la posibilidad de escu-

char directamente la voz del niño supone afrontar una incertidumbre que ayudará a romper inercias y a tener en cuenta y conocer en profundidad a la infancia” (Castro, 2021, p. 14).

Para finalizar esta categoría, es relevante mencionar el lugar de las y los maestros de la licenciatura y cómo, desde las construcciones del meso y microcurrículo, aportan a la construcción de pensamiento crítico y reflexividad en torno a la participación infantil, potenciando en los estudiantes el espíritu de escucha y generando procesos horizontales de trabajo con la primera infancia.

Influencia

Desde una perspectiva pedagógica, la construcción de proyectos de las estudiantes del curso Investigación en Educación Infantil apunta a generar aprendizaje y agencia en las infancias con las que se desarrolla dicho ejercicio. Serán los siguientes pasos los que consoliden la propuesta, ya que el trabajo con las niñas y los niños es permanente y debe estar en constante evaluación, lo que permite, a futuro, aportar a la construcción de ejercicios autónomos y representativos en la participación infantil. Como lo afirman Castro et al. (2011):

Los estudios que recogen la voz del niño no sólo le capacitan en su rol de agente social participativo y competente, sino que sus aportaciones sorprenden a los propios investigadores, recogiendo experiencias, intereses, preocupaciones y demandas a las que nunca se hubiera podido responder ni comprender, ya que no eran expresadas y, si este acto se daba, no eran escuchadas. (p. 14)

Por otro lado, el análisis desarrollado presenta un escenario conocido en educación, pues, aunque en la primera parte de la experiencia la participación de las niñas y los niños es amplia, no se presenta el mismo ejercicio, en teoría o en lo descrito por la estudiante, en cuanto a la documentación y devolución de los aportes realizados por las niñas y los niños. No es claro en los relatos o en los planteamientos teóricos de las estudiantes del programa si, luego de la construcción de las evidencias de aprendizaje para el curso, se socializaron los mapas, hallazgos y preguntas de quienes participaron en el proceso. Esto puede constituirse en la barrera de la información que menciona Castro (2021), en donde hay una

[...] falta de comprensión de la información que los niños necesitan para participar y cómo esta se puede presentar de manera atractiva y significativa. Para lograr transmitir mensajes claros, sencillos y acompañados de otros lenguajes, no solo el escrito o el oral. (p. 9)

Soñar realidades. Tejer futuros

A modo de conclusión: tensiones y desafíos estructurales

Por medio de los resultados obtenidos desde la aplicación del instrumento de análisis se hacen evidentes algunos avances en la comprensión de la participación infantil en los escenarios académicos. El curso Investigación en la Educación Infantil es una muestra de las potencialidades en términos de la integración de la voz de las niñas y los niños a los procesos microcurriculares y, por tanto, en la formación de los estudiantes de la licenciatura.

Ahora bien, aunque la participación infantil no es un tema desconocido o aislado en el programa, ya que incluso hace parte de los postulados del documento maestro, las acciones de integración a los diversos escenarios académicos, como el programa radial Red Infancias, aún tienen un camino importante en términos de construcción, más aún cuando, a partir de estos, es posible gestionar otro tipo de expresiones que propendan por potenciar la participación de las niñas y los niños de manera amplia y sensible. Como indican Varón y Sierra (2024), “se contemplan los programas de radio como herramienta pedagógica legítima para el fortalecimiento y dinamización de los procesos de aprendizaje y participación, pues trascienden los muros de la institucionalidad” (p. 33).

Será entonces un desafío para quienes hacen parte del equipo docente de la licenciatura comprender cómo gestionar los cursos y otros escenarios de la vida académica y universitaria, como semilleros de investigación y redes académicas, que respondan de manera permanente y adecuada a la construcción de infancias con mayor agencia y participación en todos los escenarios en los que habitan.

Hacia una pedagogía participativa: participación y agencia infantil en la estructuración de la experiencia educativa

La participación infantil no puede seguir siendo tratada como un contenido aislado o una actividad eventual, sino que debe ser integrada como un principio estructurante de las prácticas pedagógicas y del currículo.

Partiendo del análisis realizado a las experiencias generadas desde el programa, en contextos comunitarios (radio) y en el ambiente virtual de aprendizaje (curso disciplinar específico), se plantea la necesidad de fortalecer la ruta formativa de las maestras y maestros formadores, avanzando hacia el reconocimiento de una

pedagogía participativa que genere verdaderos espacios de participación infantil, mediante la que se reconozca a las niñas y los niños como sujetos políticos con capacidad de agencia.

Lo anterior implica, inicialmente, fortalecer las competencias docentes de las maestras y maestros formadores, para asegurar las apuestas descritas a continuación:

[...] formación de profesionales transformativos con sólidos conocimientos pedagógicos, didácticos y tecnológicos que, desde la acción educativa situada, inclusiva, reflexiva e investigativa, lideran, en articulación con otros agentes educativos, procesos encaminados a la atención y desarrollo integral de los niños y las niñas.

[...] formación de profesionales con alto compromiso social y sentido solidario, con capacidad para contribuir con el desarrollo educativo de sus contextos mediante la dinamización de estrategias y proyectos en beneficio de la población infantil. (UNAD, 2021, p. 108)

Para alcanzar los propósitos del programa y que estos realmente impacten a los beneficiarios finales —las niñas y los niños—, se debe encaminar un proceso para generar la comprensión sobre el diseño de experiencias pedagógicas que trasciendan la generación de acciones de participación consultiva, para avanzar hacia la creación de espacios de participación colaborativa y autónoma; y así, contribuir a la materialización de los derechos de las niñas y los niños relacionados con la participación infantil.

Reconocer a las niñas y los niños como sujetos políticos y con capacidad de agencia supone no sólo escucharlos, sino garantizar que sus voces influyan en las decisiones pedagógicas. Por ende, avanzar hacia una pedagogía participativa implica superar modelos adultocéntricos y promover que los entornos en los que se desarrollan y aprenden las niñas y los niños sean más democráticos, donde las infancias sean reconocidas como agentes de cambio y transformación social.

Una pedagogía verdaderamente participativa no sólo transforma el rol docente, sino que también impacta las acciones educativas, al dialogar desde la atención integral a las infancias con los contextos sociales y culturales, lo que conlleva al fortalecimiento del tejido social, formando infancias críticas, conscientes de sus derechos y capaces de incidir en sus territorios. De este modo, se favorece el desarrollo individual y territorial —algo que, a su vez, fortalece la democracia—, pues se promueve la capacidad de reflexión personal y colectiva, se estimula el reconocimiento y se fortalece la capacidad para interesarse y actuar en asuntos públicos; es decir, se contribuye al desarrollo de la ciudadanía (Instituto Colombiano de Bienestar Fa-

miliar [ICBF], Sistema Nacional de Bienestar Familiar [SNBF], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), y Save the Children Colombia, 2018).

Referencias

- Castro Zubizarreta, A. (2021). La participación de los niños y niñas en el marco de la educación infantil: algunas coordenadas para su práctica efectiva. *Revista Del IICE*, (49), 43-58. <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/10447>
- Castro Zubizarreta, A., Ezquerro Muñoz, P., y Argos González, J. (2011). Dando voz y protagonismo a la infancia en los procesos de investigación e innovación educativos. *Revista Fuentes*, (11), 107-108. <https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/2485>
- Castro, A., Ezquerro, P., y Argos, J. (2016). Procesos de escucha y participación de los niños en el marco de la educación infantil: Una revisión de la investigación. *Educación XX1*, 19(2), 105-126. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5464710>
- Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación General N.º 12: El derecho del niño a ser escuchado*. Naciones Unidas <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2011/7532.pdf>
- Corredor Moreno, N. C., y Oñate Parra, L. B. (2022). *ECO, ECO, ECO. Las niñas y los niños cuentan: Participación y ciudadanía en educación inicial* (Caja de Herramientas: Educación Inicial para Ser y Crecer). Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/20f5f609-d9c5-4a91-9944-fe3d05f4b959>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Sistema Nacional de Bienestar Familiar, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, y Save the Children Colombia. (2019). *ABC de la participación de las niñas, niños y adolescentes*. https://www.icbf.gov.co/system/files/abc_de_participacion_0.pdf
- Lansdown, G. (2005). *¿Me haces caso? El derecho de los niños pequeños a participar en las decisiones que los afectan* [Cuadernos sobre Desarrollo Infantil Temprano No. 36s]. Fundación Bernard Van Leer. https://www.observatoriodelainfancia.es/ficherosioa/documentos/1930_d_Me_haces_caso_20081110.pdf

- Ley 1098 de 2006 (8 de noviembre), “por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia”. *Diario Oficial* 46.446. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Organización de las Pavez-Soto, I., y Sepúlveda-Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia: Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, 3, 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de educación*, 26, 137-164. <https://doi.org/10.35362/rie260982>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2021). *Documento maestro Licenciatura en Educación Infantil*. UNAD.
- Varón Aguirre, G. V., y Sierra Casallas, C. L. (2024). Voces del campo: Una propuesta radio-educomunicativa para transformar la enseñanza en las escuelas rurales de la IED Romeral de Sibaté. *EducAcción Sentipensante*, 4(2), 15-36. <https://doi.org/10.22490/28057597.7531>

UNAD, TERRITORIO DE MAESTRAS Y MAESTROS: EGRESADAS Y EGRESADOS QUE DEJAN HUELLAS

Angélica María González Jaramillo

Magíster en Conflicto Social y Construcción de Paz
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

angelica.gonzalez@unad.edu.co

<https://orcid.org/0009-0003-2267-6888>

Colombia

Milena Beatriz Morelli Contreras

Magíster en Educación

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

milena.morelli@unad.edu.co

<https://orcid.org/0009-0002-7131-1992>

Colombia

Yuli Patricia Herrera Quintero

Magíster en Educación

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

yuli.herrera@unad.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-9941-8874>

Colombia

Yuliana Paola Sánchez Chinchilla

Magíster en psicología educativa

Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD)

yuliana.sanchez@unad.edu.co

<https://orcid.org/0009-0006-4357-7186>

Colombia

Resumen

El presente capítulo resalta el impacto y el rol transformador de las maestras y maestros del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) en el territorio nacional, así como en el exterior del país. Asimismo, destaca cómo la apuesta de la modalidad virtual ha permitido el acceso a una educación superior de calidad en todas las zonas, lo que ha contribuido a disminuir la brecha social entre los contextos rurales y urbanos. Las voces y sentires de las egresadas y egresados permiten conocer su caminar por la profesión, su práctica docente, los desafíos y retos a los que se enfrentan, así como el impacto que generan en el territorio como lideresas y líderes transformadores dentro de sus comunidades. Estas narrativas logran hacer evidente la huella de la UNAD y del programa en los diversos territorios, en los cuales cada egresado se reconoce y se desenvuelve como agente de cambio, transformado frente a las diversas infancias por las que transitan los niños y niñas. Asimismo, al compartir sus experiencias, las y los egresados logran transmitir emociones, sueños y consejos a una nueva generación de maestros y maestras en formación que, por vocación y compromiso, han decidido formarse como profesionales innovadores, solidarios y transformadores.

Palabras clave: docente; egresado; liderazgo; educación de la primera infancia; cambio social.

Abstract

This chapter highlights the impact and transformative role of teachers in the Bachelor's Degree program in Early Childhood Education at the National Open and Distance University (UNAD) in the country, as well as abroad. It highlights how commitment to virtual and distance learning has enabled access to quality higher education in all areas, thus helping to reduce the social gap between rural and urban contexts. The voices and feelings of graduates allow us to understand their journey through the profession, their teaching practice, the challenges they face, as well as their impact on the territory as transformative leaders within their communities. These narratives demonstrate the imprint of UNAD and the program in the diverse territories, where each graduate recognizes and develops as an agent of change, transformed by the diverse childhoods that children experience. Likewise, by sharing their experiences, the graduates are able to transmit emotions, dreams, and advice to a new generation of teachers in training who, out of vocation and commitment, have decided to train as innovative, supportive, and transformative professionals.

Keywords: teacher; graduate; leadership; early childhood education; social change.

Punto de partida

Este capítulo centra su atención en las más de 900 voces y vivencias de las egresadas y egresados del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), quienes, desde sus prácticas y experiencias, aportan a la construcción de una sociedad más justa y equitativa, visibilizando los rasgos distintivos del programa y la propuesta curricular de “formar profesionales capaces de abordar la educación de las infancias en su integralidad y en los diversos contextos en los que emergen, realizando apuestas desde su sentido ético y político como posibilidad de mejorar las realidades sociales desde los primeros años” (UNAD, 2014, p. 5), retomando y construyendo el concepto de infancias desde la mirada de que “no hay una única manera de ser niño o niña en tanto las características culturales, sociales y biológicas condicionan formas diversas de constituirse como ser humano, crecer y vivir” (UNAD, 2014, p. 69).

Durante los últimos 10 años, el programa se ha sostenido sobre la convicción de que la formación docente debe ser integral; en ella no solo se debe preparar al maestro de manera técnica en el dominio de contenidos y metodologías, sino que también debe fortalecerse su propia identidad profesional, su conciencia crítica, su sensibilidad ética y su compromiso social. Como afirma Freire (1997), “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47).

Esta perspectiva sitúa a la educación como un proceso dialógico y transformador, y reconoce que los maestros son actores sociales y políticos que median entre los saberes, las subjetividades y las necesidades de las comunidades en las que se insertan. No se trata de un ejercicio de reconocimiento, sino de una estrategia pedagógica e investigativa que permite evaluar la pertinencia y los alcances de nuestro programa, identificar sus logros y desafíos, pero, sobre todo, revisar y resignificar —si así se requiere— nuestra práctica para seguir formando docentes capaces de transformar las realidades locales desde una perspectiva crítica y comprometida. A lo largo de este capítulo se visibilizan, se reconocen y se comprenden las experiencias de vida y trabajo de los egresados y las egresadas del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, por medio de sus propias voces, con el propósito de recuperar la dimensión humana y situada de la docencia, mostrando cómo cada uno resignifica lo aprendido, pero también la manera en la que logra entrelazarlo con su historia personal y cómo lo representa en contextos educativos diversos y complejos.

Se trata, entonces, de reconocer que el impacto de la formación inicial docente no se limita a la transmisión de contenidos disciplinares o habilidades pedagógicas, sino que abarca también el fortalecimiento de valores, identidades y compromisos éticos con la comunidad. Como plantean Goodson y Sikes (2001), “las historias personales

de los maestros son a la vez relatos de vida y relatos de enseñanza; a través de ellas, se entrelazan las biografías individuales con las historias de las comunidades y las escuelas” (p. 57). Así pues, la meta principal de este capítulo es doble: en primer lugar, mostrar el efecto que tienen las personas graduadas como promotores de cambio en sus comunidades; y, en segundo lugar, fomentar una reflexión conjunta sobre el significado, las consecuencias y el alcance de nuestro programa, a partir de las historias de quienes han impulsado y mantenido su esencia en los territorios.

La construcción del capítulo se adopta desde un enfoque cualitativo, con una orientación narrativa y testimonial, de tal manera que se logró una aproximación a las experiencias humanas desde su complejidad y, sobre todo, desde el reconocimiento de que no todas las experiencias pueden ser lineales ni homogéneas, sino que se configuran a partir de la unión de múltiples factores personales, institucionales e incluso del contexto. Como afirman Connelly y Clandinin (1990), “las personas vivimos nuestras historias y las contamos, y nuestras narrativas educativas son la expresión de cómo vivimos y nos comprendemos en el tiempo y en el espacio” (p. 2). La narrativa es, por tanto, más que una técnica de recolección de datos: es una manera de comprender la educación como un proceso vivido, relacional y significativo. Por eso, este capítulo privilegia los relatos en primera persona de las y los egresados como fuente principal de conocimiento. Las narrativas no son simples reflejos de la realidad, sino construcciones situadas que entrelazan memoria, interpretación y expectativas.

El análisis de las narrativas se organizó en torno a cinco categorías interpretativas que emergen tanto del marco conceptual del programa como de los relatos de las y los egresados:

1. *Identidad profesional y ética docente*: comprensión del rol del maestro como sujeto político, agente de cambio y defensor de derechos.
2. *Lectura e intervención territorial*: capacidad de interpretar el contexto, reconocer las dinámicas sociales y diseñar acciones pedagógicas situadas.
3. *Práctica pedagógica transformadora*: innovaciones, estrategias y mediaciones implementadas en sus escenarios educativos.
4. *Compromiso con la inclusión y la diversidad*: reconocimiento de infancias diversas, enfoque diferencial y atención a poblaciones vulnerables.
5. *Proyección y liderazgo comunitario*: incidencia social más allá del aula, participación en redes, proyectos comunitarios e iniciativas de transformación social.

Estas categorías orientan la lectura de las voces presentadas y permiten trascender la dimensión testimonial hacia una interpretación estructurada del impacto formativo del programa.

Si bien el programa ha graduado más de 900 maestras y maestros en todo el territorio nacional, este capítulo no pretende realizar un estudio de carácter cuantitativo ni exhaustivo. Las voces aquí presentadas corresponden a una selección intencional de egresadas y egresados que, desde diversas zonas geográficas (Caribe, Centro Oriente, Sur, Centro Sur, Boyacá, Occidente y Bogotá-Cundinamarca), representan la diversidad territorial del programa.

La selección de voces se realizó bajo tres criterios principales:

1. *Diversidad territorial*, buscando representación de distintas zonas donde la UNAD tiene presencia.
2. *Trayectoria profesional activa*, priorizando egresadas y egresados que actualmente ejercen en contextos educativos diversos (rurales, urbanos, interculturales, institucionales y comunitarios).
3. *Disposición narrativa y reflexiva*, es decir, graduadas y graduados que aceptaron compartir de manera voluntaria sus experiencias, reflexiones y aprendizajes sobre el impacto de su formación, por lo cual dichas narrativas se publican con nombre propio.

