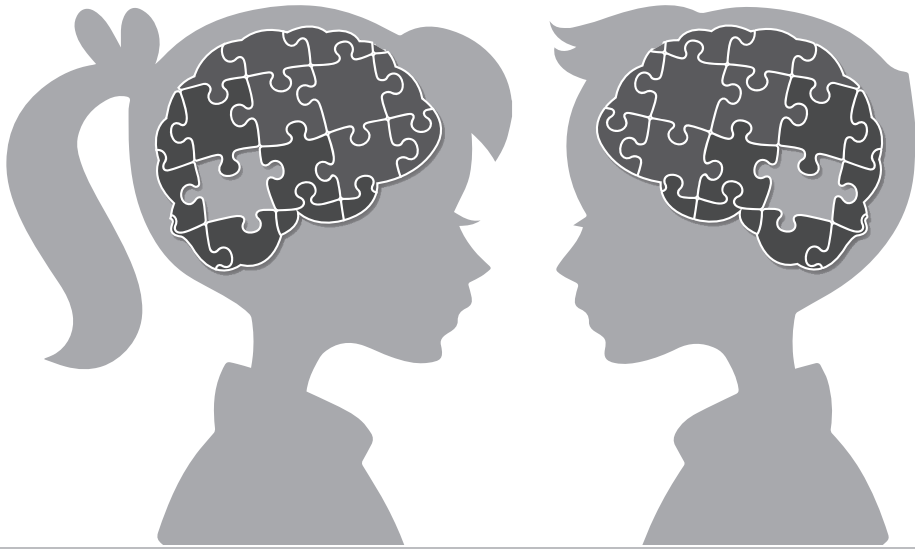


Trayectorias en la construcción del conocimiento referente a las infancias y a la educación infantil



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN





Trayectorias en la construcción del conocimiento referente a las infancias y a la educación infantil



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN



Trayectorias en la construcción del conocimiento referente a las infancias y a la educación infantil

Autores

Nataly Restrepo Restrepo
Nadia Milena Henao García
Beatriz Elena Zapata Ospina
Roberto Antonio Suárez Urrego

Línea Infancias- Grupo de Investigación SENDEROS

Coordinación general

Nataly Restrepo Restrepo. Tecnológico de Antioquia, IU

Proyecto de investigación avalado por:

Grupo Investigación Senderos
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria



Restrepo Restrepo, Nataly; Henao García, Nadia Milena; Zapata Ospina, Beatriz Elena; Suárez Urrego, Roberto Antonio.

Trayectorias en la construcción del conocimiento referente a las infancias y a la educación infantil / Nataly Restrepo Restrepo; Nadia Milena Henao García; Beatriz Elena Zapata Ospina; Roberto Antonio Suárez Urrego.

Primera edición. Medellín: Sello Editorial T Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, 2020
186 páginas

ISBN digital: 978-958-8628-57-8

ISBN impreso: 978-958-8628-58-5

Educación de niños. Educación – Investigaciones. Pedagogía. Formación profesional de maestros. Política educativa. Educación preescolar. Educación especial en la primera infancia. Política pública. Política social. Aprendizaje. Conocimiento. Desarrollo sostenible. Currículo. Juego. Desarrollo infantil. Innovaciones educativas. Innovaciones tecnológicas. Crianza de niños.

CDD: 370.15

Catalogación en la publicación Biblioteca Humberto Saldarriaga Carmona - TdeA

ISBN digital: 978-958-8628-57-8

ISBN impreso: 978-958-8628-58-5

Coordinación investigación

Nataly Restrepo Restrepo - Investigadora Línea Infancias

Beatriz Elena Zapata Ospina - Investigadora Línea Infancias

Nadia Milena Henao García - Coordinadora Línea Infancias

Investigadores principales

Nataly Restrepo Restrepo - Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria

Beatriz Elena Zapata - Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria

Coinvestigador

Roberto Antonio Suarez Urrego - Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria

Auxiliares de Investigación

Jovist Ivonne Sandoval Macías- Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria

Mirlelly Alejandra Higueta Estrada - Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria

Sandra Milena Álvarez Sánchez - Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria

Sayra Alejandra Ocampo Ospina - Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria

Coordinación general

Nataly Restrepo Restrepo. Tecnológico de Antioquia, IU

Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión:

Divegráficas S. A. S.

© Sello Editorial T Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria

Tecnológico de Antioquia

Calle 78b # 72A - 220

(+57 4) 444 3700

Medellín – Colombia

Este libro incorpora contenidos derivados de procesos de investigación y estos no representan, necesariamente, los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores. Obra protegida por el derecho de autor. Queda estrictamente prohibida su reproducción, comunicación, divulgación, copia, distribución, comercialización, transformación, puesta a disposición o transferencia en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización previa, expresa y por escrito de su titular. El incumplimiento de la mencionada restricción podrá dar lugar a las acciones civiles y penales correspondientes.

© 2020 Todos los derechos de autor reservados.



Contenido

| | |
|---|-----------|
| Presentación | 7 |
| Capítulo I | |
| Contexto de la línea Infancias | 11 |
| Antecedentes | 12 |
| Transformaciones de la Línea en Infancias | 19 |
| Capítulo II | |
| Diseño Metodológico | 24 |
| Capítulo III | |
| Tendencias y producciones de la Línea Infancias | 36 |
| Descripción general de los resultados | 36 |
| Categoría Propuestas pedagógicas y educativas-PPE | 42 |
| Categoría Formación de educadores y docentes-FED | 56 |
| Categoría Educación inicial atención integral a la primera infancia -EIAI ... | 69 |
| Categoría Rol y función del educador -RFE | 81 |
| Categoría Políticas públicas de infancia – PPI | 91 |
| Categoría Diversidad y aprendizajes-DIV/APZ | 102 |
| Categoría Escenarios convencionales y no convencionales-ECNC | 112 |



Capítulo IV

| | |
|---|-----|
| Proyecciones de la Línea Infancias | 124 |
| El currículo en la educación infantil | 124 |
| Dimensión didáctica del juego y la lúdica | 128 |
| Educación para el desarrollo sostenible | 131 |
| Familia, cuidado y crianza | 134 |
| Retos y desafíos de la educación y atención integral en la línea infancias | 135 |
| Tópico de Educación Infantil | 137 |
| Educación Inclusiva y atención a la diversidad en la Educación Infantil | 140 |
| Educación en los tres primeros años de vida | 143 |
| Desarrollo infantil y aprendizajes | 145 |
| Los niños en un mundo digital y tecnológico | 148 |
| Enseñabilidad de los saberes propios de la educación infantil | 150 |
| Tópico Atención Integral | 153 |
| Acceso y calidad en la educación de niñas y niños pequeñas/os | 154 |
| Tópico de formación y profesionalización | 155 |
| Tópico de Cuidado y crianza | 158 |

Capítulo V

| | |
|----------------------------------|-----|
| Reflexiones finales | 159 |
| Referencias | 166 |



Presentación

El Grupo de Investigación Senderos de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria se consolidó en el año 2004, con el propósito de promover y afianzar la investigación en los programas de pregrado y posgrado de educación, como un proceso que integra los ejes misionales de la educación superior—docencia, investigación y proyección social— para la actualización y generación de conocimiento. En la actualidad, el grupo Senderos gestiona los procesos investigativos en tres líneas de investigación, Infancias, Pluralidades y Sistemas Simbólicos, que han permitido fortalecer la producción de conocimiento en el marco de los principios de humanización y rigurosidad académica.

Concretamente, la Línea Infancias ha tenido una trayectoria y producción investigativa que la han posicionado local, nacional e internacionalmente. Desde su creación en el año 2008 y su actualización en el año 2018, esta Línea ha estado comprometida con la gestión del conocimiento con los niños y niñas que transitan la pluralidad de infancias desde sus procesos de desarrollo y aprendizaje, la producción de conocimiento evidencia que los niños son sujetos sociales y



de derechos que configuran su identidad a partir de transformaciones históricas, sociales y culturales y de los contextos que habitan.

La Línea Infancias reafirma la importancia de la educación infantil como “un bien social y un derecho del que nadie puede quedar excluido, fundamentalmente porque el derecho a la educación hace posible el goce de otros derechos y el pleno ejercicio de la ciudadanía” (Mayol, 2016, p. 27). Esta postura implica pensar la educación para las infancias como derecho y no simplemente como un espacio para la protección y el asistencialismo, un enfoque que visualiza la educación en los primeros años de vida como espacio de participación y de interacciones significativas, donde el niño y la niña son los protagonistas y sujetos centrales del acto educativo.

En este sentido, el libro *Trayectorias en la construcción del conocimiento referente a las infancias y a la educación infantil* es resultado de un proceso de investigación y autoevaluación de la Línea Infancias, que resignifica los saberes, las prácticas y los discursos que se construyen alrededor de las infancias y la educación infantil en los diferentes contextos y campos de saber.

La autoevaluación se asume como un proceso de autorregulación y mejoramiento continuo, indispensable que posibilita revisar permanentemente los caminos recorridos, los procesos y acciones llevados a cabo y las producciones construidas, todo lo cual sirve de insumo para establecer aciertos y progresos en la gestión del conocimiento en torno a las infancias. En el campo investigativo, la autoevaluación constituye un proceso sistemático y continuo de recolección y análisis de información fiable y válida, que tiene el propósito de ayudar a comprender mejor las dinámicas de la línea de investigación, los procesos, las producciones elaboradas y la visión de los diferentes actores que hacen parte de ella, en el marco del objeto y objetivos que se han propuesto, y de esta manera actualizar o reorientar los ejes temáticos y problematizadores e introducir innovaciones en los procesos investigativos, reconociendo siempre que el eje central son las infancias.

En coherencia con lo anterior, esta publicación es resultado de la necesidad de revisar las producciones generadas en la Línea Infancias del Grupo de Investigación Senderos del Tecnológico de Antioquia - I. U., y analizar sus tendencias con el fin de enriquecer los procesos formativos y académicos del



programa de Licenciatura en Educación Infantil-Preescolar y de la Maestría en Educación. Entre los propósitos de la investigación se encuentran: consolidar una base de datos con la producción académica y científica de la Línea; determinar las tendencias y vacíos en las categorías de infancias y educación infantil a fin de visibilizar las construcciones teóricas; establecer puntos de partida para nuevas indagaciones, problematizaciones y fenómenos de investigación con relación a las infancias y la educación infantil, y aportar a los objetivos de la Línea y al objeto de formación e investigación de los programas de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales, desde una visión interdisciplinaria.

Es así que el libro presenta las tendencias en las producciones de la Línea Infancias, las cuales son: propuestas pedagógicas y educativas (PPE), formación de educadores y docentes (FED), educación inicial y atención integral a la primera infancia (EIAI), rol y función del educador (RFE), políticas públicas (PPI), diversidad (DIV) y aprendizajes (APZ), y escenarios convencionales y no convencionales (ECNC). Además, están las proyecciones de la Línea y los retos y desafíos de la educación y atención integral de las infancias desde los temas de la Línea: educación infantil, atención integral, formación y profesionalización, y cuidado y crianza. Como colofón, se comparten unas reflexiones finales.

La investigación y el libro permiten hacer un análisis de los aprendizajes y saberes construidos al interior de la Línea, para poner en diálogo el conocimiento construido desde otros espacios y sujetos que reconocen las infancias y a los niños y las niñas que las transitan como categorías socialmente construidas y como sujetos de derechos.

Nadia Milena Henao García
Coordinadora Línea de Investigación Infancias



Contexto de la Línea Infancias

La Línea de Investigación Infancias del Grupo Senderos adscrito a la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria se creó en el año 2008 bajo la denominación de Línea de Infancia, con el fin de responder a las transformaciones que a nivel local, nacional e internacional se habían configurado en términos de normatividad, políticas, programas, planes y proyectos, orientados a reconocer a los niños y las niñas como sujetos de derechos a partir de procesos de atención integral, develando que cada sociedad, según las construcciones históricas, otorga diferentes sentidos y significados a las infancias, a sus procesos de desarrollo y a la movilización de sus aprendizajes.

Con el fin de brindar un contexto de los antecedentes que dieron origen a la creación de la Línea, se hace un breve recuento de las normativas, políticas y programas que la sustentan, al tiempo que se reconoce que los gobiernos de los diversos países adquieren grandes responsabilidades y prioridades cuando de garantizar los derechos de los niños y las niñas se trata, a partir de las diferentes convenciones y acuerdos, normas y políticas públicas. Posteriormente, se plantean las transformaciones que se han dado durante sus 12 años de funcionamiento, a partir de discusiones epistemológicas, teóricas, temáticas y metodológicas del equipo de trabajo, en coherencia con las realidades que transitan los niños y las niñas, y que se han visto reflejadas en las producciones e investigaciones que se han socializado.



Antecedentes

A partir del siglo XX, el cambio de paradigma en torno a la infancia se evidencia en la legislación internacional con la Declaración de los Derechos del Niño (Ginebra, 1924); la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Naciones Unidas, 1948), que en el Artículo 25 reconoce a la infancia el derecho a “cuidados y asistencia especiales”, y la Declaración de los Derechos del Niño, esta última adoptada por las Naciones Unidas en 1959, y cuyo reconocimiento se ha mantenido en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en la Cumbre Mundial a Favor de la Infancia, y en la Declaración Mundial para la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo de los Niños del Mundo, para finalmente surgir, en 1989, una legislación internacional que protege la niñez: la Convención sobre los Derechos del Niño.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), la Organización de los Estados Americanos (OEA), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) son organizaciones que han asumido un compromiso con la defensa de los derechos humanos y al mismo tiempo con la protección de la infancia en todas sus dimensiones, a partir de grandes aportes políticos, pedagógicos, culturales y recreativos orientados a la dignificación del ser humano desde su gestación y durante toda la niñez.

El Foro Mundial de Educación (Dakar, 2000) marcó un hito en relación con la culminación del decenio dedicado a la Educación para Todos, iniciado en 1990 con la Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, 1990), y la evolución de la Educación para Todos en el año 2000. En el evento de Dakar se presentaron los resultados globales de la evaluación de la década de Educación para Todos y se aprobó un nuevo marco de acción para continuar con la tarea.

La Cumbre Mundial por la Infancia (Nueva York, 2002) adoptó una Declaración y un Plan de Acción que incluía veintisiete metas para la supervivencia, el desarrollo y la protección de la infancia y la adolescencia. La V Reunión de Ministros de Educación, en noviembre de 2007 en Cartagena (Colombia), reiteró que:



Los gobiernos deben aspirar a garantizar a los pueblos una educación de calidad para todos: i) que satisfaga las necesidades básicas del aprendizaje que incluyen, entre otras, crear, reflexionar, valorar, participar, conocer, hacer, convivir y ser; ii) que promueva la participación y responsabilidad de las familias y la comunidad, los medios de comunicación y los gobiernos locales y municipales; iii) que estimule el desarrollo de características vinculadas con la paz, el desarrollo y los derechos humanos, la educación en valores, prácticas democráticas y de protección del medio ambiente; y, iv) que incorpore la innovación tecnológica a fin de desarrollar la capacidad humana necesaria para vivir en una sociedad del conocimiento. Para lograr una educación con estas características se requiere comenzar desde la primera infancia. (OEA, 2007, p. 2)

Específicamente, para la educación inicial, el Compromiso Hemisférico por la primera infancia entre los Ministros de Educación de los Estados Miembros de la OEA (2007) reconoció la educación inicial como elemento fundamental para el desarrollo de los niños y niñas desde el nacimiento hasta los ocho años, en corresponsabilidad de la familia, la escuela y la comunidad.

En el ámbito nacional, desde los años setenta se viene posicionando el tema de infancia. En 1974 con la Ley 27, los estamentos gubernamentales por primera vez crearon una política de atención y protección a los niños menores de siete años, la cual brindaba cobertura a hijos de empleados públicos y privados, y hacía parte del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, con el carácter de instituciones de utilidad común. En 1976, con el Decreto 088, el Ministerio de Educación Nacional incluyó el nivel de preescolar como primer grado en la educación formal.

En 1979, se promulgó la Ley 7, que además de establecer normas para proteger a los niños y niñas, creó el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) y determinó sus funciones. El título VII del Decreto 2388 de 1979, reglamentario de dicha ley, hace referencia, en su artículo 61, a la atención integral al preescolar, así:



La atención al preescolar que corresponde dar al Instituto es la que se brinda de preferencia al menor de siete años, con el fin de suplir y complementar transitoriamente la protección familiar y obtener su desarrollo integral, esta atención al preescolar no implica actividades de escolaridad, sino de preparación para ellas. (Congreso de la República de Colombia, 1979, art. 61)

Con el Decreto 1002 de 1984, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) implementó el plan de estudios para la educación preescolar, pero sin determinar grados ni áreas sino las intencionalidades en la formación y el desarrollo de los niños y niñas. Adicionalmente, el Plan de Economía Social 1986-1990 “Bienestar y seguridad social de la familia”, benefició con sus proyectos a la niñez impulsando programas de nutrición, albergue, salud y educación.

La Constitución Política de 1991 llevó a un incremento paulatino en las acciones en torno a la infancia en los planes de desarrollo, desde la perspectiva de los derechos y la protección al menor. En 1992, con el Programa Nacional de Acción de la Primera Infancia (PAFI), se concretaron acciones y metas a favor de la niñez, integrando los Derechos de los Niños (1989) y los de la Cumbre de Jomtiem (1990).

En la Ley 100 de 1993, el Sistema General de Seguridad Social en Salud (SGSSS) priorizó a madres gestantes y lactantes y a las mujeres cabeza de familia con el propósito de reducir los índices de mortalidad y morbilidad en la niñez y crear condiciones de salud favorables para el desarrollo integral de los niños y niñas. En este mismo año, la Ley 60 incluyó el grado obligatorio de preescolar, que fue ratificado con la Ley General de Educación (1994) en la cual se define la educación preescolar como grado obligatorio, así como sus objetivos y su articulación al sistema educativo.

El Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (Pefadi) surgió como un programa por medio del cual se operacionaliza la política de educación inicial, en cumplimiento del mandato Constitucional de 1991 y el Plan de Acción en Favor de la Infancia. Los decretos que permitieron la creación del Plan Nacional de Supervivencia y Desarrollo de la Infancia (Supervivir), y la ampliación del Convenio Marco entre la Nación (MEN y Minsalud) y el ICBF en agosto de 1987, y que refuerzan la acción de Pefadi, constituyeron el marco legal que soporta



el Pefadi. Entre sus objetivos se destacan: desarrollar acciones educativas no formales con la familia, los escolares, maestros y vecinos del área rural en aspectos como la supervivencia y el desarrollo personal durante los primeros siete años de vida; propiciar la concertación y movilización de las entidades públicas y/o privadas que trabajan en programas educativos de desarrollo social comunitario en torno al mejoramiento de las condiciones de vida de la familia y los menores de siete años. El programa desarrolla cinco componentes básicos con las comunidades: atención en higiene y salud, nutrición, educación a diferentes niveles (padres, vecinos, profesores), protección especial de los derechos del niño y saneamiento ambiental. Su población objetivo son los niños y niñas menores de siete años.

El Programa de Educación Inicial (1987-1994) constituye otra expresión de la institucionalización del tema de infancia en el sector educativo. A través de este programa, los esfuerzos se orientaron a promover la idea de desarrollo de la primera infancia en un sentido más integral, lo cual amplió la perspectiva hasta entonces centrada en la educación preescolar.

En 1994, el Programa de Atención a favor de la Infancia (PAFI), incluido en la Política de la niñez del salto social “Pacto con la infancia”, apoyado por Unicef, brindó cobertura a gran parte de la infancia en el país, específicamente desde el componente de nutrición.

El documento Conpes 2787 de 1995 hace referencia a una Política Pública sobre la Infancia, denominada “El tiempo de los niños”, programa que comprende acciones que benefician desde los neonatos y lactantes hasta adolescentes en edad escolar. En ese mismo año se formula el Plan Nacional de Acción para la erradicación del trabajo infantil y la protección del joven trabajador, para el período 2000-2002. Posteriormente, en 1998, el Decreto 2247, promulgado en 1997 por el Ministerio de Educación Nacional, estableció normas relativas a la organización del servicio educativo y orientaciones curriculares del nivel preescolar. En 1999, el MEN publicó los Lineamientos Curriculares y pedagógicos de este nivel.

En el 2006 se promulgó la Ley 1098, o Código de Infancia y Adolescencia, en el cual el niño y la niña son considerados como sujetos titulares de derecho, asimismo, la responsabilidad de su protección se les delega a la familia, la sociedad y el Estado. En la Ley de Infancia y Adolescencia (art. 29), la primera infancia se define como:



La etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis años de edad. Desde la primera infancia, los niños y niñas son sujetos titulares de derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud, la nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas. (Congreso de la República, Ley 1098 de 2006, art. 29)

Asimismo, en su artículo 28, se contempla el derecho a la educación para el niño, la niña y el adolescente, y en el artículo 42 se designan las obligaciones que tienen con la niñez las instituciones educativas, las cuales incluyen conceder una educación integral, sin discriminaciones, y asegurarse de que la totalidad de los niños y niñas estén estudiando y de su permanencia, fomentando actividades en las que se incentive la práctica de costumbres culturales, recreativas y educativas, entre otras acciones, que permitan al niño y a la niña expandir todas sus dimensiones de desarrollo.

En este contexto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2009) ha conceptualizado que la educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos. Este proceso se caracteriza por:

1. El cuidado y acompañamiento “afectuosos e inteligentes” del crecimiento y desarrollo del niño.
2. Los ambientes de socialización seguros y sanos para lograr aprendizajes de calidad.
3. El respeto por los niños y niñas y sus derechos.
4. El juego y la formación de confianza básica: ejes para el desarrollo infantil. (Álvarez et al., 2010, p. 21)



Igualmente, el Programa de atención integral a los niños y niñas hasta los cinco años, propuesto a través de la alianza Ministerio Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), en el marco de la Política Pública de Primera Infancia, contempla el cuidado, la nutrición, la salud, y la educación inicial desde un enfoque de derechos, equidad e inclusión social para garantizar cobertura, calidad y eficiencia. En esta perspectiva, se suscribió el convenio interadministrativo entre estas dos entidades y se organizó la prestación del servicio educativo para la atención de niños y niñas en los entornos familiar, comunitario e institucional, para potenciar la función educativa de la familia, la experiencia vivida y construida a lo largo de veinte años por los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar y la oferta del sector privado.

El Documento Conpes 109 de 2007 hace referencia a la Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia”, mediante la cual se pretende generar una corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado que involucra el pleno desarrollo del ser humano, y para lograrlo no se deben ahorrar esfuerzos, lo cual indica que dicha labor debe iniciarse en la primera infancia.

En el Plan Decenal de Educación 2006-2016 al niño y la niña se les reconoce como sujetos de derechos, se involucra el trabajo por la primera infancia como ejercicio importante que se debe hacer de manera integral, y se deben destinar los recursos necesarios para cubrir las necesidades que se presenten. También se recomienda encaminar los programas y proyectos hacia una educación con calidad, donde se fortalezca la formación y cualificación de docentes para la educación inicial.

En el año 2011, se creó la Estrategia de Cero a Siempre de la Presidencia de la República, la cual busca atender integralmente a los niños y niñas de 0 a 5 años desde una perspectiva de derechos, priorizando la atención a población en pobreza extrema en ejes como la protección, la salud, la nutrición y la educación inicial. La Estrategia se convirtió en ley de la República (Ley 1804 del 2016) mediante la cual se constituyó en política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia.

En el caso particular del departamento de Antioquia, las entidades gubernamentales han orientado las acciones para el abordaje de la problemática de infancia, teniendo como marco la Ordenanza N.º 27 del 16 de diciembre de



2003, “Políticas públicas para el desarrollo integral, sostenible y equitativo de la niñez”. Esta política se fundamenta en la Ley 7 de 1979 —que define el Bienestar familiar como servicio público a cargo del Estado—, la Convención sobre los Derechos de los Niños de 1989, la Constitución Nacional de 1991, y la realidad del contexto local, subregional y nacional que demuestra con indicadores la pérdida de una visión integral de la niñez y los bajos niveles de atención y protección integral que recibe en el departamento de Antioquia.

En el año 2013 se creó el Programa Buen Comienzo con el fin de atender madres gestantes, lactantes, niños y niñas hasta los cinco años en Antioquia, en articulación con el ICBF y De Cero a Siempre, para brindar una atención integral desde una perspectiva de derechos. El Programa se convirtió en Política Pública Departamental en el año 2015 mediante la Ordenanza 26, en la cual se estipula como objeto:

Establecer el marco institucional y estratégico para el desarrollo integral temprano de los niños y las niñas desde la gestación y en su primera infancia, afianzando la garantía de sus derechos para el desarrollo pleno de sus potencialidades en condiciones de dignidad y afecto, aportando así a la transformación social y al desarrollo humano en el departamento de Antioquia. (Asamblea Departamental de Antioquia, 2015, artículo primero)

Dicha política se sustenta en cinco principios: interés superior de niños, niñas y adolescentes; igualdad y no discriminación; actuación temprana; corresponsabilidad del Estado, la familia y la sociedad, y participación infantil.

En el ámbito municipal, uno de los programas estratégicos de la Alcaldía de Medellín es el programa Buen Comienzo, el cual fue creado mediante el Acuerdo 014 de 2004 para promover el desarrollo integral, diverso e incluyente de los menores de 6 años en la ciudad de Medellín. En el año 2011, se adoptó la política pública de atención integral a la primera infancia Buen Comienzo y se desarrolló un sistema de atención integral a través del Acuerdo 58 del Concejo de la ciudad.¹ Esta política tiene como objetivo:

1 El Acuerdo 58 fue reglamentado mediante el Decreto 01277 de 2013 y este fue redefinido a su vez por el Acuerdo 54 de 2015 y reglamentado mediante el Decreto 00844 de 2016.



Garantizar a través de las distintas acciones y programas a los niños y a las niñas de Medellín, desde la gestación hasta cumplidos los seis (6) años de edad un desarrollo adecuado, integral, diverso e incluyente, contribuyendo a la satisfacción de sus necesidades afectivas, biológicas y sociales, potenciando sus competencias, capacidades y habilidades. (Concejo de Medellín, 2015, art. 2)

El programa es definido como un espacio de coordinación de acciones de las secretarías de Educación, Bienestar Social y Salud y el INDER, cuyo foco es la atención integral desde la perspectiva de desarrollo integral y la lúdica, con los niños y niñas desde la gestación hasta los seis años de los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén de la ciudad de Medellín.

Transformaciones de la Línea en Infancias

Con el marco de referencia anterior, normativo y político, en el año 2008 se creó la Línea en Infancia con el propósito de:

Fortalecer la formación con calidad, de agentes educativos, estudiantes, docentes y comunidad en general, en competencias para su socialización con niños, niñas y adolescentes ... la implementación de políticas de atención integral y educación en los ámbitos locales, regionales y nacionales; realizar seguimiento y evaluación de los programas de atención, con el fin de identificar acciones de mejoramiento y generar alternativas de solución, por medio de proyectos de investigación y ejecución de propuestas. (Zapata, 2009, p. 2)

En su creación, en la Línea se propone generar un cambio social y una toma de conciencia sobre el desarrollo humano desde los primeros años de vida, reconociendo los ambientes donde crecen y se desarrollan los niños y las niñas, los cuales deben ser enriquecedores y estimulantes. En ese momento se daban



grandes transformaciones a nivel de país, Colombia, y ciudad, Medellín, en torno al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, mediante la formulación de políticas públicas que permitirían garantizar los derechos desde la corresponsabilidad del Estado, la sociedad y la familia.

Por lo tanto, la Línea planteaba la importancia de reconocer la infancia como un momento del ciclo vital propicio para promover un desarrollo humano integral, al respecto, Zapata (2009) plantea que:

Los primeros años de vida del niño y la niña, son (sic) básicos para su desarrollo como ser humano, en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Desde la gestación, los niños y niñas cuentan con capacidades físicas, cognitivas, emocionales y sociales, las cuales deben de reconocerse y promover, ya que sirven de fundamento para el aprendizaje, la comunicación, la socialización, así mismo para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias. De igual manera estos años de vida son definitivos para el crecimiento y la creación [de] vínculos afectivos. (p. 4)

En el año 2018, y como un proceso de autoevaluación de la Línea y su trayectoria, se planteó la necesidad de discutir y analizar qué se ha construido con las producciones e investigaciones y qué aportes se han generado en el marco de los objetivos planteados, por lo tanto, se decidió hacer una actualización de la Línea y, paralelamente, llevar a cabo una investigación que permitiera aportar a la actualización y realizar el proceso de autoevaluación. La investigación se denomina “Construcción del conocimiento de las infancias y la educación infantil”, cuyos resultados se presentan en el presente libro.

Fue así como se empezó a debatir la necesidad de reconocer la pluralidad de infancias que transitan los niños y las niñas, las cuales son permeadas por las condiciones sociales, culturales, políticas, económicas y familiares que viven, lo que permitió reconocer que todos los niños y las niñas son sujetos de derechos, pero no todos transitan la misma infancia, por lo tanto, la denominación de la Línea se transformó, al pasar de una visión de singularidad, que concibe la infancia como etapa y momento propicio para estimular el crecimiento y



desarrollo multidimensional, a una visión plural y diversa, que reconoce las infancias como categoría social producto de transformaciones históricas, culturales y políticas, enmarcada en un reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos.

En su nueva denominación, la Línea se identifica con la postura conceptual de Unda y Llanos (2013), quienes plantean la diversidad de discursos que dan cuenta de la diferencia cultural, por lo que se empieza a proponer el uso del término *infancias* “para designar a niños y niñas de diferentes contextos o, que aun siendo parte del mismo contexto, se encuentran situados en posiciones o circunstancias diferentes unos de otros” (p. 65). En coherencia, se estipula como nuevo objetivo de la Línea:

Generar conocimientos en torno a las infancias como campo de saber desde una visión interdisciplinaria sobre la educación infantil, la formación de docentes y agentes educativos, la atención integral y, el cuidado y la crianza, para establecer desde la investigación acciones pedagógicas que contribuyan a mejorar la calidad de vida de los niños a nivel local, regional y nacional. (Henaó, 2018a, p. 14).

La transformación de la Línea desde su fundamentación epistemológica, teórica y de sus objetivos evidencia un cambio de postura en términos de las realidades que transitan los niños y las niñas, ya que, en el 2008, el enfoque de la Línea era hacia la formación de los agentes educativos, el seguimiento, la veeduría y evaluación de las políticas públicas de atención integral a la primera infancia, por lo tanto, la población sujeto eran los niños y las niñas en su primera infancia, es decir, desde el nacimiento hasta los 6 años.

En el análisis que se hace en el 2018, que lleva a la actualización de la Línea, el enfoque se centra en el reconocimiento de las realidades y pluralidades de las infancias a partir de los siguientes objetivos:

- Comprender los fenómenos y las realidades en las que viven los niños en diferentes contextos para aportar a la transformación social, cultural y educativa;



- Problematicar las prácticas y discursos en los diferentes contextos y escenarios de educación, atención y formación de las infancias;
- Aportar solución a problemáticas propias de las infancias, desde el diseño de proyectos de investigación y estrategias educativas y pedagógicas para la cualificación de las mediaciones que se dan en las interacciones cotidianas de los adultos significativos con los niños en los diferentes contextos y escenarios; y
- Evaluar el impacto de las políticas y proyectos de atención, formación y educación en los desarrollos y aprendizajes de los niños a través del análisis, seguimiento y veeduría de los programas dirigidos a las infancias a nivel local, regional y nacional.

Así, la Línea ha ido respondiendo a las transformaciones históricas, políticas, sociales y educativas que se han dado a nivel internacional, nacional y local, lo que permite que las producciones e investigaciones que se realicen sean coherentes con las realidades y condiciones de los niños y las niñas y las infancias que transitan, y no desde una visión descontextualizada.

En la Tabla 1 se puede visualizar las transformaciones que se dieron en relación con las temáticas problematizadoras y que responden a los objetivos planteados, tanto en el año 2008, con la creación de la Línea, como en el 2018, con su actualización.

Tabla 1. Comparativo temas y tópicos² de la Línea, 2008 y 2018

| Temas de interés de la Línea (2008) | Tópicos problematizadores de la Línea (2018) |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. Políticas de primera infancia2. Programas de atención integral a la primera infancia3. Articulación interinstitucional e intersectorial4. Marcos legales, normativos y de financiamiento para la sostenibilidad de las políticas | <ol style="list-style-type: none">1. Educación infantil:<ul style="list-style-type: none">• Pedagogías• Didácticas• Currículos• Práctica educativa y pedagógica• Trayectorias y transiciones• Modalidades y escenarios |

2 Cuando se creó, la línea de Infancia se planteaba por temas de interés, en la actualización estos temas se agrupan en tópicos problematizadores.



| Temas de interés de la Línea (2008) | Tópicos problematizadores de la Línea (2018) |
|--|--|
| <p>5. Orientaciones pedagógicas, propuestas educativas y materiales para la educación inicial como parte de los programas de atención integral</p> <p>6. Desarrollo integral del niño y la niña desde la gestación hasta los siete años</p> <p>7. Procesos de enseñanza y aprendizaje en niños y niñas</p> <p>8. Evaluación del desarrollo integral</p> <p>9. Procesos de acompañamiento, prevención y protección a la primera infancia</p> <p>10. Experiencias pedagógicas de las prácticas profesionales</p> <p>11. Semilleros de investigación con enfoque hacia la primera infancia</p> <p>12. Los procesos formativos de los agentes responsables de la primera infancia</p> <p>13. Articulación de las modalidades de atención para la primera infancia con el sistema educativo formal</p> <p>14. Atención integral: cuidado, salud, nutrición y protección</p> | <p>2. Formación y profesionalización:</p> <ul style="list-style-type: none">• Formación y profesionalización• Saberes• Identidad profesional• Trayectorias profesionales• Formación inicial y continua• Instituciones formadoras <p>3. Atención integral:</p> <ul style="list-style-type: none">• Protección• Participación• Educación y desarrollo infantil• Vida y salud <p>4. Cuidado y crianza:</p> <ul style="list-style-type: none">• Familias• Maternidades y paternidades• Prácticas, pautas, creencias y estilos en la crianza y el cuidado• Crianza y cuidado como prácticas sociales y educativas |

Fuente: Elaboración propia.

La transformación de la línea desde una mirada plural de las infancias permite centrar la reflexión en asuntos como:

¿Qué es un niño? ¿Sólo se trata de una cuestión de edad? ¿Es suficiente la definición jurídica para delimitar el universo de la infancia? ¿Qué tienen en común una niña de 12 años que ya es madre y una que no? ¿Y los niños que trabajan o cuidan a sus familias con otros que utilizan su tiempo libre en instituciones de recreación o de complementación de su educación escolar? Frente a estas cuestiones podríamos decir “Todos son niños”, pero debemos reconocer que no todos transitan la misma infancia; entonces vale la pena preguntarse, ¿qué es lo que hace la diferencia? (Diker, 2009, p. 42)



Por lo tanto, las reflexiones y problematizaciones en torno a las infancias llevan a preguntarse por las problemáticas que rodean a los niños en sus contextos y entender el concepto de infancias más allá del ciclo vital. Para esta Línea, es necesario revisar este concepto a la luz de los acontecimientos educativos, sociales, históricos, políticos y culturales en un momento social particular, para darle una mirada interdisciplinar sin universalizar y homogenizar a los niños (Henaó, 2018a).

Diseño metodológico

Este proyecto surgió de la necesidad de autoevaluar y recuperar sistemática y reflexivamente el conocimiento que se ha construido sobre las infancias y la educación infantil en el Grupo de Investigación Senderos, Línea Infancias, en los últimos diez años. Se enmarca en el proyecto de investigación³ “Construcción del conocimiento en Infancias y Educación Infantil del Grupo de Investigación Senderos”. La presente investigación se ubicó en el enfoque cualitativo:

Los procesos de investigación cualitativa son de naturaleza multicíclica o de desarrollo en espiral y obedecen a una modalidad de diseño semiestructurado y flexible. Esto implica, por ejemplo, que las hipótesis van a tener un carácter emergente y no preestablecido y que las mismas evolucionarán dentro de una dinámica heurística o generativa y no lineal verificativa, lo que significa que cada hallazgo o descubrimiento, en relación con ellas, se convierte en el punto de partida de un nuevo ciclo investigativo dentro de un mismo proceso de investigación. (Sandoval, 2002, p. 41)

3 El proyecto cuenta con el aval de Grupo de Investigación Senderos, aprobado por CODEI (Comité para el Desarrollo de la Investigación en el Tecnológico de Antioquia) mediante Acta N.º 3 del 29 de marzo de 2019, y calificado como investigación sin riesgo por el Comité de Bioética según Acta N.º 05 del 14 de noviembre de 2018.