No se trata de una muestra estadísticamente representativa, sino de una aproximación cualitativa que privilegia la profundidad narrativa sobre la amplitud numérica, en coherencia con el enfoque testimonial adoptado. Estas voces funcionan como relatos significativos que permiten comprender tendencias, sentidos y huellas formativas del programa en distintos territorios.

Nuestra experiencia

La UNAD como territorio formativo y transformador.

La UNAD, desde su concepción institucional, ha adquirido, desde su alma mater, un compromiso con la sociedad como respuesta a las insondables desigualdades que históricamente han afectado el acceso a la educación superior en Colombia. En esta dirección, su proyecto educativo se basa en el principio de democratización del conocimiento, apertura y acceso, cerrando brechas geográficas y digitales, lo cual

implica un compromiso ético, político y pedagógico con las poblaciones, incluidas las zonas más recónditas del país. Conforme al documento maestro del programa, “la educación se entiende como una mediación y una posibilidad que garantiza lecturas críticas y pertinentes de la realidad, posibilitando la transformación social” (UNAD, 2020, p. 14).

En el marco de este modelo, la Licenciatura en Pedagogía Infantil, en consonancia con la propuesta formativa desarrollada durante estos 10 años, ha reconocido la diversidad de contextos, de infancias, de concepciones culturales y de realidades territoriales como base fundamental del ejercicio pedagógico. Así, formar maestras y maestros desde la UNAD (2020) no se limita a la transmisión de contenidos, sino a comprender la diversidad como una fortaleza que busca “potenciar la formación de educadores infantiles unadistas reconociendo las distintas formas de habitar y de coexistir de los niños y las niñas” (p. 15). Esta postura se vincula directamente con los principios del Proyecto Académico Pedagógico Solidario (PAPS), columna vertebral de su modelo educativo, el cual busca el desarrollo holístico de licenciados en pedagogía infantil, orientando el currículo desde una perspectiva ética, crítica y transformadora.

El programa organizó su estructura curricular a partir de núcleos problemáticos como ejes centrales, articulando saberes, prácticas y competencias inherentes, lo que permite a los estudiantes abordar la realidad educativa desde una perspectiva situada, contextualizada y reflexiva. Este diseño “posibilita la formación de educadores infantiles solidarios, críticos y comprometidos con la mejora de las condiciones de vida de sus entornos” (UNAD, 2020, p. 15). No se trata de adaptar saberes preestablecidos, sino de construir conocimiento desde los territorios, en diálogo con los saberes locales, las necesidades y comprensiones reales de las comunidades. Asimismo, dentro del plan de estudios, los cursos en variadas tipologías, como las teóricas, prácticas y metodológicas, valoran cada proceso desde la reflexión crítica, el ser, el saber y el saber hacer. De igual manera, la apertura a las prácticas pedagógicas genera espacios que posibilitan acercarse a las realidades, identificar las necesidades en los territorios, comprender las dinámicas en los entornos educativos y establecer una correlación entre la realidad y el impacto teórico.

El desarrollo de la práctica pedagógica en la licenciatura constituye una de las experiencias más significativas para la apropiación crítica del rol docente. La UNAD concibe esta práctica como “un proceso sistemático, reflexivo y transformador” (UNAD, 2020, p. 163), que permite a los futuros licenciados involucrarse con problemáticas reales y construir propuestas pedagógicas contextualizadas. La ruta de la práctica está organizada por esferas (académica, institucional y comunitaria), lo que posibilita un abordaje integral de la realidad educativa infantil.

Por otro lado, el papel de la modalidad a distancia ha sido determinante en la consolidación de esta propuesta. La UNAD ha demostrado que la virtualidad, mediada adecuadamente, es una herramienta poderosa para garantizar el derecho a la educación. Por medio de su plataforma tecnológica, materiales didácticos propios y el acompañamiento tutorial, “la universidad llega con su presencia a cualquier rincón del país, ofreciendo educación de calidad” (UNAD, 2020, p. 20). De esta manera, se fortalece no solo el acceso, sino también la permanencia, la graduación y la inserción laboral de las maestras en formación. Además, se promueve la apertura para incorporarse a escenarios de difícil acceso, abordando desafíos reales, pero también reconociendo una amplia posibilidad de conectar conocimientos de diversas disciplinas con la teoría y la práctica.

A su vez, la ruta SISSU (Sistema Institucional de Servicio Social Unadista) complementa este proceso, conectando la formación profesional con las necesidades del entorno social. Este sistema “articula la proyección social, el bienestar y el ejercicio académico, promoviendo un ejercicio docente comprometido con la justicia social y la equidad” (UNAD, 2020, p. 214). Esta articulación fortalece el rol transformador del maestro y lo posiciona como un agente activo en la construcción de paz territorial.

Cabe resaltar que la huella unadista va más allá de los ambientes virtuales. Se manifiesta en la incidencia que tienen las maestras y maestros en sus comunidades, a través de proyectos de investigación, prácticas comunitarias y redes de saberes. Iniciativas como la Cátedra Abierta y Permanente de Infancias y el programa radial Red permiten compartir experiencias significativas que enriquecen el saber pedagógico. En este sentido, las prácticas no se limitan al hacer, sino que implican la búsqueda de la reflexión crítica sobre lo que se encuentra y lo que se hace, así como la proposición de soluciones y la generación de conocimientos a partir de la experiencia. Estas iniciativas “han permitido avanzar en la capacidad de relacionamiento internacional y fortalecer el diálogo con otras instituciones y actores sociales” (UNAD, 2020, p. 19). Estas experiencias muestran cómo la formación ofrecida por la UNAD contribuye a la transformación educativa desde una perspectiva territorial, inclusiva y participativa, adaptando los saberes pedagógicos a las necesidades específicas.

En consecuencia, formar docentes desde la UNAD no es un ejercicio técnico, sino una apuesta ética por el reconocimiento de las infancias como sujetos de derechos, por el fortalecimiento de las comunidades educativas y por la consolidación de una pedagogía situada, solidaria e intercultural. La educación infantil, entendida desde esta perspectiva, se convierte en un campo estratégico para la construcción de un país más justo, equitativo y en paz.

Maestras y maestros que transforman: voces de egresadas y egresados, Colombia un gran aula para soñar

Colombia es un gran escenario para soñar y transformar, un gran aula que, a través de su diversidad y pluralidad cultural, sus territorios e historias, permite establecer una conexión con las comunidades desde las propias narrativas territoriales. Cada territorio comparte una riqueza que invita a los maestros y maestras a actuar desde la firme convicción de que leer, interpretar y comprender el territorio es la mejor fortaleza y carta de presentación de la licenciada y del licenciado en Pedagogía Infantil de la UNAD.

Paralela a esta realidad, no es un secreto que durante décadas el territorio nacional se ha visto inmerso en un conflicto armado en el que se han perpetuado diversos tipos de violencias, las cuales han marcado y dejado huella en la sociedad colombiana. Generaciones enteras han crecido en esta cruda realidad, dejando cicatrices y dolores difíciles de superar, quebrantando la cohesión social y la esperanza en un mejor país. La escuela no ha sido ajena a este flagelo. Durante años se ha evidenciado cómo el recrudecimiento del conflicto llegó a las aulas, silenciando, oprimiendo, vulnerando y violando los derechos de miles de niños, niñas y adolescentes que, desde su inocencia, no comprenden el porqué de esta historia cruel. Sin embargo, muchas de estas historias hoy son muestra de comunidades resilientes que se niegan a seguir siendo protagonistas de cuentos sin un final feliz y le apuestan, desde la escuela, a construir territorios en paz. Según la para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (s. f.), en su página web, “entre 1986 y 2021 los diferentes actores armados perpetraron 881 casos de afectación a las comunidades educativas” (párr. 1). Casos como los vividos en Los Montes de María, Comuna 13 y Jambaló son muestra viva de cómo la escuela y las aulas se convirtieron en símbolo de resistencia y esperanza, al convivir con la guerra, la muerte, las desapariciones y el desplazamiento forzado, y cómo los maestros y maestras, los niños y niñas y la comunidad en general hicieron de la escuela un resguardo para proteger y salvaguardar la vida.

En este escenario, el ser maestro desde los territorios se convierte en un grito fuerte de resistencia, un acto de valentía en el que la vocación se resignifica, al convertirse en tejedores de esperanza, brindando luz en espacios donde la oscuridad, la incertidumbre y el miedo opacaron las aulas y se apoderaron del presente y futuro de las infancias.

Como ves, el caminar de las maestras y maestros no está libre de retos que invitan a unir esfuerzos para diseñar y construir nuevas formas de educar. En Colombia, los

profesionales deben afrontar diversas realidades, en muchos casos adversas, con escenarios desesperanzadores donde priman la desigualdad, las violencias, la exclusión, la falta de garantías y la precariedad de los recursos, entre otros flagelos. De igual manera, se encuentran realidades que contrastan con lo anteriormente expuesto, en las que se pone en evidencia estabilidad en aspectos económicos y sociales y en las que aparentemente no hay situaciones por transformar o que limiten la práctica docente. Pareciera que todo está resuelto; sin embargo, cada contexto representa un desafío, y cada niño o niña que llega a las aulas, desde su singularidad y su historia, se convierte en un compromiso moral y ético con un proyecto de vida.

El ser maestro o maestra, más que una vocación y elección, es un compromiso que día a día invita a replantear el rol y la labor docente, a deconstruirse para volver a construirse de cara a cada una de las realidades en las que se encuentran los niños y niñas en Colombia. Asimismo, implica observar y analizar desde distintos lentes, enfoques y miradas, logrando comprender desde el sentir del otro y desde una perspectiva en la que se reconozca y se defienda a los niños y niñas como sujetos partícipes y activos de derechos.

Dicha impronta identifica a las egresadas y egresados del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, quienes, desde las ocho zonas en las que hace presencia la Universidad Nacional Abierta y a Distancia, le apuestan a dar lo mejor de sí para construir historias de vida que logren inspirar y aportar a la transformación social de sus territorios. Hoy, al establecer diálogos con las y los egresados, desde sus sentires manifiestan la importancia de comprender las realidades de los contextos, la cultura y las dinámicas sociales propias del territorio para poder ejercer su labor con autonomía, liderazgo, adaptabilidad y aprendizaje continuo. Luz Dary Contreras (comunicación personal, 21 de julio de 2025), egresada de la Zona Centro Oriente, manifiesta:

Leer el contexto es muy importante para poder adaptarnos y tratar de realizar nuestra labor de la mejor manera, así el conflicto interno de nuestro país genere muchas problemáticas, además de otras situaciones sociales que afectan el desarrollo en el aula; seguiremos trabajando con amor, compromiso y entrega por los niños y niñas del país.

Asimismo, las y los egresados reconocen cómo el programa y la Universidad, desde su modelo pedagógico, aportaron al desarrollo de fortalezas en su proyección docente y profesional. Diani Caicedo (comunicación personal, 16 de julio de 2025), de la Zona Centro Sur, manifestó que un distintivo como egresada es contar con “una sólida formación teórica y práctica, la capacidad para diseñar y aplicar estrategias innovadoras y significativas de enseñanza y el compromiso con el desarrollo integral de los niños y niñas, ofreciendo un espacio seguro y sano”.

De igual manera, Brigitte Pérez (comunicación personal, 16 de julio de 2025), de Zona Caribe, reconoce “que la investigación, la inclusión y la capacidad de adaptarse a diferentes escenarios educativos constituyen fortalezas del licenciado en pedagogía infantil” convirtiéndose en un sello diferenciador dentro del mercado laboral. Yuri Botía (comunicación personal, 19 de julio de 2025), de la Zona Centro Boyacá, resalta la importancia de

[...] ver y comprender la necesidad de los niños y las niñas, puesto que son una población vulnerable en todos los entornos y estratos socioeconómicos, y como educadores debemos transformar no solamente nuestra área en el aula, sino también hacerlo de manera integral.

Estos sentires confirman el compromiso transformador de la educación como herramienta para la construcción de escenarios inclusivos que valoren las diferencias, favorezcan la transformación de conflictos, el desarrollo social y promuevan la construcción de paz.

Con esto reafirman el compromiso con las infancias planteado desde la creación del programa hace una década, asegurando que las maestras y maestros egresados no limitan su labor a enseñar y transmitir conocimientos, sino que posibilitan escenarios transformadores desde lecturas de contexto reales y acertadas, siendo agentes sociales de cambio, motivando y planteando acciones que generan liderazgos y desarrollos glociales, innovadores y creativos, así como creando ambientes educativos seguros y enriquecedores, y espacios en los que los niños y niñas logren ser y hacer, desarrollándose de manera plena e íntegra. Su rol es una apuesta resiliente y valiente para no dejar de soñar con un futuro esperanzador, bondadoso, generoso y comprensivo con los niños y niñas en esta gran aula llamada Colombia.

El rol docente en el siglo XXI exige repensar profundamente la práctica educativa como un acto ético, político y transformador. En un mundo marcado por la incertidumbre, la aceleración tecnológica, la desigualdad y la diversidad, ser maestra o maestro ya no se reduce a la transmisión de saberes, sino que implica acompañar procesos de formación humana integrales que reconozcan al otro como sujeto de derechos, como protagonista de su historia y como constructor de comunidad. Como sostiene Freire (1997), “la educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo” (p. 83). En esa lógica, la labor docente se convierte en una semilla de transformación territorial.

Las y los egresados del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD lo han demostrado. Desde contextos rurales, urbanos y periféricos, han construido experiencias pedagógicas situadas, sensibles al entorno y comprometidas con la niñez y con la vida. Su legado no se mide solo en logros académicos, sino en la creación de

ambientes afectivos, en la defensa de los derechos de la infancia y en la resignificación del rol del maestro como agente de cambio. Como lo indica Goodson y Sikes (2001), “los docentes no solo enseñan contenidos, enseñan quiénes son a través de sus acciones” (p. 29). Esta coherencia entre el ser y el hacer es la base del legado pedagógico.

Frente a los desafíos actuales, el maestro del siglo XXI debe ser también un investigador de su práctica, un lector crítico del territorio, un mediador intercultural y un educador emocional. Tal como afirman Connelly y Clandinin (1990), la práctica docente se construye a partir de las historias de vida que se entrelazan con el quehacer pedagógico. Educar es, entonces, narrar el mundo desde la experiencia y construir sentidos junto a otros.

Desde esta perspectiva, y a partir del modelo pedagógico solidario de la UNAD, se plantean a continuación algunas claves que definen el presente y el futuro de la docencia en Educación Infantil:

- *Educación situada y contextualizada*: el educador infantil debe interpretar el territorio, reconocer las memorias comunitarias y diseñar prácticas pertinentes que respondan a las necesidades reales de las infancias. Según la UNAD (2020), “el educador infantil debe situarse territorialmente como agente de transformación, reconociendo las formas de habitar, de coexistir y de significar la niñez” (p. 14). En este sentido, el territorio no es solo un espacio físico, sino un entramado simbólico, afectivo y político.
- *Vínculo pedagógico humanizante*: educar implica cuidar. El vínculo afectivo es la base para cualquier proceso de aprendizaje significativo. Ser docente es acompañar con sensibilidad, reconocer las emociones de los niños y niñas y promover su autonomía. Este enfoque es clave para la construcción de comunidades educativas que valoren la diferencia y promuevan el bienestar emocional.
- *Investigación e innovación en la práctica*: la labor docente no puede ser repetitiva ni acrítica. Es necesario observar, reflexionar, experimentar y transformar. La sistematización de experiencias, el diálogo con teorías pedagógicas y la participación en comunidades de práctica enriquecen el ejercicio profesional y generan nuevas comprensiones sobre la infancia y la educación (Goodson y Sikes, 2001).
- *Compromiso con la equidad y la justicia social*: educar en Colombia es un acto político. La escuela puede ser un espacio de inclusión o de reproducción de las desigualdades. Las maestras y maestros del siglo XXI deben comprometerse con

la construcción de ambientes seguros, democráticos y equitativos para todas las infancias, promoviendo una pedagogía crítica, feminista, antirracista y descolonizadora.

- *Formación para la ciudadanía y la sostenibilidad:* la infancia necesita herramientas para comprender y transformar el mundo. Incorporar en las prácticas educativas elementos de la estrategia CRESE (Ciudadanía, Reconciliación, Educación Socioemocional, Antirracismo y Acción Climática) fortalece la formación de niños y niñas empáticos, críticos, conscientes del ambiente y comprometidos con su comunidad.

Soñar realidades. Tejer futuros

Daniela Martínez y Claudia Lemus, egresadas del programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD, encarnan el testimonio de maestras comprometidas con la transformación social por medio de la educación. Su experiencia como docentes en ejercicio les ha permitido consolidar una mirada crítica, sensible y propositiva frente a los retos que enfrenta el magisterio en el siglo XXI. Por medio del diálogo con ellas, emergen reflexiones construidas desde su trasegar académico, sus vivencias en el aula y su apuesta por una pedagogía centrada en la infancia, el territorio y la construcción de ciudadanía.