Se inscribió en el campo de la investigación documental, un proceso de indagación riguroso que transita dentro de los textos y pretextos de la información, para interpretar y dar sentido a las investigaciones, publicaciones y discursos de la Línea Infancias. Como lo afirma Gómez (2011), la investigación documental es una investigación facilitadora y generadora de nuevos conocimientos, es compleja y delicada, puesto que requiere “una posición de vanguardia en el marco de la filosofía de la investigación y en sus procedimientos”. Garcés et al. (2008) establecen que hacer un análisis documental es elaborar un estado del arte, lo que significa

Inventariar y sistematizar la producción en determinada área de conocimiento. Pero también es una de las modalidades cualitativas de “investigación de la investigación” que busca sistematizar los trabajos realizados dentro de un área dada, se realiza una revisión de fuentes y documentos, para cumplir con un nivel descriptivo. (p. 32)

Un *estado del arte* es la recopilación exhaustiva y sistemática de las fuentes disponibles [abordaje, proceso y resultado sistemáticos] acerca de un tema determinado [de productos intelectuales]. Es como “poner orden en la casa” para conocer qué tanto se ha hecho [identificación], cómo se ha procedido, cuáles son sus avances, las principales teorías, problemas o consideraciones que han tenido lugar desde que se empezó a tratar [su caracterización e integración, sus actores y gestores]. Consiste en una técnica de búsqueda y orientación al servicio de la gestión del conocimiento, que brinda la posibilidad a cualquier persona interesada en un tema, de acercarse a sus diferentes enfoques, métodos y logros (Elacid, 2005, p. 8).

Para Gómez et al. (2015) el estado del arte es un proceso fundamental en la construcción del conocimiento y en los procesos de autoevaluación, porque “recupera y trasciende reflexivamente el conocimiento acumulado sobre determinado objeto de estudio, devela la interpretación de los autores sobre el fenómeno y hace explícita la postura teórica y metodológica de los diferentes estudios” (p. 424).



En este sentido, el análisis documental surge como una orientación científica e informativa cuya finalidad es transformar las producciones textuales en instrumentos de trabajo que, en un proceso hermenéutico, representan la información descriptiva de los contenidos y unidades de sentido. Los instrumentos que se utilizaron para la recolección de la información fueron las reseñas.

Una reseña debe contener la opinión crítica de quien la realiza, sirve para identificar información que puede ser útil de cada una de las producciones que se incluyeron en la revisión, y además ayuda al investigador a desarrollar y fortalecer la comprensión lectora y la capacidad escritural.

La reseña es un texto escrito que contiene una síntesis de las ideas centrales de un libro, un capítulo o un artículo científico, y una valoración crítica del mismo, con el fin de que los lectores puedan formarse una idea general sobre su contenido y calidad. (Peña, 2009, p. 1)

La técnica implementada fue el análisis de contenido, que permite al tiempo la indización de las palabras claves, la elaboración del resumen y la clasificación de la información, por lo que constituye un factor importante para el análisis y la interpretación de un fenómeno, en este caso para clasificar, sistematizar y describir las producciones de Senderos. Según José Tinto Arandes, el análisis de contenido es de gran utilidad para poder sistematizar y conocer con mayor profundidad un fenómeno objeto de investigación (2013 p. 170), “es una técnica de investigación que pretende ser objetiva, sistémica y cuantitativa en el estudio de contenido manifiesto de la comunicación” (Berelson 1952; como se citó en Tinto, 2013)

Objetivo general: analizar las tendencias de las producciones generadas en la Línea Infancias del Grupo de Investigación Senderos del Tecnológico de Antioquia, con el fin de enriquecer los procesos formativos y académicos del programa de Licenciatura en Educación Infantil-Preescolar y de la Maestría en Educación.

Objetivos específicos:

- Consolidar una base de datos para referenciar la producción científica y académica de la Línea Infancias del Grupo de Investigación Senderos.



- Determinar las tendencias en la temática de la educación y la atención integral en la primera infancia construidas por la Línea de investigación Infancias, a fin de visibilizar las construcciones teóricas.
- Establecer puntos de partida para nuevas indagaciones, problematizaciones y fenómenos a investigar relacionados con la educación infantil y la atención integral a la primera infancia
- Aportar a los objetivos de la Línea Infancias como campo de saber desde una visión interdisciplinaria sobre la educación infantil y la atención integral, y al objeto de formación y de investigación del programa de Licenciatura en Educación Infantil.

Para el manejo metodológico de la construcción de estados del arte desde su concepción filosófica, Londoño et al. (2014) propusieron la heurística y la hermenéutica, cuya circularidad posibilita partir de pre-textos para elaborar nuevos textos desde diversos enfoques y formas de conocimiento, y desembocar en un producto final escrito que fusiona horizontes creativos y críticos en los cuales se demuestra una comprensión total del objeto de estudio que dio origen a la investigación. En la primera, la fase preparatoria-heurística, se seleccionó el tema para investigar, el lenguaje básico común que se iba a utilizar y los pasos que se habrían de seguir: la exploración, que requiere una lectura analítica del tema; la comprensión y la descripción, con el fin de extraer las unidades de análisis; la formulación, que genera ideas bases o indicadores; la recolección y compilación de la información que se conciba como pertinente en fichas bibliográficas, y, por último, la selección y organización del material para determinar si algo falta o se da por terminada la búsqueda.

La segunda fase se establece a partir de la hermenéutica, y en ella se pretende explicar, traducir e interpretar las relaciones existentes entre un hecho y el contexto en el que acontece. En tanto la interpretación busca determinar la expresión y representación del pensamiento, tiene dos dimensiones: por un lado, es la reflexión filosófica sobre la estructura y las condiciones del 'comprender' (forma única de conocimiento, que aprehende la existencia como realización de sentido, de valor y de posibilidades [poder-ser]). Por otro lado, es la teoría-práctica de un método que incluye orientaciones para comprender e interpretar la realidad. Gadamer (1977) explica que el lenguaje es su medio universal, pues lo que se busca es la comprensión de textos, y comprender significa interpretar.



Muestra

La muestra que se utilizó está representada por documentos científicos de la Línea Infancias del repositorio del Tecnológico de Antioquia de la ciudad de Medellín, enmarcadas en el aplicativo gruplac – SENDEROS, como artículos, libros, capítulos de libros, proyectos de investigación de maestría y doctorado, ponencias y normas. Con esta muestra, de tipo documental y probabilístico sistemático, se hizo una revisión, clasificación y selección en relación con las infancias, la educación y atención a la primera infancia. Asimismo, se reportaron estadísticamente los temas, vacíos, hallazgos y tensiones de las investigaciones.

Rango de tiempo: Producciones y publicaciones generadas entre el 2008 y 2018, tanto en formato físico como digital o electrónico.

Criterios de inclusión: Se incluyeron textos que estuvieran en el repositorio del Tecnológico de Antioquia, en el gruplac, revistas indexadas y bases de datos en la Biblioteca; se indagó con la coordinadora de la Línea Infancias y el director del grupo para rescatar textos que no estuvieran en estas bases de datos.

Proceso de análisis

Fase heurística

Fase 1. Alistamiento: Se desarrolla la formulación del proyecto y se diseña el instrumento “Reseña bibliográfica” el cual es validado mediante prueba piloto, es decir, lo diligencian doce profesionales, investigadores, docentes del programa, estudiantes de maestría con un perfil que responde a los siguientes criterios: autores de investigación y publicaciones, conocedores del objeto de investigación, y profesionales de las áreas de las ciencias sociales. Una vez diligenciado el instrumento, se revisa teniendo en cuenta los siguientes criterios: credibilidad, aplicabilidad, consistencia y neutralidad; esto posibilita analizar algunos ajustes con relación a la fuente de información y los temas. Posteriormente, hacemos los ajustes del instrumento y se envía junto con el consentimiento informado, dirigido a los autores de las investigaciones y publicaciones, y al Comité de Bioética del Tecnológico de Antioquia para su aprobación.



Asimismo, se verificó la fase preparatoria, durante la cual se hizo la identificación y selección del área o tema que sería investigado, en este caso, las infancias y la educación y atención integral a la primera infancia. Con esta primera fase se buscó:

- a) Establecer los elementos teóricos que sustentan la construcción de un estado del arte, las fases y su relación.
- b) Identificar y contextualizar el objeto de estudio por áreas temáticas. Para este caso se estructuró en los siguientes códigos: propuestas pedagógicas y educativas (PPE), formación de educadores y docentes (FED), educación inicial y atención integral a la primera infancia (EIAI), rol y función del educador (RFE), políticas públicas (PPI), diversidad (DIV) y aprendizajes (APZ), entre otros.

Fase 2. Trabajo de campo: Después de validar el instrumento de investigación, se procedió con la recolección de la información, para lo cual se migró el formato de reseña a una matriz general a través del procesador Google docs. De manera general, los datos que abordó la reseña fueron: país, fuente de información, título, medio de divulgación, ciudad y fecha de exposición, autor, editorial y/o institución, tema, resumen o *abstract*, palabras clave, conceptos y/o contenidos, objetivos (investigación), relevancia o pertinencia, y conclusiones. Para el registro de las reseñas, se cumplió con los criterios de inclusión establecidos previamente en la investigación. Esta información se consolidó en formato digital, la exploración de las reseñas finalizó con la lectura analítica y la comprensión y recolección de la información del problema, para precisar la necesidad que se requiere. Como resultado final de esta fase, se logró migrar 115 reseñas bibliográficas a la matriz general mediante el procesador Google docs. En la Tabla 2 se aprecia el número de reseñas elaboradas.

Tabla 2. Número de reseñas y fuentes

| Número de productos | Fuentes |
|---------------------|----------------------|
| 13 | Libros |
| 16 | Capítulos de libros |
| 25 | Artículos de revista |
| 43 | Ponencias |



| Número de productos | Fuentes |
|---------------------|---|
| 9 | Proyectos de investigación (maestría y doctorado) |
| 9 | Normas |
| Total: 115 | |

Fuente: elaboración propia

Fase 3. Clasificación y decodificación de la información: La clasificación y codificación tuvo como propósito organizar la información registrada en las reseñas bibliográficas migradas, mediante una matriz Excel nominada como Base de datos, la cual se estructura por columnas que corresponden a los aspectos que aborda la reseña. Una vez recolectada la información, se procedió con la limpieza de datos (momento para depurar, corregir y eliminar inconsistencias o datos erróneos en la base de datos), se caracterizó la información incompleta, se unificaron algunas temáticas, y se estructuraron otras emergentes que no se habían considerado inicialmente, estas se unificaron bajo códigos comunes que posteriormente se establecieron como categorías emergentes.

La codificación del contenido de la base de datos AL fue asumida como un proceso dinámico que permite vincular diferentes segmentos de los datos en función de una propiedad o elemento común, por eso se proponen tópicos temáticos que se relacionan con la fundamentación teórica referente a las infancias y a la educación y atención integral a la primera infancia (Tabla 3). Tales tópicos tienen relación directa con los conceptos que en la anterior Línea de Infancia se estructuraban como ejes de análisis.

Tabla 3. Tópicos temáticos

| Códigos | Temáticas |
|---------|---|
| PPE | Propuestas pedagógicas y educativas |
| FED | Formación de educadores y docentes |
| EIAI | Educación inicial atención integral |
| RFE | Rol y función del educador y el docente |
| PPI | Políticas públicas |
| DIV | Diversidad |



| Códigos | Temáticas |
|---------|---|
| ECNC | Escenarios convencionales y no convencionales |
| APZ | Aprendizaje |
| CIN | Concepciones de infancia y niño |
| AED | Agentes educativos |
| MCD | Modelos curriculares y didácticos |
| JUG | Juego |
| DN | Derechos |
| DSS | Desarrollo sostenible |
| PC | Prácticas de crianza |
| ALE | Arte-lenguajes artísticos-expresiones estéticas |
| FLA | Familia |

Fuente: Elaboración propia

Fase 4. Agrupamiento y disposición de la información: Una vez clasificada la información y codificada según los tópicos, se procedió a hacer el análisis heurístico estadístico-descriptivo y el análisis hermenéutico de la información. La categorización y la agrupación temática se hicieron mediante el análisis estadístico descriptivo, para lo cual se elaboraron tablas de frecuencia y análisis de tendencia, estableciendo rangos de frecuencia porcentual de manera particular por cada uno de los tópicos temáticos; las tablas de frecuencia relativa atienden al *criterio temático* (Saiz, 2010), en *escala ordinal* (Gil, 1999), y determinan la jerarquía de los tópicos temáticos de acuerdo con su recurrencia matemática y el valor porcentual, ordenados de mayor a menor-análisis heurístico. Ambos promedios —cantidad de reseñas por tópico (Promedio 6,4) y porcentaje de reseñas por tópico (Promedio 5,6)— aplican para seleccionar seis como el límite, como se evidencia en la Tabla 4.

Tabla 4. Promedio de reseñas por tópico

| Tópico temático | Reseñas | Frecuencia respecto al promedio |
|-----------------|---------|---------------------------------|
| PPE | 17 | Mayor |
| FED | 13 | Mayor |
| EIAI | 12 | Mayor |



| Tópico temático | Reseñas | Frecuencia respecto al promedio |
|-----------------|---------|---------------------------------|
| RFE | 11 | Mayor |
| PPI | 10 | Mayor |
| DIV | 9 | Mayor |
| ECNC | 8 | Mayor |
| APZ | 6 | Mayor |
| CIN | 6 | Mayor |
| AED | 5 | Menor |
| MCD | 5 | Menor |
| JUG | 4 | Menor |
| DN | 2 | Menor |
| DSS | 2 | Menor |
| PC | 2 | Menor |
| ALE | 1 | Menor |
| FLA | 1 | Menor |

Fuente: Elaboración propia

Asimismo, por cada tópico temático se elaboró una tabla descriptiva que se construyó con la intención de obtener una visión global de los datos, jerarquizarlos, posibilitar su análisis y establecer correlaciones. Como criterio para definir las unidades de análisis (categorías), se determinaron los tópicos temáticos que se encontraban *en el rango alto*, los cuales de manera general incluyen aquellas reseñas que están por encima del promedio de frecuencia porcentual específico. A continuación, se relacionan las tablas de frecuencia:

- Tabla 1. Reseñas por medio de divulgación
- Tabla 2. Reseñas por tópico temático
- Tabla 3. Correlación por tópico temático
- Tabla 4. Palabra clave por tópico temático
- Tabla 5. Medio por fuente y país
- Tabla 6. Autores por tópico
- Tabla 7. Editorial por tópicos
- Tabla 8. Institución por tópicos
- Tabla 9. Título por tópico temático
- Tabla 10. Capítulo de libro por libro y tópico temático



- Tabla 11. Artículos por revista y tópico temático
- Tabla 12. Ponencia por evento y tópico temático
- Tabla 13. Año de publicación por tópico temático
- Tabla 14. Editorial por ciudad y por tópico temático
- Tabla 15. Relevancia por tópico temático
- Tabla 16. Medio de divulgación
- Tabla 17. Reseña por año

En la etapa descriptiva, se pudo determinar las tendencias en la temática de la educación y la atención integral en la primera infancia, construidas por la Línea de investigación de Infancias, y visibilizar las construcciones teóricas del grupo. Con base en los resultados de las tablas, se hizo el análisis de tendencia estableciendo rangos de frecuencia porcentual de manera particular para la información, con lo que se procedió al análisis hermenéutico.

Fase hermenéutica.

El análisis hermenéutico se enmarca en el paradigma interpretativo comprensivo, lo que supone un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él, el eje fundamental del análisis es el proceso de interpretación que toma como fuente los datos textuales, lo cual no implica quedarse sólo con el texto y en él; es una interpretación que requiere la voluntad del sujeto que conoce para trascender las “fronteras” del texto por interpretar (Cárcamo, 2005). Este tipo de análisis se hace con base en los datos cualitativos contenidos en la reseña y que están sistematizados en la Base de datos AL, especialmente los relacionados con: palabras clave, resumen o *abstract*, contenido, objetivos, conclusiones, relevancia, y correlación con otros tópicos.

En este análisis, la información de cada uno de los tópicos temáticos se describe, explica e interpreta, y los documentos (artículos, ponencias, libros, capítulos de libro, normas) se analizan por áreas temáticas de manera integrada con: los objetivos iniciales versus los nuevos objetivos de la línea de investigación; los objetos de los programas de la maestría y la licenciatura, y los procesos de autoevaluación. Como resultado del análisis y la interpretación se presentan los hallazgos a partir de categorías, con el propósito de extraer lo significativo y relevante del material documental (fuentes y reseñas), y se establecen correlaciones como se explica a continuación:



- Los referentes disciplinares, teóricos y conceptuales planteados en los programas y la línea de investigación
- Las correlaciones entre la temática y otros tópicos
- Los autores que los han realizado.
- Las delimitaciones espaciales, temporales y contextuales: ciudad, año, fuente, institución o editorial, palabras clave, resumen, objetivos

Tanto el análisis heurístico como el hermenéutico posibilitan la interpretación de los núcleos temáticos por categorías, de tal manera que dentro de cada una se puedan comparar los distintos fragmentos, comparar distintas categorías entre sí, establecer relaciones y proyecciones y comprender el estado actual del campo de estudio referente a las infancias y la educación infantil.

Fase 5. Discusión: Para la discusión se hizo una lectura vertical y horizontal de los datos recolectados en el análisis heurístico y hermenéutico, es decir, se interpretaron los hallazgos a la luz de los objetivos planteados en el proyecto y la visión que otros autores han encontrado sobre el tema; para este caso se tomaron como referentes las construcciones teóricas y conceptuales relacionadas con la educación inicial y la atención integral en la primera infancia, y el análisis de informes e investigaciones recientes de entidades gubernamentales, sector educativo y organizaciones civiles. Se parte de lo propuesto por Eslava y Alzate (2011), quienes establecen:

Que se haga la interpretación de los resultados encontrados en el estudio. Esto implica traducir los hallazgos a un significado práctico, conceptual o teórico. Estas interpretaciones deben presentarse en el mismo orden lógico que se presentaron los resultados en el análisis.

Que se reflexione sobre las implicaciones de estos resultados. Los investigadores suelen hacer sugerencias acerca del modo en que sus resultados podrían emplearse para mejorar la práctica, y cuando profundizan en las investigaciones, pueden hacer recomendaciones encaminadas a incrementar el conocimiento en ese campo específico.

Que se incluyan las potenciales limitaciones del estudio. A menudo, el investigador se encuentra en la mejor posición para plantear las



limitaciones del estudio, como deficiencias de la muestra, problemas de diseño, dificultades en la colección de datos, etc. El hecho de que en la discusión se presenten estas limitaciones demuestra a los lectores que el autor estaba consciente de ellas y que probablemente las tomó en cuenta al interpretar los resultados (p. 16).

Un proceso utilizado en la elaboración de la discusión fue la triangulación de la información y los datos: es el investigador quien les otorga significado a los resultados de su investigación. En el caso del estado del arte, fue el camino propuesto para develar información a través del procedimiento, y la discusión muestra el aporte real al conocimiento en el campo del saber en el cual se estudia. Para este caso, la discusión devela los retos y desafíos que tiene la Línea Infancias con respecto a la producción de conocimiento frente a las infancias y la educación infantil, y evidencia lo que se ha encontrado y lo que requiere a la luz de las agendas locales y globales para seguir profundizando. Asimismo, la discusión permite la construcción de las conclusiones, que develan los resultados, las proyecciones y percepción acerca de la investigación y remiten al cumplimiento de los objetivos y al proceso de autoevaluación frente a lo que se quería lograr inicialmente, porque sintetizan los hallazgos planteados en la discusión con respecto a los objetivos iniciales, dan respuesta a la pregunta de investigación y muestran la postura teórica que se asume después del análisis crítico.

Fase 6. Consolidación: Se llevó a cabo la socialización de resultados y la divulgación en eventos y la preparación de material para publicación y, finalmente, se escribieron los artículos para ser publicados en la revista indexada.



Tendencias y producciones de la Línea Infancias

Descripción general de los resultados

A continuación, se describe lo encontrado en el análisis estadístico descriptivo de la información aportada en las reseñas de los libros, artículos, capítulo de libros, ponencias, informes de trabajos de investigación y normas, producidos por la Línea Infancias del Grupo de Investigación Senderos del Tecnológico de Antioquia, en los años (2008-2018)

Para organizar las diferentes temáticas se establecieron inicialmente 18 tópicos temáticos, que se describen en la Tabla 3. El total de reseñas se consolidó en 115, con publicaciones en Colombia, Ecuador y Uruguay. El porcentaje más alto de divulgación del conocimiento se dio en Colombia con un (97,4 %), en Ecuador (1,7 %) y, por último, en Uruguay (0,9 %). De acuerdo con estos datos, se observa que la Línea de Infancia para los tres países citados cuenta con un alto y representativo avance en Colombia.

Como el número de reseñas difiere por tópico temático, se establecieron dos rangos de frecuencia porcentual para su análisis: Mayor (superior o igual a 5 %), Menor (inferior o igual a 4,9 %), partiendo del promedio general de la cantidad de reseñas, determinado en 5,2 %.

Tabla 5. Tabla de frecuencia tópicos temáticos

| Tabla de frecuencias | | |
|----------------------|---------|------------|
| Tópico temático | Reseñas | Porcentaje |
| PPE | 17 | 14,8 % |
| FED | 13 | 11,3 % |
| EIAI | 12 | 10,4 % |



| Tabla de frecuencias | | |
|----------------------|-------------|------------------|
| Tópico temático | Reseñas | Porcentaje |
| RFE | 12 | 10,4 % |
| PPI | 10 | 8,7 % |
| DIV | 9 | 7,8 % |
| ECNC | 8 | 7,0 % |
| APZ | 6 | 5,2 % |
| CIN | 6 | 5,2 % |
| AED | 5 | 4,3 % |
| MCD | 5 | 4,3 % |
| JUG | 4 | 3,5 % |
| DN | 2 | 1,7 % |
| DSS | 2 | 1,7 % |
| PC | 2 | 1,7 % |
| ALE | 1 | 0,9 % |
| FLA | 1 | 0,9 % |
| Total general | 115* | 100,0 %** |

*Promedio de reseñas por tópico (cantidad): 6,4

** Promedio de reseñas por tópico (cantidad): 5,6 %

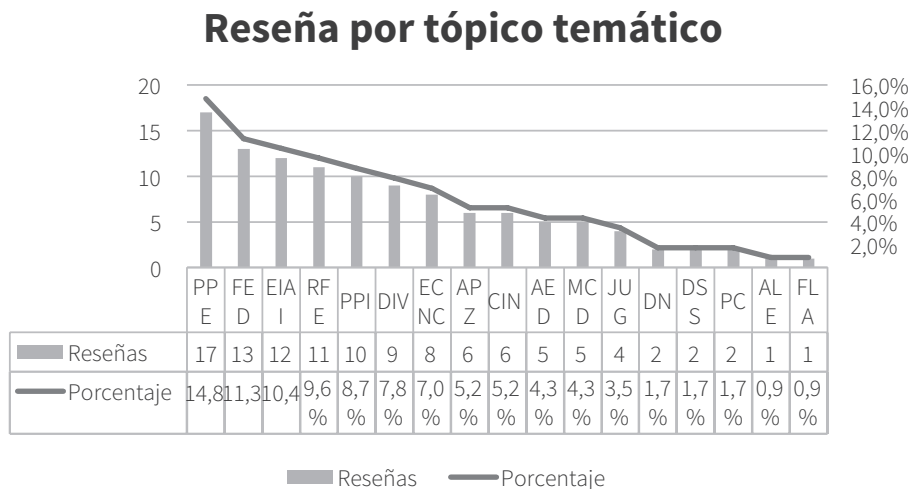
Fuente: Elaboración propia

El rango mayor de frecuencia en los 18 tópicos temáticos estuvo conformado así: PPE, con 14,8 %; FED, con 11,3 %; EIAI, con 10,4 %; RFE, con 10,4 %; PPI, con 8,7 %; DIV, con 7,8 %; ECNC, con 7,0 %; APZ, con 5,2 %, y CIN, con 5,2 %.

En el segundo grupo, rango menor, se encuentran los tópicos temáticos AED con 4,3 %; MCD, con 4,3 %; JUG, con 3,5 %; DN, con 1,7 %; DSS, con 1,7 %; PC, con 1,7 %; ALE, con 0,9 %, y FLA (véase la Figura 1).



Figura 1. Reseña por tópico temático



Fuente: Elaboración propia

De las dos reseñas recogidas en Ecuador, una de ellas hace parte de la categoría FED (ubicada en el rango mayor) y la otra, de la categoría MCD (ubicada en el rango menor), asimismo, la reseña de Uruguay, de la categoría PPI, se ubica en el rango mayor. Con respecto a las reseñas de Colombia, los tópicos se ven representados así: PPE, 15,2 %; EIAI y FED, con 10,7 %; RFE, 9,8 %; DIV y PPI, con 8,0 %; ECNC, 7,1 %, y, finalmente, para completar el rango mayor, APZ y CIN, con 5,4 %. En el rango menor los porcentajes se distribuyen de la siguiente forma: AED 4,5 %; JUC y MCD, con 3,6 %; DN, DSS y PC, con 1,8 %, y cierra este rango ALE y FLA, con 0,9 %.

En este análisis encontramos que el medio de divulgación más utilizado para dar a conocer las producciones de la Línea Infancias ha sido el electrónico (73,9 %), seguido de ambos medios, electrónico y papel (17,4 %) y, en último lugar, solo impreso (8,7 %).

Las correlaciones que se establecen entre los tópicos, es decir, la relación mutua entre las construcciones teóricas y epistemológicas alrededor de las infancias y la educación infantil que han construido los investigadores del Grupo, muestran que el tópico PPE, el más recurrente en las reseñas, está determinado



con EIAI e RFE en un 15,2 % de ellas, pero se presentan unas correlaciones superiores cuando se observan otros tópicos con PPE, por ejemplo: CIN con PPE (26,7 %), FED con PPE (19,4 %), ECNC con PPE (18,2 %) y EIAI con PPE (17,9 %). Para el caso de otras correlaciones entre diferentes tópicos, figuran porcentajes que superan los de la categoría PPE, son los casos de ECNC con EIAI (27,3 %), PPI con EIAI (25,9 %), RFE con FED (23,3 %), EIAI con MCD (17,9 %) y APZ con RFE (17,6 %). En la Figura 2 se establecen las correlaciones entre los tópicos.

Figura 2. Correlación entre los tópicos

Correlación con otros tópicos temáticos



Fuente: Elaboración propia

Igualmente, se señalaron las palabras clave con mayor relevancia en cada uno de los tópicos temáticos, a saber: para la categoría APZ: Aprendizaje (21,7 %), desarrollo infantil, y niños y niñas, 8,7 % cada una; en la categoría EIAI:



Educación inicial y atención integral (12,5 %), y derechos e infancia, 8,3 % cada una; en la categoría PPE: desarrollo humano, infancia, didáctica, mediación pedagógica, juego, interacciones y lenguajes expresivos constituyen el 6,1 %, siendo las más utilizadas; en la categoría CIN: atención integral y concepciones de infancias, 8,7 % cada una; en la categoría RFE: Formación docente, rol y perfil profesional, con el 7,5 %; en la categoría ECNC: Educación, política pública, ambientes y espacios para la primera infancia, y accesibilidad, 7,4 % cada una; en la categoría FED: hay una relación directa entre atención integral, formación de educadores y discursos pedagógicos, con un 6,1 % cada una; en la categoría PPI: se encuentran derechos, educación inicial, inclusión, modalidades de atención, políticas públicas y atención integral con 5,9 % cada una, y, finalmente, la categoría DIV: con enfoque de derechos, inclusión, prácticas pedagógicas, e identidad, 5 % cada una.

Lo anterior deja ver cuáles son los ejes problemáticos en los que se ha movido la investigación y la producción del Grupo y referencia algunas de las principales discusiones. En este análisis vemos que algunas palabras claves se repiten con porcentajes representativos en varias categorías, por ejemplo: atención integral, 8,7 % en CIN, 6,1 % en FED y 5,9 % en PPI; Educación inicial, 12,5 % en EIAI y 5,9 % en PPI, e Infancia, 8,3 % en EIAI y 4,5 % en PPE.

La fuente de divulgación más utilizada por el Grupo para socializar el conocimiento construido es la ponencia (37,4 %), seguida del artículo (21,7 %), capítulo de libro (13,9 %), libro (11,3 %), norma (7,9 %) y proyecto de investigación en pregrado (4,3 %). En menor porcentaje: material educativo, proyecto de investigación, proyecto de investigación doctorado y proyecto de investigación maestría que juntos forman el 3,5 %. De los tres países reseñados, sólo en Colombia se utilizan todas las fuentes nombradas para dar a conocer su producción. En la fuente ponencia, los tópicos que sobresalen son PPE, PPI y EIAI, en artículo es DIV, en capítulo de libro es FED, en libro resaltan EIAI y PPE y en norma, MCD y PPE.

En cuanto a los autores, se observaron 43 enunciados diferentes en las reseñas de los 17 tópicos recurrentes; siendo la de mayor frecuencia Beatriz Elena Zapata Ospina con 43,5 % del total. El 26,1 % lo componen los autores: Jorge Iván Correa Alzate, Nadia Milena Henao García, Olga Patricia Ramírez Otálvaro, Juan Pablo Suárez Vallejo, Nátaly Restrepo Restrepo, Patricia Parra



Moncada y Jackeline Duarte Duarte. El 30,4 % restante lo conforman 35 autores. Los tópicos sobre los cuales hay más escritos son: PPE (14,8 %), FED (11,3 %), EIAI (10,4 %), RFE (9,6 %) y PPI (8,7 %), los demás tópicos están entre 0,9 % y 7,8 %.

En el caso de las editoriales, el Sello Editorial Publicar – T representa el 26,1 % del total de las reseñas, dicha editorial duplica a la OMEP que presenta un 13 %. Llama la atención que para para el 33 % de la muestra en esta investigación no se contó con la información de editorial. Como se ha venido presentando en este análisis, el tópico más representativo es el PPE con un 14,8 %, los demás tópicos aplican con los mismos porcentajes mencionados en el párrafo anterior.

Respecto de las instituciones, el mayor porcentaje en aporte a la Línea de Infancia en esta investigación corresponde al Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria, con el 59,1 % del total de la muestra. Latindex, Comfenalco Antioquia y la OMEP filial Antioquia suman el 2,6 % de participación. Al igual que con la información sobre las editoriales, en el 38,3 % de las reseñas no se encontró información de institución, y en relación con los tópicos por instituciones, se repite la secuencia PPE, FED, EIAI, RFE y PPI con los mismos valores porcentuales previos.

En los capítulos de libro se presenta una variación en cuanto a los tópicos más representativos, para este caso la categoría FED es la más relevante con 18,8 % de la muestra, mientras CIN, MCD y PPE se encuentran con un 12,5 % cada una, para ECNC, 9,4 % y para APZ, DN y PPI, 6,3 %, las otras categorías oscilan entre el 0,0 % y 3,1 %.

De las ocho revistas nombradas en las reseñas, *Senderos Pedagógicos*, con el 56 % de los artículos publicados, es la revista que lidera este ítem, luego viene la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud* con 16 % y después, *En Clave Social*, 8 %; finalmente, entre *Eleuthera*, *Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, *Imágenes*, *Tecnológico de Antioquia* y *Virtual Universidad Católica del Norte* suman el 20 % restante. En cuanto a los porcentajes en los tópicos temáticos, en las revistas están así: DIV (20 %), FED y RFE (32 %), APZ y EIAI (24 %), ECNC (8 %) y AED, CIN, PC y PPE (16 %).

En relación con los eventos, resalta el XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP,



realizados simultáneamente en Colombia, donde se presentaron ponencias en las categorías PPE (22 %), PPI (14,6 %), EIAI (12,2 %), JUG y RFE (19,5 %) y el 31,7 % recopilado entre los otros tópicos. La OMEP y Comfenalco desarrollan anualmente acciones conjuntas que tienen que ver con eventos académicos, publicación de libros y participación en redes académicas.

Finalmente, se puede decir que la relevancia por tópico temático presenta datos significativos en cuanto a categorías emergentes, como sucede con PPE, donde la categoría DIP (diseño e implementación de propuestas pedagógicas) aparece con un (27 %) de relevancia y PEN (Labor pedagógica y/o educativa de manera directa con los niños y niñas) con un (21,6 %). Otra categoría emergente es la CPP (construcción de políticas públicas y de programa) que presenta una relevancia de (33,3%) con respecto a PPI. Para la categoría RFE, la mayor relevancia (40 %) se da con FOR (Formación de educadores y docentes, capacitaciones agentes educativos). El año con mayor índice de reseñas es 2016, con 17,4 % y el tópico más publicado, PPE. En los años 2012 y 2017 el tópico FED aparece con mayor publicación con 13,9 % en cada uno. En el año 2018, los tópicos DIV y CIN se destacan como los más representativos con 13,9 % cada uno.

Categoría Propuestas Pedagógicas y Educativas (PPE)

Descripción general de los resultados

Del total de las 115 reseñas registradas en las producciones académicas del grupo de investigación Senderos, Línea Infancias, el tópico temático con mayor frecuencia es PPE, ocupa el primer lugar entre las categorías de investigación con un total de 17 reseñas que representan el 14,8 % de la muestra.

La totalidad de las publicaciones se realizan en Colombia, el 94,1 % en la ciudad de Medellín y el 5,9 % en Apartadó. En cuanto a la correlación con otros tópicos, se observa la más alta correlación con EIAI (15,2 %) y RFE (15,2 %), los cuales hacen parte de los de mayor frecuencia en toda la muestra. Con tópicos de frecuencia menor presenta correlaciones por encima del rango base: 10,9 % con MCD y 6,5 % con FLA y AED.

Se encuentran en las reseñas 54 palabras clave para la categoría PPE, de las cuales las más representativas son: “educación inicial”, “atención integral”, “infancia” y “primera infancia”, con 4,5 % cada una.



El 58,8 % de las fuentes se encuentran en ponencias, en libros (17,6 %), capítulo de libro (11,8 %) y artículo sumado a proyecto de investigación de pregrado (11,8 %). Del total de ponencias, el 80 % utilizan el medio electrónico.

En el rango histórico de años presentado en las reseñas desde 2008 a 2018, se encuentra que la mayor cantidad de producción aportada en ponencias, el 41,7 %, corresponde al año 2016. Las demás fuentes suman el 52,9 %, estas son: libro, artículo, capítulo de libro y proyecto de investigación de pregrado. Los años 2008, 2009, 2012 y 2016 sólo presentan una fuente como evidencia de la publicación de investigaciones, a diferencia de los años 2010, 2017 y 2018, en los cuales hubo dos fuentes de publicación, así: 2010, libro y ponencia; 2017, capítulo de libro y proyecto de investigación pregrado, y 2018, capítulo de libro y libro.

El 64,7 % de las publicaciones se hicieron por el medio de divulgación electrónico, mientras que por “ambos”, el medio electrónico y el impreso, el 23,5 %, y únicamente impresas se presentaron el 11,8 %.

Los eventos realizados en relación con el tópico PPE en la ciudad de Medellín (Colombia) se distribuyen así: en el año 2012 se llevó a cabo el Primer Seminario Teórico-práctico Desarrollo de Competencias en la Primera Infancia, el cual contó con la presentación de la ponencia “Formación para el desarrollo de competencias desde la primera infancia”. En el año 2016, el evento que congregó a la comunidad internacional fue el XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Iberoamericano de la OMEP, y en ese mismo año se realizó el Foro Regional de Educación Inicial: Mediaciones e Interacciones Pedagógicas, en la ciudad de Apartadó (Antioquia, Colombia).

En cuanto a las investigaciones, en el año 2017 se presentó el proyecto de investigación “Tejiendo saberes desde escenarios no convencionales”, en el Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. Los libros y capítulos de libros que relacionan este tópico son: “Propuesta educativa para el desarrollo humano en la primera infancia”; *Experiencias significativas en educación inicial: Formación, contextos y metodología de sistematización*; *Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y las violencias en la educación infantil*, y *Una mirada a la diversidad desde los lenguajes, las representaciones y las mediaciones pedagógicas*, en ellos se establece la correlación con los tópicos de rol y función del educador, agentes educativos, políticas públicas y modelos curriculares y didácticos.



En el año 2018, el Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria produjo un material educativo con el título “Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa de la Institución Educativa Finca La Mesa”, como resultado de una tesis de maestría. Las instituciones Comfenalco Antioquia en Apartadó y Tecnológico de Antioquia en Medellín han desarrollado en alianza investigaciones que aportan a la construcción del conocimiento referente a PPE.

Como editorial principal de la categoría PPE figura el Sello Publicar-T en la ciudad de Medellín, junto con el Departamento de Publicaciones de la Universidad de San Buenaventura, y en la ciudad de Apartadó, el Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria.

La relevancia con otros tópicos para PPE se da así: La producción académica del grupo aporta considerablemente en lo relacionado con el tópico de evaluación (EVA) (15,4 %), especialmente en propuestas que fortalecen los aprendizajes y la práctica pedagógica; y en lo relacionado con capacitación de agentes y educadores (AED), diseño curricular (DCU), diseño e implementación de propuestas (DIP) y labor pedagógica y/o educativa (PEN) su aporte es del 11,1 %, y con construcción de políticas públicas (CPP) y diversidad (DIV) el aporte es menor, 3,8 % con cada uno. Los tópicos relacionados (EVA, DCU, DIP y PEN) resultan siendo emergentes para esta categoría.

Análisis de los resultados

Durante los últimos diez años la Línea de Infancia del Grupo Senderos del Tecnológico de Antioquia ha enfocado gran parte de las producciones académicas e investigativas hacia la temática de Propuestas Pedagógicas Educativas (PPE), lo cual ha permitido configurar y dotar de sentido, significado y saberes el eje problematizador propuesto en el 2009 en su contextualización y fundamentación: “Orientaciones pedagógicas, propuestas educativas y materiales para la educación inicial como parte de los programas de atención integral” (Zapata, 2009, p. 21); y alcanzar el reto propuesto: “Planteamiento de propuestas educativas para el acompañamiento a la infancia” (p. 24). De igual manera, las producciones relacionadas con las PPE se enmarcan en el objeto de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar planteado en el Proyecto Educativo del Programa (PEP): “Formación de los niños desde el nacimiento



hasta los 7 años, hacia la promoción del desarrollo y la movilización de los aprendizajes de los niños, fundamentada en la gestión de procesos pedagógicos en el ámbito de la educación inicial” (T. de A., 2010, p. 5).