Como egresadas de la UNAD y maestras en ejercicio, comparten con quienes hoy se forman en este campo algunas recomendaciones nacidas de la experiencia y la reflexión pedagógica:

- “Eduquen con ternura y firmeza”: la ternura es una forma de resistencia, pero también se requiere coherencia ética, límites amorosos y formación en valores democráticos. La autoridad pedagógica no se impone; se construye desde el respeto mutuo.
- “Sean humildes para escuchar y aprender del otro”: el saber no habita solo en los libros. Las comunidades, las familias, los niños y niñas también son fuente de conocimiento. El diálogo de saberes enriquece la práctica docente.
- “Integren la esperanza a su trabajo diario”: incluso en contextos adversos, el maestro tiene la posibilidad de sembrar posibilidades. Como recuerda Freire (1997), “enseñar exige esperanza” (p. 68), una esperanza activa y comprometida con la transformación.

- “Defiendan la infancia”: no naturalicen la violencia, la pobreza ni la desigualdad. Ser maestro también es denunciar lo que oprime y abrir caminos de dignidad para la niñez.
- “Conecten la teoría con la vida”: la pedagogía no debe divorciarse de la realidad. Dialogar con Paulo Freire, Lev Vygotsky, Emilia Ferreiro o Loris Malaguzzi es enriquecer la práctica sin perder la humanidad ni el territorio.
- “Construyan redes”: no caminen solos. Compartir experiencias, sostenerse colectivamente y cuidar el bienestar entre colegas es parte esencial del acto educativo.

Estas recomendaciones no son consejos aislados, sino la expresión concreta de una identidad profesional forjada en el programa. En coherencia con el enfoque cualitativo adoptado en el capítulo, las voces aquí presentadas fueron seleccionadas bajo criterios de diversidad territorial, trayectoria profesional activa y disposición reflexiva. No buscan representar estadísticamente a las más de 900 egresadas y egresados, sino ofrecer una lectura interpretativa de su impacto en los territorios.

Desde la categoría de identidad profesional y ética docente, las maestras y maestros se reconocen como sujetos críticos y defensores de los derechos de las infancias. En la dimensión de lectura e intervención territorial emerge la capacidad de comprender el contexto y diseñar prácticas pedagógicas situadas. En cuanto a la práctica pedagógica transformadora, las narrativas evidencian innovación y ruptura con enfoques asistencialistas o meramente escolarizantes.

El compromiso con la inclusión y la diversidad se manifiesta en el trabajo con contextos multiculturales, rurales y vulnerables, en los que la diferencia se convierte en punto de partida pedagógico. Finalmente, la proyección y liderazgo comunitario revela que la formación trasciende el aula y posiciona a las y los egresados como dinamizadores sociales y constructores de paz territorial.

Las historias compartidas confirman que la modalidad virtual no ha limitado la formación; por el contrario, ha posibilitado democratizar el acceso a la educación superior y consolidar una presencia transformadora en múltiples regiones. La huella unadista no se expresa únicamente en cifras de cobertura o graduación, sino en la coherencia entre el ser y el hacer docente, en la capacidad de leer críticamente el territorio y en la decisión ética de no renunciar a la esperanza.

Formar infancias es formar humanidad. Y la humanidad que necesitamos construir requiere maestras y maestros sensibles, críticos, solidarios y comprometidos con la

vida. Desde esta lectura comprensiva, el capítulo no solo recoge testimonios; también ofrece una interpretación del alcance formativo del programa y evidencia que, en cada territorio donde habita una egresada o un egresado, la licenciatura se convierte en acción pedagógica situada, en liderazgo social y en posibilidad concreta de transformación.

Soñar realidades y tejer futuros no es una metáfora, es una responsabilidad histórica. La educación infantil sigue siendo uno de los escenarios decisivos para construir justicia social desde los primeros años de vida. En esa tarea, las y los egresados del programa constituyen la expresión más viva de una apuesta formativa que entiende la docencia no como un oficio técnico, sino como un proyecto ético y político de país.

Referencias

- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la No Repetición (s. f.). *Conflicto y escuela* [Informe Final Comisión de la Verdad.] <https://www.comisiondelaverdad.co/conflicto-y-escuela>
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational researcher*, 19(5), 2-14.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Goodson, I. F., y Sikes, P. (2001). *Life history research in educational settings: Learning from lives*. Open University Press.
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2014). *Documento maestro Licenciatura en Pedagogía Infantil*. UNAD
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2020). *Documento maestro Licenciatura en Educación Infantil*. UNAD

TRAYECTORIAS INVESTIGATIVAS: CONOCIMIENTO EN LA ACCIÓN, 10 AÑOS DE INVESTIGACIÓN CON Y PARA LAS INFANCIAS

Sandra Milena Morales Mantilla

Doctora en Educación

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

sandra.morales@unad.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-4991-5458>

Colombiana

Carmen Eugenia Pedraza Ramírez

Doctora en Educación

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD.

carmen.pedraza@unad.edu.co

<https://orcid.org/0000-0003-2317-3302>

Colombia

Harold Andrés Aguilar Bastidas

Especialista en Pedagogía para el Desarrollo del Aprendizaje Autónomo

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

harold.aguilar@unad.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-5703-7600>

Colombia

Resumen

El capítulo presenta un análisis de los desarrollos investigativos adelantados durante la primera década del programa de Licenciatura en Educación Infantil. Desde una perspectiva ampliada del metaanálisis, con enfoque cualitativo-interpretativo y elementos cuantitativos, se examinan los aportes, trayectorias, tensiones y vacíos presentes en la producción académica derivada de semilleros, proyectos docentes e investigaciones publicadas. Más allá de identificar tendencias, el estudio busca comprender los sentidos pedagógicos que orientan las apuestas investigativas del programa y trazar proyecciones que fortalezcan su identidad investigativa y su compromiso con la educación infantil situada.

Palabras clave: investigación; educación infantil; semilleros; grupos; líneas de investigación.

Abstract

The chapter presents an analysis of the research developments carried out during the first decade of the Bachelor's Degree Program in Early Childhood Education. Through an expanded meta-analysis perspective, with a qualitative-interpretive approach and quantitative elements, the contributions, trajectories, tensions, and gaps present in the academic production derived from seedbeds, teaching projects, and published research are examined. Beyond identifying trends, the study seeks to understand the pedagogical meanings that guide the program's research efforts and to outline projections that strengthen its research identity and commitment to situated early childhood education.

Keywords: research; early childhood education; seedbeds; groups; lines of research.

Punto de partida

En su Proyecto Educativo del Programa (PEP), la Licenciatura en Educación Infantil concibe la construcción de conocimiento como un proceso situado, reflexivo y transformador, que se teje de manera colectiva y en red, partiendo de las particularidades del territorio que habitan las infancias, como condición clave para la formación de maestros críticos, creativos y comprometidos con la transformación social desde la educación.

En lo que respecta a la investigación, el programa promueve la construcción de competencias investigativas en sus docentes y maestros en formación mediante

la experiencia directa; es decir, impulsando a los maestros a investigar sobre los desafíos contemporáneos y situados de la educación inicial, comprometida con el aprendizaje y el desarrollo integral de las niñas y los niños, así como sobre las oportunidades que demandan una acción pedagógica transformadora, capaz de aportar a la construcción de territorios donde las infancias puedan vivir vidas plenas y llenas de oportunidades.

Desde sus inicios, la Licenciatura ha transitado un camino de ascenso progresivo en materia investigativa. La definición de la línea de investigación “Infancias, educación y diversidad” y la conformación del grupo de investigación del mismo nombre han constituido una plataforma fundamental que ha orientado su desarrollo. Poco a poco, y a buen ritmo, el programa ha logrado consolidar un grupo de investigadores, una clara ruta de formación de investigadores, ha impulsado el desarrollo de proyectos, la conformación de semilleros a lo largo del país, la socialización del conocimiento construido en eventos académicos propios y otros espacios nacionales e internacionales.

Han sido 10 años de aprendizajes colectivos, alianzas estratégicas y trabajo en red con diversos actores del ecosistema de la educación inicial a nivel nacional e internacional. Si bien reconocemos los desafíos que persisten y las múltiples acciones que quedan por emprender, podemos afirmar con orgullo que el programa se ha destacado por su compromiso con la construcción de conocimiento pedagógico situado y por el fortalecimiento de una cultura de la investigación comprometida con las infancias, la formación docente y la transformación social.

Sin embargo, es justo reconocer que este camino no se ha recorrido en solitario; ha sido posible gracias al Sistema de Gestión de Investigación (SIGI) de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), al respaldo decidido de la Decanatura de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) y al compromiso de cada uno de los programas académicos que han integrado en sus agendas disciplinares a las infancias como campo de estudio. Finalmente, extendemos nuestro agradecimiento al sello editorial de la UNAD, que siempre ha confiado en el potencial y valor académico de nuestra producción intelectual, permitiendo que nuestras voces, con nuestras letras, lleguen más lejos.

Descripción de la experiencia

El presente texto realiza un análisis sistemático de los desarrollos investigativos adelantados desde el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, actualmente Licenciatura en Educación Infantil (LIEI), durante su primera década de existencia. El objetivo central es identificar los aportes, trayectorias, tensiones, vacíos y proyecciones de la investigación en el programa, a partir de la revisión de los desarrollos de los semilleros de investigación, los proyectos liderados por los docentes investigadores y la producción académica derivada y publicada en diversos formatos.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio se sustenta en el metaanálisis, entendido como una metodología rigurosa y sistemática que permite sintetizar cuantitativamente la evidencia acumulada sobre una pregunta de investigación a partir de estudios primarios previamente publicados (Botella y Zamora, 2017). En este caso, se adopta una perspectiva ampliada del metaanálisis, con un enfoque cualitativo-interpretativo que incorpora elementos cuantitativos, lo cual permite analizar la producción investigativa del programa no solo desde los datos estadísticos, sino también desde sus significados, contextos y aportes conceptuales.

De este modo, el análisis no solo identifica tendencias, recurrencias y vacíos mediante técnicas de síntesis cualitativa y cuantitativa ni devela los sentidos pedagógicos que han orientado las apuestas investigativas del programa, sino que también permite proyectar caminos posibles para consolidar una comunidad académica investigativa con identidad, capacidad crítica y compromiso con la educación infantil como campo de conocimiento.

En este orden de ideas, el metaanálisis le permitirá al programa reconocer la cantidad de semilleros, proyectos, investigadores y productividad, así como su distribución geográfica; visibilizar predominancias temáticas, metodológicas y experienciales de la investigación en el programa; hacer evidente evoluciones y aportes al campo de estudios y, naturalmente, aportar información para construir la plataforma que permita renovar y potenciar la investigación del programa en la próxima década.

Nuestros aprendizajes

Semilleros de investigación: un tejido académico desde los territorios

Los semilleros de investigación se consolidan como espacios fundamentales para la formación integral de los estudiantes en la educación superior, al propiciar escenarios donde confluyen la curiosidad, el pensamiento crítico y el compromiso social. En este apartado, nos concentramos en describir las trayectorias de los SI vinculados al programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD, con el propósito de resaltar su importancia como nodos que tejen comunidad académica y fortalecen la cultura investigativa en distintos territorios del país.

Por ello, iniciamos con una breve reseña que contextualiza el sentido y el valor de los SI en Colombia; luego, caracterizamos su presencia en la UNAD a partir de lo

establecido en el Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI), y precisamos el lugar que ocupan en el programa de Licenciatura en Educación Infantil, sobre la base de la información consolidada por el programa y de aquella disponible en el SIGIIP (Sistema de Gestión de Investigaciones, Indicadores y Proyectos, plataforma que sustenta el SIGI de la UNAD).

Una forma de aproximarse al origen de los semilleros de investigación es por medio del modelo de la Universidad de Humboldt en Berlín, donde se promovía el encuentro académico, la reflexión conjunta sobre problemáticas científicas y la formación de nuevos investigadores (López Ávila et al., 2025). Formulado por Wilhelm Von Humboldt a comienzos del siglo XIX, el modelo planteaba la autonomía institucional, la libertad académica y la integración entre enseñanza e investigación, con el propósito de formar aprendices que investigan e investigadores que aprenden (*researching learners and learning researchers*), a raíz de una estrecha cooperación con sus docentes (Bongaerts, 2022).

En el caso colombiano, la trayectoria de los semilleros de investigación estuvo antecedida por un proceso de fortalecimiento institucional de la ciencia y la tecnología, iniciado en 1968 con la creación de Colciencias, entidad encargada de promover el desarrollo científico y tecnológico en el país. Posteriormente, con la Ley 29 de 1990, se formalizó el Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (SNCyT).

Con la llegada de la Constitución Política de 1991, en los artículos 70 y 71, se reconoce la importancia de la ciencia y la tecnología en el desarrollo del país y se señala que el Estado debe promover la investigación y fomentar la creación científica, así como establecer incentivos para las personas e instituciones que desarrollen estas actividades (Giraldo Gutiérrez et al., 2020).

En este contexto de consolidación institucional, la Misión de Sabios de 1994 despertó un interés renovado por la investigación científica en el país, al advertir la necesidad de formar más científicos en Colombia (Berrouet, 2010). Ese mismo año, la Cumbre de las Américas fortaleció los compromisos regionales al reconocer la educación y la investigación como herramientas estratégicas para el progreso social, cultural y económico (López Ávila et al., 2025).

A partir de estas iniciativas, a finales de los años noventa, se consolidaron los primeros semilleros de investigación en la Universidad de Antioquia (UdeA) y la Universidad de Caldas. Estos espacios fueron promovidos por docentes formados en el exterior, quienes impulsaron la creación de grupos de estudio para acercar a los estudiantes al quehacer científico (Arango Montes y Gómez-Giraldo, 2021).

Con el tiempo, dichos grupos se consolidaron como escenarios clave para fortalecer la cultura científica desde el pregrado y fomentar la participación activa en procesos investigativos. En este sentido, Arango Montes y Gómez-Giraldo (2021) señalan que, pese a las particularidades:

[...] en general, los semilleros de investigación se han considerado comunidades de aprendizaje que propenden por la formación en investigación a través de talleres, cursos y bajo las premisas de la investigación formativa o de la formación en investigación, a través de la vinculación de estudiantes a trabajos de investigación en curso, permitiendo a los mismos desarrollar habilidades investigativas en la práctica. (p. 4)

En sintonía con este proceso de fortalecimiento, en 1998 surgió la Red Colombiana de semilleros de investigación (RedCOLSI), como una estrategia para dinamizar el trabajo colaborativo, favorecer el intercambio de saberes entre regiones y proyectar redes de cooperación a nivel nacional e internacional (López Ávila et al., 2025). En el 2001, como reflejo de una apuesta por la investigación formativa, Colciencias creó el programa Ondas, que “busca despertar entre los niños y jóvenes del país el deseo de investigar y desarrollar proyectos para solucionar problemas que viven y sienten en sus comunidades” (Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación [Colciencias], 2018, p. 5).

Ahora bien, mediante la Ley 1286 de 2009, Colciencias se transformó en un Departamento Administrativo con mayores competencias, y en el 2021 dio paso al Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (Minciencias). Esta evolución institucional resalta el papel del Estado en la promoción de la ciencia, la tecnología y la innovación, al impulsar estrategias orientadas al desarrollo de capacidades investigativas desde la formación de pregrado. En esta línea, López Ávila et al. (2025) destacan que la creación de Minciencias:

[...] ha permitido continuar fortaleciendo los procesos de indagación científica y gestión del conocimiento. Una de sus estrategias han sido los denominados semilleros de investigación, que surgen ante la necesidad de generar procesos de investigación formativa en un ambiente que facilite la reflexión acerca de distintas problemáticas y en las que prime un interés teórico y práctico en el sentido de aprender desde la investigación misma. (p. 576)

Esta perspectiva se relaciona con lo planteado por Cruz Ardila et al. (2022), quienes conciben la investigación formativa como un proceso pedagógico orientado a que los estudiantes construyan conocimiento a partir de la práctica, favoreciendo el desarrollo de habilidades críticas, reflexivas y creativas. Sin embargo, Cruz Ardila et al. (2022) reconocen que su implementación enfrenta diversas limitaciones: falta

de claridad conceptual sobre la investigación formativa, dificultades para diferenciarla de la investigación propiamente dicha y tendencia a reducirla a una exigencia institucional sin un verdadero compromiso pedagógico. En este escenario, los SI, aunque representan una estrategia valiosa, corren el riesgo de instrumentalizarse si no se fundamentan en una comprensión clara de su propósito formativo y de los procesos que deberían promover.

En concordancia con lo anterior, a pesar de su potencial formativo, para Gómez-Cano et al. (2022), los semilleros de investigación enfrentan diversas barreras, entre ellas: la falta de continuidad en los procesos, la débil formación en investigación tanto de estudiantes como de docentes y la escasa articulación con los planes curriculares. Además, se hacen evidentes las dificultades institucionales como la baja asignación de recursos, la inestabilidad en la orientación de los semilleros y la limitada sistematización de las experiencias, lo que dificulta su consolidación como espacios sostenibles de aprendizaje e investigación (Gómez-Cano et al., 2022).

Para cerrar este punto, pese a las limitaciones señaladas, desde una perspectiva optimista afirmamos que los semilleros en Colombia, durante las últimas décadas, se han consolidado como una estrategia pedagógica fundamental para fomentar competencias investigativas, pensamiento crítico y trabajo colaborativo entre los estudiantes. Además, han contribuido a ampliar la participación estudiantil en investigación y a responder a los desafíos estructurales de consolidar una cultura científica sólida.

En el caso de los semilleros de investigación en la UNAD, desde el 2014, con la Resolución No. 006525, fueron reglamentados como comunidades de aprendizaje integradas por estudiantes y docentes interesados en la investigación, las cuales responden al interés de formar futuros investigadores y apoyar a los grupos de investigación. Entre los objetivos que señala la Resolución se encuentran el fomento de la investigación formativa, el desarrollo de competencias investigativas, la participación en proyectos y eventos, y la generación de nuevo conocimiento. Como lo señala esta resolución, en los semilleros participan estudiantes de pregrado y posgrado, quienes desarrollan proyectos o actividades investigativas en los semilleros, con aval del grupo de investigación y del docente líder del SI. También se incluyen los egresados: exalumnos con trayectoria investigativa en el semillero y disposición para seguir vinculados.