En las producciones y construcciones, especialmente en las ponencias, se abordan los postulados epistemológicos, históricos y disciplinares de cómo el conocimiento se ha ido configurando en torno al objeto de estudio de la Línea, su coherencia interna y la articulación o tensiones con otras ciencias y disciplinas. Ello con la intención de conceptuar al niño en la primera infancia, las variables, dimensiones y factores que determinan su proceso de crecimiento, desarrollo, socialización y aprendizaje y los derechos que deben promocionarse para garantizar su bienestar y felicidad: salud, vida, seguridad alimentaria, recreación, cultura, protección, prevención y participación.

El análisis de categorías como proceso investigativo permitió evidenciar cómo se estructuran y operan los procesos y acciones de investigación al interior del Grupo Senderos y la Línea de Investigación Infancias, la labor investigativa se ha centrado, efectivamente, en torno a la comprensión de los fenómenos educativos, sociales y culturales relacionados con la educación inicial desde una perspectiva de derechos y atención integral, para poder aportar al mejoramiento de las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas desde la gestación hasta los 7 años.

Conceptualmente, se plantea que PPE hace referencia a los proyectos o programas que integran estrategias, actividades y acciones cuyo propósito central es promover el desarrollo integral, movilizar la construcción de aprendizajes y contribuir al bienestar de los niños y niñas, involucrando la participación de las familias, los profesionales o agentes y la comunidad educativa que acompañan los procesos (PEP).

Las propuestas parten del planteamiento de los principios filosóficos (políticos, éticos y epistemológicos) y pedagógicos (teorías de enseñanza y aprendizaje), lo que le confiere fundamento y coherencia a la práctica educativa; los principios se aplican y apropian en la labor y acción pedagógica a partir de las mediciones y las interacciones.



En este sentido, las producciones relacionadas con las PPE construidas en la Línea se han enmarcado principalmente en dos temas a modo de subcategorías: *la educación inicial eje de la atención integral* y *la práctica como mediación pedagógica*. Una política educativa y social de carácter universal e incluyente para la primera infancia se debe impulsar desde la educación inicial como su eje central, ello implica otorgarle centralidad a la educación en su diseño como derecho fundamental, que a su vez garantiza el cumplimiento de los demás derechos de los niños, y en la construcción de propuestas pedagógicas y educativas contextualizadas que lo hagan posible.

En relación con *la educación inicial como eje de la atención integral*, se destacan dos libros resultados de proyectos de investigación de la Línea, los cuales se desarrollan con entidades aliadas: *Propuesta Educativa para el Desarrollo Humano en la Primera Infancia* (2009) con Redani Primera Infancia, la Alcaldía de Medellín y la Universidad de San Buenaventura-Sede Medellín, y *Propuesta Educativa para la Primera Infancia* (2010) con la Gobernación de Antioquia. Ambos proyectos fueron desarrollados en el marco de los procesos de atención integral a la primera infancia y desde el enfoque de derechos.

En los textos se materializan una serie de reflexiones en torno a las políticas y programas que se venían gestando en la ciudad, en las que se vislumbran las apuestas conceptuales, metodológicas y éticas de un grupo de personas e instituciones que vienen trabajando por la primera infancia, y que a su vez han sugerido que a los niños, además de asistirlos también hay que pensarlos y escucharlos y tienen derecho a una educación de calidad que responda a las formas particulares de ser niño desde el momento del nacimiento.

Desde esta perspectiva, las propuestas presentan una postura conceptual, pedagógica y metodológica enmarcada en el enfoque de derechos, así como los principios considerados necesarios para abordar los procesos de acompañamiento educativo para la promoción del desarrollo humano a partir de una visión sistémica y humana desde el nacimiento y durante los primeros años.

Velar por el desarrollo de la primera infancia es un compromiso que se tiene como sociedad, más cuando se comparte la responsabilidad social por un mundo más inclusivo, equitativo y justo, en el que debe primar el respeto por el otro y lo otro y la protección de los derechos de todo ciudadano. Este compromiso se viene concretando en el ámbito local, nacional y regional en las



políticas y agendas sociales que procuran reivindicar la libertad, el bienestar y los derechos fundamentales de los niños, especialmente en la primera infancia.

La última década ha estado marcada por un proceso de movilización por la protección integral de la primera infancia, para generar oportunidades y posibilidades reales de desarrollo infantil, de aprendizaje, de vivir y ser feliz. Por eso las propuestas educativas se han orientado a promover el desarrollo humano desde la gestación como horizonte y sentido de la atención integral, en correspondencia con las modalidades ofrecidas y los entornos en que crecen y se relacionan los niños.

Es así como para la primera infancia se proponen diversas estrategias: “desde aquellas en las cuales se fortalece la labor educativa de las familias en los escenarios cotidianos, hasta otras modalidades en las cuales se organizan ambientes educativos especialmente diseñados para el enriquecimiento de la socialización y el aprendizaje” (Álvarez et al., 2010, p. 19). Estas propuestas se pueden enriquecer, si son apropiadas y contextualizadas en la diversidad y multiculturalidad de ambientes —regiones, municipios, comunidades rurales y urbanas— en los que interactúan y se desarrollan los niños, en correspondencia con las modalidades de entorno familiar, comunitario e institucional.

Un aspecto clave que se resalta es la importancia de definir principios para las propuestas educativas, porque ello permite que se aseguren las condiciones que son esenciales para su implementación, la orientación y transformación de la práctica de los agentes educativos, el logro de los propósitos de las políticas, la calidad de los procesos y, lo que es más importante, el desarrollo, bienestar y felicidad de cada uno de los niños.

En su libro *Propuesta educativa para la primera infancia*, las autoras proponen los siguientes principios para orientar las acciones educativas con los niños en los diferentes ambientes de socialización familiar, institucional y comunitaria: integralidad, participación, lúdica, actividad, comunicación, potenciación, flexibilidad, singularidad, cooperación y contextualización. Pedagógicamente, se propone que los procesos de enseñanza se han de caracterizar por:

El cuidado y acompañamiento afectivo e inteligente del crecimiento y desarrollo del niño y la niña: los ambientes de socialización sanos y seguros para lograr aprendizajes de calidad; el



respeto por los niños-niñas y sus derechos; la generación de espacios y oportunidades para el juego y la formación de la confianza básica: ejes para el desarrollo infantil. (Álvarez et al., 2010, p. 21)

Estas producciones, tanto como los proyectos de investigación o extensión que las hicieron posible, han permitido la construcción de saberes en torno a la educación inicial, la atención integral y la primera infancia, desde los componentes pedagógico y social, y han posibilitado que

Diferentes estamentos gubernamentales y no gubernamentales del orden local, regional y nacional, convoquen al Tecnológico de Antioquia, representada en integrantes de la línea, para participar en la construcción y consolidación de las Políticas Públicas para la primera infancia, a través de convenios en donde se articula tanto el saber pedagógico construido en torno a la educación infantil como los procesos investigativos desarrollados, ambos fortalezas del programa de educación preescolar. (Zapata, 2010, p.18)

En este contexto de los convenios, gran parte de las ponencias que se han publicado han sido el resultado de la alianza de cooperación académica e investigativa con Comfenalco Antioquia, entidad con la cual se han organizado varios foros internacionales y regionales de educación inicial y se han desarrollado tres proyectos de investigación a fin de aportar en lo pedagógico al cumplimiento, protección y cuidado de los derechos de los niños desde los primeros años de vida, como son educación, salud y nutrición, participación, recreación y protección.

Igualmente, las alianzas y el desarrollo de proyectos conjuntos de investigación y extensión han permitido la reconstrucción de referentes conceptuales (niño, primera infancia, desarrollo infantil, familia, intencionalidad de la educación inicial), y a su vez la construcción de orientaciones pedagógicas en el acompañamiento a los niños para la interacción de las personas significativas.

Como resultado de los foros internacionales en alianza con Comfenalco Antioquia, se han publicado dos libros con el Sello Editorial Publicar-T, en los que



el tema central de la educación inicial se articula a otros saberes relacionados con las áreas del derecho: El primero, *La identidad de la educación inicial, currículos y prácticas socioeducativas* (2016), incluye un capítulo exclusivo para abordar las PPE relacionadas con saberes específicos que se ponen en juego desde la educación infantil y su enseñabilidad, denominado “Mediaciones que dan identidad a la educación inicial”, y en el que se abordan los procesos comunicativos, creativos, estéticos y sociales en diferentes paneles como son: “Dime cuánto te quiero: lectura en la primera infancia para el desarrollo local”, “Convidarte para la paz: propuesta formativa ciudadana para primera infancia”, “Lectura en la primera infancia: más que una posibilidad, una obligación, la “Universidad de los niños”, y “Grandes obras para pequeños artistas: el laboratorio fantástico”.

Desde el enfoque de atención a la diversidad, se desarrollan dos temáticas que promueven la flexibilización, contextualización y adaptación de la PPE, se trata, específicamente, de aportes a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a la implementación de estrategias pedagógicas, uno de ellos está relacionado con el proyecto de maestría: Escala de Apoyo Funcional (EAF) para niños con Discapacidad Intelectual (DI) entre siete y ocho años de edad (Duque, 2016) y el otro relacionado en el libro *Una mirada a la diversidad y las mediaciones pedagógicas*, capítulo El mapa mental y el pictograma como estrategia de aprendizaje visual en niños y niñas con discapacidad intelectual.

La diversidad es una característica inherente a los grupos humanos y una condición personal que se hace explícita en los modos de vida de los individuos y los grupos sociales. Cada persona tiene un modo particular de pensar, sentir, expresarse y actuar, independientemente de que existan unos patrones sociales, culturales y educativos similares. La variabilidad en los modos de ser particulares está asociada a las diferencias en las capacidades, necesidades, intereses, expectativas, desarrollos evolutivos, ritmos de maduración y condiciones socioculturales.

Estas producciones académicas e investigativas proponen nuevos elementos que han ido consolidando la identidad de la educación infantil en el marco de la atención integral:

[Un] sistema y proceso intencional que prioriza las interacciones entre el niño y la niña, las herramientas de la cultura, las experiencias y el pensamiento de quienes lo rodean en el



medio socio-cultural-histórico y educativo particular; brindando sentidos y finalidades para que reorganice, reinterprete, se apropie y enriquezca su ser en los aspectos: afectivo, comunicativo, cognitivo, corporal y social. (Mayol et al., 2016, p. 180)

En el segundo libro, *Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y las violencias en la educación infantil* (2018), los capítulos 4 y 5 fundamentan propuestas pedagógicas y educativas que proponen prácticas estéticas y creativas como alternativas socioeducativas y estrategias para abordar los conflictos, y plantean retos y oportunidades para construir la paz; tales prácticas se caracterizan por reconocer a todos y cada uno de los actores que participan en la experiencia educativa:

Como sujetos políticos, de saber, con capacidades y potencialidades; [que] proponen interacciones y mediaciones participativas e intencionadas, cargadas de sentido, que permiten llevar a cabo procesos dialógicos, reflexivos y críticos, para favorecer la lectura de la realidad; reconocen las condiciones y situaciones familiares, sociales, políticas, económicas y culturales. (Zapata et al., 2018a, p. 11)

La estética, además de ser una dimensión del desarrollo humano, es un derecho fundamental, y los lenguajes artísticos constituyen una alternativa pedagógica que contribuye para que todos los niños, y de manera particular quienes afrontan situaciones de exclusión y vulnerabilidad, puedan tener una vida emocional saludable, lograr aprendizajes, desarrollar sus potencialidades, construir su identidad, conquistar la autonomía e insertarse en el mundo social. La educación inicial se configura entonces como un espacio de expresión y desarrollo personal-social que posibilita a los niños trascender barreras y dificultades.

En este contexto, la educación inicial se convierte en factor determinante para hacer realidad las intencionalidades de las políticas públicas y la movilización social, puesto que su responsabilidad es generar procesos de sensibilización y formación que involucren y comprometan a todos los actores sociales desde la corresponsabilidad, y promover y movilizar la transformación de las



prácticas educativas y sociales de atención a la infancia desde la perspectiva de integralidad, a fin de valorar y respetar la identidad y diversidad de los sujetos y de los contextos. Sólo conociendo y comprendiendo dichas características y particularidades es posible plantear propuestas en las que se conciban las prácticas como acciones pedagógicas integrales que articulan aspectos políticos, sociales y culturales, las cuales requieren fundamentación teórica de carácter formativo y pedagógico al tener como propósito principal el reconocimiento de los niños como sujetos sociales de derecho.

El otro tema central es *la práctica como mediación pedagógica*, que caracteriza las producciones de esta categoría y que se relaciona con el rol y la función que asumen las personas en la educación infantil. Las propuestas abordadas en las producciones de la Línea proponen varias estrategias a fin de posibilitar interacciones de calidad, afectuosas y estéticas que favorecen el desarrollo infantil y promueven la construcción de aprendizajes en los primeros años de vida.

Se retoma la propuesta de Elizabeth Ivaldi (2016), para dar cuenta de los aspectos que deben considerar los docentes o educadores en las prácticas que se gestionan o implementan en el marco de la PPE para la primera infancia, y que sintetiza los postulados de otras publicaciones de la categoría:

- Intencionalidad pedagógica. Para ello, ha de ser planificada como una situación didáctica que parta de situaciones que viven los niños en su medio y en sus juegos, y que presente variables que exijan cambios en las estrategias de conducta para resolverlas. El medio natural no es por sí mismo didáctico; es el docente quien tiene que reconocer las posibilidades de una situación natural para engendrar problemas que requieran diferentes técnicas o medios de resolución e intervenir proponiendo esos problemas intencionalmente para propiciar el proceso de búsqueda y encuentro de nuevas estrategias (Gadino, 1999).
- Una postura abierta y flexible, que promueva y facilite la participación y el intercambio de ideas entre niños y niñas. Los docentes deben desarrollar su capacidad de escucha y dominar el arte de preguntar demostrando disposición y habilidad para crear ambientes de aprendizaje desafiantes, lúdicos, seguros y afectivos.
- Una actitud abierta hacia la reflexión, la investigación y el trabajo colaborativo entre docentes, familias y comunidad.



- La consideración de cada niño y niña como un ser único y diferente, lo que implica la personalización de las intervenciones y la creación de aulas diversificadas. Es importante que, en el marco de atención a la diversidad, el educador posea altas expectativas respecto a las posibilidades de aprendizaje de niños y niñas.
- El diseño de situaciones de enseñanza que apunten al desarrollo de competencias y a la apropiación de contenidos programáticos en un momento histórico y en un contexto inserto en una sociedad concreta. (Ivaldi, 2016, p. 186)

Dado que muchas de las PPE valoran la importancia de la estética, el juego y los lenguajes artísticos en las mediaciones, se convoca a los docentes a conceder gran importancia a la corporalidad en los procesos de aprendizaje en la educación infantil, puesto que posibilita en los niños no solo la construcción de la identidad, sino también la exploración, acción y experimentación con los otros y el mundo. En este sentido, “es indispensable la organización de ambientes y espacios que permitan interacciones con sentido a través de mediaciones pedagógicas que integren contenidos con formas de accionar” (Restrepo, N., 2016, p. 17).

En el ámbito de las PPE, la práctica pedagógica que hace parte de la función docente ha de entenderse como mediación, oportunidad, indeterminación e incertidumbre, dado que se enfrentará a una gran variedad de entornos en los que viven los niños, diferentes condiciones en que se desarrollan y singularidades en sus formas de ser y aprender, lo cual implica pensar en currículos flexibles que hagan posible implementar estrategias y experiencias pedagógicas innovadoras que reconozcan la diversidad y partan de ella.

En este sentido, la atención a la diversidad se propone como el conjunto de estrategias y acciones que buscan prevenir, promocionar y dar respuesta a las necesidades, temporales o permanentes de todas y cada una de las personas en un contexto o ambiente específico, y ello requiere actuaciones coherentes con características personales o sociales relacionadas con: capacidades, talentos excepcionales, niveles de desarrollo, ritmos de aprendizaje, situación sociocultural de grupos (humanos, poblacionales y etéreos), etc.

En el libro *Una mirada a la diversidad desde los lenguajes, las representaciones y las mediaciones* (Correa y Restrepo, 2017), en el capítulo 3, denominado



“Mediaciones pedagógicas”, se brindan orientaciones y herramientas para favorecer los procesos de inclusión, la equiparación de oportunidades y la eliminación de las barreras para el aprendizaje en la educación. Se plantean estrategias que favorecen la atención a la diversidad en el aula como:

El uso del cómic, la historieta, el mapa mental, los pictogramas, el trabajo colaborativo y los apoyos en las prácticas de crianza a padres, maestros e instituciones, dan la posibilidad al estudiante de que, desde sus capacidades, aporte, participe y comprenda la instauración de conceptos, aprendizajes y herramientas con las que el docente puede dinamizar sus clases de manera creativa. (p. 10)

De igual forma, en la investigación de maestría en Educación, “Prácticas pedagógicas de las maestras de Educación Preescolar con población diversa de la Institución Educativa Finca La Mesa”, las autoras centralizan la discusión en el desarrollo de estrategias que favorezcan la inclusión de la población diversa, y le otorgan al maestro un lugar como agente mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje a partir de estrategias variadas, basadas en resolución de problemas y saberes previos que involucran todos los sentidos y con materiales concretos y audiovisuales que facilitan la implementación de prácticas pedagógicas que reconocen las capacidades de los niños.

Las prácticas pedagógicas transcurren en realidades habitadas y vividas por sujetos, subjetividades, interacciones e historias, donde la labor de los docentes y educadores ha de enfocarse en la identificación de problemáticas de los ambientes y contextos particulares, como parte de una estrategia que les permite aportar, desde el conocimiento, el pensamiento comprensivo, crítico y reflexivo para transformar y construir tejido social con sentido ético. Como consecuencia, actualmente el rol y las funciones que asume el maestro han trascendido los límites de la escuela y el aula hacia espacios no convencionales como las instituciones hospitalarias y de salud, el trabajo en el hogar con las familias, los entornos comunitarios, los espacios públicos y la ciudad, y la práctica se caracteriza por asuntos claves como:

La propuesta pedagógica con los lenguajes expresivos como orientadores significativos en la construcción de la resiliencia ...



el reconocimiento de sí mismo y las relaciones interpersonales como medios transformadores de actitudes ... la vinculación de la familia como eje trascendental en la construcción de la resiliencia ... la importancia de acompañar a los niños en situación de vulnerabilidad en escenarios no convencionales. (Correa et al., 2017, p. 17)

La creación de ambientes de aprendizaje en donde se den estas posibilidades de expresión y desarrollos personales y sociales va a favorecer la consolidación de la subjetividad, el reconocimiento de las capacidades, la resolución de situaciones problémicas, la identificación de las equivocaciones y su valoración como oportunidades, todo lo cual ayuda a la formación de una autoestima saludable, la autonomía, la confianza y la seguridad, pero también al disfrute y la felicidad, ingredientes decisivos para superar las adversidades, las barreras y dificultades e integrarse socialmente.

El hacer cotidiano el lenguaje de las artes, posibilita al niño y la niña, construir su propio gusto, su propia estética y adquirir confianza para expresarla, aportándole en la construcción de sus capacidades para el desarrollo de habilidades para la vida. (Zapata, 2012a, p. 10)

Como se ha planteado, la mediación es un proceso central que emerge en los planteamientos de los textos de las producciones que hacen referencia a las PPE y se correlaciona con la práctica pedagógica, además, se configura a partir de acciones que promueven la participación, la autonomía y los aprendizajes, con base en el establecimiento de vínculos y relaciones respetuosas, afectivas y significativas que favorecen las interacciones entre los niños y los maestros o los agentes educativos, la implementación de experiencias de aprendizaje innovadoras y la transformación de las prácticas educativas y pedagógicas. De acuerdo con Taborda (2016), la mediación constituye

[un] impulso vital para el alcance de los aprendizajes y autonomía de los niños ratificando a la educación como



transformadora y motor de desarrollo humano y social y a la mediación pedagógica, como principio de actuación que permite el establecimiento de relaciones y vínculos respetuosos y amorosos que favorecen el encuentro entre los niños, maestras o los profesionales psicosociales y artistas. En la propuesta, la promoción de experiencias vitales para el aprendizaje y la innovación de escenarios en ambientes creativos son el florecimiento del pensamiento y la creatividad. (p. 262)

En el marco de las PPE, con la mediación se generan procesos dialógicos, reflexivos y críticos de las realidades y contextos que atañen a las infancias, que les posibilitan a los actores educativos que interactúan comprender los fenómenos educativos, sociales y culturales y el análisis de las prácticas, como una posibilidad transformadora que impacta los procesos de enseñanza y aprendizaje y contribuye a la configuración de un sistema educativo, social y cultural en el cual los niños son reconocidos no solo como sujetos de derechos, sino también como sujetos políticos con subjetividades propias y particulares.

La educación infantil precisa de maestros capaces de entablar, desde la mediación, diálogos problematizadores argumentados con el conocimiento y la realidad, y demanda saber escuchar y responder a preguntas surgidas de la curiosidad y capacidades de los niños y de sus prácticas. La educación infantil requiere que los maestros reconozcan que la educación implica tomar decisiones que los empodere con confianza y orgullo. Según, Fuenmayor de González y Guerra (2008), los maestros por definición son los protagonistas del cambio educativo, pero este acontecimiento no es posible sin su compromiso y empoderamiento con confianza y orgullo por su práctica pedagógica. “Los maestros detrás de los principales factores que lo dinamizan, son los actores de las prácticas pedagógicas innovadoras” (p. 15), un proceso que posibilita “la reflexión de la práctica pedagógica, la innovación y por ende las transformaciones en la educación desde el ejercicio docente es la sistematización de experiencias significativas” (Correa et al., 2018, p. 47).

En el marco de la atención integral, no solo los docentes de educación infantil, sino todos los agentes educativos (profesionales psicosociales y familia) deben intencionar las interacciones de manera que su acompañamiento que ha de ser afectuoso e inteligente impacte el desarrollo y aprendizaje de los niños.



El agente educativo responsable media procesos interactivos con intencionalidad pedagógica, en correspondencia con las modalidades de entorno familiar, institucional y comunitario; su intencionalidad pedagógica está orientada a lograr el máximo desarrollo humano integral de los niños y niñas de acuerdo con sus potencialidades y capacidades. En esta perspectiva, el niño y la niña se constituyen en el centro de la acción pedagógica, involucrando a la familia y a la comunidad en su rol de agentes socializadores y educadores para promover el desarrollo desde la gestación y durante los primeros años y para movilizar acciones en torno al mejoramiento de sus condiciones de vida. (Álvarez et al., 2010, p. 29)

Categoría Formación de Educadores y Docentes (FED)

Descripción general de los resultados.

Después de PPE, el tópico temático FED es el segundo con mayor frecuencia, pues representa el 11,3 % del total de las 115 producciones de la Línea Infancias del Grupo Senderos 2008-2018. De ese porcentaje, el 61,5 % se publica en la ciudad de Medellín y el resto se distribuye de la siguiente manera: Chile 15,4 %, Brasil, Ecuador y Panamá con un 7,7 % cada uno. Se observa la más alta correlación de FED con los tópicos PPE, RFE y MCD, todos con un 11,1 % y con EIAI, 8,3 %. En el caso de las palabras clave, se encuentran en las reseñas 49 palabras para la categoría FED, y las más representativas son: “formación” (8,2 %), “atención integral” (6,1 %) y “educación” (6,1 %).

Las fuentes artículo y capítulo de libro suman el 61,6 % de la muestra, les siguen ponencia con 15,4 %, y norma y proyecto de investigación de pregrado se encuentran con el 7,7 % cada uno. La mayor producción de artículos y de capítulos de libro se presenta en la ciudad de Medellín con el 30,7 % y el 15,4 %, respectivamente.

El medio de divulgación por excelencia es el electrónico (61,5 %), seguido por las publicaciones en los dos formatos (electrónico y papel) con 30,8 % y en solo papel el 7,7 %. De los artículos, el 75 % se publican en ambos medios (electrónico y papel), las ponencias utilizan el medio electrónico en un 100 % y los capítulos



de libro, en un 80 %, de la misma forma, las producciones de otras fuentes sólo se divulgan a través del medio electrónico.

En el rango histórico de años presentado en las reseñas desde 2008 a 2018, se encuentra que los años 2012 y 2017 son los más representativos en cuanto a la cantidad de publicaciones (23,1 %).

La revista *Senderos Pedagógicos* es la única reseñada en la muestra, dicha revista ha publicado información de la categoría FED en los años 2008, 2010, 2012 y 2013 en las siguientes temáticas: desarrollo de habilidades investigativas, formación de maestros para la primera infancia, formación de educadores, y pasantías al programa de Licenciatura en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia.

Dos eventos se reseñaron para el tópico FED, uno se realizó en Brasil (2012), el 28° Simposio Mundial de la OMEP Primera Infancia en el siglo XXI: derecho de los niños de vivir, jugar, explorar y conocer el mundo, y otro en Panamá (2017), el Segundo Encuentro Internacional de Universidades: Educación de calidad para la primera infancia en América Latina, implicaciones para la formación de docentes. En cuanto a las investigaciones, en el Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria en el año 2017 se presentó el proyecto de investigación de pregrado denominado “Formación permanente de maestros en el Parque Explora: Una aproximación a la comunidad Chiquimae”.

El Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria y el Sello Editorial Publicar-T son los principales editores de la categoría FED en la ciudad de Medellín, en Ecuador, la OMEP y para Chile, la Universidad Católica de la Santísima Concepción y Ediciones Universitarias de Valparaíso. Estas editoriales publicaron durante los años 2012 a 2018 ponencias, normas y capítulos de libro. Las instituciones referentes en la muestra son el Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria y la OMEP.

Análisis de resultados

El Tecnológico de Antioquia y su Facultad de Educación tienen el compromiso social de aportar al desarrollo de la educación infantil en la región y el país asumiendo retos y desafíos en la formación de maestros, basados en los principios de integralidad, pertinencia, equidad e inclusión social, para generar



procesos pedagógicos y educativos que desde las prácticas docentes impacten distintos grupos poblacionales de niños en diferentes contextos. Ello implica contribuir con la formación de los futuros maestros al mejoramiento de la calidad educativa a partir de la generación de proyectos y propuestas pedagógicas innovadoras y la implementación de estrategias socioeducativas para enfrentar y resolver problemas locales y globales relacionados con la educación infantil.

Los desafíos y demandas para la educación en general, y la educación de los niños en los primeros años, constituyen un referente situacional que posiciona la idea de ampliar, mantener y cualificar la educación infantil y la formación de docentes para asumir su rol pedagógico y social. Por ello, desde el PEP se han establecido los elementos filosóficos, pedagógicos, éticos y políticos que les confieren identidad y pertinencia a los procesos académicos e investigativos en relación con las necesidades formativas de los estudiantes, y a las demandas de la educación de los niños en el sistema de educación formal y en los programas y modalidades educativas en el marco de la educación inicial y la atención integral a la primera infancia.

En este sentido, la formación que imparte el docente debe trascender el adiestramiento o la mera transmisión de contenidos relacionados con los saberes específicos hacia procesos reflexivos, éticos, políticos y estéticos, de manera que el estudiante en formación comprenda su lugar y posición respecto de la problemática educativa que atraviesan las infancias y su rol en la dinámica social y educativa. La formación ha de ser un espacio en donde pueda construir su identidad como maestro y asumir la práctica pedagógica como parte de su proyecto de vida y el compromiso con los niños y su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Desde su creación en el 2008, la Línea de investigación Infancias asume como oportunidad y reto el contribuir a través de la investigación al mejoramiento de la calidad de la educación inicial en la región y el país, desde el desarrollo de proyectos de investigación, la articulación de procesos formativos (docencia, investigación y extensión) y el intercambio de experiencias, para consolidar la producción de conocimiento y propender por una formación con calidad educativa.

Las producciones académicas e investigativas generadas en la Línea Infancias durante diez años han posibilitado el cumplimiento del desafío que se planteó en sus inicios, a saber:



Fortalecer la formación y el desarrollo continuo de calidad de los agentes educativos para la primera infancia, incluyendo a los estudiantes en formación, los docentes y agentes educativos, las familias y las comunidades como primeros espacios públicos y de socialización del niño y la niña. (Zapata, 2009, p. 22)

La formación se comprende como un proceso que favorece la construcción de saberes, prácticas, discursos, estrategias y metodologías que habilitan a los maestros en formación para realizar lecturas críticas de las realidades y fenómenos en los que se sitúan las infancias como sujetos de estudio, y los habilita para analizar, comprender y transformar los discursos y prácticas pedagógicas en diferentes contextos educativos, teniendo en cuenta las formas particulares de ser niño y el reconocimiento de su singularidad y diversidad.

Con base en los discursos y las perspectivas conceptuales de investigadores de la Línea de Infancia (Arias y Uribe, 2017; Correa, 2016; Zapata, 2008; 2017), la formación se concibe como todos aquellos saberes pedagógicos, socioeducativos y políticos en los que se articulan conocimientos, aprendizajes y competencias que los docentes adquieren durante su proceso formativo, para promover la construcción de saberes, prácticas, discursos, didácticas, estrategias de enseñanza y metodologías que fomentan el desarrollo de los niños y la movilización de sus aprendizajes teniendo en cuenta sus necesidades, intereses y características.

Dicha formación no se genera exclusivamente a partir del plan de estudios de la licenciatura, también incluye procesos de capacitación de los docentes y agentes educativos que atienden la primera infancia, por tanto, se asume como un proceso de actualización permanente que posibilita comprender la práctica pedagógica de manera situada en los contextos sociales y educativos donde se inscribe y a las poblaciones diversas que atiende.

Así, las reflexiones y análisis en las producciones de la Línea se han centrado en caracterizar, analizar y comprender la relación que se establece entre los procesos de formación y el ejercicio de la práctica pedagógica o el desempeño docente, al tiempo que rescatan y resaltan el rol protagónico de estudiantes, agentes educativos o maestros en la reconstrucción y reconfiguración del saber



pedagógico y sus prácticas, a partir de la reflexión crítica tanto de su experiencia cotidiana como de las mediaciones e interacciones que la integran.

De igual manera, se convoca a construir propuestas de formación docente desde una perspectiva de universidades y programas más pertinentes con las realidades locales y sus efectivas necesidades, las particularidades de los niños y sus familias y las agendas políticas, donde se reconocen, junto con el conocimiento académico, “otros saberes y visiones (de las comunidades y familias) para la construcción de proyectos más humanizadores que permitan el crecimiento de todos (niños, familias, comunidades, educadores, docentes), en función a (sic) favorecer sociedades verdaderamente educativas y equitativas” (Zapata, 2017a, p. 13).

Se hace necesario considerar que la formación docente no se instaure solo en el marco de las universidades sino que, como lo propone el proyecto de investigación “Formación permanente de maestros en el Parque Explora: Una aproximación a la comunidad Chiquimae”, es importante generar procesos de capacitación y actualización de los maestros en espacios más allá de las facultades de educación, porque esto les permite “reflexionar sobre la importancia que tienen los escenarios no convencionales en la formación permanente de los docentes y cómo estos escenarios son una plataforma para interactuar, reflexionar y visibilizar las problemáticas sociales a nivel local, nacional e internacional” (Arias y Uribe, 2017, p. 14).

Asimismo, se precisa repensar las concepciones sobre educación, currículo, enseñanza y aprendizaje que se instauran en los escenarios educativos en coherencia con las realidades locales y contextos diversos, y reconocer que en ellos influyen fenómenos e intereses sociales, políticos, culturales y económicos que determinan los modos de interacción que se llevan a cabo en la formación docente.

Formación de maestros para la educación infantil

La formación docente está asociada a la normatividad emanada desde el Ministerio de Educación que la regula, pero también a dos aspectos que es necesario considerar: las nuevas realidades sociales, económicas y políticas y las de nuevas maneras de concebir el conocimiento pedagógico determinado por los avances científicos en las ciencias de la educación. Por eso, al analizar



la formación docente como categoría, es necesario considerar aspectos importantes, como el saber pedagógico y la práctica pedagógica, así como las relaciones que se establecen entre el saber y el hacer desde la perspectiva ontológica, epistemológica y teórica. Barrera et al. (2013) afirman que el hecho de no considerar esta relación puede llevar a que la construcción de discurso pedagógico esté ausente en los procesos de formación, lo que hace que el lugar y rol del docente se desvirtúen y en sus prácticas se ubique como

“cuidador”, se le concibe como un profesional “todero” que se concentra en diversas tareas del cuidado las cuales no tienen una connotación en la formación; de esta manera se desplaza la apuesta en los procesos de aprendizaje, centrada en el saber pedagógico y las prácticas educativas. (p. 87)

La formación fundamentada en las ciencias de la educación favorece la construcción de identidad y el desarrollo profesional del docente, en la medida en que hace énfasis en el saber pedagógico, “el saber relacionado con la enseñabilidad de la disciplina, el saber sociocultural y saber político” (Zapata, 2017a, p. 72). También, la vinculación de otras disciplinas de las ciencias humanas y sociales que constituyen saberes que complementan su formación, donde la reflexión crítica sobre la relación teoría-práctica es fundamento del quehacer docente y de la intencionalidad pedagógica que orienta las acciones del maestro para la educación infantil.

Lo anterior implica lograr una transformación de los programas académicos y los currículos mediante enfoques y perspectivas que reconocen la educación como derecho y al ser humano como sujeto en constante aprendizaje, para innovar los modelos de formación, transitando de modelos pedagógicos tradicionales, hegemónicos y conductistas, a modelos que promuevan la construcción de saber y discursos pedagógicos desde la reflexión, participación y solución de problemas en contextos socioeducativos plurales, diversos y múltiples:



La formación dentro de los programas de educación y las relaciones que se establecen con lo otro (conocimiento) y con el otro (niño y comunidad educativa), van configurando la identidad profesional del maestro como sujeto político, social y cultural determinando sus maneras de ser, pensar y actuar frente a los modos en que va a vivenciar y asumir la práctica pedagógica. (Zapata, 2012b, p. 17)

A partir de los procesos investigativos desarrollados en la Línea en relación con la formación docente, se concluye la necesidad de fortalecer los saberes específicos, disciplinares, pedagógicos y didácticos del quehacer docente que dan lugar a la experiencia personal, laboral y educativa, la cual es un aspecto fundamental en la construcción de la identidad profesional del maestro de educación infantil.

Los procesos deben orientarse de manera que los estudiantes en formación desarrollen saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales que les permitan asumir su rol y función con intencionalidad pedagógica, con calidad y pertinencia educativa, tal como se expresa en el texto “Metodología para el diseño curricular que promueve el desarrollo de competencias en la formación del educador/a de párvulos”:

La formación debe ser realmente “integral”, es necesario repensar los currículos centrados en la acumulación de contenidos o prácticas no reflexivas e incorporar estrategias pedagógicas y metodológicas que posibiliten el desarrollo de competencias que favorezcan la construcción de saberes, el aprendizaje reflexivo y práctico, los procesos de transferencia e innovación y la cualificación como persona y profesional desde lo actitudinal y valórico. (Zapata, 2012c, p. 153)

La formación en sí misma constituye un proceso educativo en el cual se generan procesos pedagógicos entre formadores de formadores, maestros en



formación, saberes pedagógicos, sujetos que aprenden y contextos educativos. La identidad docente y el camino para asumir con compromiso ético y político la práctica pedagógica se van construyendo en la relación intersubjetiva con el otro y con lo otro.

Otra constante que emerge como aspecto central en esta categoría FED es la formación en investigación, lo cual es coherente con lo planteado en el PEP (T. de A., 2015) y en la Línea de Infancia (2009), pues se considera un elemento clave en los procesos formativos de los futuros maestros de educación infantil. La formación en investigación hace posible

La comprensión de lo que significa investigar en educación y los procedimientos para hacerlo. La investigación se entiende como un proceso en el cual el estudiante reconoce y problematiza las posibilidades educativas de los contextos; por tanto, la formación en investigación se convierte en una práctica y un discurso que dinamiza, potencia, estructura, critica y reflexiona para mejorarlos. (T. de A., 2015, p. 29)

En los procesos académicos y el plan de estudios, además de cursos relacionados con los fundamentos epistemológicos, paradigmas y metodología de la investigación que permiten la construcción de saberes, se otorga un lugar preponderante al desarrollo de habilidades investigativas mediante los procesos de práctica pedagógica, para que los estudiantes de la licenciatura puedan leer los contextos y realidades educativas y comprender sus problemáticas y, con base en ello, formular e implementar propuestas de investigación innovadoras que transformen las situaciones identificadas e impacten el desarrollo y aprendizaje de los niños.

Al respecto, en el artículo “El desarrollo de habilidades investigativas: un eje en el proceso de formación de licenciados en educación”, Begue (2010) propone el desarrollo de ciertas habilidades que posteriormente contribuirán a llevar a cabo proyectos de investigación científica y a desarrollar habilidades de percepción, instrumentales, de pensamiento y de construcción conceptual, metodológica, social del conocimiento y metacognición.