Recientemente, en el marco del Plan de Desarrollo Decenal 2023-2034 (UNAD 5.0), se actualizó el procedimiento y los SI en la UNAD quedaron definidos como “comunidades de investigación formativa [...] que nacen de las lecturas territoriales, donde se identifican colectivamente las oportunidades, necesidades y problemáticas,

como ruta institucional para la gestión participativa, multi, inter y transdisciplinar en la UNAD” (UNAD, 2025, p. 1). Según este procedimiento, los SI contribuyen a la vida académica y universitaria, y se consolidan como espacios donde los actores del territorio participan activamente en procesos de investigación, creación e innovación con sentido crítico y compromiso local (UNAD, 2025).

Los semilleros de investigación en la Licenciatura en Educación Infantil

De acuerdo con lo establecido en el documento maestro del programa, la investigación formativa se reconoce como un eje articulador de la Licenciatura en Educación Infantil, concebido como una estrategia transversal que acompaña de manera gradual el proceso formativo (UNAD, 2021). Esta apuesta se desarrolla por medio de distintos escenarios que propician la vinculación temprana y sostenida de los estudiantes con el trabajo investigativo, en estrecha relación con la práctica pedagógica y las realidades territoriales.

Entre estos escenarios, el documento destaca las opciones de grado, la participación en el programa de jóvenes investigadores de Colciencias (hoy Minciencias), la formulación de proyectos en el marco de convocatorias institucionales o externas, las experiencias de movilidad académica, el trabajo en redes de investigación y, de forma especial, los SI, que constituyen uno de los espacios más dinámicos y significativos para el fortalecimiento de la cultura investigativa en la licenciatura (UNAD, 2021).

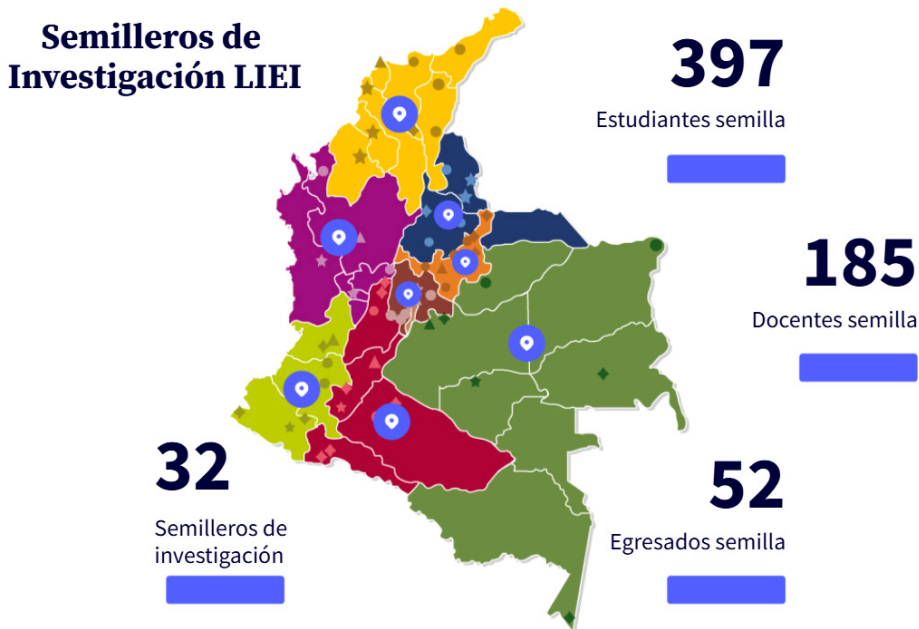
En coherencia con esta apuesta, el programa ha estructurado una ruta de investigación formativa dentro del plan de estudios. Esta inicia con los cursos Fundamentos y generalidades de la investigación e Investigación educativa y pedagógica, que brindan las bases conceptuales y metodológicas para comprender el sentido de investigar en contextos educativos. A partir del curso Investigación en educación infantil, la ruta se articula con los cuatro cursos del componente práctico, lo que permite que las experiencias vividas en escenarios reales den lugar a preguntas, análisis y construcción de saber pedagógico. El recorrido culmina con la Cátedra de Infancias, en las que los estudiantes socializan los resultados de su proyecto de práctica, integrando teoría, experiencia e investigación en un mismo horizonte formativo (UNAD, 2021).

Entre los escenarios mencionados, los semilleros de investigación representan uno de los espacios más dinámicos y significativos del programa. Pues, son lugares donde convergen intereses comunes, experiencias compartidas y el deseo de profundizar

en temas clave para la educación infantil; espacios donde los estudiantes tienen la oportunidad de formular propuestas de investigación, participar en proyectos, trabajar en equipo y dialogar con otros actores académicos.

Desde la creación del primer semillero en el 2018, estos espacios han crecido de manera sostenida, hasta alcanzar en la actualidad un total de 32 semilleros activos en distintas regiones del país. En ellos participan 397 estudiantes en formación, 185 docentes y 52 egresados. Estas cifras evidencian el carácter colectivo, intergeneracional y territorial que caracteriza la propuesta investigativa del programa, así como el alcance que han logrado los semilleros en su contribución al fortalecimiento de la cultura investigativa desde los territorios, como se expresa en la figura 7.1.

Figura 7.1. Panorama reciente de los semilleros



Nota. Ubicación geográfica y otros datos sobre los Semilleros de investigación LIEI en Colombia.

Fuente: elaboración propia con base en los datos suministrados por el Sistema de Gestión de la Investigación de la UNAD (SIGIIP).

Este panorama adquiere especial relevancia en el marco de la primera década de existencia del programa, al mostrar cómo los SI se han consolidado como nodos articuladores entre docencia, práctica y producción de conocimiento. Si bien la figura 7.2 no desglosa el detalle de cada experiencia y la distribución por zonas, la información completa sobre los semilleros (incluyendo ubicación, nombre, docente res-

ponsable, objetivos, líneas de investigación asociadas y proyectos activos) puede consultarse actualmente en el siguiente enlace: <https://investigaciones.unad.edu.co/PSemilleros/>

En cuanto a sus objetivos, los SI del programa se articulan en torno a una serie de ámbitos de sentido que reflejan pluralidad de intereses, enfoques y compromisos. Esta diversidad enriquece el trabajo colectivo y contribuye de manera significativa a la formación integral de los futuros licenciados en Educación Infantil. Como se muestra en la figura 7.2, los propósitos que orientan estos espacios investigativos revelan un enfoque crítico, situado y comprometido, en permanente diálogo con las realidades de las infancias y los contextos territoriales en los que se desarrolla la acción pedagógica.

Figura 7.2. Objetivos de los semilleros



Nota. Síntesis categorial de las temáticas de trabajo de los semilleros LIEI.

Fuente: elaboración propia con base en los datos suministrados por el Sistema de Gestión de la Investigación de la UNAD (SIGIIP).

Así, los SI del programa abordan el estudio, acompañamiento y transformación de prácticas educativas con niñas y niños en la primera infancia; la consolidación de una cultura investigativa que involucra a estudiantes, docentes y comunidades; y la

creación de metodologías pedagógicas innovadoras orientadas al aprendizaje significativo. A esto se suma una orientación hacia la inclusión, la equidad y la justicia social, así como el reconocimiento del territorio, los saberes locales y las pedagogías contextualizadas como elementos clave para una educación con sentido.

También ocupan un lugar relevante las iniciativas que promueven la conciencia ambiental y la sostenibilidad, articuladas con procesos educativos transformadores. Asimismo, se desarrollan propuestas que fortalecen las competencias socioemocionales, la convivencia y la construcción de una cultura de paz. La integración de tecnologías digitales para potenciar los procesos de enseñanza-aprendizaje y la apertura hacia lenguas nativas y extranjeras, aunado a la participación en redes académicas internacionales, amplían el horizonte formativo de los semilleros.

En conjunto, estos propósitos evidencian cómo los SI del programa fortalecen el componente investigativo en la formación inicial docente y consolidan una visión pedagógica transformadora, conectada con los desafíos actuales de la educación infantil. Lejos de constituir ejercicios aislados, configuran un tejido colectivo de pensamiento, creación y acción, que aporta significativamente al sentido social, ético y contextual de la docencia. En este escenario, se afirman como espacios privilegiados para formar educadores críticos, sensibles a la diversidad y comprometidos con la construcción de una infancia digna y respetada.

Ahora bien, en el marco del fortalecimiento de la cultura investigativa del programa, algunos semilleros han logrado consolidar propuestas que trascienden el espacio formativo y se proyectan como iniciativas de investigación desarrolladas en el marco de convocatorias internas de la UNAD. Estos procesos han sido posibles gracias al acompañamiento docente, la participación activa de los estudiantes y la articulación con grupos y líneas de investigación institucionales.

En este sentido, la tabla 7.1 presenta un panorama de los semilleros que, al 2025, reportan al menos un proyecto de investigación activo de alguna de las siguientes tipologías: Proyecto de Investigación (PI), Proyecto de Innovación (PINN) o Proyecto de Transformación Social (PTS). Esta información permite hacer evidente la diversidad de temáticas que movilizan estos espacios, las cuales abordan aspectos como las pedagogías para la infancia, la educación inclusiva, la educación económica y financiera, el enfoque étnico y la innovación didáctica.

Tabla 7.1. Proyectos activos

Centro	Semillero	Título	Tipo
Barranquilla	Infandiver	Promoviendo la sororidad desde el enfoque Steam+G en la formación de ciudadanas competentes de la Institución Educativa Distrital Técnica Cruzada Social de Barranquilla.	PINN
Santa Marta	Didaclab	La casa del pescador para la transformación social y el desarrollo sostenible de la comunidad pesquera de Santa Marta.	PTS
Aguachica	Sedem	Desarrollo socioafectivo y manejo de las emociones en niños de primera infancia mediante estrategias pedagógicas.	PTS
Líbano	Ágora ZSUR	Fortalecimiento de habilidades vocacionales y laborales para el mejoramiento de la calidad de vida personal y social mediante la elaboración de proyectos de vida en jóvenes de la zona rural de los municipios de Valle del Guamuez y San Miguel.	PIS
La Dorada	Semae	Raíces doradas: fortalecimiento de la identidad cultural por medio de la educación en el municipio de La Dorada, Caldas.	PI
Cali	La oreja verde	Fomento de la toma de decisiones financieras informadas desde edades tempranas mediante un proyecto transversal de educación económica y financiera en la Institución Educativa General Alfredo Vásquez Cobo de Cali [marzo del 2025-agosto del 2026].	PI
Cali	La oreja verde	Maestros del territorio: prácticas pedagógicas inspiradoras con y para las infancias en el marco de los ODS.	PI
Cali	La oreja verde	Fortalecimiento de la conciencia ambiental mediante la promoción de la participación y el uso adecuado del tiempo libre en niñas y niños de primaria de una IEO de la comuna 9 en Cali.	PTS
Palmira	Ludus	LUDUS: laboratorio de juego y creación.	PI

Centro	Semillero	Título	Tipo
Pasto	Infaduc	Infancias e identidades étnicas: propuesta etnoeducativa para la educación inicial en escenarios indígenas y afro en el departamento de Nariño.	PTS
Facatativá	SCIMUS-E	Ponte in por Albán: incluye, inspira, involúcrate.	PTS
Cúcuta	Menac	“Tejedores de paz”: participación de las familias en la promoción de la convivencia escolar en la Institución Educativa Colegio La Salle de Ocaña.	PTS
Ocaña	Tejepaz		

Nota. Listado de proyectos activos en convocatorias.

Fuente: elaboración propia con base en los datos suministrados por el Sistema de Gestión de la Investigación de la UNAD (SIGIIP).

Como queda evidenciado en la tabla, estos proyectos se desarrollan en territorios diversos (urbanos y rurales), lo que refleja el compromiso de los semilleros con la transformación educativa desde perspectivas inclusivas, críticas y contextualizadas. Así, constituyen una expresión significativa del potencial investigativo que se gesta desde las regiones, con una orientación hacia el bienestar de la infancia y la construcción de comunidades más equitativas y participativas.

Ahora bien, para cerrar este acercamiento a los SI de LIEI, es importante reiterar que los SI se han consolidado en la Licenciatura en Educación Infantil como escenarios privilegiados para la formación investigativa desde etapas tempranas del proceso formativo. Durante su trayectoria, han permitido a estudiantes, docentes y egresados tejer preguntas, diseñar proyectos y construir saber pedagógico en diálogo con los territorios. Asimismo, su proyección hacia las opciones de grado —como la monografía, el proyecto aplicado o el proyecto de investigación— confirma su valor como plataforma formativa, así como su capacidad para articularse con el componente práctico y las realidades educativas que viven los estudiantes.

Sin embargo, pese a los avances alcanzados, persisten retos que invitan a fortalecer estos espacios. La producción académica derivada de los procesos desarrollados en los semilleros es una de las dimensiones que requiere mayor impulso, tanto en términos de sistematización como de divulgación. Si bien el programa ha dispuesto condiciones curriculares, institucionales y pedagógicas para que esto ocurra, se requiere consolidar estrategias de acompañamiento, escritura y publicación que den visibilidad al saber construido por los estudiantes y docentes en sus territorios.

En esta perspectiva, la incorporación temprana a los semilleros aparece como una oportunidad para potenciar la investigación formativa en el marco de la trayectoria académica. Fortalecer estos espacios no solo implica garantizar su continuidad, sino proyectarlos como escenarios de creación, colaboración y transformación educativa. Pues, su consolidación contribuirá al propósito central del programa: formar licenciados sensibles a las realidades de las infancias, comprometidos con sus comunidades y capaces de producir conocimiento pertinente y situado.

Investigadores y proyectos

En el ecosistema de ciencia y tecnología, la investigación se organiza comúnmente en grupos de investigación que reúnen a investigadores comprometidos con el desarrollo del conocimiento en torno a líneas de investigación específicas. Estos grupos no solamente congregan a investigadores expertos, sino que también abren sus puertas a investigadores en formación, quienes generalmente participan activamente en semilleros de investigación, enriqueciendo la labor investigativa. Según el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (s. f.):

Se entiende como Grupo de Investigación, Desarrollo Tecnológico o de Innovación “al conjunto de personas que interactúan para investigar y generar productos de conocimiento en uno o varios temas, de acuerdo con un plan de trabajo de corto, mediano o largo plazo (tendiente a la solución de un problema)”. Un grupo es reconocido como tal, siempre que demuestre continuamente resultados verificables, derivados de proyectos y de otras actividades procedentes de su plan de trabajo y que además cumpla con los siguientes requisitos mínimos para su reconocimiento (párr. 1).

En Colombia, en el 2021, se contaba con 6160 grupos de investigación reconocidos, de los cuales 1975 (el 32 %) correspondían al área de Ciencias Sociales, área en la que se congregan los grupos que trabajan en las ciencias de la educación (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2021a).

Generalmente, se denomina investigador a aquella persona cuya labor consiste en generar nuevo conocimiento y solucionar problemas a nivel local, nacional e internacional mediante el fortalecimiento de las capacidades de indagación, desarrollo e innovación propias y de otros. En el 2021, Colombia contaba con 21 094 investigadores reconocidos por el Ministerio de Ciencias, de los cuales 6197 (29 %) trabajaban en el área de Ciencias Sociales, bajo la cual se clasifican las ciencias de la educación (Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación, 2021b).

Una búsqueda exploratoria con apoyo del buscador Google (30-07-2025) nos permite identificar 20 grupos de investigación en Colombia adscritos a universidades y cuyos nombres indican dedicación a temas de infancias y educación infantil; también se identifica un grupo que pertenece a una institución educativa y un grupo adscrito a un centro de investigación, para un total de 22 grupos. El número de programas dedicados a la formación de maestros para las infancias en el país nos lleva a pensar que el número de grupos de investigación dedicados a estas temáticas debe ser más amplio, y que las infancias o la educación infantil son asuntos que se abordan en grupos de investigación con intereses investigativos diversos.

El programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil, actualmente Licenciatura en Educación Infantil, nació con el respaldo de un grupo de investigación interdisciplinario de amplia trayectoria en la UNAD, llamado Tecnogénesis. Sin embargo, con el propósito de fortalecer nuestra identidad investigativa, se registró en el 2011 el grupo Infancias, Educación y Diversidad en la plataforma del Ministerio de Ciencias, como una iniciativa que estuvo directamente vinculada al proceso de diseño del programa, incorporando como investigadoras a las tres docentes diseñadoras del programa que se ubicaban en Bogotá y Palmira. Este grupo comenzó a crecer y alimentarse de manera sistemática a partir del 2015, ya que con la obtención del registro calificado del programa fue posible contar con el talento humano y el compromiso para que nuevos docentes investigadores se sumaran a este proyecto.

Hoy, una década después, nuestro programa de Licenciatura en Educación Infantil cuenta con una red diversa y activa de investigadores y semilleristas distribuidos a lo largo y ancho del territorio colombiano, todos contribuyendo a la construcción de conocimiento en el campo de la educación infantil y al bienestar de las niñas y los niños en los territorios. En el mapa presentado a continuación se observa la presencia geográfica de los investigadores del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD, según datos recogidos en el primer semestre del 2025. Los colores indican los grupos de investigación a los que se encuentran asociados, evidenciando que el grupo con mayor cantidad de investigadores y presencia a nivel nacional es el grupo Infancias, educación y diversidad, siendo este el grupo de investigación que está vinculado de una manera más cercana con las temáticas e intereses que se abordan desde el programa.