La trayectoria y el conocimiento construido, en referencia con la formación docente desde la Línea, han permitido que se realicen consultorías internacionales, específicamente con universidades de Valparaíso y Concepción con el apoyo del Programa Mecesus del Ministerio de Chile, se trata de procesos orientados al análisis de la estructura curricular y los planes de formación de educadores infantiles como: Fortalecimiento de la Carrera de Educación de Párvulos, Renovación curricular de la carrera de Técnico Universitario en Educación de Párvulos, y Construcción de indicadores de desempeño docente para la carrera renovada de Técnico Universitario en Educación de Párvulos.

Igualmente, en el marco de los convenios de cooperación internacional con universidades de Chile para compartir la experiencia exitosa en formación docente propia, se publicó en la *Revista Senderos* el artículo “Pasantía en el Programa Licenciatura en Educación Preescolar del TdeA. Una oportunidad de aprendizajes para la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, Chile”, en el cual su autora destaca:

La pasantía permitió conocer otro programa de formación y analizar sus fortalezas, especialmente en lo referido al proceso de prácticas, investigación, vinculación con el medio y formación de redes para la atención y educación de la infancia ... Esto permite reflexionar en cuanto a la formación que se imparte para replantear aspectos que pueden significar una mejora de los procesos formativos, y fortalecer la propuesta curricular que incorpora de manera complementaria los cruces de educación y salud como un sello distintivo, esto es, la promoción de la salud de forma integral y transversal en la primera infancia. (Aravena, 2013, p. 11)

Formación de agentes educativos para la atención integral.

Las conceptualizaciones construidas en la Línea de Infancia en relación con el sentido y la intencionalidad de la educación inicial en el marco de las políticas de atención integral han posibilitado el desarrollo de procesos de formación, desde el componente pedagógico, con los agentes educativos, tanto en el orden nacional como regional y local, y de esta manera se ha logrado asumir un compromiso académico, pero también social y político en torno a la primera infancia.



Para Zapata (2008), en la implementación de la política pública de atención integral a la primera infancia, la formación de agentes educativos se ha convertido en una estrategia de capacitación, actualización y cualificación, una línea de trabajo clave y un factor de calidad para garantizar la atención integral a los niños en coherencia con los criterios propuestos desde el Estado y en el marco de lo que significa asumir la educación como un derecho. Por tanto, es importante

Reflexionar sobre el perfil y rol que han de asumir los agentes educativos para la primera infancia y los propósitos del proceso de formación y capacitación de los que hacen parte, de manera que se esté dando respuesta a los desarrollos e intereses de los niños y niñas en esta etapa del ciclo vital, a las políticas en torno a la infancia y a las particularidades de cada contexto. (Zapata, 2008, p. 8)

En los resultados de la investigación “Caracterización de los agentes educativos que atienden la primera infancia en Comfama” se concluye que los procesos de capacitación y actualización han de ser además de intencionados, es decir, con claridad en los propósitos, “continuos, permanentes, sistemáticos, secuenciales y diferenciados” (Betancur et al., 2012, p. 100). Continuos y permanentes, porque se generan espacios para profundizar en temáticas referentes al niño como sujeto de derechos y al desarrollo infantil como horizonte y sentido de la atención integral a la primera infancia; sistemático y secuencial, porque se planea, se mide el impacto de la formación brindada, se articulan los procesos y se integran las metodologías y estrategias pedagógicas para potenciar el rol del agente educativo. Secuenciales, porque se parte del reconocimiento de los saberes previos que poseen los agentes y su experiencia, y a partir de ellos se avanza y profundiza desde el análisis de las situaciones que se les presentan en las prácticas y en la interacción con los niños, las familias y la comunidad. Por último, los procesos se han de caracterizar por ser diferenciados, porque las temáticas generales y particulares se abordan en coherencia con la función que (se) asumen en el marco de la atención integral, y de acuerdo con los intereses, necesidades y las problemáticas que deben atender los diferentes profesionales y actores partícipes.

En este sentido, la formación se constituye en un factor de calidad y, en buena medida, tanto los saberes construidos en los procesos como la manera en que,



a partir de ellos, los agentes asumen su rol y desempeñan sus funciones de acompañamiento pedagógico o psicosocial, determinan la gestión y el impacto de las políticas de primera infancia en el desarrollo y aprendizaje de los niños.

Una de las modalidades implementadas en la formación de los agentes educativos del Programa Buen Comienzo fue el Aula Taller de Primera infancia, como escenario de cualificación de las prácticas y la metodología de los laboratorios (Música y movimiento, Buen trato, Desarrollo infantil y competencias, Estimulación, Familia y Comunicación popular), con base en

La reflexión e investigación sistemática sobre las prácticas educativas que se desarrollan en el acompañamiento de los niños, las niñas y sus familias desde la gestación hasta los seis años, en las modalidades convencionales y diversificadas, se construyen y resignifican saberes, se comprenden situaciones problemáticas y se proponen acciones transformadoras. (Correa et al., 2012, p. 27)

Una sistematización de los alcances del proceso formativo, en la que han participado agentes educativos, se publica en el libro *Miradas a la infancia. Socialización de producción académica*, en ella destacan los laboratorios como metodología, que se configuran en espacios donde el agente educativo da cabida a las propuestas prácticas y argumentativas y al ejercicio reflexivo en sus intervenciones pedagógicas, bien sean de tipo teórico o práctico, con la población directamente implicada. Los laboratorios le permiten al agente educativo el consenso de saberes con el desarrollo de su potencial creativo, en la invención de ambientes que propicien experiencias de aprendizaje y que tengan presentes características estéticas y necesidades del contexto y, por supuesto, la individualidad de cada sujeto.

Los investigadores de la Línea (Betancur et al., 2012; Correa et al., 2012; Zapata, 2015) han posicionado el laboratorio pedagógico como una estrategia de formación y un escenario de interacción, mediante el cual los agentes educativos pueden sistematizar su experiencia, su trayectoria y las acciones realizadas en torno a la primera infancia; pueden reflexionar sus prácticas y transformarlas, construir colectivamente desde el intercambio de saberes, y



plantear propuestas y estrategias innovadoras que enriquecen su labor, para brindar un acompañamiento a los niños y sus familias con base en el enfoque de derechos y en una perspectiva de atención integral, tal como lo propone la política pública de primera infancia.

Por esa razón, los procesos de formación y capacitación para los agentes educativos se deben orientar al desarrollo de competencias y habilidades relacionadas con el ser, el ser con otros, el saber y el hacer, para que desde sus prácticas y acompañamiento afectivo contribuyan a que se logren los propósitos establecidos en las políticas de primera infancia. “Se precisa el contextualizar las prácticas y acciones a la luz de un modelo de formación, en la cual (sic) se reconozca al niño y niña como sujeto individual y social” (Zapata, 2008, p. 3). Un modelo de formación que, desde el principio de integralidad, articule los distintos saberes y conocimientos en el marco de la diversidad cultural; sustentado en valores de equidad, participación, responsabilidad, cooperación y solidaridad; que favorezca el establecimiento de relaciones entre la persona y la naturaleza; que promueva la participación, y que estimule el pensamiento lógico, la autonomía, la independencia, la felicidad, la creatividad y la solución de problemas, integrando y haciendo participe a la familia como la primera e insustituible instancia de educación y cuidado de los niños.

Un contenido esencial que emerge en los procesos de capacitación y actualización independiente de la temática central, y que está determinado por los lineamientos técnicos de la política de atención integral, es el abordaje de la lúdica, el juego y los lenguajes artísticos y los procesos de inclusión. Correa (2016) afirma que en la formación del agente educativo en relación con la atención a la diversidad, que es propia de la primera infancia y de los contextos que habitan los niños, se precisan asuntos importantes como:

Promocionar una cultura incluyente en las modalidades institucional, familiar y comunitaria ... Centrarse en el acompañamiento en el desarrollo infantil ... Generar espacios acogedores y protectores ... y Considerar la inclusión como política educativa y como derecho en los proyectos de las instituciones. (p. 208)



Gran parte de las producciones que tienen que ver con la formación de agentes educativos surgen como productos de la sistematización del desarrollo de proyectos de extensión con entidades gubernamentales regionales y nacionales. En el libro *Experiencias significativas en primera infancia e inclusión*, los autores centran su análisis en los programas y estrategias de proyección social que se han desarrollado desde los proyectos de extensión y que involucran la participación de agentes educativos, como: Construcción de lineamientos y orientaciones pedagógicas para la implementación de la política educativa para la primera infancia (MEN); Familia, a tu lado aprendo (Gobernación de Antioquia); Laboratorios pedagógicos de articulación educativa, desarrollo infantil y competencias, y Red Interuniversitaria Buen Comienzo (Alcaldía de Medellín).

La producción académica y de conocimiento lograda a partir de los convenios se constituyó en “insumo para la construcción de la política pública nacional de primera infancia; de igual forma planteó metodologías y estrategias educativas y pedagógicas de gran impacto en los agentes formados que luego replicaron en su labor con la primera infancia” (Correa et al., 2010, p.28).

Como complemento de lo anterior, en el libro *Propuesta de formación y capacitación para agentes educativos responsables de la atención integral a la primera infancia*, los autores establecen los principios, estructura organizativa, procesos, metodología y contenidos que deben caracterizar los programas que se les brinden a quienes implementan la política de primera infancia y que acompañan a los niños:

El proceso de formación y capacitación estará apoyado por herramientas conceptuales, metodológicas y pedagógicas. Las conceptuales dan la base para diseñar la capacitación y formación para llevarla a la práctica de una manera fundamentada científicamente y coherente con las políticas; las pedagógicas posibilitan organizar los grupos y los agentes, también, dar orientaciones, establecer una relación dinámica entre los participantes y hacer uso de estrategias de aprendizaje que motiven el programa. Y las metodológicas responden al cómo llevar a cabo los procesos definidos, indica las maneras en las que se propone concretar y llevar a cabo los temas y procesos de transformación que se han definido. (Escobar y Zapata, 2010, p. 8)



En síntesis, en relación con los procesos de formación de docentes para la educación infantil y los agentes educativos para la atención integral, desde la Línea Infancias se consideran las conclusiones y recomendaciones:

- Una perspectiva humanista y sociocrítica basada en el enfoque de derechos, a partir de la cual se promueva un concepto de niño situado en diferentes infancias.
- La dignificación de la profesión docente y de los profesionales socioeducativos.
- Planes de estudio y procesos académicos complementarios que posibiliten el conocimiento profundo de la realidad de la educación infantil, lo que implica una actualización permanente de sus saberes y discursos pedagógicos, sociales y políticos.
- Una formación que promueva el pensamiento autónomo, flexible, crítico y lógico que se verá reflejado en su quehacer profesional.
- Los procesos que propicien el desarrollo de niños como sujetos de derechos desde el nacimiento y que conciban la educación como derecho.
- La práctica pedagógica y psicosocial que involucre el trabajo con las familias y las comunidades con un quehacer educativo compartido y respetuoso, que considere los diversos contextos a partir de una perspectiva inclusiva, de equidad y justicia social.
- La formación de docentes y agentes educativos conocedores de la realidad del país, de la región y del mundo en aspectos históricos, políticos, sociales, culturales y económicos vinculados con la atención integral de la primera infancia.
- La formación de profesionales comprometidos con las infancias, con capacidad para comprender problemáticas y transformarlas por medio de propuestas pedagógicas innovadoras, diversas e incluyentes.

Categoría Educación Inicial Atención Integral a la Primera Infancia (EIAI)

Descripción general de resultados

Después del análisis heurístico descriptivo llevado a cabo en esta investigación encontramos que del total de las 115 reseñas, el tópico temático Educación Inicial Atención Integral a la Primera Infancia (EIAI) representa el 10,4 %, las reseñas aportadas provienen de las ciudades de Medellín (60 %), Manizales (25 %), Chile, Ecuador y Opatija con (8,3 %) cada una. En cuanto a la correlación con otros tópicos, se observa que los tópicos modelos curriculares y



didácticos (MCD) y propuestas pedagógicas y educativas (PPE) presentan la más alta correlación con EIAI (17,9 %), asimismo, se encuentra que el tópico RFE (rol y función del educador y el docente) relaciona un (14,3 %), y aunque agentes educativos (AED), aprendizaje (APZ), formación de educadores y docentes (FED) y políticas públicas (PPI), no se encuentran en los rangos más altos de reseñas, sí representan un porcentaje considerable de correlación con (7,1 %). Los grupos minoritarios que se correlacionan son diversidad (DIV) y concepción de infancia y niño (CIN), con el 3,6 %.

En relación con las palabras claves para la categoría EIAI, se encuentran en las reseñas registradas 48 palabras, siendo la más representativa “educación inicial” con una repetición de 12,5%, en segundo lugar, “derechos”, “infancia” y “primera infancia”, con 8,3%, en tercer lugar, “atención integral a la primera infancia”, “desarrollo infantil” y “experiencias significativas” con un 4,2%, y, finalmente, las palabras “aprendizajes”, “cuidado infantil”, “inclusión” y “políticas públicas” con un 2,1 %.

La fuente más utilizada para la publicación de información referente al tópico EIAI son los artículos, esta fuente representa el 41,7 %, lo que indica que la mayoría de la producción ha sido divulgada en diferentes medios electrónicos, también se encuentran las fuentes libro y ponencia con 25 %, lo que muestra que la producción ha sido socializada en espacios académicos, hecho relevante porque evidencia que los desarrollos alcanzados en la investigación han sido presentados y socializados en mesas de trabajo con otros docentes y agentes educativos, lo que da cumplimiento a los objetivos de la Línea de Infancia. Finalmente, se presentan el 8,3 % de reseñas para la fuente proyecto de investigación. Estas publicaciones se han hecho en las ciudades mencionadas anteriormente, Medellín es la más representativa en la muestra con el 50 % de la producción, seguida de Manizales, 25 %, y Chile, Ecuador y Opatija que suman el 25 %.

El medio de divulgación más representativo es el electrónico (91,7 %) y un porcentaje menor para el papel (8,3 %). No se registran reseñas cuyo medio sean ambos (electrónico y papel). De los tres libros publicados, sólo uno (33 %) utiliza como medio de divulgación el papel, los otros dos (67 %) utilizan el medio electrónico, igual ocurre con la totalidad de las ponencias, artículos y proyectos de investigación.

La fuente más utilizada por los autores es la Ponencia, con el 41,7 %, para el rango de tiempo comprendido entre 2009 a 2018, lo que indica que



los investigadores socializan con frecuencia sus producciones en eventos académicos. La autora más representativa por la cantidad de producción (50 %) para la categoría EIAI es Beatriz Elena Zapata Ospina, de ella se reseñan ponencias en 2009, 2012, 2013, 2015 y 2017, participó de la construcción del libro *Experiencias significativas en primera infancia e inclusión*, con los autores Jorge Iván Correa, Margarita Bedoya Sierra y otros en el año 2010, y en el Proyecto de investigación mundial “Estado del arte: la educación y la atención Integral en la Primera Infancia. Investigaciones y publicaciones OMEP (2005-2016)”, en el que tomaron parte diferentes universidades de América Latina.

Otro de los libros escritos para este tópico es *El derecho a la educación en la primera infancia* (2015), de la autora Olga Patricia Ramírez Otálvaro. En el año 2011, las autoras Jackeline Duarte Duarte, Teresita Gallego Betancur y Patricia Parra Moncada escribieron dos artículos relacionados con la atención y el desarrollo de la primera infancia. Posteriormente, en el año 2017, la autora Patricia Parra Moncada publicó un nuevo artículo, esta vez enfocado en los maestros y educadores. De esta forma, se referencia la continuidad en la producción académica, como se evidencia en la Tabla 6.

Tabla 6. Categoría EIAI. Publicaciones por año

| Fuente | Año | | | | | | | | | Total general | Porcentaje |
|---------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----------|---------------|------------|
| | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 | 2015 | 2017 | 2018 | 2016-2017 | | |
| Ponencia | 1 | | | 1 | 1 | 1 | 1 | | | 5 | 41,7 % |
| Artículo | | | 2 | | | | 1 | | | 3 | 25,0 % |
| Libro | | 1 | | | | 1 | | 1 | | 3 | 25,0 % |
| Proyecto de investigación | | | | | | | | | 1 | 1 | 8,3 % |
| Total general | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 1 | 12 | 100,0 % |

Fuente: Elaboración propia

Han sido cuatro los eventos en los que se ha participado con producción académica en esta categoría: Primer Encuentro y Seminario Latinoamericano de Educación Parvularia, OMEP Chile (octubre de 2009), allí se socializó la proyección del Tecnológico de Antioquia en el marco de la política educativa;



3.^{er} Congreso Nacional en Atención Integral a la Primera Infancia. Corporación Educativa Vamos por Colombia, Medellín (Colombia) (2012). Abordando el niño, centro del proceso de Atención Integral a la primera infancia; Primer Encuentro Internacional de OMEP, Ecuador (2013), allí se discutieron los estándares educativos desde la óptica de la filosofía de la OMEP; Memorias de la Primera Bienal Latinoamericana de Infancia y Juventudes, Democracias, Derechos Humanos y Ciudadanía, en la cual se participó con la ponencia El Sentido de la Educación Inicial en los Primeros Años y, finalmente, se participó en el *69th OMEP World Assembly and Conference OMEP, Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future?*, en 2017 en la ciudad de Opatija (Croacia), allí se presentaron los resultados de la investigación “El conocimiento construido en América Latina en relación con la atención y la educación en la Primera Infancia”.

Otro de los medios que se relaciona en este tópico EIAI es la publicación de artículos, dos revistas hacen parte de la muestra: Revista *En-Clave Social* de la ciudad de Medellín, donde en 2017 se publicó el artículo “Tensiones y relaciones en la educación inicial: retos para la formación de maestros educadores de las infancias”, y la *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, de la ciudad de Manizales, que en su volumen 9 (2009) publicó dos artículos relacionados con la atención y el desarrollo de la primera infancia. En cuanto a la fuente Capítulos de libros, no se registran reseñas en este tópico.

Tres libros fueron reseñados en esta categoría: *El derecho a la educación en la primera infancia*, muestra en forma decidida el compromiso con la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y con los fundamentos de la educación para el desarrollo sustentable y ofrece a la comunidad de la región, y muy especialmente a sus gobiernos, su compromiso inquebrantable, su energía y la experiencia de sus miembros para lograr estas metas. El segundo libro es *Experiencias significativas en educación inicial: formación, contextos y metodología de sistematización*, donde se da a conocer una de las experiencias significativas que ha tenido el Grupo Senderos en la Línea de investigación Infancias, con la trayectoria en la sistematización de experiencias aplicada a programas, proyectos y estrategias que implementan políticas de atención integral a la primera infancia, y en la resignificación de saberes de las prácticas de la Licenciatura en Educación Infantil. El tercer libro se denomina *Experiencias significativas en primera infancia e inclusión*, libro que aborda las investigaciones



que se han realizado en las últimas dos décadas en Latinoamérica acerca de la infancia en programas académicos en universidades.

Para esta categoría, según las reseñas, se realizó un proyecto de investigación con el título “Estado del arte: la educación y la atención integral en la primera infancia. Investigaciones y publicaciones OMEP (2005-2016)”. En el tópico temático EIAI no se encontraron reseñas de la fuente Material educativo.

Con respecto a la editorial, la principal editorial de la categoría EIAI es la OMEP para Chile, Ecuador, Medellín (Colombia) y Opatija (Croacia). Del total de las publicaciones en esta editorial, el 33,3 % son ponencias y el 11,1 % son proyectos de investigación. La segunda editorial, con el 22,2 % de las publicaciones, es el Sello Editorial Publicar-T de la ciudad de Medellín. Otras editoriales son: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud (Cinde, Manizales), Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Manizales) y Corporación Universitaria La Sallista (Medellín).

La relevancia de las producciones en esta categoría permiten evidenciar que el grupo ha buscado responder desde el conocimiento y el saber pedagógico a las problemáticas educativas que presenta el sistema escolar y los establecimientos educativos de la educación infantil, por ello se encuentra en el análisis hermenéutico que su impacto se ha centrado en varios tópicos con un (15,4 %), el primero de ellos con evaluación (EVA) en lo que respecta a la veeduría de los programas de Atención Integral y Educación Inicial, el segundo con la generación de nuevas investigaciones (GNI), producto de las articulaciones con la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), el tercero con aprendizaje (APZ) relacionado con los saberes y desarrollos; su incidencia también ha estado centrada en los tópicos de construcción de políticas públicas (CPP) y el diseño e implementación de propuestas (DIP), que aparecen en el 11,5 % de las reseñas.

Análisis de resultados

En el análisis de los resultados para la categoría de Educación Inicial y Atención Integral a la Primera Infancia (EIAI), se evidencia que en los últimos 10 años en este tópico las investigaciones y publicaciones se han enfocado principalmente en el desarrollo de estudios que ponen en discusión la educación como derecho



en la primera infancia, los autores se han interesado por poner en debate el lugar de las infancias en relación con el auge de las políticas públicas y la movilización social; los derechos, las concepciones de infancia, el reconocimiento de la educación como derecho y la atención integral ofrecida mediante programas y proyectos, así también se ha analizado el papel de las instituciones formadoras y la intencionalidad pedagógica en el rol profesional de las maestras/os en correspondencia con la política pública de educación inicial y el marco de la protección integral.

La búsqueda del Grupo Senderos por recuperar la intencionalidad de la educación inicial y los contenidos que orientan la labor pedagógica con los niños y niñas en sus primeros años de vida en el marco de las políticas de atención, y por construir orientaciones pedagógicas para la atención integral a la primera infancia en los diferentes entornos (familiar, comunitario e institucional), ha llevado a que desde la Línea Infancias se analicen de manera crítica y reflexiva las investigaciones que diferentes organizaciones, programas y universidades han llevado a cabo sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia, a fin de recuperar sistemática y reflexivamente el conocimiento que se ha construido sobre este objeto de estudio.

En esta categoría vemos que las investigaciones y producciones del Grupo establecen correlaciones con otros tópicos, donde se analizan los objetivos trazados inicialmente por la línea de investigación, entre ellos, valorar el impacto de los programas de atención integral en el ámbito local, regional y nacional relacionado con el tópico de MCD, evaluar los programas de atención integral de la primera infancia, con el fin de identificar acciones de mejoramiento centrado en el tópico de (PPE) y, finalmente, construir conocimiento en torno al tema de infancia y la educación como derecho.

Por ejemplo, con las discusiones propuestas en la Asamblea Latinoamericana de la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEPE, 2015), que giraron en torno a: ¿Cuál es la identidad de la educación inicial? ¿Cuáles son las concepciones sobre Educación Infantil que defiende la OMEPE Región América Latina? ¿Qué tipo de atención y educación puede garantizar los derechos de la infancia? Esta discusión teórica se establece bajo dos perspectivas: la primera, centrada en la participación intersectorial, entendida como estrategia para el cumplimiento asertivo de los objetivos relacionados con la atención y la educación en la primera infancia (AEPI), y como alternativa de trabajo cooperado



y coordinado de la OMEP; la segunda, relacionada con la interdisciplinariedad, valora las distintas disciplinas académicas, enfoques teóricos o metodológicos de los profesionales que presentan un objeto de estudio en común, en este caso la Atención y la Educación a la Primera Infancia.

Las discusiones en este evento evidencian que se ha mejorado, tanto en la visibilidad de la primera infancia como en la promoción y la protección de sus derechos. Estrategias como la difusión, el intercambio y la generación de conocimiento sobre los derechos del niño, el trabajo en red, la participación directa con docentes y niños a través de la gestión conjunta de proyectos interinstitucionales e intersectoriales, y la producción académico-científica particular o colegiada, hoy ponen en contexto la educación de la infancia y la identidad de la educación inicial. No obstante, aún se requieren “respuestas políticas, teóricas y prácticas, fundamentadas en enfoques metodológicos, académicos y científicos que validen la reconstrucción de conocimiento desde la sistematización de experiencias y la investigación educativa y pedagógica para la primera infancia” (Ramírez, 2016, pp. 23-24).

La educación y la atención de la primera infancia se convierten en eje central en las investigaciones de OMEP América Latina, los hallazgos y resultados han posibilitado un diálogo de saberes entre lo que acontece en los territorios que habitan los niños/as y la visión de los expertos con respecto a los sentidos que adquiere la educación en los primeros años de vida. (Espinosa et al., 2018, p. 56)



Bajo esta perspectiva, el Grupo de Investigación Senderos ha aportado significativamente al debate permanente, en los últimos diez años, frente a la construcción de sentido con respecto a las infancias, la educación y el cuidado. La participación activa en comunidades y redes académicas, y el intercambio de experiencias significativas en los foros⁴, congresos y asambleas han posibilitado el desarrollo de marcos teóricos, epistemológicos, pedagógicos y didácticos que han permeado los procesos curriculares de la Licenciatura en Educación Infantil, antes Preescolar, del Tecnológico de Antioquia, y los planes, programas y estrategias de las políticas nacional y regional de primera infancia.

Vemos que la pregunta por el papel de la educación de las infancias ha trascendido los objetos de estudio, de formación y de investigación de la Licenciatura en Educación Preescolar/Infantil; la pregunta por la denominación, por ejemplo, llevó a la discusión sobre el concepto de educación inicial, preescolar, y primera infancia. Para Restrepo (2019), hablar de inicial, preescolar, educación para la primera infancia es nombrar una educación infantil que engloba el proceso educativo que inicia antes del nacimiento hasta los 8 años en escenarios convencionales y no convencionales. Zapata (2013), por su parte, refiere que el término preescolar se ha asociado exclusivamente a la preparación de los niños y niñas, y se dejan de lado todas aquellas experiencias significativas que los niños y niñas viven en ese ciclo vital; en cambio los términos educación inicial o educación para la primera infancia provienen de una concepción más amplia, que pretende superar esa visión restringida de la educación y busca llenar de sentido la vida cotidiana de los niños.

Por tanto, la educación infantil no debe convertirse en un espacio preparatorio para la escuela o en un espacio para custodiar a los niños, sino en un escenario que posibilite la construcción de subjetividades por medio de interacciones

4 Se ha construido comunidad académica con diferentes redes como: Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEPE); Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios; Red Antioqueña de Niñez (Redani Primera Infancia); Convenio Comfenalco Antioquia; Red Interuniversitaria Buen Comienzo Medellín; Red Colombiana de Pedagogía Hospitalaria (Redcolph); Grupo de Puericultura de la Universidad de Antioquia; Red Iberoamericana de Atención Temprana. Estas alianzas han posibilitado el debate, el desarrollo de investigaciones conjuntas y la participación activa como organizadores de los diferentes congresos a nivel nacional e internacional frente a la educación de la primera infancia, ejemplo de ello se vive con el Foro Internacional de Educación de Comfenalco y la Asamblea de la Organización Mundial de Educación Preescolar (OMEPE).



pedagógicas basadas en el reconocimiento; se debe pensar en el “rol del niño-niña como sujeto de aprendizaje, sujeto de derecho y sujeto político; el niño-niña no es solo un ser que necesita ser ayudado, sino más bien escuchado y reconocido en esas propuestas pedagógicas y educativas” (Restrepo, 2018b, p. 41).

De esta forma, el papel de los niños y niñas como sujetos de derechos en los procesos educativos y propuestas pedagógicas (PPE), segunda categoría con la que EIAI se correlaciona, es otro de los debates que le ha implicado a la Línea Infancias pasar de comprender la infancia a comprender la pluralidad de las infancias; es reconocer que los niños y niñas habitan diferentes contextos, momentos históricos y experiencias, a la vez que atraviesan por un sinnúmero de condiciones sociales, culturales, económicas, y familiares que los hacen singulares y únicos en ese transitar de la infancia. Comprendemos que la infancia no es lineal ni homogénea, no es una etapa, es un momento histórico que vive el niño/a, que es atravesado por múltiples experiencias, que requiere una comprensión a partir de sus pluralidades y de la trayectoria en los escenarios convencionales y no convencionales de la educación infantil.

En el escenario de la infancia, se vienen generando apuestas investigativas que permiten comprender y explicar las infancias de la contemporaneidad; para ello, los investigadores están optando por la realización de estudios orientados a develar las subjetividades de las infancias, en tanto éstas se niegan a encajar completamente en las teorías clásicas. Dichos desajustes entre la realidad de las infancias de hoy y las teorías que tradicionalmente las explicaban, obligan a los investigadores a explorar otros caminos para aproximarse a la comprensión de las infancias. Desde esta perspectiva se comprende que las subjetividades de las infancias permiten develar su pluralidad, toda vez que esta depende del contexto en el que desenvuelve los niños y niñas. (Suárez, 2018, p. 31)

El lugar que se les da al niño y a la niña dentro del proceso educativo en la primera infancia se centra en una apuesta por reconocerlos como sujetos políticos, sujetos de derecho y sujetos ciudadanos. En esta mirada es necesario comprender la intencionalidad de la educación infantil en sus propuestas



pedagógicas y educativas las cuales transversalizan las prácticas del programa. En su ponencia “El sentido de la Educación Inicial en los primeros años de vida”, Zapata (2014a) pone en debate los aprendizajes que deben lograr los niños y las niñas, y en su reflexión afirma lo siguiente:

La educación inicial debe romper con los modelos de “primarización” que se están instaurando en algunas de las instituciones o programas que tienen como sujetos de acompañamiento a los niños y niñas, recomienda que en los primeros años de vida debe presentar clara intencionalidad pedagógica brindando a los bebés, niños y niñas, una formación integral que abarque los aspectos sociales, afectivo-emocionales, cognitivos, motrices, expresivos, comunicativos, creativos, estéticos y espirituales en coherencia con sus posibilidades y los niveles de desarrollo de cada uno. (p. 10)

En este sentido, reconocer la infancia como objeto de estudio histórico y social; implica para el Grupo y la Licenciatura asumir:

Una postura que concibe los derechos humanos y del niño de manera integral, interdependiente y complementaria, en donde no solo interesa la legislación y las políticas que los reglamentan, sino también las prácticas sociales y culturales que los legitiman desde la institucionalidad y la sociedad civil. (Espinosa et al., 2018, p. 41)

Además, se demarca la necesidad de analizar, por un lado, el rol de los niños/as dentro de los programas y, por el otro, la formación de los docentes y agentes educativos, especialmente en su formación como profesionales que acompañan los procesos y aportan solución a las problemáticas propias de las infancias. Zapata (2009) describe que hacer seguimiento y evaluar los programas que ofrecen atención integral se convierte en un mecanismo de veeduría para identificar acciones de mejoramiento y generar alternativas de solución.



Y es, precisamente, esta evaluación la que evidencia la correlación con el tópico de MCD. Duarte et al. (2011) encuentran que frente al conjunto de experiencias, acciones y actividades que se han realizado bajo la denominación de “programas” en las distintas secretarías (salud, educación, cultura), ONG e instituciones privadas, los programas no enuncian ni dan pistas sobre el enfoque teórico asumido. Estos autores ponen de manifiesto que las prácticas implementadas no se nutren de manera explícita de supuestos conceptuales frente a la comprensión de la infancia y su educación. En las estrategias metodológicas a las que acuden los programas y proyectos, sobresale la capacitación orientada especialmente al cambio de hábitos alimentarios y en la salud en general, tanto de las madres como de las niñas y niños, lo que evidencia unas prácticas asistenciales (p. 114).

Esto es confirmado por Henao (2018b), quien describe que los agentes educativos que pertenecen a instituciones oficiales y privadas y algunos oferentes y programas de Buen Comienzo, aún tienen una visión de los niños y niñas como agentes-activos, agentes pasivos o como objetos de protección. Esta mirada se debe a los niveles de formación y al desconocimiento de la evolución histórica que ha tenido la categoría de *infancia*, y a que siguen considerando la infancia como una etapa de fragilidad y de carencias y desconocen aspectos que son esenciales, como la relación entre cuidado y educación, para lograr una integralidad en la atención y unas interrelaciones pertinentes y de calidad con los niños (pp. 127-128).

Se comprende entonces que las concepciones en cuanto al cuidado, la protección, los derechos, la educación y escolarización, en los programas y representaciones sociales de los agentes educativos, no han sido estables sino, más bien, variables, determinados por factores culturales, políticos, sociales y económicos, y constituyen una construcción histórica que ha implicado un cambio de un paradigma asistencialista a una visión desde el enfoque de derechos. En las diferentes discusiones se percibe que actualmente existe una tensión en relación con el cuidado, la enseñanza y la educación, las representaciones sobre dichos conceptos en las diferentes entidades gubernamentales y sus programas muestran el desconocimiento en cuanto a la comprensión de las implicaciones del cuidado y sus interacciones con la educación y la enseñanza. Parra (2017) refiere que cuidar, educar y enseñar son tareas fundamentales a lo largo de la existencia, son conceptos que en la vida cotidiana están totalmente imbricados



y no finalizan al culminar la infancia ni los procesos de escolarización, lo cual amerita nuevas discusiones.

Vemos que el reconocimiento de la educación como un derecho en la categoría EIAI implica asumir una nueva postura frente a los procesos de educación inicial y atención a la primera infancia: la enseñanza, el cuidado, la crianza, los desarrollos, el aprendizaje, las potencialidades, la protección, el afecto, y la educación en todos los ámbitos, antes y después del nacimiento y durante toda su infancia. Estas problematizaciones llevan a preguntarse por el rol de los educadores como mediadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y desde esta perspectiva se correlaciona la tercera subcategoría (RFE). Correa et al. (2010) centran el análisis en la vinculación de las instituciones de formación superior en la educación de las infancias, y establecen que, para la universidad, la participación en proyectos constituye una forma de visibilizar los procesos formativos y de reflexionar frente a los currículos y la formación de profesionales con competencias pertinentes para el área.

La formación de docentes (FED) en el ámbito de la educación inicial es una cuestión que por su contenido y objeto de estudio ha implicado, tanto para la Licenciatura en Educación Preescolar como para las producciones de la Línea en la Maestría en Educación, un análisis con respecto a: 1) Los currículos en los programas de formación y 2) el rol profesional del maestro. En este sentido, el punto de vista que se ha instaurado frente a los programas académicos se fundamenta en un compromiso social de formar profesionales capaces de promover y realizar acciones formativas, individuales y colectivas, de actuar ante las problemáticas sociales que demandan los contextos nacional, internacional, global y local. El Grupo Senderos busca, mediante la investigación y el análisis de tendencias curriculares, apostar por la formación de profesionales con dominio de competencias pedagógicas, didácticas y disciplinares que los habiliten para movilizar aprendizajes y promover el desarrollo integral en los primeros años de vida.

Finalmente, podemos decir que el papel de la educación como derecho ha dejado claro que la educación de la primera infancia es un derecho personal y social, cuya realización es esencial para el desarrollo integral del ser humano, el cumplimiento de todos los demás derechos y la construcción de una ciudadanía plena desde el nacimiento. Este papel no solo implica el rol de los niños, sino también la formación de los docentes y agentes educativos; el análisis frente a la calidad (asequibilidad, adaptabilidad, accesibilidad, aceptabilidad) continúa siendo una de las prioridades del Grupo y una de las proyecciones frente a esta categoría.



Categoría Rol y Función del Educador (RFE)

Descripción general de los resultados.

El tópico temático rol y función del educador (RFE) representa el 10,4 % del total de las 115 reseñas. Las reseñas aportadas provienen de las ciudades de Medellín (63,6 %) y Manizales (9,1 %), y de Ecuador (18,2 %) y Chile (9,1 %). En cuanto a la correlación con otros tópicos, se observa que es alta con el tópico de formación de educadores y docentes (FED) en una representación del 23,3 %, y es baja con los tópicos de modelos curriculares y didácticos (MCD) y propuestas pedagógicas y educativas (PPE) con 16,7 % cada una, y con el tópico de educación inicial y atención integral (EIAI), en un 13,3 %. Del total de 36 palabras clave, la de mayor porcentaje es “rol docente” con 10 %, seguida de “formación docente” con 7,5 %, las demás palabras comparten el 2,5 % cada una, centradas en los saberes que debe tener el educador, los campos de actuación y las características personales, por lo que constituyen derivados de las palabras principales.

Las fuentes más utilizadas por los autores para la publicación de sus producciones son los artículos y las ponencias, que representan el 72,7 % del total de las fuentes utilizadas. Otras fuentes como libro, norma y proyecto de investigación representan el 27,3 % de las publicaciones. Las ciudades que aportan esta producción son Medellín (54,5 %) y Manizales (18,2 %), y Ecuador (18,2 %) y Chile con (9,1 %). Con relación a los medios de difusión, se observa una tendencia mayor en el medio electrónico (72,7 %); ambos medios, impreso y electrónico (18,2 %), y papel (9,1 %), lo cual supone una ventaja a la hora de acceder a los materiales.

La publicación de artículos, libros y ponencias se ha mantenido estable desde el 2009. Se evidencia que, consecutivamente, para cada año existe una producción: el año 2013 con 25,3 % es el de mayor publicación, se publicó la mitad de los artículos reseñados. El siguiente año con producción alta es 2017 con 16,7 %, durante el cual se publicaron una de las ponencias y el proyecto de investigación de maestría (ver Tabla 7).



Tabla 7. Publicación por año en la categoría RFE

| Fuente | Año | | | | | | | | | Total general | Porcentaje |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------------|------------|
| | 2009 | 2010 | 2012 | 2013 | 2014 | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | | |
| Artículo | | 1 | | 2 | | 1 | | | | 4 | 33,3 |
| Ponencia | | | 1 | 1 | | | 1 | 1 | | 4 | 33,3 |
| Libro | 1 | | | | 1 | | | | | 2 | 16,7 |
| Norma | | | | | | | | | 1 | 1 | 8,3 |
| Proyecto de investigación | | | | | | | | 1 | | 1 | 8,3 |
| Total general | 1 | 1 | 1 | 3 | 1 | 1 | 1 | 2 | 1 | 12 | 100 |
| | 8,3 % | 8,3 % | 8,3 % | 25,3 % | 8,3 % | 8,3 % | 8,3 % | 16,7 % | 8,3 % | 100 % | |

Fuente elaboración propia

Los autores de los textos reseñados son profesionales de la educación con experiencia en la educación inicial y formal, pertenecientes a diversas instituciones públicas y privadas de nuestro país que atienden e investigan sobre primera infancia. De las producciones reseñadas, Beatriz Elena Zapata Ospina es la responsable del 54,5 % de estas como autora principal, las cuales comprenden libros (2009, 2014), artículo (2010), ponencias (2012, 2013, 2017) y norma en (2018).

En las publicaciones e investigaciones revisadas se observa que sólo dos revistas hacen parte de la muestra para la categoría RFE, estas son: *Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* de la ciudad de Manizales, donde en 2010 se publicó el artículo “Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia”, y la revista *Senderos Pedagógicos* de la ciudad de Medellín, en la cual se han publicado artículos en 2013 y 2015.

Con relación a este tópico se publicaron dos libros, uno de ellos es *Opinión que se tiene sobre el rol del profesional de la educación para la primera infancia en dos países latinoamericanos. Una descripción levantada desde comunidades diversas, en estudio conducido por dos universidades colombianas y ocho chilenas*,



se trata de un estudio de carácter cualitativo explicativo en el cual participaron diez universidades que hacen parte de la OMEP, y donde se caracterizó el rol y perfil del educador para la primera infancia. El otro libro, *Perfil profesional, ocupacional y de inteligencia emocional de los agentes educativos que atienden primera infancia en el municipio de Medellín* —investigación en alianza con la red interuniversitaria de Buen Comienzo—, contribuye a la comprensión del rol del agente educativo y su proceso de subjetivación, es un acercamiento a los perfiles profesionales, ocupacionales y de inteligencia emocional de los agentes educativos. No se registran reseñas de capítulos de libros sobre este tópico.

La divulgación de las producciones se ha realizado en eventos académicos, tres de los cuales se relacionan en la muestra: Primer Encuentro internacional de OMEP Ecuador, Estándares Educativos desde la Óptica de la Filosofía OMEP (2013), con la ponencia “Estándares educativos desde la óptica de la filosofía OMEP”; XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso latinoamericano de la OMEP (2016) en la ciudad de Medellín, ponencia “Tensión, formación y desarrollo profesional de los educadores infantiles, una discusión necesaria”; y el Cuarto Encuentro Internacional de Educación Infantil. Enfoque sistémico del desarrollo integral en la primera infancia. Avances y desafíos para la sostenibilidad (2017), también realizado en Ecuador; ponencia: “El rol del agente educativo en la primera infancia, educar en esencia es amar, vocacionalidad del educador”.

De acuerdo con los datos obtenidos de las reseñas para este tópico, se realizó un proyecto de investigación de maestría en el año 2017, asociado al Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria, con el título: “Acciones Educativas que realizan las agentes educativas para la atención integral de niños en un centro restablecedor de derechos. Corporación Casa de María y el Niño Centro de Adopciones (C.C.M.Y.N.C.A.)”. Para RFE no se encontraron reseñas de la fuente Material educativo.

Con respecto a las editoriales, se referencian las editoriales en la muestra y los porcentajes de publicaciones: OMEP (Ecuador), 33,3 %; Imprenta Norte Grande EIRL y Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud (Manizales), 33,3 %, y Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile) y el Sello Editorial Publicar-T (Medellín), 33,3 %. Ponencias, artículos, libros y norma son las fuentes publicadas por dichas editoriales. La institución referenciada



es el Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria (Medellín), que ha fomentado la publicación de artículos (50 %), ponencias (33,3 %) y proyectos de investigación (16,7 %).

En cuanto a la relevancia, las producciones han tenido impacto en relación con el tópico de formación de educadores y docentes (FED) con el 40 %, especialmente en cuanto al perfil del docente y su campo de actuación en el sistema de educación inicial; con DIP y PEN en un 15 %, centrado en el diseño y la implementación de propuestas pedagógicas, en el desarrollo de competencias y saberes vinculados con su rol, labor y responsabilidad social; finalmente, con DCU y GNI, en un 10 % cada una, con la generación de nuevas investigaciones que han emergido de los procesos.

Análisis de resultados

Este tópico está sustentado por doce producciones académicas y científicas que hacen parte de las investigaciones realizadas durante los últimos diez años por la Línea Infancias del Grupo de Investigación Senderos del Tecnológico de Antioquia, consolidadas en artículos, ponencias y trabajos de investigación que han implementado enfoques cualitativos y mixtos como métodos de investigación. Los intereses del Grupo se han centrado en analizar el rol del educador en los contextos de la Educación Infantil, para dar respuesta a los temas de interés que se trazaron inicialmente, entre ellos la responsabilidad de los agentes educativos desde sus procesos de formación, y a uno de sus objetivos, relacionado con el fortalecimiento de la formación y el desarrollo continuos de los agentes educativos para la primera infancia. Se evidencia así la correlación establecida con los tópicos de formación de educadores y docentes (FED), modelos curriculares y didácticos (MCD) y propuestas pedagógicas y educativas (PPE), respectivamente.

Se destaca que las discusiones del grupo buscan caracterizar el rol y perfil del educador, es decir, centran sus reflexiones en la identidad del maestro en la educación infantil en relación con su rol ocupacional, profesional y personal. De esta forma, se ha indagado, por un lado, con respecto al rol docente desde una mirada que pone en contexto su rol profesional en el campo de actuación y en los escenarios de educación infantil; el rol personal, centrado en el análisis frente a las características personales de los profesionales y de las demandas del contexto, y el



rol ocupacional, que contempla las acciones educativas en el proceso enseñanza-aprendizaje. Y, por otro lado, con la formación docente, especialmente en lo referido a los saberes, competencias y la responsabilidad social que debe tener el profesional para poder desempeñarse y vincularse con el medio.

El rol que ha de asumir el educador o educadora de la primera infancia constituye un reto fundamental, pues brindar educación inicial a todos los niños y niñas desde su nacimiento hasta los 8 años, especialmente quienes provienen de grupos menos favorecidos o de poblaciones vulnerables, no es una tarea fácil. Las demandas actuales en cuanto a la garantía de derechos, las políticas públicas, el enfoque de protección, las teorías del desarrollo infantil, y las construcciones socioculturales frente a la infancia exigen un profesional que sea consecuente con las demandas y características de los contextos. Esto requiere el desarrollo de un conjunto de habilidades y actitudes, de prácticas pedagógicas y educativas que se enmarquen en lo sociocultural y propendan por el desarrollo humano equitativo e incluyente en los escenarios convencionales y no convencionales de la educación infantil. Zapata y Ceballos (2010) consideran pertinente asumir la docencia como una práctica intercultural y social, como una acción educativa integral en la que se articulan aspectos políticos, pedagógicos, sociales y culturales (p. 1072).

Desde esta perspectiva, el Grupo ha puesto en discusión la responsabilidad, el papel y la función que deben asumir los educadores y educadoras en los procesos educativos de atención y de acompañamiento. Según sus aportes en esta categoría (RFE), el rol del educador o educadora para la primera infancia debe enfocarse en la articulación de acciones entre los diferentes escenarios y actores sociales (familia, modalidades de educación y atención para la primera infancia e instituciones educativas):

Ha de ser consecuente con las demandas y características de los contextos en coherencia con la Política de Infancia que se tenga, centrado en el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derecho, en el enfoque de atención integral (educación, salud y protección) y en el acompañamiento afectivo caracterizado por una clara intencionalidad pedagógica, que rompa con el esquema de escolarización temprana y posibilite el desarrollo no sólo de las capacidades cognitivas, comunicativas



y afectivas sino el desarrollo de habilidades para la vida, a través de la lúdica y el juego, haciendo partícipes de dicho proceso a la familia y a la sociedad como agentes educativos responsables y garantes de un verdadero desarrollo integral. (Zapata y Ceballos, 2010, p. 1075)

La discusión con respecto al perfil ha llevado a reflexiones académicas frente a lo que significa ser agente educativo/educador en la primera infancia, como interlocutores de los procesos culturales y educativos, y, además, a analizar las diferentes competencias que debe asumir un profesional desde el saber, el saber ser, saber hacer y saber relacionarse, es decir, su relación con las categorías FED y MCD. Un ejemplo de ello lo plantean Romo et al. (2009) en su definición del perfil docente:

Como un profesional de la pedagogía y la investigación que asume el rol de sujeto mediador entre el objeto de conocimiento y el sujeto que aprende y reconstruye. Por tanto, debe ser una autoridad en el saber que maneja, de manera que pueda argumentar, reflexionar y comprender las estructuras profundas del conocimiento. (p. 25)

Dicha afirmación es reiterada por Zapata y Ceballos (2010) quienes establecen que el “perfil debe ir en correspondencia con un proyecto histórico, político y pedagógico, es decir, debe reflejar al ser humano y el tipo de ciudadanía” (p. 1072). El perfil docente debe dar cuenta de una postura social, personal y actitudinal, y una postura conductual procedimental, porque en el marco de la primera infancia se exige a los profesionales salirse del esquema según el cual “los agentes educativos son docentes, en tanto la atención integral no es una tarea solo de la pedagogía, es un asunto interdisciplinario y multisectorial por ello el perfil combina factores de identidad personal con factores de identidad profesional” (Parra et al., 2014, p. 36).

Esta discusión con respecto al perfil del educador en la primera infancia ha llevado a confrontar las funciones de los profesionales que acompañan los procesos de los niños y niñas y a definir la comprensión de lo que se entiende



por agente educativo, categoría que ha sido incorporada en la política pública y se ha establecido como nueva figura para denominar a las personas que son corresponsables de la atención integral de los niños y niñas en las modalidades de atención. En la investigación “Caracterización de los agentes educativos que acompañan la primera infancia”, según Betancur et al. (2012), el agente educativo se define como aquel sujeto que ante todo es un agente democrático que tiene claro que su rol se centra en el acompañamiento respetuoso y en una educación basada en los derechos de los niños y niñas, en la búsqueda de su desarrollo integral; es un mediador entre el niño y las experiencias que facilitan aprendizajes y vivencias significativas, tiene una actitud de compromiso en el área disciplinar en la que se desempeña (educación, salud, nutrición), es gestor de la calidad en la atención integral y presenta un perfil intercultural abierto al progreso y a las innovaciones.

En el ámbito de RFE, el agente educativo es un sujeto que tiene una actitud de apertura, un espíritu lúdico en el encuentro y reencuentro con lo cotidiano, porque crea ambientes sanos y seguros y condiciones y contextos de desarrollo estimulantes, que tiene en cuenta las capacidades, posibilidades y derechos, y muy especialmente la condición de niño o de niña; es un ser que acompaña afectivamente, promueve a través de su práctica un cambio cultural porque privilegia el juego, el trabajo con la familia y la comunidad, la metodología activa, los talleres, el constructivismo, y el máximo desarrollo integral: intelectual, socio-afectivo, físico y motriz; es sensible, autónomo y observador en la reflexión frente a su quehacer educativo.

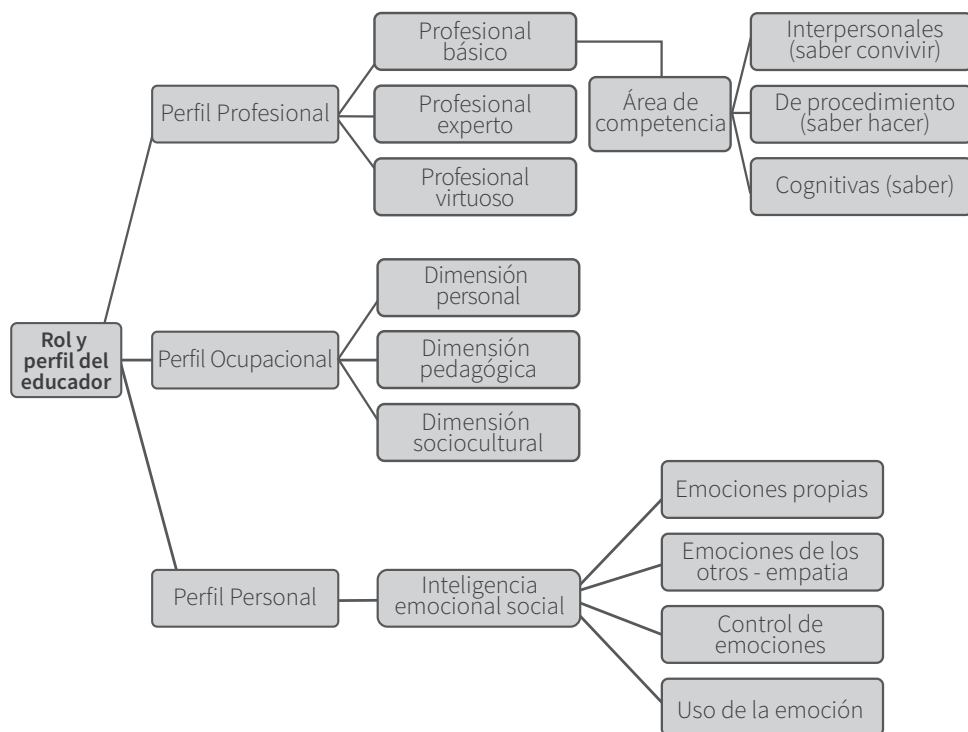
Estas caracterizaciones frente a la función también reflejan un análisis con respecto a la vocación, comprendida como una característica personal y social de los sujetos, es decir, hace referencia a su motivación y autorrealización. Gaviria y Zapata (2009), en su ponencia “El rol del agente educativo en la primera infancia”, plantean:

[La] vocacionalidad es la capacidad que tiene el agente educativo de mantener vivo el sentimiento de amor hacia lo que se hace, de tener claridad frente a las funciones y responsabilidades, así como de darle (sic) sentido e intención a las propias acciones. (p. 4)



En este análisis, es evidente que en las producciones reseñadas para RFE los autores de una forma u otra dan cuenta de una categorización que comprende la identidad del maestro en la Educación Infantil, la cual abordan desde su rol ocupacional, profesional y personal, como se describe en la Figura 3.

Figura 3. Rol y perfil del educador



Fuente: Adaptado de Romo et al. (2009)

Se identifica que el perfil profesional de los educadores y agentes educativos atraviesa la mirada interdisciplinaria y multidisciplinaria de la atención integral, no da cuenta de la pedagogía como saber fundante sino del saber específico como agente educativo de primera infancia; el sujeto requiere una clara concepción del niño-niña, de los derechos y del desarrollo de un conjunto de rasgos y capacidades que caracterizan a un individuo, expresados en términos de competencias: las cognitivas (saberes), relacionadas con los conocimientos y saberes generales, disciplinares y experienciales; las competencias de procedimiento (saber hacer)



y competencias interpersonales (ser y convivir), cooperar con otros en función de un objeto común. Existen tres tipos de profesionales: Profesional básico, sujeto que acaba de egresar del proceso formativo e inicia su inserción laboral; profesional experto, sujeto que ha ejercido en forma práctica su profesión durante un periodo de 4 o más años y ha adquirido un dominio que le permite ser reconocido, y profesional virtuoso, sujeto que ya posee un especial dominio de competencias que lo diferencian notablemente de los niveles normales del ejercicio de la profesión.

El perfil personal da cuenta de la inteligencia emocional de los agentes educativos y educadores que atienden a la primera infancia. En las interacciones con los niños y las comunidades, el sujeto debe reconocer sus propias emociones, sus fortalezas y limitaciones; su rol lo expone al manejo de situaciones de cambio que implican percibir los sentimientos y perspectivas de los demás, estar atento a las necesidades de desarrollo de los otros, y saber escuchar, negociar y resolver los desacuerdos. Por ello debe tener capacidad para adaptarse, saber utilizar sentimientos y emociones propios y ajenos, es decir, relacionar la capacidad de razonar y resolver problemas en situaciones nuevas, la habilidad para comprender los sentimientos propios y conocer los ajenos y para relacionarse con los demás y tomar conciencia de las problemáticas, a fin de actuar acertadamente en equipo, en pocas palabras: adoptar una actitud empática y social.

Para Restrepo y Zapata (2018), un profesional de la educación infantil debe tener un desarrollo alto de competencias emocionales que le posibiliten educar en valores, en la autonomía, la ética, el amor y las emociones, lo que le implica una evaluación y mirada de sí mismo, de su vida y su formación, es decir, dar un lugar explícito a la educación emocional, pues de esta forma puede ayudar a los niños y niñas a comprenderse como sujetos de derechos y a las familias, como agentes corresponsables.

Dado lo anterior, se puede afirmar que en esta categoría RFE el educador y agente educativo es un sujeto que participa cotidianamente en la transformación y cualificación de los procesos educativos, y que esa participación se da en función de la actividad que se realiza en los jardines infantiles, los hogares comunitarios, los centros de desarrollo infantil, los hospitales, ludotecas, bibliotecas, etc., se comprende también que los sujetos llevan a la práctica



los saberes y la experiencia adquiridos de acuerdo con el perfil ocupacional en dichos espacios. Es así que, desde su dimensión personal, ponen en juego su capacidad de reflexionar sobre el quehacer, lo que les implica una reflexión consciente y crítica de sus acciones y mediaciones con los niños y niñas; en la dimensión pedagógica, muestran la capacidad para el diseño de las actividades intencionadas y las estrategias pedagógicas-metodológicas, la creación de ambientes sanos y estimulantes para el crecimiento humano y la promoción de interacciones pedagógicas, y, finalmente, en la dimensión sociocultural, los agentes educativos deben tener conocimiento de las fortalezas y problemáticas de la comunidad, requieren una actitud comunicativa abierta y acertada que facilite las relaciones interpersonales, y además una educación comunitaria basada en el trabajo cooperativo, la participación, la negociación y el respeto por la diversidad cultural y sus saberes.

Reflexionar sobre el perfil y rol (RFE) que han de asumir los educadores para la primera infancia y la responsabilidad social que debe tener el profesional para poder desempeñarse y vincularse con el medio, también ha llevado al grupo de investigación a poner la mirada en las condiciones de trabajo, las acciones educativas y el proceso de formación, es decir, la correlación con las categorías FED, MCD y PPE. Gutiérrez y Vergara (2016) sostienen que, en relación con el perfil y rol profesional de los educadores infantiles, existe tensión entre los saberes adquiridos y las demandas del campo laboral; también, que los desempeños en los campos de acción y el rol asignado requieren un análisis con respecto a la formación y las prácticas educativas, y por ello afirman que es indispensable la reflexión sobre la necesidad de buscar espacios de discusión y construcción conjunta entre las instituciones de educación superior que forman y las instituciones que atienden la primera infancia.

Zapata (2018a) confirma lo anterior cuando refiere que debe existir una relación bidireccional entre la universidad y los establecimientos educativos, y sostiene que se debe trabajar juntos, de manera complementaria y cooperativa, intercambiando saberes y experiencias para promover el desarrollo profesional de los docentes y generar procesos innovadores y participativos que impacten la vida de los sujetos y la calidad educativa en las instituciones (pp. 16 y 36).

Sin embargo, y dado que los autores en esta categoría han expuesto que los contextos o sitios donde trabajan los educadores y agentes educativos son los espacios donde se concretan las prácticas docentes, y según los resultados



de investigaciones de maestría (Bolaños et al., 2015; Góez, 2017), se encuentra que entre los principales problemas que dificultan el trabajo en el aula y en contextos de infancia están: la falta de formación para contextos rurales y población diversa; prácticas centradas en el asistencialismo, situación que se ve influenciada por el rol que asume la institución restablecedora de los derechos; representaciones sociales que se tejen en torno a la infancia y que influyen significativamente en las acciones de las profesionales; la experticia-pertinencia en la formación de las agentes educativas (saberes técnicos) y, finalmente, los incentivos salariales relativos a la dignificación del rol. Por ello urge volver la mirada hacia la vinculación e inserción en los contextos laborales, porque son contextos habitados por múltiples acontecimientos, interacciones, situaciones y fenómenos de la cotidianidad educativa, y urge, además, un análisis sobre la trayectoria de los profesionales en relación con su rol ocupacional, personal y profesional y con la resignificación de su rol como educadores en el contexto de la educación infantil.

Categoría Políticas Públicas de Infancia (PPI)

Descripción general de los resultados.

Sobre el tópico temático PPI, el 8,7% de las producciones y publicaciones de la Línea de Infancia hacen referencia a él. El 60 % de estas producciones fueron construidas en la ciudad de Medellín, y el resto en países como Argentina, Perú y Uruguay. El mayor porcentaje de las políticas se relaciona con las categorías EIAI (25,9 %), PPE (14,8 %) y CIN (7,4 %); y menos frecuente con AED (11,1 %), MCD (7,4 %) y FLA (7,4 %).

Del total de palabras clave, “atención integral” y “derechos” son las de mayor porcentaje con 7,7 % cada una; las demás no superan el umbral designado para su consideración al encontrarse entre el 2,6 y el 1,1 %. Para esta categoría, predominan las publicaciones de ponencias con el 60 %, de la fuente “norma educativa”, 30% y 10% corresponde a libros.

El medio de divulgación más utilizado en la categoría PPI es el electrónico, con 70 % de las publicaciones; se encuentra publicado tanto impreso como en formato electrónico el 20 %, y solo el 10 % está publicado impreso. Los años 2014, 2016 y 2017 son los de mayor producción, con el 60 %. La mayor parte de las reseñas son de la autora Beatriz Elena Zapata Ospina, por sus contribuciones



como autora principal en todos los textos sobre normas educativas y en el 66 % de las ponencias. Zapata, junto con Correa y Bedoya publicaron el libro *Miradas a la infancia. Socialización de producción académica* en el año 2012. Por su parte, Melissa Camargo y Rosalba Ávila son autoras de la ponencia “Modelo de atención integral a la primera infancia en el ámbito familiar” y Lina Restrepo, de la ponencia “Política y sistema de desarrollo integral temprano de Buen Comienzo en Antioquia”, en el año 2016.

En cinco eventos reseñados, realizados entre 2014 y 2018, se presentaron ponencias relacionadas con PPI, ellos son: En 2014, Jornada Urgencias y desafíos de la educación infantil en la ciudad de Buenos Aires, igualmente, en 2014, las V Jornadas de la primera infancia y educación inicial y Tercer encuentro internacional sobre primera infancia en la ciudad de Medellín. En 2016, el XV Foro internacional de educación inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP – La identidad de la educación inicial, currículos y prácticas socioeducativas, en la ciudad de Medellín. En 2017, la VII Asamblea Latinoamericana de la OMEP, en la ciudad de Montevideo, y, finalmente, en el 2018, el Segundo Congreso internacional de educación inicial OMEP en Perú.

La OMEP presenta el 50 % de las publicaciones de este tópico, seguida por el Sello Editorial Publicar-T de Medellín, con el 25 %; las editoriales de la Asamblea Departamental (Antioquia) y la Alcaldía de Medellín contribuyen con el 12,5 % cada una. Las ponencias son la fuente de información más publicada en estas editoriales, representa el 62,5 % y las normas educativas, el 37,5 %.

Se incluyen en esta categoría tres publicaciones del tópico Concepciones de infancia (CIN), el cual no tiene un porcentaje representativo dentro de los resultados totales, pero el análisis de su contenido se relaciona, y aporta significativamente, con la comprensión de las PPI. Un capítulo de libro: “Las subjetividades infantiles. Una apuesta necesaria para comprender las infancias contemporáneas” (2018); un artículo: “Ser niño entre lo visible y los invisible” (2012), y la ponencia: “El niño, centro del proceso de atención integral a la primera infancia” (2012).



Análisis de resultados

Las referencias teóricas y los postulados conceptuales en torno a la atención integral a la primera infancia en Latinoamérica son múltiples y se caracterizan por la diversidad en sus enfoques de acuerdo con las diferentes disciplinas o áreas del saber (ciencias de la salud, sociales, de la educación) que los construyen. Dichos referentes se han constituido en soportes para la formulación de programas y la promulgación de políticas públicas gubernamentales para la infancia, las cuales han determinado las perspectivas e intencionalidades, por estar asociadas a los campos de acción y el ideario que se quiere subsanar frente a las condiciones de vulneración en los primeros años de vida en que viven niños y niñas en cada país. Sin embargo, gracias a los esfuerzos de la OEA, ONU, Unicef y Unesco para apoyar a los gobiernos locales, se ha venido instaurando, desde el año 2000, un discurso teórico más consolidado y con puntos de encuentro en torno a la temática, en el que se ha privilegiado la construcción colectiva y participativa contando con los aportes de ministros, secretarías de gobiernos, organizaciones que trabajan por la niñez, redes consultivas, universidades, entre otros.

Como consecuencia de los debates y compromisos adquiridos en las cumbres y asambleas por los gobiernos, el siglo XXI ha venido a ser una época significativa para los niños en América Latina. Gran parte de los países han formulado programas, proyectos y, en muchos casos, políticas para garantizar la atención integral en la primera infancia desde un enfoque y una visión comunes: “el niño y la niña como centro del proceso y sujetos de derechos; lo que implica su reconocimiento y su estatus como persona y ciudadano” (Zapata, 2014b, p. 3).

En el caso de Colombia, a partir de la promulgación de la Ley 1098 de 2006 (Código de la infancia y la adolescencia) y de su artículo 29 (Derecho al desarrollo integral en la primera infancia), los gobiernos locales deben incorporar en sus planes de desarrollo la atención integral a los niños desde el nacimiento hasta los seis años, además, esta Ley les demanda la formulación de políticas para la primera infancia, al considerarla como una etapa del ciclo vital y reconocer la prevalencia de los derechos de los niños desde los principios de interés superior, protección, integralidad, exigibilidad y corresponsabilidad.

Es así como el Ministerio de Educación Nacional, la Secretaría de Educación y Cultura de Antioquia y la Secretaría de Educación de Medellín convocan a



instituciones académicas de trayectoria en construcción de conocimiento y desarrollo de programas para la primera infancia, a integrar los equipos que de manera colectiva construirán las políticas públicas para la primera infancia en los ámbitos nacional, regional y local.

El Tecnológico de Antioquia se vincula a la formulación de políticas públicas a partir de convenios de cooperación administrativa con las entidades gubernamentales desde el programa de Licenciatura en Educación Preescolar y el Grupo de Investigación Senderos, y aporta su conocimiento científico construido y su experiencia en formación de maestros para la educación infantil, a la construcción de la política, al diálogo de saberes y al diseño de orientaciones en el componente pedagógico. Su participación en estos procesos va de la mano con el objetivo: “Proyectar la línea de investigación en Infancia en el Tecnológico de Antioquia, el municipio de Medellín, el departamento de Antioquia, Colombia y el ámbito internacional” (Zapata, 2009, p. 8).

De igual manera, el desarrollo de proyectos de investigación y la generación de conocimientos científicos en el campo de la educación y la pedagogía infantil han permitido la visibilidad nacional e internacional del Grupo y sus investigadores, lo que los ha llevado a ser convocados para participar como expertos no solo en la formulación de las políticas, sino en la construcción de lineamientos, rutas metodológicas y orientaciones pedagógicas para su implementación, y en la elaboración de manifiestos y declaraciones enmarcados en la defensa de los derechos de los niños como estrategia de incidencia política.

Políticas de atención y educación en la primera infancia (AEPI)⁵.

Tanto en el ámbito internacional como nacional las políticas y programas para la primera infancia se han centrado en hacer realidad el compromiso de los países firmantes de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la cual plantea que todos los niños deben recibir la protección, cuidado, educación y asistencia necesarios para su bienestar y poder asumir plenamente sus

5 Según la Unesco, la AEPI (atención y educación de la primera infancia) es un derecho reconocido en los Derechos del Niño, es el cimiento de la EPT (educación para todos) y el primer paso para cumplir todos sus demás objetivos. Se trata de un objetivo de desarrollo holístico de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño, con miras a crear los cimientos amplios y sólidos de su bienestar y de su aprendizaje a lo largo de toda la vida. (Tomado de <https://es.unesco.org/themes/atencion-educacion-primera-infancia>)



responsabilidades dentro de la comunidad y desarrollarse integralmente como personas y seres humanos.

El enfoque de derechos es una constante presente en las publicaciones relacionadas con las políticas públicas, pues, desde el marco conceptual y los criterios que lo constituyen, se pretende reivindicar la libertad y los derechos de todos los niños, configurar entornos protectores que los garanticen y, en caso de existir vulnerabilidad, propender por su restitución, y crear las condiciones para alcanzar el desarrollo y el bienestar infantiles. Asumir el enfoque de derechos en la construcción de las políticas conlleva

Dejar de lado los programas y acciones centrados solo en la identificación y satisfacción de las necesidades básicas, e instaurar prácticas centradas en el reconocimiento de que todo niño y niña es titular de unos derechos que le son inherentes; el eje de la gestión ha de ser la garantía y realización de los derechos de todos y cada uno de los niños y niñas en lo referente a salud y vida, protección, educación y desarrollo, y participación. Esta diferencia es clave, los derechos implican obligaciones, las necesidades, no. (Zapata, 2017b, p. 8)

Conceptualizar la infancia desde el enfoque de derechos conlleva asumir una postura que concibe los derechos humanos y del niño de manera integral, interdependiente y complementaria, en la que no solo interesa la legislación y las políticas que los reglamentan, sino también las prácticas sociales y culturales que los legitiman desde la institucionalidad y la sociedad civil. Esta situación requiere la articulación entre los diferentes actores, sectores e instituciones que interactúan con los niños y niñas y que laboran para garantizar la calidad de vida desde la primera infancia.

Como lo afirma Zapata (2018b), formular y poner en práctica políticas de educación y atención integral para la primera infancia desde el enfoque de derechos, supone estrategias de movilización social que lleven a las estructuras y actores de la sociedad a repensar y cambiar el paradigma sobre la concepción de infancia y niño, y, por ende, a transformar las maneras de abordar la educación y atención de los niños. Es preciso avanzar de los enfoques centrados



en la supervivencia, salud y nutrición, para llegar a enfoques que reconocen su condición de sujeto y el valor del componente educativo, incluyendo la noción de ciudadanía y los espacios de participación y cultura, donde sus voces, sentires y deseos sean escuchados y tenidos en cuenta.

Es en este contexto, en donde la educación se convierte en un factor determinante para hacer realidad las intencionalidades de las políticas públicas y la movilización social; dado que es su responsabilidad, generar procesos de sensibilización y formación que involucren y comprometan a las personas y actores sociales, desde la corresponsabilidad, a generar y movilizar la transformación de las prácticas educativas y sociales de atención a la infancia desde la perspectiva de integralidad, a fin de valorar y respetar la identidad y diversidad de los sujetos y de los contextos. (Zapata, 2014c, p. 13)

Un tema central que emerge de las investigaciones de la línea es la necesidad e importancia de continuar trabajando y fortaleciendo la corresponsabilidad y la movilización social para garantizar que la política realmente se constituya en un asunto público. Es sabido que el principal garante de los derechos de los niños es el Estado, pero también existe una corresponsabilidad por parte de la familia y la sociedad, las cuales deben velar por su protección, para que sus derechos no sean vulnerados y hacer reales los marcos visionarios que se tienen para garantizar su bienestar y calidad de vida desde el momento de la concepción y en especial durante los primeros años de vida, puesto que está demostrada la importancia de esta época en el ciclo vital y en la formación y desarrollo de toda persona.

Promover el desarrollo humano exige generar condiciones y situaciones sociales, culturales y materiales mediante las cuales sea posible garantizar todos los derechos a los niños. La calidad de vida trasciende el acceso a servicios y se ha de enfocar en procesos como la seguridad y el desarrollo de la confianza, la equidad y la justicia social, la construcción de la identidad y la participación. Por eso, la educación inicial cumple un papel central y, como plantea Zapata (2018c), ha de caracterizarse por ser inclusiva, mediante la adopción de estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras y ambientes de aprendizaje significativos, enriquecidos y retadores, donde se valore el juego y los lenguajes artísticos tengan



un papel protagónico, que los maestros, educadores y familia abran un abanico de posibilidades para dar respuesta a las necesidades de los niños y niñas, y que en cada uno se reconozcan sus potencialidades y capacidades diversas y se les brinden variadas alternativas y maneras de aprehender el mundo, apropiarse de la cultura y construir aprendizajes.

Como resultado de la participación de los investigadores de la Línea de Infancia en la formulación de las políticas para la primera infancia y los procesos de incidencia y veeduría política, se resaltan dos tipos de productos: la promulgación de normativas y la construcción de declaraciones.

Las políticas de atención integral a la primera infancia en Antioquia y Medellín han sido reguladas mediante acuerdos, ordenanzas y decretos. Mediante el Acuerdo 58 de 2011, se adoptó la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia Buen Comienzo para Medellín y se creó el Sistema de Atención Integral. Esta norma se reglamentó mediante el Decreto 01277 de 2013, a fin garantizar que los niños de Medellín desde la gestación hasta los cinco años puedan disfrutar de un desarrollo adecuado, integral, diverso e incluyente en su primera infancia.

La Política departamental Buen Comienzo Antioquia fue sancionada mediante la Ordenanza 26 de 2015, y plantea como objeto establecer el marco institucional y estratégico desde la articulación intersectorial y la garantía de los derechos, para brindar la educación inicial y la atención integral con el acompañamiento de los agentes educativos y las familias, a fin de lograr que los niños en la primera infancia desarrollen al máximo sus habilidades y capacidades físicas, intelectuales y sociales, y consolidar a Buen Comienzo Antioquia como la estrategia de desarrollo integral temprano.

Lina Restrepo (2016) plantea que en el proceso de construcción de las políticas se presentan dificultades, logros, aprendizajes y retos que se deben analizar desde el trabajo conjunto entre instituciones y sociedad civil con participación de todos los actores, a fin de consolidar una cultura que las legitime y realmente se impacte la vida de los niños y los contextos que habitan. Para ello es preciso fortalecer:



Los procesos de gestión pública fundamentados en la colaboración, la creatividad, la confianza y la afectividad facilitan el diálogo de saberes y el reconocimiento auténtico de las posibilidades de transformación que, acompañados de aspectos metodológicos que permitan la interacción desde el cuerpo, el juego, la danza, los rituales y la lúdica, irrumpen en las formas cotidianas y repetidas de proceder con la primera infancia. (p. 281)

En lo referente a las declaraciones, han sido construidas en el marco del trabajo en red con la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), tanto en el ámbito latinoamericano como mundial. Las declaraciones tienen carácter de incidencia política, en tanto se plantean situaciones, propósitos, doctrinas o llamados a las entidades gubernamentales y a la sociedad civil para crear condiciones oportunas que hagan posible la puesta en marcha y sostenibilidad de las políticas de primera infancia con criterios de calidad y equidad.

- Declaración de la Asamblea Mundial de la OMEP (2019). Renovación de compromisos con la Convención sobre los Derechos del Niño-CDN
- Declaración de Lima acerca del currículo y las evaluaciones para niños y niñas en la primera infancia (2018)
- Declaration of the 69th Assembly and World Conference of OMEP (2017). Higher Investment for Early Childhood Education Care and Education (ECCE)
- Declaración de la Asamblea Latinoamericana de la OMEP (2017). Llamamiento urgente a considerar el cuidado y la educación como prácticas inseparables en las políticas públicas para la primera infancia
- Declaración de Medellín: Por el Derecho a la Educación en la Primera Infancia (2015) Dedicado a todos los niños y niñas de América Latina

Concepciones de niño e infancia

Tanto en el PEP de la Licenciatura en Educación Infantil como en la Línea de Infancia, los conceptos de *niño* e *infancia* se han ido reconfigurando como resultado de los debates académicos y los procesos de investigación sustentados en los avances del conocimiento científico. Como afirma Zapata (2012d), “las concepciones no han sido estables sino, más bien, variables, determinadas por factores culturales, políticos, sociales y económicos, constituyéndose en construcciones históricas y sociales” (p. 10).



Las políticas públicas de atención integral y educación para la primera infancia que se formularon en el país y en Antioquia desde el 2004, conciben al niño como un sujeto de derechos y la infancia como una etapa clave y única en el desarrollo del ser humano, que tiene significación propia; se pretende reivindicar la libertad, los derechos fundamentales de la niñez su protección integral y su bienestar.

Es en este sentido que los proyectos y publicaciones de la Línea se han enfocado a plantear argumentos para

Superar la concepción tradicional del niño como individuos que solo requieren cuidado y protección desde una visión asistencialista, hacia la consolidación de una visión valorativa sobre el ser humano que es el niño, quien desde el momento de la gestación y el nacimiento es un ser con amplias capacidades y potencialidades de desarrollo. (Zapata, 2018b, p. 164)

Reconocer al niño como un ser y sujeto de derechos implica reconocer en él unas particularidades que lo hacen único e irrepetible, puesto que ningún niño es igual a otro, cada uno habita un contexto específico, recibe acompañamientos diferentes, y posee su manera específica de interactuar, de recibir y generar sentimientos y emociones, de desarrollarse, de conocer y aprender. Este aspecto es de suma importancia al momento de poner en práctica las políticas de infancia que se encaminan a la concreción de sus derechos, si no se tiene en cuenta se corre el riesgo de que en vez de ser los sujetos de las políticas se conviertan en su objeto. Las políticas públicas han de reconocer a los niños como “sujetos protagonistas de su desarrollo, lo cual se materializa cuando se reconoce su autonomía, capacidades, acciones, opiniones e intereses, entre otras cosas, que resultan ser posibilidades para crear y recrear el mundo” (Camargo y Ávila, 2016, p. 284).