Figura 7.3. Ubicación geográfica de los investigadores del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD



Nota. Los colores identifican la presencia de investigadores de los grupos de investigación así: rojo, grupo Infancias, educación y diversidad; naranja, grupo Ubuntu; verde oscuro, grupo Etnoeducación y estudios raciales; amarillo, grupo Umbra; azul oscuro, grupo AMECI; azul claro, grupo Virtualex; verde claro, grupo Gican; café, grupo Sophie; violeta, grupo Pasos de Libertad.

Fuente: elaboración propia a partir de Google Maps (<https://www.google.com/maps>).

Este mapa nos permite hacer evidente el crecimiento de la investigación en el programa, permitiendo contrastar cómo en la época de creación del programa se contaba con el apoyo de un solo grupo de investigación, y cómo, 10 años después, contamos con presencia de diez grupos de investigación.

Por otro lado, el mapa nos permite hacer evidente también el crecimiento del grupo de investigación Infancias, educación y diversidad, que como ya se mencionó es un grupo de investigación creado con la visión de aportar al programa de Licenciatura en Educación Infantil; este grupo ha crecido tanto en presencia nacional como en número de investigadores, lo que nos ha permitido igualmente desarrollar múltiples investigaciones a lo largo de estos 10 años.

Al finalizar el 2024, el grupo Infancias, Educación y Diversidad contaba con 19 investigaciones terminadas, con lo cual se puede afirmar que se han realizado en promedio dos investigaciones por año de existencia del programa. En la tabla 7.2, presentada a continuación, se hacen evidentes los nombres de las investigaciones culminadas hasta el año mencionado.

Tabla 7.2. Investigaciones culminadas del grupo Infancias, Educación y Diversidad

n.º	Proyecto	Años
1	Competencias docentes en escenarios de educación inclusiva para la infancia en Colombia.	2015-2016
2	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 los años 2005 y 2015.	2016-2018
3	Canales de resiliencia y expresiones artísticas en la primera infancia.	2017-2018
4	Filosofía para y con niños: una experiencia transmedia.	2017-2019
5	Red Infancias: radio y televisión virtual para la formación de maestros.	2017-2019
6	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.	2017-2020

n.º	Proyecto	Años
7	Propuesta de investigación-acción para la implementación de la esfera institucional del componente práctico de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD.	2018-2019
8	Competencias de investigación en las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Infantil.	2019-2021
9	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.	2019-2021
10	Análisis del discurso público entre los años 2002 y 2016 en el que se sustenta la política para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia “De Cero a Siempre”.	2020-2021
11	Diseño de un recurso educativo digital para el fomento del derecho de participación y el ejercicio de la ciudadanía en la primera infancia.	2021-2022
12	Representaciones sobre la educación infantil: develaciones en los sentires en tiempos de pandemia.	2021-2022
13	Resignificación del acompañamiento de los padres de familia en el desarrollo del PRAE del grado segundo de la Institución Educativa Luis Flórez, sede principal, corregimiento de Tierradentro, municipio del Líbano, Tolima.	2021-2022
14	Género y educación infantil: discursos, prácticas y propuesta de acción.	2022-2024
15	Las TIC en las prácticas de aula de educadores infantiles en Colombia.	2022-2024
16	Mediaciones tecnológicas en la educación infantil: comprensiones desde las experiencias de niños y niñas en Colombia.	2023-2024
17	Facatativá: territorio sonoro.	2023-2024
18	La comunidad de indagación como estrategia de aprendizaje colaborativo en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales para la interacción pedagógica de los estudiantes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.	2023-2024

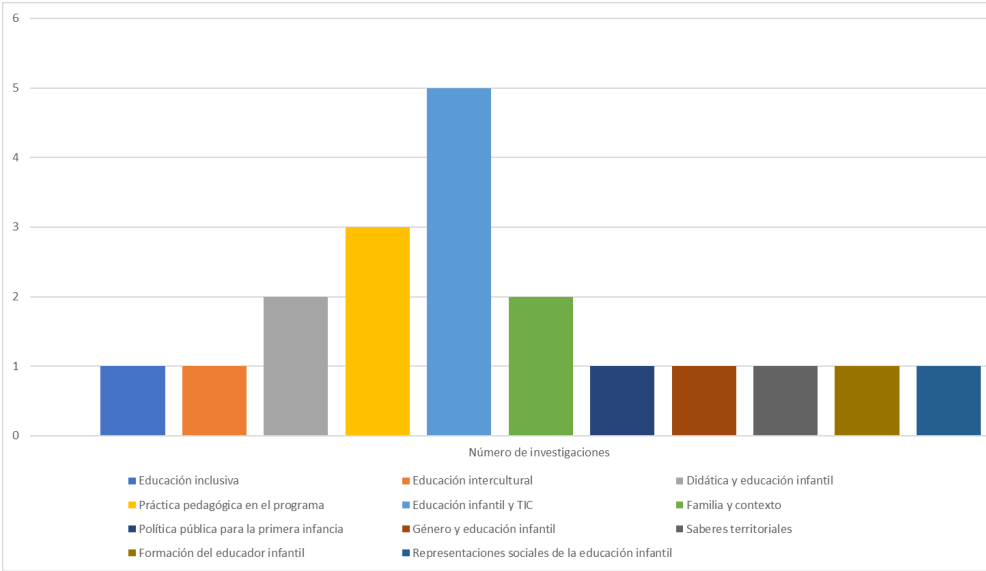
n.º	Proyecto	Años
19	Estrategias dirigidas a la gestión de las conductas disruptivas a partir de los procesos pedagógicos que realizan los docentes de grado preescolar.	2023-2024

Nota. La tabla recoge los títulos de las investigaciones culminadas con aval del grupo Infancias, Educación y Diversidad.

Fuente: elaboración propia con base en los datos suministrados por el Sistema de Gestión de la Investigación de la UNAD (SIGIIP).

A partir del análisis de la información anterior, se ha planteado un ejercicio de agrupación temática de las investigaciones culminadas, encontrando que se han realizado investigaciones en campos como educación inclusiva, educación intercultural, didáctica y educación infantil, la práctica pedagógica en la formación del licenciado en pedagogía infantil, educación infantil y TIC, familia y contexto, política pública para la primera infancia, género y educación infantil, saberes territoriales, formación del educador infantil y representaciones sociales de la educación infantil. En la figura 7.4 se refleja gráficamente este análisis de la información.

Figura 7.4. Análisis temático de las investigaciones realizadas por el grupo Infancias, Educación y Diversidad



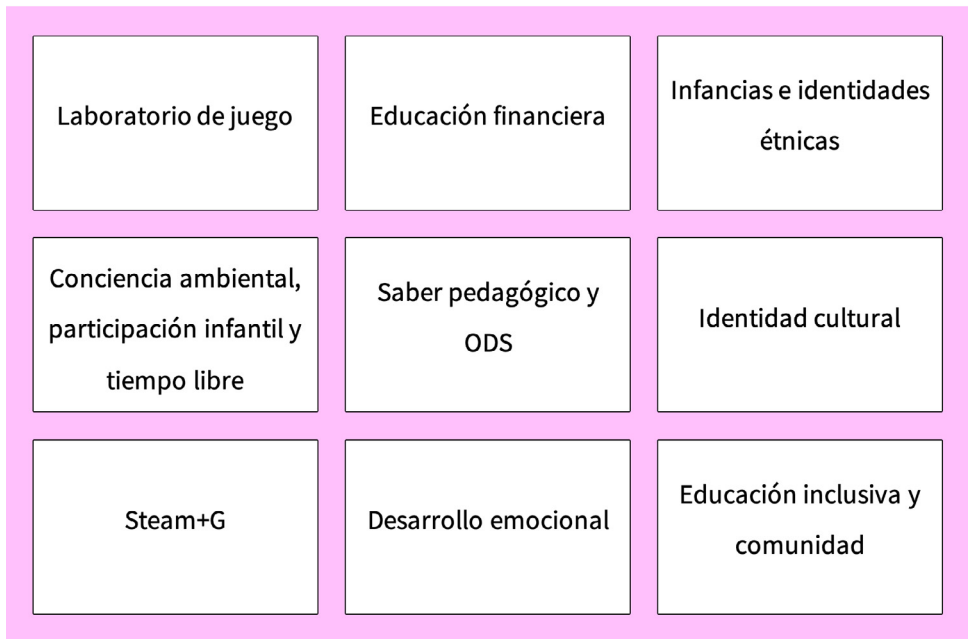
Nota. La figura ilustra las áreas temáticas en las que se han desarrollado las investigaciones terminadas por el grupo Infancias, Educación y Diversidad.

Fuente: elaboración propia con base en los datos suministrados por el Sistema de Gestión de la Investigación de la UNAD (SIGIIP).

El gráfico evidencia como temas más trabajados por el grupo los que se relacionan con las TIC y la educación infantil, la práctica pedagógica en la formación del licenciado, la didáctica de la educación infantil y la familia y el contexto, mostrando el potencial que tienen para continuar fortaleciendo la trayectoria del grupo en estas temáticas. Por su parte, las otras áreas trabajadas se vislumbran como posibilidades para continuar desarrollando procesos de investigación que permitan consolidar estos intereses investigativos y continuar fortaleciendo el conocimiento generado por el programa.

Así mismo, para el primer semestre del 2025, el grupo cuenta con 9 investigaciones en curso que se vienen desarrollando en el marco de las convocatorias de investigación de la Universidad y que abarcan los campos temáticos que se hacen evidentes en la figura 7.5.

Figura 7.5. Temas de las investigaciones en curso en el primer semestre del 2025, grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad



Nota. La figura muestra los temas en torno a los cuales se están desarrollando las investigaciones en curso del grupo Infancias, Educación y Diversidad.

Fuente: elaboración propia con base en los datos suministrados por el Sistema de Gestión de la Investigación de la UNAD (SIGIIP).

Como se pone en evidencia, las temáticas de las investigaciones en curso dan, por un lado, continuidad a las que se han abordado en los proyectos de investigación

culminados y, por otro lado, abren la puerta hacia otras nuevas áreas de estudio que están relacionadas directamente con la evolución del campo de conocimiento de la educación infantil y, de manera muy importante, con las necesidades territoriales.

La proyección de los investigadores y del grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad es seguir consolidando los procesos investigativos desde la premisa de continuar buscando cómo, desde la construcción de conocimiento, podemos seguir beneficiando a las niñas y los niños.

Producción académica: letras y voces que dejan huella

En el 2019, el gobierno de Colombia convocó la Misión Internacional de Sabios en Colombia con el propósito de trazar una hoja de ruta para convertir al país en una sociedad basada en el conocimiento, la equidad y el desarrollo sostenible, mediante la formulación de recomendaciones estratégicas en ciencia, tecnología, innovación y educación. En este sentido, en el campo de la educación, dicha misión ha propuesto una serie de recomendaciones que interpelan el campo de la investigación en educación, especialmente desde una perspectiva centrada en el desarrollo humano con equidad. La primera de ellas se enmarca en el reto que representa vivir en un contexto global marcado por la pobreza, la desigualdad, la crisis ambiental y la transformación de las ciudades en centros mercantiles, en el que la educación debe posicionarse como un eje estratégico para responder a dichas problemáticas, mediante la producción de conocimiento útil, situado y transformador. En este sentido, en el campo de la investigación y la producción académica en educación infantil, dicha recomendación se traduce en un primer desafío: la necesidad de fortalecer procesos investigativos altamente pertinentes con las realidades que viven las niñas y los niños en los diversos territorios.

De la misma manera, los miembros de la Misión, inspirados en el enfoque de desarrollo humano promovido por el PNUD, que más allá del crecimiento económico prioriza la expansión de capacidades y oportunidades que permitan a las personas llevar una vida plena, creativa y significativa, concluyen que las ciencias sociales, humanas y la educación juegan un papel crucial en la generación de conocimiento pertinente que incide en políticas públicas, planes educativos y acciones pedagógicas con impacto social; de donde se infiere un segundo desafío para la investigación en educación infantil: producir conocimiento en asuntos como política pública, prácticas pedagógicas innovadoras y modelos educativos para la educación inicial, entre otras.

Por otra parte, la Misión resalta que la investigación científica articulada con actores sociales y territoriales permite formular intervenciones pertinentes, diseñar mo-

delos sostenibles de desarrollo y crear bienes públicos orientados al bien común. Particularmente, en el ámbito educativo, se destaca la urgencia de producir conocimiento sobre la calidad, el acceso y la pertinencia de la educación, así como sobre modelos flexibles, etnoeducativos y con enfoque de ruralidad, que respondan a las desigualdades históricas y territoriales del país. La riqueza de esta reflexión compromete a la investigación en educación infantil a enfrentar un tercer desafío: por una parte, el desarrollo de proyectos con la respectiva producción intelectual sobre las categorías de infancias, inclusión y pedagogías propias; y, por otra, el fortalecimiento de la investigación aplicada encaminada a la disminución de brechas de acceso y calidad educativa, alejada de sesgos de género, condición social, ubicación geográfica, entre otras, que aporten a disminuir las desigualdades históricas y territoriales que inciden en la vida de las niñas y los niños.

Asimismo, la Misión identifica problemáticas emergentes que requieren atención prioritaria, como las condiciones de vida de la infancia y adolescencia, los efectos del postconflicto, el aumento de la violencia y los trastornos de salud mental. En este sentido, se infiere el cuarto desafío para la investigación en educación infantil: abordar los objetos de estudio desde miradas intersectoriales capaces de articular saberes formales y experiencias locales para la construcción de respuestas que favorezcan el desarrollo integral, el aprendizaje y el bienestar de las niñas y los niños.

Finalmente, la comisión enfatiza la necesidad de fortalecer las vocaciones científicas, desarrollar habilidades cognitivas y socioemocionales, e incorporar las tecnologías emergentes en los procesos educativos. En este sentido, se formula el quinto y último desafío para la investigación en educación infantil: fortalecer la investigación en temáticas relacionadas con la formación del profesorado, la formación para la investigación, el desarrollo del pensamiento científico, la innovación y la integración de tecnologías en la educación inicial desde una mirada integral de la formación de las niñas y los niños.

Por otra parte, y en el entendido de que no existe en Colombia un estudio riguroso en torno al estado de la investigación y productividad académica en el campo de estudios de la educación infantil (o, por lo menos, conocido por estas investigadoras), sí pueden establecerse tendencias en relación con las temáticas de estudio recurrentes.

En este sentido, desde un enfoque cualitativo de revisión documental, se realizó un análisis interpretativo de fuentes académicas y políticas clave producidas en Colombia en los últimos quince años, con énfasis en artículos científicos indexados, documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional y producciones de investigadores vinculados a programas de Licenciatura en Educación Infantil. La

selección de las fuentes se orientó por criterios de actualidad, pertinencia temática y representatividad institucional. A partir de ello, se identificaron patrones recurrentes en los objetos de estudio, enfoques teóricos y metodologías empleadas, y se agruparon las temáticas emergentes en categorías que reflejan las principales líneas de investigación desarrolladas en el país.

A partir del análisis de contenido de estos textos, se identifica que la investigación en Educación Infantil en Colombia ha experimentado un crecimiento sostenido en las últimas dos décadas, como resultado de la consolidación de programas universitarios de formación docente (de acuerdo con el Sistema Nacional de Información de la Educación Superior, SNIES, en Colombia para el 2025 existen 102 programas de licenciatura en educación infantil o afines), el desarrollo de políticas públicas orientadas a la primera infancia (Gobierno de Colombia, 2011) y el fortalecimiento de comunidades académicas interesadas en comprender y transformar las prácticas pedagógicas dirigidas a niños y niñas de 0 a 6 años. De la misma manera, se reconocen tendencias dominantes a nivel investigativo: la infancia como sujeto de derechos, las prácticas pedagógicas, la inclusión y diversidad, el juego y los lenguajes expresivos, la mediación tecnológica y la evaluación de la calidad educativa.

Por su parte, el programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil de la UNAD, hoy, con la renovación de su registro calificado asume, aunque no de manera exclusiva, la línea de investigación Infancias, Educación y Diversidad como su principal apuesta para la gestión y producción del conocimiento. De la misma manera, desde su diseño curricular establece dos núcleos integradores de problema: el educador infantil como intelectual transformativo e Infancias y Educación inclusiva desde el enfoque de derechos, con sus respectivos núcleos problémicos y preguntas problematizadoras, las cuales pueden y deben ser abordadas desde sus apuestas investigativas (UNAD, 2021).

A continuación, se presenta de manera detallada la producción académica más relevante articulada a la línea de investigación Infancias, Educación y Diversidad, organizada por tipologías de productos: libros, artículos, eventos académicos y trabajos de grado.

Libros

El programa ha hecho de sí mismo su objeto de estudio; en este sentido, sus publicaciones de libros, como productos de nuevo conocimiento y de divulgación de la ciencia, responden a los diferentes objetos de indagación que propone desde su estructura curricular y que, a su vez, se constituyen en improntas de formación del licenciado en Educación Infantil de la UNAD.



El libro *Género y educación infantil: discursos, prácticas y propuestas de acción* presenta los resultados de investigación del proyecto, avalado por el Grupo de Investigación Infancias, Educación y Diversidad, de la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU) de la UNAD. La obra divulga discursos y reflexiones de diversos académicos, maestros, activistas y estudiosos sobre la perspectiva de género en la educación. Aborda esta última como una demanda ética y un requisito moral en la búsqueda de la equidad, la eliminación de la violencia de género y la construcción de una cultura de paz (Mahecha, 2024).

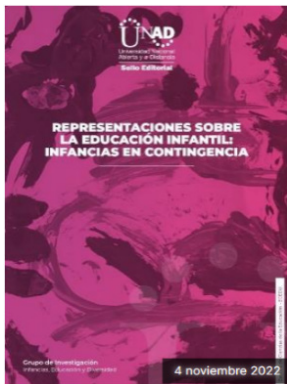


Infancias conectadas: mediación tecnológica y educación infantil es un producto académico derivado del proyecto de investigación interinstitucional Mediaciones tecnológicas en la educación infantil: comprensiones desde las experiencias de niños y niñas en Colombia, desarrollado por investigadoras de tres universidades colombianas: UNAD, Universidad Autónoma de Bucaramanga (UNAB) e Institución Universitaria Iberoamericana, miembros de la Asociación Colombiana de Educación Preescolar (ACDEP) y filial de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). El libro divulga algunas aproximaciones conceptuales, una propuesta metodológica y los aprendizajes alcanzados en el desarrollo de una investigación que indaga por las formas en las que, en Colombia, los niños y niñas de 5 a 6 años valoran su experiencia educativa mediada por la tecnología (Pedraza et al., 2024).

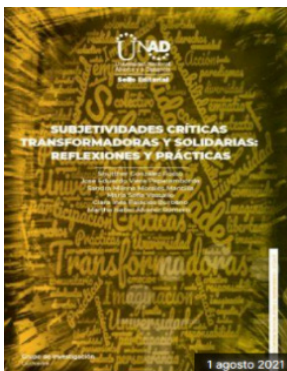


Trayectorias investigativas: por una educación infantil innovadora y transformadora presenta resultados de investigación de proyectos adscritos al grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad. En tres partes y nueve capítulos se presentan resultados de ocho proyectos de investigación desarrollados en el periodo 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, y (4) la emergencia del uso de las tecnologías digitales en la educación infantil (Pedraza et al., 2023).



Representaciones sobre la educación infantil: infancias en contingencia es el primer producto académico derivado del proyecto de investigación interinstitucional “Representaciones sobre la educación infantil: develaciones en los sentires en tiempos de pandemia”, en el que participan investigadoras de cuatro universidades colombianas (UNAD; Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá; Universidad Autónoma de Bucaramanga y la Institución Universitaria Iberoamericana). El libro divulga reflexiones y resultados del proyecto, a partir de un recorrido por las representaciones sobre la educación infantil, en el intento de develar cómo la contingencia vivida por la pandemia del COVID-19 ha incidido en ellas, en la vida de los niños, en su proceso educativo, su familia, sus maestros y su institución, especialmente en unos tiempos en que se ha hablado mucho de los niños, pero no con ellos (Pedraza et al., 2022).



En el libro *Subjetividades críticas, transformadoras y solidarias: reflexiones y prácticas*, investigadoras del programa presentan reflexiones y resultados de investigación en relación con las apuestas, desafíos y evidencias de la formación docente en clave transformativa y del docente en formación que se asume como actor social capaz de construir procesos educativos comunitarios con y para las infancias (González et al., 2021).



Mi infancia aprendiendo narra la historia de Antonia, una niña de 8 años, que se encuentra expuesta, el día de su cumpleaños, a situaciones que pueden conllevar el abuso sexual infantil; es una guía sencilla de prevención que explica a los niños y adultos las partes del cuerpo íntimas y públicas. Su finalidad es enseñar autocuidado a los niños y niñas frente a posibles situaciones de abuso de las que puedan ser víctimas, y promover que aprendan a reaccionar de manera adecuada informando a una persona de su confianza y a las autoridades sobre la situación. En la mayoría de los casos, los agresores sexuales hacen parte del círculo cercano de la víctima, como familiares, amigos, vecinos o profesores, y esto puede presentarse en cualquier contexto (Sanabria, 2021).

Artículos

A nivel de divulgación de resultados de investigación en artículos académicos, el programa ha avanzado en dos líneas temáticas: formación docente e infancias.

El grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad reporta en su Gruplac 15 artículos publicados por investigadores adscritos al programa. A continuación, y a modo de inventario, se presentan en la tabla 7.3.

Tabla 7.3. Artículos académicos publicados

Año	Título	Revista
2011	Necesidad de formación de docentes para la infancia desde un enfoque de inclusión.	Revista Sendero Investigativo - Escuela de Ciencias de la Educación
2012	Taller de diseño de una pauta de evaluación de trabajos escritos desde la perspectiva de la alfabetización académica: estudio de caso en Colombia.	Lenguaje
2017	Teoría-práctica: la necesidad de una relación coherente que cualifique la labor del educador.	Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación
2015	Participación ciudadana de estudiantes en los escenarios de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), desde las concepciones sobre democracia y ciudadanía en Colombia.	Itinerario Educativo

Año	Título	Revista
2016	¿Qué es la cultura pedagógica del educador preescolar?	Publicación Latinoamericana y Caribeña de Educación
2016	Características de la escritura colaborativa en línea de textos multimodales en un curso virtual.	BiD. Textos universitarios de biblioteconomía i documentación
2017	Educación y pueblos indígenas de Brasil y Colombia: algunas reflexiones a partir de la historia.	Revista Espaço Pedagógico
2023	Las emociones en la educación virtual posgradual: del querer hacer al hacer que ocurra.	Enfoques
2023	Educadores infantiles en la era digital: las TIC en la educación inicial en Colombia.	Revista Perspectivas
2023	El aprendizaje con los territorios, una oportunidad para transformar comunidades: sistematización de experiencias desde la proyección social.	Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto)
2025	Representaciones sociales, infancias y educación infantil: aprendizajes de maestras en formación durante la pandemia de COVID-19.	OMEP: Teoría en la práctica
2018	Niños y niñas indígenas en la ciudad: análisis del estado del arte de las investigaciones.	Revista Reflex
2023	Aulas hospitalarias: una esperanza de vida para niños con enfermedad crónica.	Panorama
2025	Infancias conectadas: aprendizajes y significados desde la experiencia digital infantil.	Revista Iberoamericana de Investigación, Educación y Pedagogía

Nota. La tabla presenta los artículos publicados por investigadores del programa adscritos al grupo de investigación Infancias, Educación y Diversidad, con corte al 2025.

Fuente: elaboración propia.

El análisis de la producción académica de los artículos publicados entre el 2011 y el 2025 por investigadores vinculados a la Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD permite identificar una trayectoria investigativa coherente, progresiva y si-

tuada en los debates contemporáneos del campo de estudios; lejos de constituir un conjunto disperso de trabajos, el corpus evidencia una evolución temática que articula formación docente, inclusión, interculturalidad, ciudadanía, mediaciones digitales y transformación social, configurando una identidad académica propia en torno a las infancias y a la formación del educador infantil.

En los primeros años del periodo analizado se observa una preocupación fundacional por la formación docente desde una perspectiva ética y epistemológica del programa mismo. La inclusión emerge no solo como política educativa, sino como principio estructurante de la práctica pedagógica. De la misma manera, las reflexiones sobre la necesidad de coherencia entre teoría y práctica, la cultura pedagógica del educador de la primera infancia y la alfabetización académica en la evaluación de trabajos escritos revelan una apuesta por fortalecer las bases conceptuales para el desarrollo de competencias propias de la profesión docente. Esta etapa configura un horizonte crítico en el que el educador es comprendido como sujeto reflexivo, político y cultural, capaz de interrogar su propia práctica y resignificarla, y convierte la participación ciudadana estudiantil y las concepciones de democracia en perspectivas que vinculan la formación de maestros con la construcción de ciudadanía activa y deliberativa.

Posteriormente, la agenda investigativa se expande hacia la interculturalidad y la diversidad cultural, integrando análisis comparados entre Brasil y Colombia y estados del arte sobre las infancias, concretamente sobre las infancias indígenas en contextos urbanos. Estas investigaciones desplazan la mirada universalizante de la infancia hacia una comprensión situada, territorial y culturalmente diversa. La infancia indígena aparece no como una categoría homogénea, sino como una experiencia atravesada por tensiones históricas, sociales y educativas. En paralelo, emergen estudios sobre escritura colaborativa multimodal en entornos virtuales, anticipando una línea que posteriormente se consolidará en torno a las mediaciones digitales. Este tránsito revela una ampliación del campo: de la reflexión pedagógica interna hacia la comprensión de las infancias en contextos de diversidad cultural y transformación tecnológica.

A partir del 2023 se advierte una intensificación de la producción asociada a las experiencias digitales, la virtualidad y las transformaciones derivadas de la pandemia por COVID-19. Las investigaciones sobre emociones en educación virtual, representaciones sociales de maestras en formación durante la pandemia y el impacto de las TIC en educación inicial muestran una sensibilidad frente a los cambios estructurales en los modos de enseñar y aprender. En este escenario, la tecnología deja de ser entendida exclusivamente como herramienta para convertirse en experiencia

cultural, simbólica y relacional. La publicación sobre infancias conectadas sintetiza esta evolución al situar a niñas y niños como sujetos digitales activos, cuyas prácticas tecnológicas forman parte de sus procesos de socialización, aprendizaje y construcción de sentido.

De manera complementaria, la producción sobre aulas hospitalarias y aprendizaje con los territorios introduce una ética del cuidado y una pedagogía de la esperanza que amplía la noción de educación más allá de los espacios escolares tradicionales. La infancia aparece vinculada a contextos de vulnerabilidad, enfermedad, desigualdad o exclusión, lo que refuerza la orientación social y transformadora del programa. Estas producciones, resultado de procesos investigativos, consolidan una perspectiva que integra territorio, comunidad y proyección social, evidenciando que la formación en educación infantil no se limita al aula, sino que se inscribe en dinámicas sociales complejas.

A nivel metodológico, predominan el enfoque cualitativo, la sistematización de experiencias, el estudio de caso y el análisis documental. Esta tendencia revela una preferencia por comprender procesos situados, voces y significados antes que realizar mediciones estandarizadas o diseños experimentales. Tal elección metodológica es coherente con el énfasis en la reflexión pedagógica, la interpretación cultural y la transformación contextual. No obstante, también abre oportunidades para fortalecer investigaciones longitudinales, estudios comparativos más amplios y evaluaciones de impacto que complementen la riqueza interpretativa existente.

En conjunto, el metaanálisis permite afirmar que la producción académica de la Licenciatura en Educación Infantil de la UNAD ha transitado de una fase de consolidación conceptual centrada en la formación docente y la inclusión, hacia una ampliación temática que integra interculturalidad, ciudadanía y mediaciones digitales, hasta llegar a una comprensión compleja de las infancias como sujetos territoriales, emocionales y tecnológicos. Esta evolución no responde únicamente a modas académicas, sino a una lectura contextual de los desafíos contemporáneos: la globalización digital, la pandemia, la diversidad cultural y las transformaciones en las prácticas educativas.

La coherencia entre los distintos momentos históricos que ha atravesado la producción intelectual en formato de artículo evidencia una identidad investigativa consistente, en la que las infancias son entendidas como categoría política, cultural y pedagógica, y la formación docente como proceso reflexivo orientado a la transformación social. Así, la producción analizada no solo aporta conocimiento al campo de la educación infantil, sino que configura un proyecto académico que dialoga

críticamente con las realidades del país y de la región, consolidando una apuesta por una pedagogía inclusiva, situada y comprometida con las infancias en toda su diversidad.

Eventos académicos

Si bien desde la divulgación pública de la ciencia el programa ha participado en la organización de diferentes eventos académicos a nivel nacional e internacional, se destaca, por su trayectoria, la Cátedra de Infancias en el marco de la diversidad y la interculturalidad, la cual se ha constituido como un escenario de encuentro afectivo, académico, de conocimiento, discusión conjunta y construcción de alternativas y redes para pensar y trabajar con y para las infancias (Morales, 2020; Pedraza y Dueñas, 2023). En la tabla 1 se presenta la trayectoria de la cátedra durante sus 10 años de existencia en el marco del programa académico.

Tabla 7.4. Cátedra de Infancias en el marco de la diversidad y la interculturalidad

Año	Nombre de la Cátedra de Infancias	Propósito
2016	VI Cátedra Abierta y Permanente de Infancias en el marco de la Diversidad y la Interculturalidad: “Casas de Pensamiento Intercultural: estar siendo niña y niño indígena en la ciudad”.	Promover el diálogo sobre la infancia indígena en contextos urbanos desde la diversidad y la interculturalidad.
2017	VII Cátedra Abierta y Permanente de Infancias en el marco de la Diversidad y la Interculturalidad: “Relatos, experiencias y prácticas de maestros que acompañan a los niños y niñas indígenas en la ciudad”.	Fomentar el intercambio de saberes y experiencias de maestros que acompañan infancias indígenas en la ciudad.
	VIII Cátedra Abierta y Permanente de Infancias en el marco de la Diversidad y la Interculturalidad: “Retos de la educación inclusiva: el papel del maestro”.	Reflexionar sobre los retos de la educación inclusiva en la educación inicial y el papel del maestro en contextos diversos.

Año	Nombre de la Cátedra de Infancias	Propósito
2018	IX Cátedra Abierta y Permanente de Infancias en el marco de la Diversidad y la Interculturalidad: “Educación inicial: apuestas pedagógicas y diversas infancias”.	Analizar apuestas pedagógicas en educación inicial según contextos y necesidades de diversas infancias.
	X Cátedra Abierta y Permanente de Infancias en el Marco de la Diversidad y la Interculturalidad: “Formación y acción de las y los docentes que trabajan con diversas infancias”. Y Encuentro de Educación Infantil UNAD Valledupar: investigación, aprendizajes y experiencias.	Socializar experiencias e investigaciones en educación infantil para fortalecer redes de trabajo con infancias.
2019	XI Cátedra Abierta y Permanente de Infancias en el Marco de la Diversidad y la Interculturalidad. IV Cátedra Internacional de Infancias – UNAD. III Cátedra Itinerante – ZCSUR – Pasto.	Compartir experiencias sobre educación y niñez indígena desde perspectivas de apropiación, reexistencia y contradicción.
	XII Versión de la Cátedra de Infancias y IV Cátedra Internacional de Infancias.	Propiciar el encuentro de saberes sobre educación y atención a la infancia más allá del aula tradicional.
2020	XIII Cátedra Abierta y Permanente de Infancias: “Educación infantil y cuarentena: experiencias, retos y posibilidades”.	Reflexionar sobre las experiencias educativas en infancia durante la cuarentena, sus retos y aprendizajes.
	XIV Cátedra Abierta y Permanente de Infancias en el Marco de la Diversidad y la Interculturalidad: “Investigación y práctica pedagógica: escenarios del educador infantil como intelectual transformativo”.	Explorar las relaciones entre investigación, práctica pedagógica y el rol transformador del educador infantil.

Año	Nombre de la Cátedra de Infancias	Propósito
2021	XV Cátedra Abierta y Permanente de Infancias en el Marco de la Diversidad y la Interculturalidad: “Derechos y políticas en el marco de la atención y desarrollo integral a la infancia”.	Analizar vínculos entre derechos, políticas públicas y el desarrollo integral de la infancia en diversos territorios.
2021	XVI Cátedra Abierta y Permanente de Infancias en el Marco de la Diversidad y la Interculturalidad: “Pandemia y educación infantil: sentires, representaciones y prácticas pedagógicas”.	Visibilizar representaciones, sentires y prácticas pedagógicas en educación infantil durante la pandemia.
2022	XVII Cátedra Abierta y Permanente de Infancias: “Buenos tratos a las infancias: crianza positiva en la educación infantil”.	Promover la reflexión sobre los buenos tratos y la crianza positiva para el desarrollo infantil.
	XVIII Cátedra Abierta y Permanente de Infancias: “Proyectos de acción pedagógica e investigación: los niños como protagonistas”.	Destacar el papel protagónico de los niños en proyectos pedagógicos y de investigación.
2023	XIX Cátedra Abierta y Permanente de Infancias: “Política pública para la educación inicial: de la fundamentación a la práctica pedagógica”.	Analizar la implementación de la política pública de educación inicial y su impacto en las prácticas pedagógicas.
	XX Cátedra Abierta y Permanente de Infancias: “Arte en la primera infancia: 100 lenguajes por explorar”.	Incentivar la exploración artística en la infancia como medio de expresión y aprendizaje integral.

Año	Nombre de la Cátedra de Infancias	Propósito
2024	XXI Cátedra Abierta y Permanente de Infancias UNAD: “Exploración del medio en la primera infancia: la posibilidad para conocer y representar el mundo”.	Afianzar la importancia de promover experiencias desde la exploración del medio para el desarrollo integral de las niñas y los niños.
	XXII Cátedra Abierta y Permanente de Infancias: “Juego y educación integral”.	Reflexionar sobre el juego como actividad rectora del aprendizaje infantil desde las pedagogías Montessori y Waldorf.

Nota. La tabla presenta las diversas cátedras de infancia realizadas por el programa entre los años 2016 y 2024, así como el enlace de acceso a la grabación de cada una de ellas.

Fuente: elaboración propia.

El desarrollo de la Cátedra Abierta y Permanente de Infancias de la UNAD entre el 2016 y el 2024 permite identificar una trayectoria coherente, progresiva y conceptualmente sólida, que ha configurado este espacio como un escenario académico de diálogo crítico, actualización pedagógica y construcción colectiva de saber en torno a la educación infantil. El análisis longitudinal de sus versiones evidencia una evolución temática que responde tanto a debates estructurales del campo como a coyunturas sociales, políticas y culturales, consolidando la cátedra como un dispositivo de reflexión permanente sobre las infancias en contextos de diversidad.