Definir al niño como sujeto de derechos, reconocerlo y visibilizarlo implican otorgarle un lugar central, escuchar su voz en la construcción de su identidad como persona, ser social y cultural. En este contexto, la educación infantil cobra sentido como componente de las políticas públicas de primera infancia, pues tiene el compromiso de



Contextualizar las prácticas y acciones educativas de manera que se reconozca al niño como sujeto individual y social; que articule los diversos saberes y conocimientos en el marco de la diversidad cultural desde el principio de integralidad; que se sustente en valores de equidad, participación, responsabilidad, cooperación y solidaridad; que favorezca el establecimiento de relaciones entre la persona y la naturaleza, que promueva la participación, que estimule el pensamiento lógico, la autonomía, la independencia, la felicidad, la creatividad y la solución de problemas, integrando y haciendo participe a la familia como como la primera e insustituible instancia de educación y cuidado de los niños. (Zapata, 2018b, p. 165)

Otro elemento importante que permite avanzar en el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos y en su legitimización, es el hecho de comprender que la infancia, como construcción social, histórica, cultural, dinámica y heterogénea, no puede ser solo una. Múltiples autores vienen posicionando el concepto de *infancias*, con el propósito de dar cabida a la pluralidad de espacios, contextos y mundos vividos por los niños. Es necesario, entonces, que las diferentes instituciones, organizaciones y las personas que trabajan en torno a la atención y educación de los niños asuman

El reto de leer y comprender las diferentes situaciones, condiciones y contextos en que crece y se desarrolla cada niño, puesto que de allí se derivan representaciones y configuraciones diversas sobre el significado de ser niño y sobre la forma en que cada uno vivencia la infancia. (Zapata, 2012e, p. 11)

Las concepciones de lo que implica ser niño se dan al interior de las culturas, comunidades y territorios, por eso urge reconocer que hay infancias diversas, múltiples formas en que los niños viven sus vidas y habitan los contextos en donde se desarrollan, interactúan y construyen las relaciones entre ellos, con sus familias y con su entorno.



La reconfiguración de los conceptos de niño e infancia al interior de la Línea ha llevado a una reorganización discursiva en su objeto, fundamentación, objetivos y alcance, razón por la cual, en la actualidad, la Línea se denomina Infancias y se aborda como una categoría social que al problematizarla permite comprender los múltiples modos de ser y existir de los niños:

Implica comprender que las infancias, como construcción social, histórica, cultural, dinámica y heterogénea, no puede ser solo una y, que responde a discursos y prácticas -científicas: sobre todo desde la pedagogía, la psicología, la medicina y otros campos de saber, pero también desde discursos y prácticas políticas-legales, morales, entre otros. (Henaó, 2018a, p. 12)

Esta nueva construcción del concepto de infancias ha hecho posible considerar a los niños como sujetos políticos que van configurando su subjetividad, para su constitución como ciudadanos, a partir de las producciones culturales que les son otorgadas en las interacciones que se instauran en lo social desde el lenguaje y lo afectivo. En la medida en que los niños se desarrollan como sujetos políticos podrán afirmarse como sujetos de derechos, es un proceso que se da de manera continua y que se configura en las relaciones que establecen con otras personas, con el medio y con la cultura.

Dado que los niños construyen sus subjetividades y su identidad a partir de las experiencias cotidianas y las interacciones que se tejen en sus entornos — familia, comunidad e institución educativa—, se requiere configurar escenarios y prácticas en los que puedan ser comprendidos como sujetos políticos con capacidad de participar y ejercer su ciudadanía,

No basta demostrar mediante las diversas investigaciones que los niños y las niñas son sujetos políticos que están experimentando sus realidades sociales y desde sus perspectivas sugieren alternativas ... [se] debe transformar los currículos, si se quieren generar cambios en la práctica educativa, que conlleven a (sic) fortalecer la subjetividad de los niños desde una perspectiva de derechos. (Suárez, 2018, p. 42)



Las identidades en la educación de la primera infancia se construyen en las experiencias de los sujetos, en la relación con otros; generan autoasignaciones de atributos que funcionan como simbolismos inmersos en la cultura y se legitiman en la relación con otros pares. Las experiencias, y en ellas las mediaciones e interacciones, cumplen un papel determinante en el desarrollo de los niños y las niñas y en la construcción de aprendizajes y, por ende, en la formación de subjetividades; por tanto, es necesario analizar las visiones de la modernidad que enfatizan en la razón y el lenguaje para darles paso a las emociones, los sentimientos, a la voz de los niños y niñas, a fin de que puedan construir su propia historia de vida como seres empáticos y solidarios y poder establecer relaciones éticas, morales y políticas con el mundo.

En este sentido, la educación infantil está convocada a romper la cultura hegemónica y ser inclusiva, para lo cual se precisan estrategias de enseñanza flexibles e innovadoras y ambientes de aprendizaje significativos, enriquecidos y retadores, donde se valore el juego y los lenguajes artísticos tengan un papel protagónico de manera que permitan a los maestros, educadores y familia abrir un abanico de posibilidades que den respuesta a las necesidades de cada niño, les posibilite además de las interacciones, configurarse como sujetos políticos, reconociendo en cada uno de ellos sus múltiples potencialidades y capacidades diversas, generando variadas alternativas para que aprehendan el mundo, accedan al conocimiento y construyan aprendizajes.

Categoría Diversidad y Aprendizajes (DIV/APZ)

Descripción general de los resultados.

Del total de las reseñas, los tópicos temáticos diversidad (DIV) y aprendizaje (APZ) representan el 7,8 y el 5,2 %, respectivamente. Estas provienen de la ciudad de Medellín (88,9 %), de Barcelona y Manizales (12,5 %, cada una), y del resto de Colombia (11,1 %). En cuanto a la correlación con otros tópicos, para ambos tópicos se presenta una relación con MCD y PPE en un 16 % y con RFE en un 17,6 %, así como en EIA en 11,8 %, lo que evidencia que existe una correlación entre ambos que se ve reflejada con respecto a las palabras claves, de las cuales las más representativas son “inclusión educativa” y “aprendizaje”, con un 21,7 %, y “desarrollo infantil”, “infancia”, “enseñanza-currículos” y “diversidad”, cada una con 8,7 %.



La fuente más utilizada por los autores para la publicación de sus producciones es artículos con 55,6 %, le siguen ponencias con 33,3 %; capítulo de libro con 11,1 %, libro y proyecto de investigación de doctorado con 16,7 %. El hecho que la mayoría de estas producciones se hayan publicado en la ciudad de Medellín (88,9 %), se puede interpretar como consecuencia de los avances en las políticas públicas de primera infancia en la ciudad y por la articulación con las redes en las que participa el Grupo. El medio de divulgación más representativo es el electrónico (66,7 %), y ambos medios, impreso y electrónico (33,3 %). La fuente que más utiliza el medio electrónico son los artículos y ponencias, con 77,7 %.

Los años de mayor producción son 2010, 2014 y 2018 (77,8 %), y los artículos y ponencias son las fuentes más utilizadas. El autor que aparece en mayor número de reseñas es Jorge Iván Correa Alzate, docente del programa de Licenciatura en Educación Infantil que a lo largo de su trayectoria profesional ha logrado con sus aportes contribuir a la construcción de una educación inclusiva para el país, reconocido a nivel nacional e internacional por su producción en esta temática. En 2010, este autor publicó el artículo “Evaluación psicopedagógica en el contexto de atención a la diversidad”, y con el acompañamiento de la autora Margarita Bedoya Sierra publicaron el artículo “Intervención en el manejo social del riesgo en infancia y adolescencia”. En 2018, escribió, en coautoría con Juan Pablo Suárez Vallejo, el artículo “La formación investigativa de maestros y agentes educativos vinculados a la atención de la diversidad desde la vulnerabilidad”, y en el mismo año, con Beatriz Elena Zapata Ospina, la ponencia “Justicia curricular: Educación contextualizada para la construcción de identidades”.

La autora Beatriz Elena Zapata, en coautoría con José Hernán Restrepo Mesa, presentaron en el año 2013 el artículo “Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia”; en el 2014, presentó la ponencia “El arte generador de factores protectores en la infancia”, y en 2018, con Jorge Iván Correa Alzate, la ponencia mencionada en el párrafo anterior. De la autora Olga Patricia Ramírez Otálvaro se reseña el proyecto de investigación de doctorado “Concepciones de aprendizaje, creencias y conocimientos declarativos sobre la práctica profesional, una aproximación con estudiantes de Magisterio en Educación Preescolar”, del año 2010, y del año 2017 el capítulo de libro “Visión pedagógica del aprendizaje”.

Otros autores de este tópico son: Nadia Milena Henao García, quien en el 2011 presentó el artículo sobre la “Revisión conceptual de los aprendizajes



de los niños y niñas como base fundamental de su desarrollo integral y multidimensional”; Dora Marcela Echavarría, Daniela Urrea Betancur y Astrid Bibiana Zapata presentaron en 2015 el artículo “La diversidad se debe hablar distinto. Lenguajes discriminatorios y antidiscriminatorios en las narrativas discursivas de niñas y niños”; Ana María León Jiménez, Jessica Marcela Londoño Patiño y Luisa Fernanda López Escobar publicaron en el año 2017 el capítulo de libro “Lenguajes discriminatorios-antidiscriminatorios en el preescolar”, finalmente, la autora Nataly Restrepo Restrepo publicó en 2018 la ponencia “Diseño universal del aprendizaje. Retos y desafíos en la Educación Inicial” y el artículo “Diseño universal en la educación infantil. Reflexiones frente a su implementación e implicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje”, y en el 2019, en coautoría con Jorge Iván Correa, presentó en el V Congreso Internacional de Buen Comienzo las ponencias “De la discapacidad a las identidades en la educación infantil” y “Educación como acontecimiento. Voces y huellas en la educación infantil”.

Las revistas más reseñadas fueron: *Virtual Universidad Católica del Norte*, *Senderos Pedagógicos* (números 1 y 6), y *En-Clave Social*, de Medellín, y *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud* de Manizales; los artículos publicados comprenden los años 2010, 2014, 2015 y 2018. Dos eventos se relacionan en la muestra: el “Segundo Encuentro Internacional de Educación Infantil y V Congreso Latinoamericano de OMEP. La educación artística en el nivel inicial y básica” en el año 2014, y el “Noveno Congreso de Discapacidad” en 2018, ambos en la ciudad de Medellín (Colombia).

Los artículos y ponencias suman el 85,7 % de la producción publicada y el 14,3 % corresponde a capítulo de libro. Las editoriales reseñadas en la muestra son: Corporación Universitaria Lasallista (Medellín), Indexada Publindex – Colciencias (Colombia), Instituto de Capacitación Álamos, Latindex y el Sello Editorial Publicar-T (Medellín). Latindex y el Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria son las instituciones que aportan el 60 % de los artículos, y el 40 % entre las fuentes capítulo de libro y ponencia.

Se debe resaltar la incidencia que ha tenido la producción académica de este tópico, hemos encontrado que ha tenido un impacto considerable en el diseño e implementación de propuestas (DIP) en un 28,6 %, en la labor pedagógica y educativa de manera directa con los niños (PEN) (22,2%) y en el diseño curricular (DCU) (14,3%). Lo que demuestra que ha impactado también los procesos



curriculares de la Licenciatura en Educación Infantil y de la misma Maestría en Educación en la que se han desarrollado varios proyectos de investigación.

Análisis de los resultados

La categoría de diversidad y aprendizaje en la Línea de Infancia emerge como uno de los tópicos sobre los cuales se ha conceptualizado en los últimos años; incluye dos ejes como organizadores de las producciones, el primero se relaciona con *la educación inclusiva en el marco de la educación inicial*; dar respuesta a las necesidades de los niños ha llevado a materializar una serie de reflexiones frente al enfoque de derechos, las políticas y las prácticas pedagógicas, en tanto se concibe que pensar desde un enfoque de inclusión va más allá de considerar la integración de niños y niñas en situación de discapacidad al sistema educativo; implica considerar asuntos relacionados con la diversidad y la vulnerabilidad social en las propuestas educativas, curriculares y pedagógicas para atender con calidad, equidad y pertinencia a la infancia.

La categoría de diversidad (DIV) en la Línea Infancias ha sido una construcción que se ha retomado de la Línea de Pluralidades del Grupo Senderos en la cual se ha desarrollado ampliamente este concepto, y hay que decir que se ha convertido en los últimos años en un eje articulador entre los tópicos de EIAI y PPE para responder a los procesos de enseñanza y aprendizaje en niños y niñas, tema que inicialmente fue del interés de la Línea de Infancia en el año 2009. Observamos que promover la participación de los niños, el respeto y reconocimiento frente a su diversidad cognitiva, étnica, social, cultural y de género ha llevado al Grupo a preguntarse con respecto al papel de los niños y niñas en el proceso de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva de la justicia curricular y la construcción de identidad.

Sobre este aspecto, Zapata y Correa (2018) exponen, en “Justicia curricular: educación contextualizada para la construcción de identidades”, que la educación infantil ha de tener carácter inclusivo para la promoción de la democracia y el ejercicio de los derechos humanos. Reconocer a los niños y las niñas con discapacidad en la diversidad implica revertir la mirada a los sujetos que viven y transitan por la infancia en condiciones, situaciones y características particulares y diferentes; a través de la educación contextualizada se comprende cómo se puede garantizar el derecho a la educación con calidad en el respeto a la identidad y la particularidad.



La comprensión respecto de la diversidad (DIV), en el marco del reconocimiento y el enfoque de derechos en la educación infantil, se ha puesto en discusión en la Línea, tanto en las voces de los niños como de los educadores y agentes educativos. Un ejemplo de ello es la publicación del libro *Una mirada a la diversidad desde los lenguajes, las representaciones y las mediaciones pedagógicas*, en el que se plantean reflexiones frente a las nuevas formas de concebir la diversidad en el contexto educativo contemporáneo. Los autores aportan elementos que son básicos para identificar la configuración de las representaciones e imaginarios alrededor de la etnia, la diversidad sexual, la discapacidad, el enfoque de género, el conflicto social, los grupos urbanos, la ruralidad, etc., y así se posibilita un abordaje en relación con los lenguajes y las narraciones (de niños, agentes educativos, docentes) para comunicar, expresar actitudes, comportamientos, pensamientos y formas de actuar y pensar.

En el mismo sentido, Echavarría, Urrea y Zapata (2015) analizaron en su investigación los lenguajes discriminatorios y antidiscriminatorios expresados en las narrativas discursivas de las niñas y niños, y en los resultados que surgieron luego de la lectura de cuentos infantiles-diversidad sexual, étnica y de género, encontraron que los niños hacen visible sus formas de pensamiento a través de estereotipos, prejuicios, imaginarios y representaciones sociales producto de los discursos hegemónicos que se construyen en sus hogares y espacios educativos. Esto lo confirman León, Londoño y López (2015), quienes en el análisis realizado en el juego libre y los juegos de roles de los niños y niñas de preescolar, encontraron lenguajes discriminatorios – antidiscriminatorios.

Esta mirada con respecto a la diversidad y la educación inclusiva también se ha puesto en el rol de los maestros, agentes educativos. Reconocer y problematizar las prácticas y los discursos que se configuran en los programas de educación inicial y formal en cuanto a la atención de la diversidad y la vulnerabilidad social, ha permitido ver las construcciones subjetivas de los participantes frente al acto educativo. Producto del proyecto “Sistematización de experiencias de inclusión en la ciudad de Medellín” (investigación cofinanciada por la Secretaría de Educación de Medellín desde el programa de la UAI), Suárez (2015) encuentra que

La principal barrera para lograr implementar la inclusión se ubica en los docentes, quienes se muestran prevenidos y escépticos, y se declaran no preparados para ello, a pesar



de cumplir con lo planteado por la normativa, la esencia de la inclusión se desdibuja, se continúa con las prácticas segregacionistas y diferenciadoras. (p. 38)

Para Restrepo (2018a), aunque se asume una perspectiva de derechos en las propuestas educativas, se evidencia que aún se presentan barreras en la participación de los niños y niñas, especialmente de quienes provienen de zonas rurales o presentan una situación de vulnerabilidad por etnia, discapacidad, alerta en el desarrollo, o migración. Los maestros reconocen la importancia de promover espacios accesibles y de implementar el DUA, no obstante, indican que hay una diferencia cuando el niño-niña transita del nivel de educación inicial al formal, porque las metodologías cambian, los ritmos son diferentes y son los niños los que se ven enfrentados a barreras en los contenidos, actitudes, currículos, objetivos y evaluaciones, además, se desconoce el manejo de las guías que son enviadas por el Ministerio de Educación en ambos niveles (pp. 49-50).

En este sentido, quizás uno de los focos en los cuales la Línea ha venido profundizando es la atención educativa; las reflexiones y análisis en las producciones han centrado la mirada en las prácticas pedagógicas y educativas, especialmente en lo relacionado con las propuestas pedagógicas (PPE) y el rol y función del educador (RFE), porque se evidencia la importancia de construir e impactar con propuestas pedagógicas que acerquen a los niños y las niñas a un desarrollo integral, contextualizado a las realidades, la cultura y la tradición de las familias. De igual manera, es importante la creación de propuestas curriculares integrales dinámicas que contemplen el desarrollo y los aprendizajes de los niños y las niñas en un marco del respeto por su singularidad, ritmos e individualidades.

Al respecto, Nataly Restrepo (2018b), en su ponencia “Diseño universal del aprendizaje retos y desafíos en la Educación Inicial”, afirma que educar para la diversidad en el contexto de la educación infantil implica educar para el pluralismo y enseñar desde la equiparación de oportunidades, reflejada no solo en el acceso, sino en los procesos de aprendizaje, porque todos los niños pueden aprender, pero no todos lo hacen de la misma forma, es así que se hace necesario tener una mirada intercultural y transformar paradigmas. La cuestión no es solo aceptar en los escenarios educativos a los niños con discapacidad



o alertas en el desarrollo, o con una condición étnica, de género o sistémica, sino generar mediaciones con propuestas pedagógicas enriquecedoras que potencialicen sus desarrollos; es tener una visión del sujeto con capacidades, porque no se trata simplemente de que los niños estén, sino que participen en los procesos en igualdad de oportunidades.

El otro tema central que caracteriza las producciones de esta categoría se relaciona con *el desarrollo infantil y los aprendizajes*. Dado el posicionamiento de la primera infancia en las políticas públicas y las agendas gubernamentales, la pregunta por la diversidad y la inclusión en el marco de las propuestas educativas en la educación infantil también ha contemplado el lugar de los aprendizajes: ¿qué deben saber y construir los niños y niñas en los primeros años de vida?, y ¿cómo deben ser las mediaciones para promover escenarios justos y equitativos? Son algunas de las preguntas que se han hecho los integrantes de la Línea.

El debate frente a los aprendizajes (APZ) evidencia una apuesta por la relevancia. Con el criterio de “relevancia” se integra al niño y a la niña como individuos, y al mismo tiempo se los vincula a su realidad social y al desarrollo integral, se sustenta en las características, intereses, potencialidades y derechos de cada niño o niña. Zapata y Restrepo comprenden los aprendizajes como

Proceso activo, propio, de construcción y reconstrucción de conocimientos, a los que se asigna un sentido vital, y que generan nuevos aprendizajes y potencian desarrollos, los aprendizajes son entonces elementos clave para la vida y desarrollo de los sujetos, y los valores y creencias imperantes son determinados cultural y socialmente, según el entorno. El reto que tiene la educación, para que sea relevante, está fundamentalmente en la relación que establecen los sujetos que la dinamizan: *el sujeto educador y el sujeto educando*. El educador o educadora como mediador entre las capacidades, intereses y necesidades del niño o niña y su contexto, y el educando o educanda como sujeto que se construye a sí mismo desde el autorreconocimiento y desde el reconocimiento del otro. (2013, p. 220)



Esta relación e interacción que se propone entre educando-educador y contexto se refleja en la correlación con el tópico de los modelos curriculares y didácticos (MCD); la búsqueda por generar mediaciones pedagógicas que posibiliten las interacciones con el medio, el otro y consigo mismo, que reconozcan y valoren las diferencias y capacidades de los sujetos y que promuevan los aprendizajes relevantes, ha implicado una visión enmarcada en la práctica pedagógica, porque la preparación para la vida, en tanto desarrollo personal, independencia, autonomía, participación social y cultural, responde a la visión interdisciplinaria que demanda la integralidad del desarrollo infantil. En coherencia con lo anterior, Henao (2011) propone que

Los aprendizajes que se les brinden a los niños deben permitir la construcción de los cimientos de su desarrollo humano, por tal razón es menester contribuir cuidadosamente en la formación de su identidad cultural, su adecuada relación con el medio familiar y comunitario, con las personas que les rodean, la configuración de su sentido de pertenencia, sus valores y actitudes, su seguridad y autoestima, su personalidad, su propia lengua y su propia vida cultural, lo que permite atender a los niños, independientemente de su etnia, género, condición socioeconómica, religión, o ideología. (p. 35)

Por su parte, Ramírez (2017) fundamenta que las prácticas pedagógicas para la educación infantil se deberán reconocer por su intencionalidad, sistematicidad e identidad para formar a esta población, la mediación debe constituirse como punto de partida de las relaciones e interacciones personales y las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Para la autora, desde la visión pedagógica los aprendizajes se visibilizarían en la disposición de cada niño para aprender, reflexionar sobre la acción, encontrar relaciones y/o utilidades entre conocimiento previo, conocimiento cotidiano situado y conocimiento científico o social contextualizado:

Los aprendizajes estarían relacionados con la construcción de nociones, procesos y actitudes inmersos en las problemáticas del mundo real, el conocimiento científico y social (interdisciplinario y global), y las habilidades de pensamiento, en procura reiterada



de beneficiar la formulación y manipulación de ideas, conceptos, imágenes; aplicar principios matemáticos para resolver problemas simples, describirlos con palabras y/o exponer resultados; encontrar soluciones o alternativas de viabilidad a problemas de interés personal o grupal. (Ramírez, 2017, p. 148)

Así, se resalta entonces que las mediaciones en las propuestas pedagógicas y educativas (PPE) constituyen uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de aprendizajes y, por ende, el desarrollo infantil. Uno de los enfoques que se ha empezado a concebir desde las propuestas educativas de la educación inicial-formal, y que es objeto de discusión en la Línea, es el diseño universal del aprendizaje (DUA). Para el Grupo, uno de los focos de análisis en las últimas investigaciones lo ha constituido la reflexión sobre cómo deben ser las mediaciones para promover escenarios justos y equitativos que estimulen la participación efectiva, el logro de aprendizajes de los niños y niñas, la pertinencia curricular, la calidad de la enseñanza y la calidad de los aprendizajes.

Al respecto, Restrepo (2018b) enuncia que el DUA significa un nuevo marco para el currículo cuyo fin es dar respuesta a la diversidad maximizando las oportunidades de aprendizaje y la participación de los sujetos; se convierte en un eje fundamental para la enseñanza, pues se comprende como un enfoque multidimensional que posibilita la puesta en práctica de variadas didácticas y estrategias metodológicas que fomentan la participación, el reconocimiento y la implicación de los sujetos, y además reconoce la singularidad y la identidad, en tanto visualiza la flexibilidad en los contenidos, objetivos, métodos y evaluaciones, poniendo al sujeto en el centro de la enseñanza. Instaurar el DUA en las mediaciones pedagógicas constituye un medio para apropiarse del enfoque de capacidades como elemento de justicia social, porque pone la mirada en las fortalezas y potencialidades de los niños y niñas y de las maestras, agentes educativas (2018b, pp. 49-50). El diseño universal del aprendizaje (DUA):

- Contribuye al desarrollo de capacidades y habilidades en los niños porque fortalece la creatividad, en tanto les brinda diferentes oportunidades al permitirles tomar decisiones, autoevaluar, hacer parte de los aprendizajes y minimizar las inseguridades.
- Posibilita comprender que los aprendizajes no son rutinarios, que se deben construir para la vida, y por ello es indispensable el desarrollo de habilidades



adaptativas, sociales y cognitivas, para el control de las emociones y el desarrollo infantil.

- Es un medio para identificar las metas de aprendizaje en correspondencia con los niveles de desarrollo de los niños.
- Constituye el eje transversal en la práctica pedagógica y se convierte en el eje mediador para indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso.

A modo de cierre para este tópico de la diversidad y aprendizaje, podemos decir que el análisis con respecto a las prácticas pedagógicas de los agentes educativos y educadores/maestros no se ha quedado solo en la publicación de artículos y ponencias: ha impactado directamente la construcción de la propuesta curricular de la Licenciatura en Educación Infantil. Ha querido brindar experiencias e interacciones para construir identidades desde la diferencia, no en el déficit, y desarrollar aprendizajes en condiciones accesibles, y generar la reflexión interdisciplinaria sobre las políticas, los programas, proyectos y modelos de intervención y prevención, en el marco del desarrollo humano.

Se ha logrado configurar una malla curricular que desde su objeto de formación y estudio en los diferentes componentes (saberes disciplinares, pedagógico y componente de las didácticas de las disciplinas), agrupa un conjunto de cursos (diversidad y poblaciones, neuroaprendizaje, diseño universal de aprendizaje, educación para la diversidad, práctica poblaciones, comunicación accesible) que buscan formar en los estudiantes competencias para que estén en capacidad de construir mediaciones pedagógicas pertinentes y con sentido en los escenarios de educación inicial y formal.

Sabemos que en la Línea Infancias aún falta más desarrollo teórico frente a esta categoría, en tanto constituye un tópico emergente, se tiene el reto de comprender el desarrollo infantil, los aprendizajes, el seguimiento al desarrollo y la evaluación, en el marco de la educación inclusiva y el enfoque de capacidades. Se debe reflexionar sobre cómo se asumen los propósitos y principios de la educación inclusiva, no en todas las propuestas educativas y los currículos se tienen en cuenta los ajustes razonables y la singularidad de los sujetos. Asimismo, se debe analizar cómo se conciben las infancias, la educación, el desarrollo infantil, la institucionalidad y los discursos, cómo definimos al otro, cómo nos relacionamos con él y cómo lo posicionamos en los procesos educativos de la educación infantil.



Categoría Escenarios Convencionales y no Convencionales (ECNC)

Descripción de los resultados.

En el análisis de las 115 reseñas registradas en las producciones académicas del Grupo de Investigación Senderos, Línea Infancias, la categoría ECNC surge como tópico emergente, ya que en la construcción inicial de la Línea no se tenía proyectado como categoría de investigación. Del total de la muestra, ocho reseñas, que representan el 7 %, hacen referencia a este tópico. De las ocho publicaciones, seis (75 %) son de la ciudad de Medellín, una (12,5 %) de la ciudad de Cali y una (12,5 %) se publicó en Argentina.

En cuanto a la correlación con otros tópicos se observa la más alta correlación con EIAI (27,3%) y PPE (18,2%), estos tópicos hacen parte de los de mayor frecuencia en toda la muestra. Con tópicos de frecuencia menor presenta correlaciones por encima del rango base: 13,6 % con PPI y 9,1 % con FLA. Veintisiete palabras clave se encuentran en las reseñas del tópico ECNC, siendo las más representativas “educación”, “niño y niña” y “política pública”, con 7,4 % cada una.

Para la publicación de las producciones de la línea respecto a la categoría ECNC, las fuentes más utilizadas fueron: capítulo de libro (37,5 %), artículo (25,5 %) y libro, ponencia y proyecto de investigación de pregrado (12,5 %) cada una. El medio de divulgación más representativo es el electrónico (75 %), hubo una producción impresa y digital (12,5 %) y una sólo impresa (12,5 %).

En el periodo de tiempo reseñado desde 2008 a 2018, se encuentra que los años de mayor divulgación fueron 2010 y 2012 con la mitad de las producciones en fuentes como: capítulo de libro, artículo, libro y ponencia. El otro 50 % de las producciones se publicaron entre 2014 y 2018, por medio de artículo, capítulo de libro y proyecto de investigación de pregrado.

Sobre el tópico ECNC se publicó un libro en el año 2012 titulado *Accesibilidad en espacios educativos y recreativos, Guía de orientaciones*; los capítulos de libro fueron tres, distribuidos en los años 2012, 2014 y 2018, cuyos títulos, respectivamente, son: “Reflexiones en torno a la infancia en el marco de las políticas públicas”, “Medellín, una ciudad educadora pensada para los niños y niñas” y “La práctica pedagógica hospitalaria, una experiencia significativa



en la infancia”. Se reseñaron dos artículos de los años 2010 y 2016, ambos publicados en la revista *Senderos Pedagógicos* del Tecnológico de Antioquia - I.U., cuyos títulos son: “Primera feria Buen Comienzo. Relatorías conversatorio” y “Entrevista a Gaby Fujimoto. ‘La educación en escenarios no convencionales debe responder a las necesidades y capacidades de los niños y contar con la participación de la familia y la comunidad’”.

El proyecto de investigación de pregrado centrado en ECNC, titulado “Proceso de escolarización con niños en situación de hospitalización: una oportunidad para su continuidad en el sistema educativo”, fue realizado en el año 2015 por estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia - I.U. Hubo una ponencia relacionada con este tópico, en el evento denominado Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: Sociedad Civil-Estado, que se llevó a cabo en la ciudad de Cali en el año 2010, donde se presentó una experiencia significativa sobre la “Pedagogía Hospitalaria”, socializada previamente en el X Foro Internacional de Educación Inicial de Medellín “Interacciones de calidad para la primera infancia en contextos de vulnerabilidad”, cuyas memorias estuvieron a cargo del Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Para el tópico ECNC no se presentan reseñas con la fuente de información “material educativo”.

Como editoriales principales de la categoría ECNC aparecen el Ministerio de Educación Nacional, el Sello Editorial Publicar-T y el Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria con el 33,3% cada uno. La institución Tecnológico de Antioquia I.U. de la ciudad de Medellín (Colombia) ha aportado en la construcción de conocimiento referente a ECNC, con capítulos de libro (42,9 %), artículos (28,6 %), y libro y proyecto de investigación de pregrado, 14,3 % cada uno.

La relevancia con otros tópicos para la categoría ECNC se da así: la producción académica del grupo aporta considerablemente en relación con el tópico diseño e implementación de propuestas pedagógicas (DIP) (31,3 %); con la labor pedagógica y/o educativa de manera directa con los niños (PEN) (31,3 %), y con capacitación de agentes educativos (AED), aprendizaje (APZ), construcción de políticas públicas y programas (CPP), formación de educadores y/o docentes (FED), juego (JUG) y trabajo comunitario (TCO), en un 6,3 % cada uno.



Análisis de los resultados

Durante los últimos diez años, la Línea de Infancia del Grupo Senderos del Tecnológico de Antioquia - I. U. ha desarrollado producciones académicas e investigativas a partir de las temáticas de interés que se plantearon en su contextualización en el año 2009: políticas de primera infancia; programas de atención integral a la primera infancia; articulación interinstitucional e intersectorial; marcos legales y normativos y financiamiento para la sostenibilidad de las políticas; orientaciones pedagógicas, propuestas educativas y materiales para la educación inicial como parte de los programas de atención integral; desarrollo integral del niño y la niña desde la gestación hasta los siete años; procesos de enseñanza y aprendizaje en niños y niñas; evaluación del desarrollo integral; procesos de acompañamiento, prevención y protección a la primera infancia; experiencias pedagógicas de las prácticas profesionales; semilleros de investigación con enfoque hacia la primera infancia; procesos formativos de los agentes responsables de la primera infancia; articulación de modalidades de atención para la primera infancia con el sistema educativo formal, y atención integral: cuidado, salud, nutrición y protección (Zapata, 2009).

Como se puede ver, la categoría ECNC no fue incluida como de interés de la Línea, sin embargo, durante la trayectoria investigativa y académica se evidencia cómo emerge esta categoría, para responder a las transformaciones que se producen en las formas y espacios de interacción con los niños y niñas, a partir del reconocimiento del derecho a la educación y al cuidado desde el nacimiento. La categoría ECNC surge en coherencia con el objetivo de la Licenciatura en Educación Preescolar planteado en el Proyecto Educativo de Programa (PEP), donde se concibe que la educación infantil se enmarca en contextos socioeducativos convencionales y diversificados:

Formar profesionales para la educación inicial, comprometidos desde el desarrollo de competencias a nivel pedagógico, investigativo, social y personal, con la formación, el desarrollo integral, y los aprendizajes de los niños, desde el nacimiento a los 7 años, en contextos socioeducativos convencionales y diversificados. (Comité Curricular, 2010, p. 4)



Los escenarios o contextos socioeducativos convencionales y no convencionales son los lugares donde se lleva a cabo la praxis educativa; es convencional, cuando se enmarca en parámetros tradicionales y lineamientos previamente establecidos y, portanto, en espacios formales; y es no convencional, cuando se genera en otros espacios de ciudad diferentes a la escuela, como hospitales, bibliotecas y hogares, y permite vincular a la comunidad y a la familia en el acto educativo partiendo de sus necesidades e intereses, para responder a las características propias de los contextos y poblaciones.

Es decir, los ECNC se comprenden como todos aquellos ambientes y situaciones mediadas por propuestas pedagógicas y educativas, que promueven aprendizajes significativos por medio de experiencias que motivan al estudiante y provocan en él el deseo de aprender; estos escenarios deben responder a las necesidades, intereses y características de los niños y niñas, y permitir la movilización y el fortalecimiento de habilidades, destrezas y capacidades dentro de los contextos donde se desenvuelven.

Al respecto, Gaby Fujimoto, en la entrevista concedida a la Revista *Senderos del Tecnológico de Antioquia*, plantea que,

Los aportes de la ciencia, de la biología e investigadores de diferentes áreas, están haciendo que no solamente haya una educación institucionalizada como proceso educativo dentro de los sistemas educativos, sino también una educación y procesos educativos no institucionalizados que están, mayormente, enmarcados dentro lo que podríamos llamar las acciones no convencionales, los programas no formales y los programas no escolarizados. (Fujimoto, 2016, p. 128)

En este sentido, las construcciones de la Línea de Infancia evidencian un interés por conocer, investigar y generar aportes en los espacios de socialización de los niños y niñas, en los cuales se movilizan aprendizajes y desarrollos más allá de la institución-escuela. Se vienen configurando producciones e investigaciones que buscan visibilizar otros espacios de ciudad donde también es posible el desarrollo integral de las infancias, para garantizarles el derecho a la educación y al cuidado como sujetos de derechos, cuando se encuentran



en condiciones o situaciones por fuera del contexto educativo convencional, sin desconocer que este último es igualmente significativo para los niños y niñas.

Es importante analizar las prácticas y los discursos que circulan en los diferentes escenarios de la educación infantil y la atención integral, y que se relacionan con los aprendizajes y desarrollos de los niños y niñas en los ECNC. Las creaciones e investigaciones se revirtieron en once producciones escritas, que promueven la calidad en las prácticas pedagógicas y la flexibilización de la educación y atención integral a las infancias en los diversos escenarios o espacios de ciudad, y que aportan y amplían otras miradas frente a la educación infantil, las pedagogías, las didácticas, los currículos y las prácticas educativas, en interrelación con la protección, la participación, la salud, la vida y los desarrollos de los niños y las niñas.

Los ECNC toman fuerza dentro de la Línea de Infancia en la medida en que movilizan prácticas formativas e investigativas y discursos que potencian otros espacios educativos para contribuir al desarrollo integral de los niños y las niñas. En virtud de ello, la categoría emergente tiene su propia línea conceptual con cuatro subcategorías, a saber: pedagogía hospitalaria; la familia desde su función educativa; accesibilidad, articulación y tránsito entre modalidades o escenarios educativos, y ciudades educadoras que posibilitan la construcción de experiencias de aprendizaje en la población infantil.

Pedagogía hospitalaria: En esta subcategoría se destacan: una ponencia, “Pedagogía Hospitalaria” (2010); un proyecto de investigación de pregrado, “Proceso de escolarización con niños en situación de hospitalización: una oportunidad para su continuidad en el sistema educativo” (2015), y un capítulo de libro, “La práctica pedagógica hospitalaria, una experiencia significativa en la infancia” (2018). En los tres se ha buscado reconocer los derechos de los niños y las niñas en condición o situación de enfermedad.

En las producciones se presentan reflexiones y análisis que permiten entender la pedagogía hospitalaria como campo de saber que se configura a partir de discursos, saberes y prácticas alrededor del reconocimiento de las infancias en situación o condición de enfermedad y de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. En este sentido, la pedagogía hospitalaria no se puede entender únicamente como la continuación de los procesos escolares, sino la



reivindicación de la praxis educativa como derecho, a partir del reconocimiento del sujeto como ser integral y multidimensional, en una perspectiva de cuidado del otro/otra.

Ahora bien, dentro del Tecnológico de Antioquia, específicamente en las investigaciones y construcciones realizadas por la Línea de Infancia del Grupo de Investigación Senderos, la pedagogía hospitalaria se sustenta, desde el marco político y legal, en el respeto al derecho a la educación de los niños y las niñas independientemente de su situación o condición. Asimismo, fija su atención en el desarrollo de la dimensión socioafectiva, el fortalecimiento de la autoestima del niño hospitalizado y la continuidad de sus procesos escolares, y centra las prácticas y discursos en mejorar y potenciar las relaciones entre el/la niño/a, el personal de salud y las familias; estos dos últimos agentes educativos, en compañía de otras personas significativas (cuidadores), son los encargados de generar experiencias que aporten al desarrollo integral de los niños y niñas.