En su fase inicial (2016-2018), la cátedra se articula fuertemente con el eje de diversidad e interculturalidad, con un énfasis marcado en las infancias indígenas en contextos urbanos. Las versiones VI, VII, VIII y IX sitúan la discusión en torno a la experiencia de “estar siendo” niña o niño indígena en la ciudad, los relatos y prácticas de maestros que acompañan estas infancias y los retos de la educación inclusiva en escenarios diversos. En esta etapa se observa una clara preocupación por descentrar la mirada homogénea de la infancia y reconocerla como categoría cultural y territorialmente situada. La inclusión no se presenta únicamente como mandato normativo, sino como desafío pedagógico que interpela el papel del maestro en contextos interculturales. La X versión amplía esta perspectiva al incorporar la formación y acción docente y al articular la cátedra con encuentros regionales de educación infantil, fortaleciendo redes académicas y consolidando una comunidad de práctica.

Durante el 2019 se pone en evidencia un proceso de internacionalización y expansión territorial con las versiones XI y XII, que integran la Cátedra Internacional de Infancias y la modalidad itinerante. El foco en educación, escuela y niñez indígena desde categorías como apropiaciones, reexistencias y contradicciones revela una profundización conceptual que trasciende la descripción de experiencias para situarse en marcos críticos de análisis sociopolítico. Paralelamente, el encuentro de saberes “más allá del aula tradicional” amplía la comprensión de los escenarios educativos y reafirma la dimensión comunitaria y cultural de la infancia.

El 2020 marca un punto de inflexión en la agenda temática, en correspondencia con la pandemia por COVID-19. Las versiones XIII y XIV introducen reflexiones sobre educación infantil y cuarentena, experiencias pedagógicas en confinamiento y el rol del educador como intelectual transformativo. Aquí, la cátedra se convierte en espacio de elaboración colectiva de sentido frente a la crisis, visibilizando retos, aprendizajes y posibilidades emergentes. Se consolida una lectura crítica del docente como sujeto investigador y agente de transformación, capaz de resignificar la práctica en escenarios adversos.

En el 2021, las versiones XV y XVI integran el enfoque de derechos y políticas públicas con el análisis de sentires y representaciones pedagógicas durante la pandemia. Se advierte una articulación entre el marco normativo y la experiencia vivida, ampliando la discusión hacia el desarrollo integral de la infancia en diversos territorios. La cátedra no se limita a problematizar la coyuntura, sino que la conecta con marcos estructurales de política educativa, fortaleciendo su dimensión analítica.

A partir del 2022 se observa un desplazamiento hacia perspectivas centradas en el cuidado, el protagonismo infantil y las prácticas pedagógicas transformadoras. Las versiones XVII y XVIII enfatizan los buenos tratos, la crianza positiva y los proyectos de acción pedagógica con niños como protagonistas. Este giro revela una profundización en la agencia infantil y en la construcción de ambientes protectores y participativos. La infancia deja de ser solo objeto de atención para consolidarse como sujeto activo en procesos investigativos y pedagógicos.

En el 2023, las versiones XIX y XX integran explícitamente la política pública de educación inicial y la dimensión estética y artística. El análisis de la implementación de políticas en la práctica pedagógica demuestra una preocupación por la coherencia entre fundamentación y acción, mientras que la exploración de “los 100 lenguajes” desde el arte reafirma una visión integral del desarrollo infantil, en diálogo con enfoques contemporáneos que reconocen múltiples formas de expresión y aprendizaje.

Finalmente, en el 2024, las versiones XXI y XXII profundizan en dos ejes estructurales de la pedagogía de la primera infancia: la exploración del medio y el juego como actividad rectora. La reflexión sobre pedagogías como Montessori y Waldorf evidencia una apertura a marcos pedagógicos internacionales y a la resignificación de experiencias sensoriales, corporales y lúdicas como base del aprendizaje integral. Se consolida así una comprensión holística de la infancia que integra territorio, juego, arte, política pública, derechos y diversidad.

El metaanálisis permite identificar una evolución temática que transita desde la interculturalidad y la inclusión hacia una ampliación que incorpora política pública, derechos, crisis sanitaria, agencia infantil, arte y juego. Esta trayectoria no es lineal ni fragmentada; por el contrario, revela una coherencia interna sostenida en la categoría de diversidad como eje articulador. Asimismo, la cátedra funciona como termómetro contextual, ajustando sus discusiones a coyunturas históricas sin perder su horizonte crítico y pedagógico.

En términos estructurales, la cátedra se consolida como un dispositivo académico de actualización permanente, producción de comunidad y circulación de saber pedagógico. Su continuidad anual, la incorporación de dimensiones internacionales y territoriales, y la articulación entre investigación, práctica y política pública demuestran un proceso de maduración institucional. Más que un evento aislado, la Cátedra de Infancias se configura como un espacio estratégico para la construcción de pensamiento pedagógico contemporáneo en torno a la educación infantil, fortaleciendo la identidad académica del programa y su compromiso con infancias diversas, situadas y protagonistas de su propio desarrollo.

Trabajos de grado

El reglamento estudiantil de la UNAD (2013), en su artículo 65, define las opciones de grado como alternativas para que el estudiante pueda “completar, profundizar e integrar los conocimientos y competencias desarrolladas en el transcurso de su proceso formativo” (p. 27). En correspondencia con ello y alineada con las alternativas que propone la normatividad institucional, la Escuela de Ciencias de la Educación (ECEDU), en el Acuerdo 441 del 5 de diciembre del 2024, establece para sus programas de licenciatura, incluida la Licenciatura en Educación Infantil, las siguientes alternativas como opción de grado: proyecto aplicado, proyecto de investigación, monografía, diplomado de profundización, créditos de posgrado y pasantía pedagógica inmersiva.

El comportamiento en la selección de opciones de grado por parte de los estudiantes del programa ha respondido, en su orden, a las siguientes modalidades: diplomado de profundización, proyecto aplicado, proyecto de investigación y créditos de posgrado. Este asunto resulta especialmente relevante, en la medida en que, si bien el diplomado ofertado como opción de grado se enfoca en fortalecer las competencias investigativas y en sistematizar experiencias, para muchos estudiantes resulta más accesible la idea de formarse para la investigación que enfrentarse directamente a un proceso investigativo en sentido estricto. Lo anterior desafía al programa a establecer acciones estratégicas en su próxima década que contribuyan a transformar los imaginarios y temores en torno a las exigencias de investigar para graduarse, promoviendo una cultura investigativa más cercana, acompañada y significativa para las y los futuros licenciados.

De la misma manera, para la definición de las temáticas de trabajo en cada una de las opciones de grado, ha sido significativa la trayectoria de los estudiantes en el desarrollo de su práctica pedagógica. Las tendencias en los intereses investigativos de los estudiantes en sus trabajos de grado se han ubicado históricamente en temáticas afines a la educación infantil, como:

- Desarrollo y aprendizajes emocionales.
- Inclusión e infancias.
- Aprendizaje, desarrollo y actividades rectoras en la primera infancia: juego, literatura, arte y exploración del medio.
- Lectura y escritura en la educación inicial.
- Desarrollo de habilidades del pensamiento: concentración, atención y pensamiento lógico-matemático.

En los últimos tiempos se pone en evidencia un creciente interés por investigar nuevas temáticas en el campo de la educación inicial, todas ellas con alta trascendencia para el mundo contemporáneo. Este desarrollo permite inferir la madurez alcanzada por el Programa académico en su apuesta por formar educadores infantiles capaces de actuar más allá del aula de infantes, asumiendo el desafío de aportar a la formación de niñas y niños autónomos, agentes de cambio y constructores de sus propios destinos. Asuntos relacionados con la educación económica y financiera, la sostenibilidad y el cuidado ambiental, las tecnologías en la educación inicial, la pedagogía hospitalaria y la perspectiva de género en la educación infantil son solo algunas de las emergencias temáticas que en la próxima década se irán consolidando y fortaleciendo.

Soñar realidades. Tejer futuros

La primera década del programa de Licenciatura en Educación Infantil ha sido una travesía de aprendizajes compartidos, búsquedas intelectuales y construcción colectiva de conocimiento pedagógico situado. Los semilleros, los grupos de investigación, las opciones de grado, las publicaciones y los eventos académicos no son solo indicadores de productividad, sino el reflejo de una comunidad académica que se ha atrevido a pensar con y desde las infancias, reconociéndolas como interlocutoras válidas en la producción de sentidos y en la transformación de los territorios.

Este recorrido evidencia que la investigación en educación infantil, cuando se nutre de las voces de niñas, niños, maestros, familias y comunidades, se convierte en una práctica emancipadora; una práctica que no se limita a describir lo que es, sino que se compromete con lo que puede ser. Soñar realidades implica imaginar mundos posibles en los que la categoría infancias no sea un asunto menor, sino el centro mismo de la vida social; es decir, realidades en las que niñas y niños encuentren oportunidades para ser felices y desarrollarse plenamente, reciban la atención y el cuidado que necesitan y aprendan a construir y deconstruir el mundo desde el territorio que habitan.

Construir futuros, en cambio, exige desplegar estrategias pedagógicas, éticas y políticas que hagan de esos sueños experiencias concretas de justicia, ternura y dignidad; allí, la idea de educadores infantiles que investigan con las niñas y los niños desde sus territorios, en red y potenciados por los saberes construidos, permite impactar y transformar dichos contextos.

Frente a los desafíos tecnológicos, ambientales, sociales y culturales del mundo contemporáneo, el programa se proyecta con claridad y compromiso hacia una segunda década de existencia, fortaleciendo su apuesta por una investigación transformadora, pertinente y comprometida con la protección de los derechos de las infancias y la generación de condiciones territoriales que los posibiliten. El horizonte es claro: formar educadores infantiles capaces de producir conocimiento situado, leer críticamente su realidad y actuar en ella con sensibilidad, creatividad y responsabilidad.

Hoy, como comunidad académica, reafirmamos nuestra convicción: investigar con y para las infancias es una forma de habitar el mundo éticamente, es construir juntos un presente más justo y un futuro más esperanzador. Seguiremos soñando realidades. Seguiremos tejiendo futuros.

Referencias

- Arango Montes, R., y Gómez-Giraldo, J. S. (2021). Experiencias de los semilleros de investigación de la Universidad de Antioquia Seccional Oriente: Aprendizajes y perspectivas. *Uni-Pluriversidad*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.17533/udea.uni-pluri.21.1.05>
- Berrouet, F. R. (2010). La riqueza que hay en la voz del silencio: Aportes para una discusión sobre la naturaleza de los semilleros de investigación. En L. F. Molineros (Ed.), *Orígenes y dinámicas de los semilleros de investigación en Colombia: La visión de los fundadores* (pp. 44-57). Universidad del Cauca. https://www.researchgate.net/publication/373683200_ORIGENES_Y_DINAMICA_DE_LOS_SEMILLEROS_DE_INVESTIGACION_EN_COLOMBIA
- Bongaerts, J. C. (2022). The humboldtian model of higher education and its significance for the European university on responsible consumption and production. *Berliner Hochschulmagazin*, 167(4), 500-515. <http://dx.doi.org/10.1007/s00501-022-01280-w>
- Botella, J., y Zamora, Á. (2017). El meta-análisis: una metodología para la investigación en educación. *Educación XX1*, 20(2), 17-38. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70651145001>
- Constitución Política de Colombia. (1991). <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- Cruz Ardila, J. C., Olarte Cabana, J. A., Hernández Vásquez, S., y Hernández García, E. A. (2022). La investigación formativa en Colombia: Una mirada desde su implementación. *Revista Boletín Redipe*, 11(2), 177-187. <https://doi.org/10.36260/rbr.v11i2.1676>
- Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2018). *El viaje de la investigación: Programa Ondas*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/ckeditor_files/WEB%20OK%20PAGS%20SUELTAS%20COMPLETO%20CATINST%20Colciencias%2021ago18%2001.pdf
- Giraldo Gutiérrez, F. L., Ortiz Clavijo, L. F., y Zuñiga-Miranda, S. (2020). Políticas de Ciencia, Tecnología e Innovación en América Latina y el Caribe y su influencia en la producción y apropiación de la CTI. *Revista Linguagem & Ensino*, 23(1), 292. <https://doi.org/10.15210/rle.v23i1.17751>

- Gómez-Cano, C. A., Sánchez-Castillo, V., y Estrada-Cely, G. E. (2022). Limitantes para la participación de los estudiantes en semilleros de investigación. *Cultura, Educación y Sociedad*, 13(2), 9-28. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.13.2.2022.01>
- González Rosso, S., Viera Paparamborda, J. E., Morales Mantilla, S. M., Vassallo, M. S., Palacios Burbano, C. I., y Álvarez Romero, M. I. (2021). *Subjetividades críticas, transformadoras y solidarias: reflexiones y prácticas*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/9789586517881>
- Ley 1286 de 2009 (23 de enero), por la cual se modifica la Ley 29 de 1990, se transforma a Colciencias en Departamento Administrativo, se fortalece el Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación en Colombia y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial* 47.241. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=34850>
- Ley 29 de 1990 (27 de febrero), por la cual se dictan disposiciones para el fomento de la investigación científica y el desarrollo tecnológico y se otorgan facultades extraordinarias. *Diario Oficial* 39.205. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=254>
- López Ávila, C. R., Posada Silva, W. Y., y Franco Jiménez, A. M. (2025). Los semilleros de investigación y la formación investigativa en una universidad pública de Colombia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 30(105), 575-598. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/1206>
- Mahecha Bustos, S. L., Hernández Mahecha, S., Duque Valencia, M. P., Marconi Moscote, G., Aguilar Bastidas, H. A., Torres Zambrano, J. N., Sosa Montaña, D. C., Vázquez Verdadera, V., Alberto Chapelles, D. C., Trujillo Mahecha, D. M., Meneses Cabrera, T., Dlaikan Campos, E. V., Parra, D. C., Dueñas Cifuentes, M., Morales Mantilla, S. M., y López Gutiérrez, N. (2024). *Género y educación infantil: discursos y propuestas de acción*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519908>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación (s. f.). *Grupo de investigación*. [https://minciencias.gov.co/glosario/grupo-investigacion#:~:text=Se%20entiende%20como%20Grupo%20de,soluci%C3%B3n%20de%20un%20problema\)%E2%80%9D](https://minciencias.gov.co/glosario/grupo-investigacion#:~:text=Se%20entiende%20como%20Grupo%20de,soluci%C3%B3n%20de%20un%20problema)%E2%80%9D)
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2021a). *Grupos de investigación reconocidos 2021* [Base de datos]. Datos Abiertos Colombia. <https://www.datos.gov.co/Ciencia-Tecnolog-a-e-Innovaci-n/Grupos-de-Investigaci-n-reconocidos-2021/b5ub-mixn>

- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (2021b). *Investigadores reconocidos por convocatoria 2021* [Base de datos]. Datos Abiertos Colombia. <https://www.datos.gov.co/Ciencia-Tecnolog-a-e-Innovaci-n/Investigadores-Reconocidos-por-convocatoria-2021/gzff-pwwc>
- Morales, S. (2020). Licenciados en Pedagogía Infantil Unadistas: Maestras y maestros transformativos. En *Subjetividades críticas, transformadoras y solidarias: reflexiones y prácticas* (pp. 167-192). Sello Editorial UNAD. <https://libros.unad.edu.co/index.php/selloeditorial/catalog/view/37/19/159>
- Pedraza Ramírez, C. E., Morales Mantilla, S. M., Betancourt Galeano, J., Dueñas Cifuentes, M., Gaitán Ariza, L. E., Gamboa Gamba, D. C., Guerrero Bonilla, M. L., Mahecha Bustos, S. L., Otero Zafra, L. C., Perea Albarracín, M. A., Reyes Ramírez, O. L., Buriticá Buriticá, M., Cardona Hurtado, N. A., y Cuéllar Cruz, E. J. (2023). *Trayectorias investigativas: por una educación infantil innovadora y transformadora*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/9789586519298>
- Pedraza Ramírez, C. E., Morales Mantilla, S. M., Gómez Bohórquez, P. T., Rodríguez Bernal, Y., Pérez Ospina, J. M., y Villamizar Parada, N. J. (2022). *Representaciones sobre la educación infantil: Infancias en contingencia*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/9789586518710>
- Pedraza Ramírez, C. E., Morales Mantilla, S. M., Rodríguez Bernal, Y., Bohórquez Agudelo, L., y Palacios Mora, L. M. (2024). *Infancias conectadas: Mediación tecnológica y educación infantil*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/UNAD.9789586519939>
- Pedraza, C. y Dueñas, M. (2023). Tejiendo interacciones: experiencia de la cátedra abierta y permanente de infancias de la UNAD. En Abadía, C. (2024). *IV Coloquio Unadista para educación a distancia y virtual: praxis de las redes para el fortalecimiento de la vida académica y universitaria. Diálogos que fomentan el liderazgo transformacional en los territorios. Memorias* (pp. 524-533). Sello Editorial UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/75375>
- Sanabria Rincón, J. C. (2021). *Mi infancia aprendiendo*. Sello Editorial UNAD. <https://doi.org/10.22490/9789586517911>
- Universidad Nacional Abierta y a Distancia [UNAD]. (2025). *Procedimiento relacionado: Semilleros* (Código P-11-5, Versión 3-21-04-2026). <https://sig.unad.edu.co/documentos/sgc/procedimientos/P-11-5.pdf>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2013, 29 de diciembre). Acuerdo No. 029 de 2013: Por el cual se expide el Reglamento Estudiantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Secretaría General UNAD. https://sgeneral.unad.edu.co/images/documentos/consejoSuperior/acuerdos/2013/COSU_ACUE_029_20131229.pdf

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2021). *Documento maestro Licenciatura en Educación Infantil*. UNAD.