Los proyectos y propuestas pedagógicas y educativas y sus resultados dan cuenta de la importancia del rol del agente educador y el docente para transformar las emociones y actitudes por las que transitan los niños en su enfermedad (miedo, temor, ansiedad, etc.), el agente educativo propicia mediaciones pedagógicas a través de un acompañamiento significativo y afectuoso, donde, sin hacer a un lado las áreas de conocimiento definidas por los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional (MEN), articula los procesos educativos que se desarrollan en la institución-escuela al interior de los espacios educativos propiciados por la institución-hospital, y presta especial atención en responder a las necesidades e intereses de los niños y las niñas, y de esta manera facilita la aceptación de la enfermedad desde enfoques didácticos y lúdicos (Arango et al., 2015).

Estos espacios no convencionales, que se habilitan en los diferentes hospitales e instituciones de salud, se convierten en escenarios de práctica de la Licenciatura en Educación Preescolar de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia, para desarrollar propuestas pedagógicas y estrategias didácticas que van tomando sentido a medida que movilizan la construcción de aprendizajes en los niños y las niñas en situación o condición de enfermedad, potencializan capacidades y habilidades del niño para crear, sentir, explorar, pero sobre todo para fortalecer las relaciones sociales y generar



conciencia del cuerpo y el tratamiento médico (Parra, 2010), e involucran agentes educativos como el personal médico, los pares y familias.

Es así como la pedagogía hospitalaria tiene que ver con las propuestas pedagógicas y estrategias didácticas puestas en práctica en los hospitales e instituciones de salud, con las cuales se construyen espacios y ambientes que promueven la participación y brindan oportunidades para la adquisición de aprendizajes significativos, partiendo de las características del contexto hospitalario y de la población infantil.

En los textos analizados se evidencian puntos de encuentro, uno de ellos es la puesta en práctica de la metodología lúdico-creativa para propiciar mediaciones educativas a partir de los lenguajes expresivos —corporal, dramático, plástico, musical y literario— y las actividades rectoras —arte, juego, exploración del medio y literatura—, los cuales facilitan “la creación, la expresión y la construcción de sentidos y significados para el niño que atraviesa por una hospitalización” (Henaó, 2018c, p. 153).

Es posible pensar actividades pedagógicas a partir de necesidades e intereses de los niños en situación de hospitalización, respetando su derecho a la educación en contextos diferentes a la escuela, reconociendo que son sujetos de derechos que sienten, piensan y tienen sus propios intereses, y que independientemente de la situación en la que se encuentran se les debe propiciar ambientes para movilizar aprendizajes y promover procesos de desarrollo integral. (Henaó, 2018c, p. 165)

Por esto, las construcciones realizadas alrededor de la pedagogía hospitalaria le han permitido a la Línea de Infancia visibilizar los cambios y resignificaciones que hacen los niños y las niñas respecto a sus trayectorias en la enfermedad. Además, fortalecen las relaciones entre profesionales de la salud, docentes, familias, cuidadores y demás agentes educativos responsables del cuidado y educación de los niños y las niñas en situación o condición de enfermedad, en pro de garantizar un acompañamiento intencionado y afectuoso que aporte a los procesos de recuperación de niños y niñas.



Familias en su función educativa: La familia es el primer espacio socializador de los niños y las niñas, por eso es importante que la familia participe en los escenarios convencionales y no convencionales para la educación y atención a las infancias, ya que es fundamental para garantizar su desarrollo integral. Es así como, en uno de los textos enmarcados en esta subcategoría “Familias que aman, bebés que participan: concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida”, que hace parte del artículo “Primera feria Buen Comienzo. Relatorías conversatorio” (2010), se resalta la importancia de los primeros meses de vida de los niños y las niñas, y se plantea que “la familia es el escenario privilegiado para orientar la construcción de ciudadanía desde las edades más tempranas. Allí se da el principal aprendizaje de las capacidades que cada sujeto tendrá para relacionarse consigo mismo y con otros” (Quiroz y Restrepo, 2010; como se citó en Roldán, 2010, p. 10).

Se comprende, entonces, que la educación, entendida como proceso de socialización, no se genera única y exclusivamente en los espacios escolares o convencionales, ya que, en este caso, la familia constituye un escenario privilegiado para el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos desde las prácticas de crianza y cuidado, que se configuran a partir de las prácticas sociales y culturales. En este sentido, en el artículo “Promoción del desarrollo como práctica de crianza de las madres adolescentes” (2018), se advierte la función educativa que asumen las madres, puntualmente las madres adolescentes, quienes se convierten,

En una facilitadora del desarrollo de los niños a través de estímulos asociados a la cultura y al ambiente social ... en el cual se propician cuidados físicos y emocionales al niño a través del suministro de la alimentación, la promoción de hábitos y rutinas para la incorporación de normas y comportamientos, y el intercambio de expresiones de afectos verbales y gestuales que fortalecen la creación del vínculo afectivo. (Henoa y Villa, 2018, p. 90)

Valorar la función educativa de la familia es permitir la vinculación de todos los actores en los procesos de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas desde el nacimiento, partiendo de las realidades de las familias y los contextos sociales y culturales que habitan niños y niñas, y garantizar que todos los actores trabajen articulados en pro del bienestar de la población.



Accesibilidad, articulación y tránsito entre modalidades o escenarios educativos: En la tercera subcategoría se destacan dos artículos: el primero se titula “Primera feria Buen Comienzo. Relatorías conversatorio” (2010), con la relatoría “Tránsito exitoso de los niños y niñas de modalidades de educación inicial al entorno escolar”; el segundo artículo es “Del hogar comunitario al jardín infantil. Experiencia de transición de cuatro madres comunitarias en Medellín, Colombia” (2015).

También se destaca un libro: *accesibilidad en espacios educativos y recreativos. Guía de orientaciones* (2012). En este libro se analizan las estrategias de accesibilidad en espacios educativos y recreativos de la ciudad de Medellín para la educación inicial, con el propósito:

[de] orientar estrategias en tres categorías de accesibilidad relacionadas con infraestructura, señalización y formación del talento humano, que permitan cambios en las instituciones y organizaciones prestadoras de servicios educativos, culturales o recreativos, de manera que favorezcan la orientación de la participación autónoma para todas las personas sin excluir por condición, situación o características particulares (por ejemplo, discapacidad, adulto mayor, madre gestante, talla baja). (Correa et al., 2012, p. 5)

Garantizar la accesibilidad en los diversos espacios o escenarios educativos para todas las personas, independientemente de su condición física, social, étnica, etc., es valorar la diversidad como parte fundante del acto educativo; el reconocimiento del otro permite la construcción de identidades en lo personal y lo social.

Los agentes educativos que acompañan a los niños y las niñas cumplen un rol importante en propiciar experiencias y ambientes de aprendizaje novedosos, retadores y enriquecidos para movilizar pensamientos, aprendizajes y desarrollos.

Lo anterior permite que las prácticas educativas y pedagógicas que se generen en los ECNC se articulen con las propuestas educativas, logrando que el tránsito o la transición que cada niño y niña hacen de un escenario a otro garantice la



continuidad de los procesos. Al respecto, Herrera y Builes (2010; como se cita en Roldán, 2010) plantean que el tránsito exitoso de los niños y las niñas de un escenario a otro debe basarse en el reconocimiento de sus dimensiones del desarrollo humano (cognitiva, comunicativa, socio-afectiva, corporal, espiritual, estética y ética) y en aspectos personales como la autonomía, la identidad y la convivencia; y en relación con los agentes educativos, deberán resignificar sus prácticas pedagógicas y educativas para poder adaptarlas a las características de cada niño y niña que transita estos escenarios, convencionales o no convencionales.

Cabe resaltar, que uno de los textos que sustenta esta subcategoría no se enfoca en la transición de los niños y las niñas, sino en el tránsito que las madres comunitarias hicieron: la atención que brindaban en sus hogares la trasladaron a los jardines infantiles, concretamente al Jardín Infantil Mamá Chila del barrio Moravia de Medellín. Se subrayan tres elementos importantes que tienen que ver con los cambios y permanencias relacionados con las prácticas de cuidado de las madres comunitarias hacia los niños y las niñas, y la reconfiguración de su rol como agentes educativas:

- *El tiempo de la madre comunitaria en el hogar comunitario*: ... da cuenta de las implicaciones y funciones tradicionales de su rol, las cuales han constituido también su identidad, pues su experiencia ha trascendido lo vivido hacia la configuración de su subjetividad como actoras dentro de una comunidad.
- *El tiempo de transición*: ... hubo cambios en las relaciones institucionales, en el acompañamiento a su trabajo y la segmentación del espacio público y el privado, así como la reflexión acerca de qué es ser madre comunitaria y lo que ha significado para ellas serlo.
- *El tiempo que transcurre en el jardín*: ha permitido a las cuatro madres comunitarias hacer una valoración positiva de la experiencia de transición, porque su interés y vocación siempre ha sido el trabajo con niños y niñas directamente. (Buitrago et al., 2015, pp. 74-76)

En estos elementos se devela que los procesos de tránsito no son exclusivos de los niños y las niñas, puesto que los agentes educativos también construyen trayectorias a partir de los tránsitos que hacen de un escenario a otro, y de este modo reconfiguran y resignifican las prácticas y los discursos que construyen en torno a la educación y al cuidado de las infancias y les otorgan nuevos sentidos y significados.



Ciudades educadoras: en la cuarta y última subcategoría, se desprende la noción de abrir campos de debates en relación con ECNC. Se identifica la necesidad de repensar el municipio de Medellín como una ciudad educadora, pensada por y para los niños y las niñas, pero para ello se requieren ajustes y reestructuraciones tanto de carácter físico como educativos, que involucran a docentes, agentes educativos y familias, para permitirles a los niños y las niñas participar y ser protagonistas de una ciudad que los reconoce y les concede el estatus de sujetos sociales de derecho.

En coherencia con lo anterior, los dos textos que responden a esta subcategoría enfatizan la importancia de construir y disponer redes culturales a partir de un compromiso social y administrativo que propicie experiencias por medio de ambientes que favorezcan el intercambio de relaciones en las infancias. En este sentido, en la relatoría “La ciudad de los niños y las niñas”, del artículo “Primera feria Buen Comienzo. Relatorías conversatorio” (2010), se afirma:

La Ciudad de los Niños y las Niñas busca construir una ciudad diversa y mejor para todos, de manera que los niños puedan vivir una experiencia como ciudadanos, autónomos y participativos, donde se brinden los espacios para escuchar a los niños y las niñas, y que ellos tomen las decisiones y se vuelvan protagonistas de la ciudad. (Escobar y Zapata, 2010; como se citó en Roldán, 2010, p. 8)

Al constituirnos como ciudad educadora, debemos posibilitar diversos espacios de participación, y la política pública se convierte en el eje del desarrollo social, económico y cultural soportada en normativas que velan por la garantía de los derechos de los niños y las niñas, teniendo en cuenta que las decisiones tomadas puedan afectar las realidades de quienes habitan el territorio, en este caso las infancias. Al respecto, en el texto “Medellín, una ciudad educadora pensada para los niños y las niñas”, se plantea lo siguiente:

Esta visión de la educación como herramienta de transformación social permitió visualizar la ciudad desde otra perspectiva: una ciudad educadora que da relevancia a los espacios políticos, culturales y sociales como ambientes educadores; se comienza entonces a trascender la concepción



tradicional de que la educación y los procesos de enseñanza-aprendizaje se gestan únicamente al interior de las instituciones que imparten educación formal, como responsables de formar los sujetos que la sociedad requiere. (Zapata, 2012f, p. 20)

La educación inicia en el mundo de la vida y en la complejidad de las relaciones humanas (Moll, 2000), y es necesario comprender que es un proceso en constante cambio, ya que responde a las transformaciones sociales, culturales e históricas que van configurando otros espacios y escenarios diferentes a la institución-escuela para construir saberes y prácticas que respondan a la diversidad de los grupos poblacionales.

A modo de cierre, se puede plantear que, en el marco de las experiencias de aprendizaje que se generan desde la educación y atención integral a las infancias, con la categoría ECNC es posible construir prácticas y discursos para poner en discusión la trascendencia de crear ambientes de aprendizaje en diversos escenarios educativos, que respondan a las características de los niños y las niñas, entendiendo que son diversas y su desarrollo no se da de forma lineal.

Además, los ECNC de educación y atención a las infancias deben posibilitar la vinculación de los docentes, agentes educativos y las familias en el acompañamiento, la creación e implementación de programas y políticas que rescaten la perspectiva del niño y la niña como sujetos de derechos, y a partir de ello puedan participar en los espacios donde habitan. Por este motivo, el rol que cumplen los diversos actores es esencial para acompañar de manera intencionada los procesos de desarrollo de los niños y las niñas. Para Fujimoto (2016), reivindicar lo no convencional es

Eliminar esa falsa idea de que es para poblaciones pobres, que son para los niños que como no llegan a la escuela, entonces hay que ponerles su programa y no: tienen que responder a la filosofía con la cual se han creado. Es decir, responder a las necesidades y capacidades de los niños y contar con una fuerte participación de la familia y de la comunidad y usar las características de flexibilidad. (p. 131)



Proyecciones de la Línea Infancias

Después de analizar los tópicos temáticos de mayor frecuencia en las producciones del grupo de investigación de la Línea de Infancia, se hace necesario destacar aquellas producciones que, aunque en menor frecuencia (ver Tabla 8), han venido realizando aportes que constituyen ejes centrales para el desarrollo de los procesos académicos y que responden a los objetivos que se planteó inicialmente la Línea en el año 2009. En estas producciones se evidencia una correlación mutua, es decir, hay una conexión con los tópicos de mayor frecuencia, sin embargo, son tópicos en los cuales se requiere profundizar, y por eso se convierten en proyecciones de la Línea de Investigación Infancias.

Tabla 8. Producciones con menor frecuencia en la Línea Infancias y proyecciones

| Tópico temático | Reseñas | Porcentaje | Categorías |
|-----------------|---------|------------|---|
| MCD | 5 | 4,3 % | Modelos curriculares y didácticos |
| JUG | 4 | 3,5 % | Juego |
| DN | 2 | 1,7 % | Derechos |
| DSS | 2 | 1,7 % | Desarrollo sostenible |
| PC | 2 | 1,7 % | Prácticas de crianza |
| ALE | 1 | 0,9 % | Arte-lenguajes artísticos-expresiones estéticas |
| FLA | 1 | 0,9 % | Familia |

Fuente: Elaboración propia

El currículo en la educación infantil

Esta categoría se caracteriza por tener gran correlación con los tópicos de mayor frecuencia: con educación inicial y atención integral (EIAI), del 17,9 %; con formación de educadores y docentes (FED), el 16,7 %; con rol y función del



educador (RFE), el 16,7 %, y con propuestas pedagógicas educativas (PPE), el 10,9 %. Esta correlación es consecuencia de los debates que se estructuran en la Línea, la cual se centra en una mirada del currículo en correspondencia con las propuestas curriculares de la educación superior —consultorías en las que han participado los integrantes de la Línea—, y con discusiones frente a las competencias de formación del educador de primera infancia y las prácticas pedagógicas del maestro.

Se distingue al currículo como fuente de oportunidad para la formación de educadores, por eso se caracteriza como un eje de análisis con respecto a la fundamentación general del área, a los saberes específicos y disciplinares, a la pedagogía, las ciencias de la educación y la didáctica de las disciplinas. La formación docente exige una mirada en relación con las demandas globales, y es desde allí que el currículo, o el “tipo de currículo”, toma gran relevancia en el debate que se propone en la Línea, no solo para los programas de educación superior o de formación de educadores, sino para las propuestas pedagógicas y educativas de la primera infancia. Los modelos curriculares parten de los presupuestos epistémicos, teóricos, ideológicos y éticos que sustentan los objetos de investigación, de formación y de estudio del programa de la Licenciatura en Educación Infantil. Los modelos curriculares y didácticos se conciben como un proceso integrado que articula los desarrollos y aprendizajes de los educandos en relación con los procesos de formación, desde los componentes humanista, pedagógico, didáctico e investigativo, y esto se plasma en el proyecto educativo del programa (PEP).

Un elemento clave en la creación de un currículo integral y dinámico, que contemple el desarrollo, los aprendizajes y la participación activa de los educados en la educación superior, es la práctica pedagógica: “constituye el escenario por excelencia en el que se articulan en los programas de formación de docentes para la educación infantil los componentes humanista, pedagógico, didáctico e investigativo” (Zapata, 2016a, p. 240). Así, en el programa de Licenciatura en Educación Infantil, las prácticas pedagógicas, investigativas y de emprendimiento se entienden como el escenario de aprendizaje y reflexión crítica, de acción e investigación, de indagación y de recontextualización de los saberes desde los ámbitos cognitivo, ético, pedagógico, didáctico y disciplinar.

Cuando los educandos interactúan con los escenarios convencionales y no convencionales de la Educación Infantil desarrollan habilidades investigativas,



estructuran la relación entre la teoría y la práctica con los objetos de formación, y esto les posibilita profundizar en los saberes y diseñar propuestas que, mediadas por la investigación-acción, ayudan a resolver problemáticas de la educación infantil desde lo pedagógico y lo didáctico, y así se genera innovación educativa. Las transformaciones socioeducativas dependen en gran medida de la formación de maestros, y por eso, en este tópico de modelos curriculares y didácticos (MCD), se resalta la importancia de poner la mirada hacia los ajustes curriculares que demandan los nuevos contextos de la formación inicial de docentes y/o educadores, y de reflexionar y autoevaluar permanentemente el plan curricular, el perfil de egreso, el perfil profesional, el objeto de formación de estudio y el diseño de microcurrículos en los programas de licenciaturas.

Bajo este mismo análisis, otro aspecto que se resalta en la correlación entre modelos curriculares-didácticos (MCD) y la educación inicial atención integral (EIAI) tiene que ver con los enfoques para la formación de educadores y para la construcción de currículos en la educación infantil. De acuerdo con las producciones del grupo, la apuesta se orienta hacia la asunción de un enfoque posmoderno, pertinente, cultural y contextualizado, en coherencia con las exigencias del contexto local y global, con el PEI institucional, las políticas de infancia y el sistema educativo, para favorecer el empoderamiento del educando a partir de esa construcción de saber y movilizar en los contextos educativos experiencias emancipatorias.

Desde esta perspectiva, el abordaje curricular, tanto para la formación de educadores como para las propuestas pedagógicas educativas de la educación infantil, refiere la necesidad de una mirada crítica con respecto a los paradigmas: técnico-instrumental, práctico estratégico y reflexivo-emancipador. Iliana Lo Priore (2018) establece que, como parte de la disputa por la hegemonía, en América Latina se confrontan modelos curriculares reproductores y modelos emancipadores de las primeras infancias.

Estas aportaciones reflejan diversos modelos: unos que homogenizan e instrumentalizan los sujetos de la educación infantil (niños y educadores), los perfiles, las prácticas, las planificaciones y la evaluación, y otros que promueven la contextualización sociocultural, la flexibilización, la diferenciación e innovación curricular desde el reclamo de la heterogeneidad



y la diversidad de infancias, familias, etnias, géneros, clases sociales, escuelas y universidades. (p. 71)

Actualmente coexisten entre las propuestas pedagógicas curriculares unas tendencias que homogenizan la educación de las infancias y otras que aspiran transitar hacia currículos que promuevan la participación, la co-construcción y la contextualización. Es en este sentido que emergen los retos y proyecciones de la Línea Infancias, pues si bien se ha realizado un análisis con respecto a la formación de educadores, también es necesario evaluar y analizar las construcciones curriculares propuestas para la educación infantil. De acuerdo con la Declaración de Lima de la región latinoamericana de la OMEP, acerca del currículo y las evaluaciones para niños y niñas en la primera infancia:

Actualmente se evidencia la presencia creciente de concepciones sobre el currículo y la evaluación, desarrolladas por organismos internacionales y modelos transnacionales, que limitan su aceptabilidad y pertinencia a perspectivas instrumentales y mercantilizadas. Se identifica falta de pertinencia cultural en algunas propuestas curriculares de la región, desconociendo la identidad y valor de nuestros pueblos, etnias y culturas, así mismo el surgimiento de evaluaciones descontextualizadas, homogeneizadoras de niñas y niños, que contribuyen a instalar una visión deficitaria del desarrollo infantil, la intención de clasificar y jerarquizar a los países y sus infancias mediante la aplicación de la evaluación con parámetros internacionales, similares a las pruebas PISA, en sus propósitos, su diseño y su formato. (OMEP, 2018)

El currículo y la evaluación constituyen marcos de acción relevantes para garantizar el derecho a la educación y a la protección integral de niños y niñas. Por eso, son necesarios los estudios que se orienten a la construcción y/o revisión curricular, contextualizados con el propósito de dar respuestas a la AEPI, como también se deben contextualizar el diseño y la implementación de procesos de evaluación integrales, dinámicos y flexibles, de modo que contemplen las variadas dimensiones del desarrollo y los aprendizajes de niños y niñas, en un marco de respeto por su singularidad, ritmos e individualidades.



Dimensión didáctica del juego y la lúdica

La categoría de juego en la Línea Infancias del Tecnológico de Antioquia cuenta con cuatro producciones textuales, siendo la fuente más concurrente las ponencias, lo cual significa que la Línea se ha movilizado en esta categoría desde el discurso. “Abrapalabra, una experiencia de juego y aprendizaje para la educación inicial” (Bogotá et al., 2015); “La lúdica y el juego, facilitadores para la inclusión de los niños y las niñas”, “Lúdica y juego: ejes para el desarrollo infantil”, “Rostros y huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente” (Durán, 2015), son productos que han posibilitado exponer las principales ideas con respecto al juego y la lúdica como ejes transversales de la educación inicial y preescolar, en algunos eventos académicos como: Simposio Nacional ACDEP-OMEPE primera infancia en el siglo XXI: “Derecho de los niños a vivir, jugar, explorar y conocer el mundo” (2012) y el XV Foro internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEPE (2015), y el Segundo Encuentro Internacional de Educación Infantil y V Congreso Latinoamericano de OMEPE. “La educación artística en el nivel inicial y básica”.

En la propuesta inicial de la Línea, se identifican dos ejes de análisis: el primero centrado en la lúdica, comprendida como esa capacidad para experimentar acciones humanas orientadas al entretenimiento, la diversión y el esparcimiento y muy ligada al potenciamiento de la creatividad; el segundo es el juego, entendido como el uso adecuado del tiempo libre, de libertad, de aprendizaje, autonomía y socialización. El juego y la lúdica se convierten en la base del aprendizaje y de la expresión creadora en la educación infantil. Zapata afirma que la lúdica y el juego posibilitan nuevas maneras de relación y comunicación, tanto entre los niños y niñas como entre las familias y los adultos responsables de su atención y educación (2014d, p. 5).

Ubicar el juego como eje transversal en los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños y niñas, y en su relación con aspectos propios de las prácticas educativas y las propuestas de enseñanza, pues el educador es quien enriquece las situaciones de juego en sus mediaciones pedagógicas, ha sido uno de los núcleos de análisis en la Línea. Por ejemplo, en la investigación de Durán (2015) se encuentra que las prácticas de los maestros y maestras guardan una estrecha relación con los enfoques con los cuales se aborda el juego en el aula, es decir, sus acciones están directamente relacionadas con sus creencias, de ahí



que haya maestros que comprendan el juego como creación humana, fenómeno cultural, y como práctica social, y de esta forma determinan prácticas situadas en las interacciones, pero otros consideran el juego como una herramienta, estrategia o instrumento para caracterizar el desarrollo infantil o para diseñar propuestas didácticas en la escuela con el fin de identificar y tratar conductas manifestadas, desde esta postura, el sujeto se concibe más por su desarrollo individual que por las interacciones sociales; finalmente, están los maestros que ubican el juego desde la experiencia o juego-trabajo: el juego como actividad placentera y el trabajo como tarea establecida para llegar a un fin. De allí la importancia de reconocer y comprender el sistema de creencias sobre el juego, en el que se legitima al docente como un sujeto que, al reflexionar su práctica, la resignifica.

Lúdica y juego se convierten en el núcleo para el desarrollo infantil, no obstante, la educación infantil basada en el juego debe centrarse en los lenguajes artísticos y las expresiones estéticas (expresión musical, plástica, literaria y corporal-dramática), llevar a la práctica los lenguajes expresivos les permite a los niños y niñas aprender, explorar, expresar, vivir su experiencia, indagar del medio cultural y natural, relacionarse entre sí, con los adultos y con el mundo, lo cual le da sentido a su experiencia de vida y al desarrollo integral, en tanto fortalece su autonomía, la solidaridad, la cooperación, la amistad y el trabajo compartido; observamos que el niño baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en el jardín, expresa ideas, pensamientos mientras cuenta una obra de títeres, escucha un cuento o ejecuta una expresión artística con plastilina; el niño crea sus propias formas de pensamiento al jugar a los roles, con sus juguetes cotidianos, al experimentar, al proponer juegos y acciones creativas. Por eso, juego-lúdica, arte-lenguajes artísticos-expresiones estéticas son estrategias que se convierten en pilares fundamentales de la práctica pedagógica de los maestros para hacer posible la educación infantil.

En las producciones de la línea de investigación, solo se encuentra una ponencia para este tópico: “El arte: generador de factores protectores en la infancia”, lo que indica que, al igual que el juego, el arte se convierte en un tema de interés para las próximas producciones. Mediante los lenguajes artísticos, el niño y la niña descubren diferentes formas de expresión (corporal, estética, oral y gráfica), manifiestan sentimientos, emociones, deseos, inconformidades, ideas y fantasías; descubren su esquema corporal, su capacidad de movimiento;



desarrollan su creatividad y la forma de relacionarse con los demás; se socializan al interactuar con elementos del medio y con los otros, pudiéndose integrar de manera participativa a la cultura y a su mundo a través de la utilización de códigos y símbolos que posibilitan otras formas de interacción desde lo gestual y gráfico.

El arte en el ámbito de la educación inicial puede asumirse como una actividad o manifestación humana determinada por factores culturales y sociales que tiene una finalidad estética y comunicativa dado que permite a los niños y niñas expresar ideas, emociones y sentimientos; además, al hacer parte de la cultura, permite develar lo personal viabilizando el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los niños y niñas. (Zapata, 2014d)

En síntesis, la Línea Infancias se ha preocupado por analizar las implicaciones del juego como centro de aprendizaje y pilar del desarrollo infantil dentro de las propuestas pedagógicas y educativas. Sin embargo, cabría pensar que en la Línea se podrían efectuar más investigaciones y producciones que contribuyan a visibilizar el juego como práctica propia del desarrollo humano y, por ende, de la educación infantil. Algunos temas que se sugieren en relación con el juego como objeto de estudio y que sería oportuno sistematizar y abordar, son:

- El juego y la creación de ambientes pertinentes para el desarrollo de los aprendizajes
- Escenarios lúdicos: materiales didácticos desde los lenguajes artísticos y estéticos
- Juego simbólico: desarrollo del pensamiento en la educación infantil
- Prácticas pedagógicas y sentido del juego en la educación infantil
- El juego en correspondencia con los propósitos de aprendizaje de la educación inicial y preescolar: los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo
- Las narrativas de los niños y niñas frente a sus experiencias de juego en el hogar; los jardines, escenarios convencionales y no convencionales
- Juego y experiencias lúdicas en los entornos convencionales y no convencionales de la educación infantil



- El juego, la gamificación y las herramientas tecnológicas en la educación infantil
- Análisis con respecto a la Observación General N.º17 (2013) sobre el derecho del niño al descanso, el esparcimiento, el juego, las actividades recreativas, la vida cultural y las artes en la educación
- El Juego y la educación inicial versus educación formal
- Tradiciones y prácticas culturales del juego en los territorios

Educación para el desarrollo sostenible

En esta categoría se ubican dos investigaciones: “el desarrollo de habilidades científicas en la primera infancia” y “Propuesta de Educación para el desarrollo sustentable en el reciclaje y la reutilización de materiales en juegos y juguetes en la educación inicial”. Estos proyectos responden a la convocatoria realizada por la OMEP Mundial para participar en la segunda fase del proyecto “Educación para el desarrollo sostenible”, la cual tiene como objetivo: implementar y aplicar la educación para el desarrollo sostenible en los contextos educativos en los que viven los niños.

La teoría sobre desarrollo sustentable propone lograr el equilibrio entre la conservación del medio ambiente, el desarrollo económico y social, y el desarrollo y cuidado de la identidad cultural de las regiones. La educación inicial se constituye en un espacio por excelencia para formar a los niños y enseñarles acerca de la importancia del cuidado del medio ambiente y el entorno social, un tema que se puede aprovechar pedagógicamente, por la capacidad de descubrimiento y de asombro que ellos poseen frente a la naturaleza, haciendo partícipe a la familia y a otros agentes de su entorno, para fomentar valores y conductas acordes, que posibiliten desarrollar una conciencia sociocultural ambientalista que incida en el mejoramiento de la calidad de la vida y el bienestar de las personas.

La Educación para la Primera Infancia se constituye en una oportunidad imprescindible para la formación de la ciudadanía ambiental en la primera infancia, las instituciones de educación, incluyendo la inicial, deberán transformar y desarrollar prácticas que orienten la reflexión permanente sobre el ambiente escolar y la vida cotidiana, deben dinamizar procesos de gestión interna frente a la problemática ambiental, económica y social que se



están viviendo en la actualidad, integrando a ellos la comunidad en general; enseñar los conceptos ecológicos y ambientales, para que los niños comprendan cómo funcionan los sistemas naturales y cómo se originan las problemáticas ambientales. (Cálad, 2013, p. 118)

Las acciones cotidianas que están contribuyendo al deterioro ambiental (natural y social) se relacionan directamente con los procesos de globalidad, la poca conciencia ambiental, la tala de árboles, los rituales y prácticas pedagógicas inadecuadas de consumo y la vinculación que tenemos como sujetos naturales. Por ello en los escenarios de la educación infantil se debe trascender para que el niño tenga una relación de sí mismo con el medio ambiente, con su cultura, con sus prácticas familiares; una relación que le permita comprenderse como ciudadano con responsabilidad social, ética y política, se debe educar desde la emocionalidad, la empatía, la sensibilidad y pertenencia por su territorio.

En la investigación “Habilidades científicas en la primera infancia en el marco de la educación para el desarrollo sostenible” (Zapata, 2018c), se encuentra que la puesta en práctica de la propuesta de desarrollo sostenible les brindó a los niños la oportunidad de elaborar procesos de aprendizaje. En el texto se destaca cómo ellos aprendieron a pactar un nuevo orden de valores con respecto a varios aspectos: situación ambiental actual, relaciones sociales y prácticas culturales, salud, consumo responsable, diversidad, y mitigar las consecuencias de las formas inapropiadas de usar, conservar y mantener recursos en los entornos donde habitan, viven y aprenden. En esta propuesta pedagógica, los niños se han integrado como agentes activos de cambio, con capacidad para pensar crítica y creativamente sobre los problemas sociales y ambientales que viven en su vida cotidiana, tomar iniciativas y asumir responsabilidades en la promoción del desarrollo sostenible. Acciones concretas sostenibles y ambientales relacionadas con el reciclaje, separación de residuos, gestión adecuada de residuos sólidos, reutilización de recursos en sus creaciones artísticas y actividades en entorno educativo, cuidado de su entorno y animales, control en el consumo de agua y energía, plantación de árboles, entre otros, evidencian que los niños tomaron conciencia de sus acciones en la naturaleza y las consecuencias que generan, así como de su comportamiento, el de sus pares y sus familias para preservar los ecosistemas y tener ambientes saludables.



Por ello se insiste en la necesidad de continuar adelantando investigaciones que respondan a esta premisa mundial. Las metas del desarrollo sostenible de las Naciones Unidas para 2015-2030 son claras al enunciar en su Objetivo 4 que se debe garantizar que todos los niños y niñas adquieran los conocimientos y habilidades necesarios para promover el desarrollo sostenible, que incluyan, entre otros, educación para el desarrollo sostenible y estilos de vida sostenibles, derechos humanos, igualdad de género, y promoción de una cultura de paz y no violencia. Se busca que desde la educación infantil se forme en relación con una ciudadanía global y la apreciación de la diversidad cultural y de la contribución de la cultura al desarrollo sostenible (CEPAL, 2019). En el campo de la educación y el cuidado de la primera infancia, en lo posible, contribuyamos a mantener ambientes saludables, economías viables y sociedades equitativas y justas con propuestas pedagógicas y educativas que respondan desde la pertinencia cultural a las necesidades del contexto.

El estudio de Díaz et al. (2014) muestra que, si bien se están realizando algunos esfuerzos por lograr una formación ambiental en los niños y niñas en instituciones de educación infantil, aún falta mucho camino para recorrer y lograrlo, por lo que es necesario que estos operadores que brindan el servicio de atención a la primera infancia incluyan propuestas y prácticas encaminadas a la formación ambiental de los niños y niñas y pensadas en relación con lo social, natural y cultural. Las acciones cotidianas están contribuyendo al deterioro ambiental (natural y social), y por eso con los niños y niñas, desde las propuestas pedagógicas y educativas, se deben poner en práctica acciones que promuevan el desarrollo de capacidades y actitudes que ayuden a la construcción de una sociedad sostenible.

Esta mirada con respecto al cuidado y la conciencia ambiental se instala en las propuestas pedagógicas y educativas. En la pertinencia curricular, la visión cosmopolita del sujeto entre lo local y lo global debe trascender en los escenarios de la educación infantil para que el niño tenga una relación de sí mismo con el medio ambiente, con su cultura y con sus prácticas familiares, una relación que le permita comprenderse como ciudadano responsable social, ética y políticamente. En este sentido, la propuesta educativa para la primera infancia se corresponde con una concepción de educación flexible, que pone énfasis en la necesidad de comprender a los demás, su historia, tradiciones y valores, comprender el medio ambiente, así como la red de problemas que se generan



(Simões et al., 2019). La educación ambiental para el desarrollo sostenible como tema transversal, está orientada a desarrollar en los educandos competencias para percibir, comprender y proyectarse en la problemática socioambiental, mediante la promoción del desarrollo sostenible como vía para asegurar la supervivencia de las actuales formas de vida en el planeta, y para alcanzar niveles de equilibrio que permitan la satisfacción de las necesidades de la generación presente sin comprometer la capacidad de las generación futuras.

Familia, cuidado y crianza

Para este tópico se encuentra que, cuantitativamente, hay un pequeño porcentaje y una baja frecuencia de producciones. Inicialmente, en la Línea (2009) se planteaba la participación de la familia en la atención y educación de la primera infancia como componente a priori de las políticas; la familia se comprendía como la microsociedad donde se establecían las primeras relaciones sociales, el amor, la protección y el cuidado. Llama la atención que existan tan pocas producciones, a pesar de que esta temática hace parte de las actualizaciones de la Línea en el año 2018 y se instaura en uno de los cuatro ejes problematizadores, nombrado *cuidado y crianza*, en el que se abordan asuntos relacionados con maternidades y paternidades, prácticas, pautas, creencias y estilos de crianza. Estos ejes de desarrollo requieren profundizarse a la luz de los planteamientos de la educación de las infancias y, por tanto, se convierten en proyecciones de debate y desarrollo epistémico para el Grupo, tanto en el programa de Licenciatura en Educación Infantil como en la Maestría en Educación.

Los desarrollos conceptuales que se han hecho en este tópico centran el foco de análisis en las “*prácticas de crianza en madres adolescentes*”, un proyecto de investigación desarrollado entre los años 2016 y 2017, el cual se centró en la caracterización de las prácticas de crianza que implementan las madres adolescentes del tdea para promover el desarrollo en los niños y niñas. Como resultado de este estudio, se encuentra que la mujer en su rol de madre se convierte en una facilitadora del desarrollo de los niños a través de estímulos asociados a la cultura y al ambiente social que, para el caso de las madres del Tecnológico de Antioquia, es un ejercicio de responsabilidad en el cual se propician cuidados físicos y emocionales al niño mediante el suministro de la alimentación, la promoción de hábitos y rutinas para la incorporación de normas y



comportamientos, y el intercambio de expresiones de afectos verbales y gestuales que fortalecen la creación del vínculo afectivo (Henao y Villa, 2018, p. 90).

La maternidad es una categoría socialmente construida que configura el rol de la mujer en las relaciones y vínculos que establece con su bebé y con su familia, no obstante, se identifica que esta labor se asigna de manera unidireccional, y aun cuando debería ser compartida por otros agentes educativos como el padre, instituciones y las políticas públicas, las construcciones hegemónicas asignadas históricamente frente al género y el rol (de madre), repercuten en la posición y el lugar que se le dan socialmente como cuidadora. Por ello se requieren estudios urgentes en los que se pongan en discusión las interseccionalidades que se presentan en correspondencia con los roles que la mujer asume desde ser madre, joven y profesional, así como el rol de las paternidades en correspondencia con el cuidado, la crianza y la educación de los niños y las niñas.

Retos y desafíos de la educación y la atención integral en la Línea Infancias

En los apartados anteriores hicimos una descripción y análisis de los tópicos de mayor frecuencia sobre los cuales se han desarrollado las producciones académicas del Grupo de Investigación Senderos, se identificaron los enfoques teóricos y disciplinares que les han dado soporte a los objetos de formación, investigación y de estudio, tanto de la Licenciatura en Educación Infantil como de la Maestría en Educación. Esto ha posibilitado ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio y aportar argumentos que contribuyen a sustentar la fundamentación epistemológica y pedagógica de la Línea Infancias. En este sentido, también hemos podido analizar la forma como el Grupo ha trascendido en el discurso, al pasar de hablar de infancia a nombrar las infancias.