Universidad Nacional Abierta y a Distancia. (2024, 5 de diciembre). *Acuerdo No. 441 del 5 de diciembre de 2024: Por el cual se establecen las opciones de grado para los programas de pregrado y posgrado de la Escuela de Ciencias de la Educación y se derogan los acuerdos 242 del 07 de julio de 2020 y 324 del 20 de agosto de 2020 del Consejo de escuela de Ciencias de la Educación*. Escuela de Ciencias de la Educación. https://estudios.unad.edu.co/images/2025/Acuerdo-441-E-CEDU_2024.pdf



A MODO DE EPÍLOGO

Una carta es una pequeña pieza literaria que, evidentemente, tiene autor y receptor —o, más propiamente, narratario—, como cualquier otra. Sin embargo, emerge un primer rasgo de especificidad: la carta tiene tres lectores: el propio autor; el destinatario —es decir, el narratario—; y los lectores anónimos, contemporáneos al autor y a la carta, así como aquellos de tiempos presentes y futuros. (Bastons I Vivanco, 1945, p. 236)

En nuestro libro, la carta y, por extensión, la minicarta adquieren un lugar singular. Escritas de puño y letra por sus autores, docentes de la Licenciatura en Educación Infantil de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD), tienen como narratario al programa mismo y como lectores anónimos a usted, a mí y a todos quienes nos acercamos a estas páginas con apertura y sensibilidad.

Cada minicarta se configura como testimonio y legado: palabras en las que sus autores comparten emociones y reflexiones tejidas con compromiso, dedicación y gratitud. Se dirigen al programa que los ha acogido y transformado, y nos convocan, como lectores del presente y del futuro, a dejarnos interpelar; a escuchar, entre líneas, la voz de quienes han puesto su ser y su saber al servicio de la formación de maestras y maestros para las infancias. Son letras que emergen de la experiencia, con la sencillez de quien sabe agradecer y la grandeza de quien permanece dispuesto a seguir entregándolo todo en la construcción permanente de su mejor versión como formador de formadores.

Sandra Milena Morales Mantilla

Docente-UNAD

Querido programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil,

Te pienso y el corazón se me llena de gratitud. Has sido más que un espacio académico: fuerte, desde el primer día, un escenario vivo donde los sueños de transformar el mundo a través de la infancia encuentran raíces y alas. Caminar contigo hasido como leer un cuento sin final, lleno de colores, preguntas, aprendizajes y miradas que florecen en cada estudiante.

Como docente, me regalaste la dicha de acompañar seres humanos sensibles, comprometidos, que me recordan que vale la pena educar desde el amor, la empatía y la ternura. Aprendimos juntos, nos transformamos en red, y entre juegos, canciones y reflexiones pedagógicas.

He reído, me he conmovido y también me he desafiado con cada paso dado junto a nuestros futuros docentes.

Gracias por permitirme ser parte de esta historia que sigue creciendo. Que nunca se nos olvide que cada niña o niño que llegamos, hay un pedacito de este hermoso programa latiendo con esperanza. Seguire caminando contigo, sembrando palabras y recogiendo sonrisas, porque ser parte de ti es un privilegio que llevo con orgullo y con amor infinito.

con profundo cariño
GUA ARIEL MEDINA
docente LIEI
UNAD - CEPD LA OCEANA

Socha, Agosto 2 de 2025

Afectuoso saludo!

Han pasado casi cuatro años, desde aquella tarde en la que acepté el reto de aportar en la formación de los futuros docentes en educación infantil, oportunidad que me brindaba la UNAD, con un nivel de exigencia alto y de compromiso por su modalidad virtual.

De esta manera, llegué a una gran familia, la Licenciatura en Educación Infantil, programa en el que he vencido miedos y me ha hecho pensar los procesos de formación en la primera infancia de otra manera, crecer como ser humano y entender que para transformar los multicontextos de nuestros niños y niñas, nuestros futuros docentes deben dejar a un lado las aulas tradicionales generando ambientes pedagógicos en los que la diversidad es bienvenida y la creatividad, el arte, el juego, la literatura y el medio son los protagonistas.

Entonces, ser formadora de formadores me ha llevado a fomentar en mis futuros colegas un espíritu de transformación social, sensible a las realidades de los más pequeños y comprometidos con la generación de espacios en los que atender las necesidades e intereses de la infancia sean la prioridad.

Agradecida con Dios, la Universidad y el Programa, sigo comprometida en brindar conocimientos actualizados, experiencias significativas que les permita a nuestros docentes en formación entender que están llamados a dejar huella en la construcción de entornos educativos innovadores, inclusivos y de calidad en favor de los niños y las niñas.

Con aprecio y gratitud!!!

Gina Estupirón
Docente LIEI
UDR SOCHA
2020

Distrito de Barrancabermeja.

Carta para el programa de Licenciatura en Educación Infantil.

Como docente de género masculino en el ámbito de la educación infantil, he experimentado los desafíos y estereotipos que rodean a los hombres en esta profesión. A menudo, se asume que el cuidado y la enseñanza de niños y niñas son roles inherentes femeninos, lo que puede generar prejuicios o incluso incredulidad hacia nuestra labor. Sin embargo, mi experiencia ha demostrado que la diversidad de género en el aula enriquece el entorno educativo, ofreciendo a los niños y niñas modelos variados de efectividad, empatía y liderazgo.

Mi presencia como educador me ha permitido comprender que el cuidado y la pedagogía no tienen género. Con el transcurrir de los años, he constatado cómo los niños y niñas responden con naturalidad a figuras masculinas que brindan seguridad y afecto.

Hay extendiendo una invitación profunda a seguir fomentando espacios donde se valore y visibilice la importancia que posee nuestra profesión en la formación del ser integral, pues juntos podremos construir una educación infantil libre de sesgos de género, donde todos los educadores, sin importar su identidad, seamos agentes de transformación de las infancias.

Desde la pedagogía del amor y la inclusión, con cariño.

Graciely Marconi Moscate
Docente LIEI - UNAD

Al programa que me enseñó a amar la
niñez y a ver el mundo desde sus ojos.

No sé cómo agradecer a un programa que
transformó mi vida por completo, no solo fue una
etapa académica, fue una experiencia que me
enseñó a educar con el corazón.

Como programa me diste un propósito y aprendí
que enseñar es más que hablar, es creer en
lo invisible, cosechar sueños y transformar
vidas desde la educación caminando al ritmo
de la infancia.

Acompañarte hoy como docente es volver a
casa, a enseñar con el mismo amor y entrega
con los que tú me formaste.

Gracias a ti soy docente, y cada día me
inspiras a seguir convirtiéndome en la maestra
que de niña soñé.

Con mucho amor y gratitud.

Yeni Marcela Ruiz Galeón

Docente LIEI

UNAD-CEAD La Dorada.



Licenciatura en Educación Infantil
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Cali, Colombia.

3 Ser parte del programa de Licenciatura en Educación Infantil ha sido para mí, una experiencia profundamente significativa tanto en el ámbito profesional como personal. A lo largo del tiempo, he tenido la oportunidad de crecer, aprender y enriquecerme en un entorno que se caracteriza por su compromiso, su calidez y su firme vocación por la formación de maestros y maestras que transforman realidades desde la infancia.

El equipo de trabajo con el que he compartido este camino ha sido, sin duda alguna, uno de los aspectos más valiosos de esta experiencia. He encontrado en mis colegas y amigos, grandes profesionales, personas comprometidas, colaboradoras, apasionadas por lo que hacen, lo que ha contribuido a que el ambiente de trabajo sea enriquecedor.

Así mismo, el contacto constante con nuestros estudiantes, ha sido una fuente de inspiración constante. Acompañar sus procesos, verlos crecer profesionalmente, cuestionarse y proyectarse como educadoras transformadoras ha sido un privilegio que me llena de esperanza.

7 Agradezco profundamente, por brindarme este espacio para convivir, aportar y aprender; ser parte de este proyecto me ha fortalecido como profesional y como persona, y me impulsa a seguir trabajando con compromiso, convicción y esperanza en la formación de quienes educan a las infancias.

Cordialmente:

Eryca del Carmen Pérez Rojas

Querido programa.

Hoy me detengo, con humildad y emoción, a escribirte estas líneas que nacen desde mi corazón de quien ha encontrado en ti un hogar académico y humano. En ti, he aprendido a mirar que la educación con otros ojos: los de ternura, la resistencia, la creatividad y el compromiso con las infancias.

♡ Tu no eres solo un programa -tu has sido un camino profesional- un espejo donde he descubierto lo que soy y lo que puedo llegar a ser como docente. En tus aulas virtuales y en los escenarios de práctica, he comprendido que educar va más allá de enseñar, es tejer vínculos, abrir mundos posibles, acompañar procesos vitales y sembrar esperanza en cada niño-niña que se cruza en nuestro andar.

♡ Gracias por formarme, cuestionarme, por exigirme y por sostenerme, gracias por invitarme a habitar la educación desde la reflexión constante, desde el amor por el otro y desde la profunda responsabilidad de ser formadoras de formadores.

♡ Hoy soy una docente que reconoce que tengo un propósito en donde mi caminar tiene que escuchar de atreverme a transformar desde lo pequeño, que apuesta por el juego, el arte, la palabra y el respeto como motor de cambio. Gracias por que dejas una huella imborrable en mi ser y en mi hacer.

con cariño y gratitud
Gina P. Cleve S.

Santa Marta.

Con cariño para la Licenciatura en Educación Infantil.

Con el corazón lleno de mucha gratitud y melancolía me dirijo a ustedes para compartir lo que ha sido para mí el camino recorrido como docente formadora de futuras y futuros licenciados en Educación Infantil.

El caminar en este proceso está lleno de muchos momentos entrañables, de preguntas profundas, de silencios que también enseñan, y de miradas que reflejan la esperanza de quienes se preparan para formar vidas desde la infancia. Verlos crecer académicamente, aprender, y volver a intentarlo... ha sido un privilegio que guardo con especial aprecio.

A través de ellos volví a recordar por qué decidí enseñar, por qué la educación sigue siendo ese lugar donde aún creemos que todo es posible.

Este proceso no solo nutre mi formación profesional sino que ha tocado fibras profundas de mi ser. Me lleva a conocer aprendizajes que van más allá del aula, más allá de los contenidos: me lleva a lo humano a la vocación renovada y a los voces jóvenes que aún sueñan en un futuro distinto.

Con mucho amor para ustedes, Laura Cauzique - UNAD Santa Marta ✓

Paulo Freire destaca que una de las cualidades más importantes del Educador es el amor: Ese amor inabarcable hacia sus estudiantes, su profesión y su comunidad. Un amor que respeta, libera y transforma.

En el programa Licenciatura en Educación Infantil, he podido evidenciar muestras de ese amor en los aspectos cotidianos de nuestra vocación: Al preparar nuestras clases, al comunicarnos con nuestros estudiantes, cuando los encaminamos a reconocer la importancia de las voces de las niñas y de los niños, sus particularidades e identidades. Eso es lo que nos hace Maestros y Maestras transformadores.

Agradezco al programa por permitirme ser parte de este proceso; por acompañar la formación de Maestros y Maestras progresistas que impactan sus comunidades. Porque cada vez que escucho "Gracias profe por su orientación" o "Gracias profe por su apoyo", puedo evidenciar la reciprocidad de ese amor.

También agradezco al programa por permitirme acompañar a futuras Maestros y Maestros que realmente vibran y reconocen a las niñas y a los niños, porque así se transforma la sociedad.

Gracias, porque realmente siento que mi esfuerzo vale la pena. Gracias, porque a pesar del cansancio o que en ocasiones seamos "invisibles" para la sociedad, hoy puedo decir con orgullo: "Estoy ayudando a mejorar nuestro país."

Con mucho amor,
Valentina Soto Rey
Docente LTEL
UNAD Bucaramanga,

Libano, 01/08/2023

Para: Licenciatura en Educación Infantil - UNAD

De: Lenny Milena Alvarado Castiblanco - UDE Libano

Asunto: una historia Feliz

Queridos LIEI

Les quiero contar de mí y de lo feliz al ser docente unadista a través de historia.

Había una vez, una chaperera que vivía en las montañas de un pueblo que se distinguía por sus torres blancas, curules de café y mujeres bellas. La chaperera jugaba entre los cafetales con sus muñecos y la profesora sus sueños se desvanecían por situaciones como el machismo, el dinero y otros sociales; pero en esa corazón crecía el deseo de transformar el mundo a través de la enseñanza. No había otra que no navegara por las páginas de libros con el fin de aprender.

Luchó contra una y mil adversidades y se graduó como licenciada en pedagogía infantil, trabajó en formar, gestionar y ejecutar proyectos, en sus oratorios de mañana y tarde por una oportunidad de ejercer como docente. Un día recibió una llamada de la líder del programa LIEI, su corazón palpitaba segundo a segundo.

Luego de elegir la llamada la chaperera docente, empezó otra vida el llamado, pero se llegó al día 3 de abril 2020, donde todo era desolación por el covid, pero eran más las noticias buenas que malas. Así inició la aventura en el programa navegando entre plataformas, cursos y compañeros. Han transcurrido meses y la prof de la montaña continúa en la maravillosa aventura feliz, orgulloso, agradecido, desaprendiendo y aprendiendo para dejar huellas positivas en los docentes en formación entregando diplomas y estrechando manos de sus colegas. Su historia continuará en LIEI.....

Lenny.....

Desde muy joven he sentido una profunda inquietud por los temas sociales y una auténtica pasión por el trabajo con las comunidades. Nunca imaginé que, con el tiempo, encontraría en la Universidad Nacional Abierta y a Distancia y en particular, en su presencia en el departamento del Guaviare un espacio donde ese sentir cobraría tanto sentido.

Hoy, como docente de la Licenciatura en Educación Infantil en esta región, me reconozco transformada por el territorio, por sus paisajes, su biodiversidad, y especialmente por las infancias campesinas e indígenas que le dan alma y fuerza a mi ser docente. He aprendido que enseñar aquí es también aprender a escuchar con respeto, a mirar con profundidad y a actuar con coherencia.

Este caminar ha sido, para mí, un llamado constante a la acción y a la esperanza. La educación, lo he visto de cerca, no es solo un instrumento para el desarrollo individual, sino una herramienta viva para tejer paz, justicia y equidad en territorios. Ser parte de este proceso me honra y me compromete a seguir poniendo el corazón, el pensamiento y el hacer al servicio de una educación que transforme vidas.

Gracias, programa por acogerme, por formarme también a mí, y por permitirme ser parte de esta apuesta hermosa y urgente por la formación de quienes acompañan los primeros huellas en el camino de aprender.

¡Con gratitud y compromiso!
Luz Andrea Castillo Romo
Docente - LIEI - UNAD



Saludo Fraternal,

Caminar y navegar estos diez años del programa en Pedagogía Infantil es entender que es el resultado de un sueño hecho realidad, por un grupo de líderes transformativos que pensaron en la mejor manera de brindar una educación de calidad para nuestras infancias.

Entender como se lograba este impacto desde la virtualidad ha implicado siempre el AMOR profundo y la vocación que se convierte en un compromiso vivo encajado en la transformación educativa desde los territorios y sus desafíos.

Esto ha implicado la vivencia y el repensar nuestro rol orientando el quehacer docente en cómo darle el protagonismo a las voces de niños y niñas, sembrando en las mentes y corazones de nuestras docentes en formación el verdadero ADN UNADISTA de líderes intelectuales transformativas; algo que no sería posible sin las maestras y maestros con quienes hemos tejido redes de escuelas y caminos.

Gracias programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil y bienvenido Programa en Educación Infantil.

Con Sincero Aprecio.

Leidy Carolina Torralba Rojas
ZCE04 SCSAWASO.



Sello Editorial

Universidad Nacional
Abierta y a Distancia

La experiencia es la madre de todas las ciencias, no hay mejor maestro que la experiencia y quien no conoce su historia está condenado a repetirla... son solo algunas expresiones populares que evidencian el valor de la experiencia vivida como fuente de aprendizaje, de transformación y de construcción de nuevos escenarios desde el querer ser.

Diez años después de la creación de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, hoy Licenciatura en Educación Infantil, el programa se mira al espejo y se concibe como objeto de sistematización. En un ejercicio reflexivo, crítico y colaborativo, interpreta su propia experiencia a la luz de sus apuestas formativas: infancias, inclusión, diversidad, formación docente, prácticas pedagógicas, investigación y trabajo con egresadas y egresados. Este ejercicio busca reconstruir parte de su historia, desafiarse a sí mismo y proyectarse hacia el futuro, con el propósito de seguir aportando a la generación de conocimiento en el campo de la educación infantil, al fortalecimiento de prácticas pedagógicas contextualizadas en las políticas para la educación inicial en Colombia y situadas en los territorios que habitan las niñas y los niños, así como a la formación de maestras y maestros comprometidos con el cuidado y la garantía de los derechos de niñas y niños.

Esta sistematización enriquece la línea epistemológica del programa al reconocer la experiencia como fuente legítima de conocimiento pedagógico y educativo, al tiempo que potencia la creación de redes territoriales y transnacionales orientadas al diálogo de saberes, a la transformación social desde la infancia y a la consolidación de una comunidad académica comprometida con la equidad, la justicia y el territorio.

¡Invitadas e invitados a conocer nuestra aventura!

Sandra Milena Morales Mantilla

Docente 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

Para acceder a la versión en línea de este libro,
escanee el siguiente código