Vemos que la Línea, desde un objetivo que se centraba en consolidar y proyectar la línea temática de infancia en la región y el país con semilleros, prácticas y proyectos investigativos, fortalecer la formación y el desarrollo continuo de calidad de los agentes educativos para la primera infancia, hacer seguimiento y veeduría frente a la aplicación y ejecución de las políticas, y evaluar los programas de atención integral de primera infancia, trasciende hacia unos nuevos objetivos que se establecen a partir de una visión con enfoque interdisciplinario, que busca comprender los acontecimientos y las situaciones en las que están inmersos los niños y las niñas y aportar a las transformaciones en contextos sociales y educativos. Lo anterior se logra problematizando las



prácticas que se generan en torno a la educación y formación de las infancias para identificar posibles soluciones que permitan el diseño de estrategias pedagógicas, y que se favorezca, además, la interacción entre los adultos significativos y los niños. En esta nueva construcción, la Línea estructura unos tópicos con ejes problematizadores:

- Tópico de educación infantil
- Tópico de formación y profesionalización
- Tópico de atención integral
- Tópico de cuidado y crianza

En estos tópicos se busca construir saberes y prácticas en torno a las infancias, la educación infantil, el planteamiento de propuestas educativas y pedagógicas, la movilización de desarrollos y aprendizajes de los niños, y el impacto de las políticas, programas y acciones dirigidas a ellos. Por ello, y en aras de establecer nuevas alternativas de investigación, en el siguiente apartado se discuten los puntos de partida y las proyecciones de nuevas indagaciones, problematizaciones y fenómenos para investigar relacionados con las infancias y la educación infantil; en pocas palabras, se caracterizan los desafíos epistémicos para la investigación.

Para determinar desafíos y oportunidades, se emplea como estrategia la discusión, por cada uno de los tópicos, de los desafíos que se proyectan a la luz de las demandas globales, nacionales y locales de la disciplina, de las necesidades del entorno y de los perfiles laborales relacionados con las áreas del saber del programa de la Licenciatura en Educación Infantil y la Maestría en Educación. Los ejes problemáticos que se ponen en discusión frente a las infancias y la Educación Infantil, tanto en el país como en el mundo, tienen una orientación desde una visión interdisciplinaria. Diversas organizaciones, nacionales e internacionales, buscan mediar acciones para promover una educación sostenible de desarrollo.

La visión se inspira en una concepción humanista de la educación y del desarrollo basada en los derechos humanos, la dignidad, la justicia social, la inclusión, la protección, la diversidad cultural, lingüística-étnica, la responsabilidad y la rendición de cuentas compartidas. (Unesco Foro Mundial sobre la Educación, 2015, p. 7)



Tópico de educación infantil

“La educación es un bien social y un derecho del que nadie puede quedar excluido, fundamentalmente porque el derecho a la educación hace posible el goce de otros derechos y el pleno ejercicio de la ciudadanía” (Mayol, 2016, p. 27). Esta postura implica pensar la educación para las infancias como derecho, y no simplemente como un espacio para la protección y el asistencialismo, y permite visualizar la educación en los primeros años de vida como espacio de participación y de interacciones significativas, donde el niño es el protagonista y sujeto central del acto educativo (Henao, 2018a, p. 16).

En Colombia, la educación infantil para los niños y niñas de primera infancia es un derecho fundamental que se establece a partir de diversos referentes normativos. En primer lugar, el Artículo 67 de la Constitución Política de Colombia de 1991 define la educación como “un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social” orientada a garantizar “el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura”. En segundo lugar, la Ley 115 de 1994, Ley General de Educación, en su artículo 1 reafirma esta comprensión y añade como fundamento “las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra”. En su carácter de servicio público, propende por establecer las orientaciones para garantizar el acceso al sistema educativo y la permanencia en él, en sus niveles preescolar, básica (primaria y secundaria) y media, no formal e informal, de todos los niños y jóvenes en edad escolar.

En tercer lugar, a partir de la Ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia, se establece el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, y los niños son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, por ello, son derechos impostergables de la primera infancia la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En cuarto lugar, de acuerdo con lo previsto en la Ley 1804 de 2016 —que establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia *De cero a siempre*—, se entiende la educación inicial como un proceso educativo pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades.



En este marco, la educación infantil constituye una experiencia vital que representa el punto de partida de las relaciones sociales, emocionales y afectivas que los niños y niñas construyen en la relación con su entorno, cotidianidad, sus pares y maestros. La educación infantil integra el cuidado, la nutrición y la salud como componentes fundamentales para garantizar la atención integral, y de manera intencionada busca promocionar interacciones variadas y ambientes enriquecidos para potenciar el desarrollo y los aprendizajes, en un escenario que posibilite la construcción de subjetividades e identidades por medio de interacciones pedagógicas basadas en el reconocimiento del niño como un ser otro que piensa, siente y construye sus propios aprendizajes, es decir, como un sujeto que construye su identidad en relación con los otros, reconocido como interlocutor de sus ideas, sentimientos y emociones, que expresa y disfruta aprender, explorar, y relacionarse con el mundo para comprenderlo y construirlo.

La educación infantil se materializa en diferentes modalidades de atención que se llevan a cabo en escenarios convencionales y no convencionales (jardines infantiles, hospitales, bibliotecas, guarderías, ludotecas, centros de desarrollo infantil), orientados a garantizar el derecho a una atención integral y una educación inicial de calidad desde la gestación hasta los 8 años de edad, como lo plantea la Observación General OG N.º 7 (ONU, 2006), que aborda las especificidades de la primera infancia, entendida como el período vital que comienza desde el nacimiento hasta los ocho años de edad. Es así que los estudiantes de licenciatura o maestros de educación infantil ejercen su práctica pedagógica en distintas modalidades⁶, a saber:

- Modalidades de educación inicial a través de los servicios del ICBF: estos servicios se orientan a promover el desarrollo infantil a través de acciones estructurales en las que la educación inicial hace parte nuclear del proceso e integra el cuidado, la nutrición y la salud como componentes fundamentales para garantizar la atención integral de los niños y niñas. Es fundamental comprender que estos servicios se enfocan en dar respuesta a las necesidades y las características particulares de los niños, las niñas y sus familias.
- Modalidades institucionales: atención a niños y niñas entre los 6 meses y los 5 años, cuyas familias requieren apoyo en su cuidado diario por diversas razones, como el ingreso al mercado laboral. Esta modalidad incluye los siguientes servicios, que son ofrecidos por el ICBF: hogares infantiles, lactantes

6 Para estas modalidades, se tiene en cuenta la codificación de la clasificación internacional normalizada de la educación (CINE), 2011-N A.C. Programas de Educación Formal (2019).



- y preescolares; jardines sociales; hogares múltiples; hogares empresariales; centros de desarrollo infantil, y atención en establecimientos de reclusión.
- Modalidad familiar: opera mediante encuentros educativos grupales y en casa con cada familia. Busca atención integral en cuidado, nutrición y educación inicial a familias gestantes, lactantes y niños y niñas menores de 5 años, prioriza el acceso de niños y niñas menores de 2 años, y fortalece los vínculos afectivos, las prácticas de cuidado-crianza y las competencias para la vida.
 - Centros de Desarrollo Infantil entorno familiar (CDI Familiar): modalidad que busca promover el desarrollo integral de los niños y niñas en primera infancia, por medio de la generación de capacidades, la formación y el acompañamiento a familias y cuidadores. Atiende a hijos menores de 5 años de familias vulnerables de zonas rurales y urbanas marginales; niños y niñas menores de 2 años, y mujeres gestantes y madres lactantes. Busca garantizar una atención integral de calidad con acciones en el componente de familia, salud y nutrición, pedagogía, talento humano, y ambientes educativos y protectores.
 - Preescolar escolarizado y no escolarizado: esta estrategia educativa se sustenta en las pedagogías activas. Permite la atención de los estudiantes, niños y niñas de 5 años en las zonas rural y urbana, en el grado obligatorio (transición) del nivel preescolar con estrategias educativas escolarizadas, semi-escolarizadas y no escolarizadas. Se lleva a cabo en los establecimientos educativos oficiales, con maestros de planta de las entidades territoriales y en dos modalidades: experiencias de creación y de fortalecimiento. Las experiencias de creación son la apertura del servicio de preescolar en aquellas sedes donde este no existe, y las experiencias de fortalecimiento son la mejora del servicio en aquellos establecimientos donde ya existe el preescolar (2019).
 - Básica primaria: atiende a niños y niñas entre 7 y 12 años y ofrece los cinco grados de la básica primaria. Pedagógicamente, integra estrategias curriculares, de formación docente, participación comunitaria, gestión administrativa y desarrollo de proyectos pedagógicos.

La educación infantil se reconoce, entonces, como un proceso de humanización para el niño o la niña, organizado en diversas modalidades convencionales, no convencionales y diversificadas. Por eso, alrededor de ella se configuran unas problematizaciones, enmarcadas en los saberes que se construyen desde campos como la pedagogía, la didáctica y el currículo, en las prácticas educativas y pedagógicas, las trayectorias y transiciones y en las



modalidades y escenarios donde se desarrolla la educación de los niños. Con base en las discusiones presentadas en los capítulos anteriores y el análisis sobre los acuerdos y compromisos regionales e internacionales establecidos en las agendas, podemos afirmar que algunos de los principales ejes que se proyectan desde ahora para este tópico se estructuran en las siguientes tendencias:

1. Educación inclusiva y atención a la diversidad en la Educación Infantil
2. Los niños en un mundo digital y tecnológico. Prácticas pedagógicas
3. Desarrollos y aprendizajes en la educación infantil
4. Enseñabilidad de los saberes propios de la educación infantil
5. Educación de niños menores de 3 años

Educación inclusiva y atención a la diversidad en la educación infantil

Los retos mundiales evidencian la necesidad de analizar las prácticas inclusivas y las atenciones ofrecidas a los niños y niñas en la educación infantil. El reconocimiento de la atención a la diversidad se ha venido configurando desde una perspectiva de derechos y un enfoque de desarrollo humano, porque los niños y las niñas se reconocen como sujetos de derechos, en permanente evolución, con una identidad específica que debe ser respetada y valorada como parte esencial de su desarrollo y su cultura. En los años recientes, la perspectiva de la educación inclusiva ha sido eje de debate en las agendas gubernamentales, por ejemplo, la adopción de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en (2015), deja ver la necesidad de garantizar el derecho a una educación inclusiva para todos y todas, de promover oportunidades de aprendizaje permanente y eliminar las disparidades de género, sin embargo, encontramos desigualdades frente al acceso y el aprendizaje. Investigaciones como *La niñez no da espera* lo evidencian:

Niñas, niños adolescentes y familias de los quintiles más bajos de riqueza, con discapacidad, habitantes de zonas rurales apartadas, indígenas y afrodescendientes [y migrantes tienen menos acceso a oportunidades educativas y menos logros académicos] y siguen siendo excluidos de la implementación efectiva de las políticas públicas y sociales del país. (Niñez Ya, 2018, pp. 9, 14)



Esta situación también se confirma en los informes de la Unicef (2018): igual que en Colombia, en el mundo los niveles más altos de vulnerabilidad están a menudo relacionados con los niños en situación de discapacidad o huérfanos, los indígenas, los que proceden de minorías étnicas y otros grupos marginados. La vulnerabilidad está asociada con los niños que trabajan en las calles, que son víctimas de desastres naturales, conflictos armados y desplazamiento; con los niños refugiados y los niños más pequeños, que corren un mayor riesgo de sufrir ciertos tipos de violencia. Los riesgos difieren a medida que se hacen mayores.

El ingreso, la permanencia, la participación, el seguimiento a la trayectoria educativa y la protección en el ámbito educativo son las principales barreras que se caracterizan en el sistema educativo. Lograr que los niños ingresen desde la primera infancia y permanezcan es un asunto de debate en relación con las prácticas pedagógicas, los currículos y las barreras actitudinales; con el principio de igualdad y no discriminación y el principio de participación, que implica tener en cuenta los puntos de vista de niños y niñas.

En la investigación “El derecho a la educación de las personas con discapacidad. ¿Cómo estamos en América Latina y el Caribe?” (Clade, 2020), se confirma que en la atención educativa ofrecida a los niños con discapacidad o con alertas en el desarrollo existen barreras actitudinales, persisten estereotipos y prejuicios frente a que los niños no son capaces de aprender, así como procesos de discriminación y promoción de culturas segregadoras que reaparecen para explicar las barreras a la permanencia y el flujo en la trayectoria educativa, y ausencia de metodologías y de estrategias diversificadas.

Lograr la igualdad de género y promover la autonomía de las niñas es otro de los retos en relación con la primera infancia, aunque, según lo expuesto por la Unesco, en la primera infancia no se observan mayores disparidades entre los géneros. No obstante, se hace necesario empoderarla y promover espacios de equidad para minimizar la discriminación y las relaciones de poder entre los géneros. En la Agenda Mundial de Educación 2030 (Unesco, 2015), se reconoce que la igualdad de género requiere un enfoque que “garantice no sólo que las niñas y los niños, las mujeres y los hombres obtengan acceso a los distintos niveles de enseñanza y los cursen con éxito, sino que adquieran las mismas competencias en la educación y mediante ella”.



En este reconocimiento de la diversidad, de las culturas y los saberes ancestrales, la interculturalidad es esencial. En la educación infantil el reto está en garantizar una educación que sea respetuosa y equitativa, partiendo del reconocimiento y la valoración de las particularidades de cada cultura; se busca que los miembros de las comunidades y pueblos fortalezcan sus identidades étnicas y culturales para que se sientan orgullosos de ser indígenas, afros, raizales, palenqueros. Esto significa reconocer el valor de cada uno, afirmar las riquezas de las culturas, fortalecer la identidad cultural en la primera infancia. De acuerdo con lo establecido por el MEN, este proceso es complejo y en algunos casos doloroso, ya que comúnmente las diferencias entre culturas han sido puestas en una escala en la que se jerarquizan unas comunidades o pueblos sobre otros; los estereotipos, el racismo y la discriminación son algunos de los conceptos que deben ser entendidos para poder propiciar vivencias y reflexiones que permitan la construcción de la interculturalidad en la educación inicial (MEN, 2018).

La situación de la educación rural en Colombia y los desafíos del posconflicto es otro de los ejes de análisis e investigación. Las inequidades en la participación de los niños y niñas rurales y urbanos se expresan en temas que no solo tienen que ver con el acceso al sistema de educación, sino con el reconocimiento de los derechos. Los efectos de la violencia y el conflicto en los niños son catastróficos e inciden en su desarrollo infantil y aprendizajes; los estudios muestran que en Colombia, aunque el desarrollo integral de la infancia rural es una prioridad estratégica, la participación de los niños dentro del sistema educativo en las zonas rurales dispersas es baja, lo cual puede estar relacionado con un desinterés por atender a una institución educativa o centro de desarrollo infantil, tanto por parte de los padres como de los niños, niñas y jóvenes (MEN 2018).

La verdadera apuesta por el desarrollo de la infancia rural está en la garantía de todos sus derechos, sin embargo, la formación de los docentes, sus condiciones de trabajo, el acompañamiento pedagógico y los recursos materiales con los que cuentan resultan limitados para enfrentar las características particulares que presentan las escuelas rurales (Bustos, 2007; Juárez y Rodríguez, 2016). En los diferentes acompañamientos pedagógicos se evidencian distintas vulnerabilidades que se asocian a su situación de pobreza: inadecuada nutrición por los problemas económicos de los hogares, trabajo infantil, propuestas pedagógicas y educativas descontextualizadas de los territorios, y falta de información frente a las prácticas de cuidado y crianza. Por otro lado, las brechas



de calidad entre lo urbano y lo rural se explican por la falta de preparación y/o formación de los docentes rurales, sobre todo en modalidades de educación flexible como la inicial (Martínez et al., 2016).

Finalmente, otro aspecto que amerita análisis con respecto a la educación y pluralidad de las infancias, está relacionado con las medidas adoptadas por los Estados para contener los impactos del covid-19. La puesta en escena frente a la enseñabilidad en la educación infantil y el desarrollo de las prácticas pedagógicas y la participación de los niños, niñas y familias evidencian la necesidad de repensar los procesos pedagógicos y curriculares y de caracterizar en las propuestas pedagógicas y educativas las mediaciones pedagógicas establecidas en la garantía de los derechos en tiempos de pospandemia. Repensar, evaluar y escuchar las voces de los niños, niñas, maestras, agentes educativos, familias y sectores educativos y políticos se convierten en ejes fundamentales para co-construir los procesos educativos de la educación infantil.

Educación en los tres primeros años de vida

En las producciones reveladas en la Línea Infancias encontramos que no existe registro de estudios que se concentren en el trabajo pedagógico y educativo con la población de las madres gestantes y niños entre los cero y los tres años. En los proyectos pedagógicos, investigativos y de emprendimiento, tanto del programa de Licenciatura en Educación Infantil como de la Maestría en Educación en los últimos 10 años (2008/2018), el 90 % de las investigaciones se enfocan en el grupo poblacional de 4 a 7 años de edad, lo que llama la atención con respecto al programa que forma para la educación de 0 a 8 años. Este es un eje de análisis, en correspondencia con las políticas educativas de nuestro país y América Latina.

En Colombia, la atención educativa para los niños y niñas menores de 3 años se da en el marco de la política de atención integral (Ley 1804 de 2016), sin embargo, es importante subrayar que no existe obligatoriedad para este nivel. El Decreto 2247 de 1997, que reglamenta la prestación del servicio público educativo del nivel preescolar, comprende tres grados, así: Prejardín, dirigido a educandos de 3 años de edad; Jardín, dirigido a educandos de 4 años, y Transición, dirigido a educandos de 5 años; este último es el único grado obligatorio constitucional de la educación formal, el sector privado sigue participando activamente en la educación para las edades no obligatorias, en este caso de 0 a 3 años.



Esta mirada frente al acceso a la educación como derecho fundamental en América Latina se ratifica como un proceso inequitativo (SITEAL y SIPI, 2015) en el que los niños y niñas de tres y cuatro años participan de forma desigual, además, la información disponible sobre la situación de la matrícula en la atención y la educación en la primera infancia (AEPI) en la región es escasa y no se encuentra actualizada. Esto se confirma en otro estudio (Clade et al., 2018), donde se encuentra que, pese a los avances sociales y los cambios de paradigmas, aún existen ambigüedades en la gestión de los Estados, las propuestas, sobre todo para niños y niñas menores de tres años, son prioritariamente educativas o más focalizadas en la protección social y el sector educativo ofrece poca disponibilidad de establecimientos, lo que determina políticas gubernamentales de alcance parcial, aun en casos especialmente graves de maltrato y abandono en los que, junto con algunas políticas pertinentes, conviven decisiones y estrategias que atentan contra sus derechos (separación de las familias, institucionalización temprana) y persiste el planteamiento de políticas de corte asistencialista focalizadas solo en sectores más pobres o vulnerados (pp. 15, 38).

Pensar la educación de los niños y niñas menores de 3 años no se limita al acceso y la garantía de derechos, sino que, como se mencionó anteriormente, está estrechamente relacionada con el sentido de las propuestas pedagógicas y educativas y con los diseños curriculares, lo que evidencia una problematización centrada, por un lado, en la visión asistencialista y en propuestas educativas que buscan cubrir solo la supervivencia de los más pequeños y, por el otro, en la “primarización”, que busca la preparación de los niños y niñas para alcanzar logros académicos desde edades muy tempranas.

La mayor parte de los diseños curriculares están dirigidos a niños y niñas mayores de tres años, y por eso se requiere indagar frente a las pedagogías y didácticas que ponen en el centro las familias, los territorios y las experiencias de los niños y niñas en estas edades; el debate sobre los modos en que se diseñan las propuestas, se reconoce el juego y la recreación, y se comprenden las infancias permitirá deducir la forma como escuchamos a los niños y familias. “Los sistemas educativos están siendo impactados por tecnicismos y centrados en los resultados de aprendizaje, las prácticas en las instituciones dependientes de otras áreas muestran prácticas rígidas, latinizadas y con escasos contenidos valiosos de la cultura” (Clade et al., 2018). De ahí la importancia de poner el foco en este grupo poblacional.



Desarrollo Infantil y Aprendizajes

En las producciones e investigaciones de la Línea en los últimos 10 años, hemos observado que las discusiones con respecto al desarrollo infantil se han enfocado especialmente en las mediaciones pedagógicas, es decir, en el análisis con respecto a las interacciones de los niños y las niñas con los otros, el otro y con el medio que les rodea. En las prácticas pedagógicas de la Licenciatura en Educación Infantil, implementadas en cada uno de los niveles (II al X), las propuestas dan cuenta de los aprendizajes de los niños y niñas en las interacciones con el medio natural, físico, social y cultural, con los pares, cuidadores y familia, y con los ambientes enriquecidos como medio para el despliegue de las capacidades y el reconocimiento de las singularidades y de las características de los entornos en los que se desenvuelven cotidianamente. En este sentido, podemos ver que el ambiente en el que transcurre la vida de los niños incide de forma significativa en los procesos de desarrollo, lo cual confirma que entre más enriquecidos son los ambientes de aprendizaje, más oportunidades tienen el niño y la niña para desarrollar plenamente sus potencialidades.

Sin embargo, es preciso reconocer que los retos y desafíos en este eje se concentran en el análisis con respecto al seguimiento que se hace al desarrollo en los ámbitos de aprendizaje. Sabemos que el desarrollo puede verse como un proceso de construcción de sí mismo y de significación del mundo que la niña y el niño realizan a partir de la apropiación de los recursos simbólicos, físicos, sociales y culturales, no obstante, “no se trata de una relación de una sola vía, pues si bien el entorno influye sobre el desarrollo infantil, al mismo tiempo, la niña y el niño tienen capacidad de incidencia sobre su entorno y, por esta vía, sobre su propio desarrollo (García, 2001; como se citó en Cinde, 2013, p. 7).

En este sentido, el seguimiento a los ámbitos de aprendizaje constituye el medio para analizar cómo los niños y niñas conquistan y se apropian de los espacios, cómo construyen sus propios ritmos individuales para hablar, caminar, comer, bañarse, autorregularse, ser autónomos en las actividades cotidianas, tener independencia y acceder al entorno que los rodea, desarrollar el conocimiento y asumir un rol participativo y protagónico en la interacción social:



Los ámbitos de aprendizaje en educación inicial se relacionan con los currículos emergentes planteados para los niños en los periodos preescolares, deben ser enriquecidos por experiencias significativas propiciadas por los agentes educativos en el mundo que rodea el niño con una intención pedagógica claramente orientada al logro de metas y objetivos del desarrollo infantil. (Romero et al., 2017, p. 248)

Observar y registrar los desarrollos de los niños y niñas para valorar las capacidades, avances, retrocesos, dificultades e intereses, y acompañar intencionadamente cada hito en el desarrollo, es una tarea que implica documentar la cotidianidad. Por eso, poner la mirada en cada uno de los ámbitos de aprendizaje de las prácticas pedagógicas que realizan las y los estudiantes en formación de la Licenciatura y en los procesos que acompañan las maestras y agentes educativos de la primera infancia, es una necesidad prioritaria en el reconocimiento de las infancias, especialmente para la Línea Infancias.

Ámbitos de aprendizaje

La construcción de los ritmos individuales y de la identidad.

Está relacionado con las acciones de construcción de la identidad, autonomía e iniciativa cognitiva que el niño-niña realiza en sus procesos de interacción con ese espacio próximo, por ejemplo, el vínculo que teje con el pecho de su madre, con los objetos cotidianos y con su espacio visual más cercano. En este se da la conciencia corporal como elemento para formar la identidad y la autonomía, porque los niños tienen un reconocimiento del esquema corporal, hay una representación del cuerpo por medio de la sensopercepción y el movimiento, y esta valoración del propio cuerpo y la adquisición de capacidades motrices y del lenguaje visibilizan indicadores de independencia y autonomía.

Observar y registrar en el seguimiento al desarrollo cómo construyen con objetos, hacen inferencias, identifican las relaciones causa-efecto, descubren, imaginan, crean y recrean, además de los avances en el proceso del desarrollo de su identidad, las habilidades psicomotrices y lingüísticas que les permiten actuar con mayor independencia, la iniciativa en el juego, la toma de decisiones



y la resolución de problemas de la vida cotidiana, se convierten en ejes de investigación frente al desarrollo en el ámbito de la educación.

La construcción de la relación e interacción con el mundo natural, físico y social.

Constituye la relación que establece el niño, en primer lugar, con el entorno ecológico, es decir, la interacción con el mundo natural, físico y social; en segundo lugar, la relación con el otro, capacidad para involucrarse con los demás, ser influenciado e influenciar a otros, trabajar en conjunto y construir acuerdos en los juegos (convivencia) y, en tercer lugar, con su participación en cuanto al rol que asume para actuar, proponer ideas, hacer preguntas, tomar decisiones y resolver conflictos. En este ámbito, los procesos de pensamiento, las habilidades científicas, la curiosidad y capacidad para explorar, formular predicciones e hipótesis y establecer iniciativas en la construcción de aprendizajes se convierten en ejes de análisis para entender cómo ellos comprenden el mundo.

La construcción del pensamiento desde la apropiación y transformación de los diferentes lenguajes.

Representa los procesos relacionados con la comprensión del lenguaje (oral, escrito, no verbal, visual, lengua de señas) y la representación gráfica. A partir de diversos símbolos, los niños muestran su creatividad e imaginación (los garabatos, los dibujos, las grafías, los movimientos, las interpretaciones rítmicas, mímicas, los lenguajes expresivos, moldeados y el arte) así como la expresión corporal, manifestación de los niños y niñas para representar a través de roles, situaciones, personajes y vivencias, la comprensión de los aprendizajes y su opinión frente al mundo que los rodea. De ahí la importancia de documentar sus creaciones y representaciones para analizar sus formas de pensar y sentir y de comprender la realidad de sus contextos. Lo anterior es un llamado a las maestras, los maestros y los agentes educativos para que piensen en las maneras propias en las que las niñas y los niños se desarrollan y aprenden.

Hacer seguimiento al desarrollo integral con el fin de responder a sus características desde la acción pedagógica, también remite a un análisis no solo frente a los avances de los niños y la valoración del desarrollo, sino frente a la identificación de posibles alertas. Marín et al. (2012) refieren que la valoración en la primera infancia no es equivalente a la evaluación en la escolaridad formal,



sino que constituye un medio relevante de descripción de los avances y logros del niño en términos de experiencias significativas de aprendizaje que hacen posible el desarrollo integral (p. 23).

La valoración permite conocer mejor los cambios evolutivos del niño, identificar sus capacidades, detectar alertas tempranas e identificar aspectos que requieren mayor cuidado (Sañudo y Sañudo, 2014, p. 43). Comprender las alertas en el desarrollo es otro de los focos de análisis, porque existen múltiples escalas de valoración que constituyen ejes de discusión en la educación infantil, especialmente en la caracterización de barreras. Para Romero et al. (2017) se hace necesario tener en cuenta el contexto cultural, familiar, institucional e individual, llegar a métodos que permitan establecer interpretaciones de calidad de los aprendizajes que no sean arbitrarias sino que estén fuertemente ancladas a la realidad.

Los niños en un mundo digital y tecnológico

Otra tendencia que requiere estudios se relaciona con la cuarta revolución industrial y las nuevas tecnologías que fusionan los mundos físico, digital y biológico. Analizar el potencial de las tecnologías en los ambientes educativos como medio para proporcionar soluciones y llegar a los más vulnerables, apoyar a los maestros en aulas con escasos recursos, y fortalecer las capacidades creativas de los niños y niñas, su capacidad de invención, imaginación y creación, se convierte en la esencia para permitir una mayor participación en la educación infantil. La información, la tecnología y la innovación se constituyen en ejes estratégicos de análisis para la educación, especialmente en relación con el desarrollo humano, su integralidad y los efectos del cambio tecnológico.

Roca (2015) establece que ahora afrontamos una nueva revolución, esta vez digital en lugar de industrial, basada en nuevas maneras de generar y hacer circular la información, muchas de las variables que ordenan nuestro entorno se están viendo profundamente modificadas: la información, la tecnología y la enseñanza, y todo ello impacta de manera relevante en lo que nos define y configura como sociedad. Esto lo confirma Josep Salvatella (2015) cuando expone que la relación de los niños y de los adolescentes con el mundo digital es muy distinta a la que mantienen sus progenitores. Entender la vinculación de los menores con el mundo digital es imprescindible para mediar y asegurar que hagan un buen uso de las herramientas tecnológicas, como los dispositivos



digitales e internet, que pueden usarse en beneficio o en detrimento de la educación y del desarrollo de nuestros hijos. Salvatella sostiene que depende de nosotros y del sistema educativo dotar de competencias digitales a los niños y a los adolescentes y enseñarles a navegar seguros por un mundo que, como el espacio analógico, conlleva peligros y ofrece oportunidades (pp. 40-44).

La evolución que han experimentado las TIC en los ambientes educativos se constituye en un objeto de estudio, pues no solo se representan como un recurso educativo sino como una herramienta de aprendizaje. Hoy se identifica que diversas aplicaciones, videojuegos, herramientas de comunicación y colaboración, realidad aumentada, juegos interactivos, la robótica, etc., pese a los prejuicios, resultan muy beneficiosos para los niños y jóvenes porque contribuyen al desarrollo y al aprendizaje; ocurre un aumento de la creatividad y capacidad de razonamiento. Buckingham (2008) considera que los niños cuentan con una competencia innata para manejar computadoras, ellos están dotados de una “fluidez tecnológica” natural y “le toman el gusto a programar como patos en el agua”.

Los niños y jóvenes crecen con las tecnologías digitales de la información y la comunicación con naturalidad. Para ellos no son elementos nuevos, son herramientas comunes y con las que ya han nacido. Para un niño de dos años tan nuevo es un lápiz como un cuento, como un video, o como una tableta táctil. (Grané, 2015, p. 47)

Desde la primera infancia y hasta la adolescencia existe una relación directa con el mundo digital, por ello debemos utilizar sus potencialidades introduciendo hábitos y normas de uso que benefician el desarrollo de los niños en las propuestas pedagógicas y educativas establecidas en los currículos. El buen uso de las tecnologías en los ambientes educativos o en el trabajo con los padres de familia posibilitaría en los niños el desarrollo del pensamiento y la creatividad, en tanto en la interacción que establece, por ejemplo, con la realidad aumentada, la robótica o en juegos interactivos, los niños pueden desarrollar la orientación espacial, la coordinación visión-motora, la percepción visual y espacial, el razonamiento, la memoria, la función ejecutiva, etc.



Bajo este análisis con respecto a la revolución industrial y los avances tecnológicos, es importante resaltar que si bien pueden ser bien aprovechados en el ámbito educativo de la educación infantil, también se convierten en una brecha de desigualdad e inequidad con respecto a las poblaciones más vulnerables. En el informe presentado por la Unicef (2017), *Niños en un mundo digital*, se expone que la tecnología digital puede ser un punto de inflexión para los niños desfavorecidos, pues les ofrece nuevas oportunidades de aprender, interactuar y hacerse escuchar. Sin embargo, también puede convertirse en una brecha divisoria, ya que millones de niños, que podrían obtener más ventajas de la tecnología digital, no están beneficiándose de ella. Las posibles consecuencias de las TIC sobre la salud y la felicidad de los niños es un asunto de creciente preocupación pública, y un tema con el camino allanado para realizar futuras investigaciones, pues urge la necesidad de hacer de internet un lugar más seguro para los niños, y al mismo tiempo ampliar el acceso a la tecnología digital para cada niño, especialmente para los más desfavorecidos, igualmente, formar a los cuidadores, padres de familia, maestros y agentes educativos para que se apropien e impregnen de sentido los recursos y estrategias de la cultura digital.

Enseñabilidad de los saberes propios de la educación infantil

La educación de los maestros que están en formación es un proceso que sucede en un contexto sociocultural y se enmarca en el sistema institucional:

Esencial para el mantenimiento y el desarrollo de una democracia crítica y también, para defender a los profesores como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y la práctica académicas, con el fin de educar a los estudiantes, para que sean ciudadanos reflexivos y activos. (Giroux, 1990, p. 172)

El programa de formación en Educación Infantil, en armonía con la postura institucional del modelo sociocrítico, define al ser humano como portador de pensamiento y lenguaje, en tal sentido, estructura el diseño curricular para que los aprendices puedan prepararse para los cambios y logren habilitar el pensamiento sociocrítico (análisis de la realidad, o la teoría conforme con distintas alternativas, lógicas de sentido, profundidad situacional o epistemológica, validación y consistencia con el objeto en estudio o reflexión).



Desde este punto de vista, el objeto de estudio en el programa constituye un eje central de la enseñabilidad, que “busca ser entonces una actividad intencional, racional, planeada, institucionalizada y profesional” (Runge, 2012, p. 30). Se comprende que la enseñanza en la educación infantil requiere un maestro comprometido con el dominio de los saberes que enseña desde lo histórico y epistemológico, y con perspectivas de cambio, transformación e interacción con otras disciplinas y formas de abordaje; por ello se busca que el estudiante en formación logre la apropiación de contenidos epistemológicos, históricos e investigativos afines con el tema objeto de estudio, que facilitan la comprensión de directrices conceptuales, es decir, la explicación, la comparación y la evaluación de relaciones entre teorías, tesis, hipótesis, resolución de problemas, generalización y transferencia de saberes.

Con el fin de contribuir a la formación del educador infantil, el plan curricular del programa se organiza por componentes: general, pedagógico, de saberes específicos disciplinares, y de didáctica de las disciplinas, de conformidad con los estudios y desarrollos en torno a la educación infantil, los lineamientos para la formación del docente y las necesidades y demandas del contexto. Todo esto se organiza en la malla en un conjunto de cursos teóricos, teórico-prácticos y de prácticas por los cuales el estudiante transita y tiene la posibilidad de construir su aprendizaje en relación con el saber disciplinar y práctico de su objeto de formación. Cada componente tiene conceptos, prácticas, metodologías, problemas específicos y comunes que aseguran las formas de relación entre los objetos de estudio, de formación y de investigación, lo que permite la construcción de comunidad académica alrededor de las prácticas pedagógicas y las temáticas propias de cada uno.

La investigación y la práctica pedagógica se convierten en los elementos transversales en el plan de estudios y se articulan a todos los componentes, para permitir al futuro egresado la construcción de conceptos, nociones, actitudes, habilidades y competencias que fundamentan el perfil y la identidad profesional en los diferentes contextos. En este sentido, las prácticas pedagógicas constituyen el escenario de aprendizaje y de reflexión crítica, de acción e investigación, de indagación y recontextualización de los saberes. En su trayectoria por cada uno de los niveles, los estudiantes apropian los conocimientos científicos, investigativos, culturales, históricos, prácticos, metodológicos, etc., el proceso de aprendizaje parte de identificar problemáticas relacionadas con las infancias y las situaciones cotidianas de los escenarios educativos y esto les permite



generar cambios en los escenarios convencionales y no convencionales de la educación infantil y formal.

En el análisis de las producciones frente al objeto de estudio de la Licenciatura, encontramos que se han hecho grandes contribuciones que responden a cada uno de los componentes. El desarrollo reflexivo e investigativo, en este campo disciplinar de las infancias y la educación infantil, se ha llevado a cabo en relación con las políticas públicas de primera infancia, el desarrollo integral, los aprendizajes, los derechos, los escenarios educativos convencionales y no convencionales y los fundamentos teóricos y epistemológicos; se ha discutido con respecto al rol y el perfil profesional de los educadores de la primera infancia, sobre la formación y el desarrollo de competencias y la construcción curricular desde la educación superior; se han puesto en debate las nuevas construcciones epistemológicas, corrientes y teorías con respecto a la educación en el marco de la diversidad y la justicia educativa; se ha analizado la implicación de las prácticas pedagógicas, el desarrollo de propuestas didácticas y educativas con el propósito de favorecer los aprendizajes, la autorregulación y el planteamiento de acciones de mejora en los procesos educativos y en el currículo. Podemos decir que los conceptos y teorías se han trasladado de un ámbito disciplinar a un contexto escolar y educativo, es decir, la necesaria articulación entre la pedagogía y la didáctica como fundamentos del quehacer del educador.

Sin embargo, en esta mirada crítica de la Línea Infancias, en relación con el objeto de formación del programa, debemos realizar una aproximación integral y transversal que posibilite, a partir de proyectos pedagógicos e investigativos, hacer un análisis crítico frente a los currículos contextualizados, a las didácticas propias de la educación infantil y al desarrollo de materiales educativos, digitales y didácticos que contribuyen al desarrollo de la primera infancia. Uno de los propósitos de la Línea (2009), como parte de los programas de atención integral, se focalizaba en la construcción de materiales educativos contextualizados a las condiciones de las regiones del país y al diseño de materiales para la educación inicial. Se trataba de insumos teórico-prácticos desde las propias instituciones, y si bien dentro del programa existe un festival de material didáctico y en los cursos se desarrollan diversas propuestas para acompañar los procesos de desarrollo de los niños y niñas, es necesario que este eje promueva desde la investigación el diseño o adaptación de materiales didácticos, pedagógicos, herramientas metodológicas y recursos para el aprendizaje, que respondan a los



ajustes razonables, los momentos de la práctica pedagógica (indagar, proyectar, vivir la experiencia, valorar el proceso) y las demandas a partir de las posturas de diseño universal del aprendizaje, las políticas públicas (como el Decreto 1421) en la educación infantil, y la contingencia actual del covid-19.

Tópico atención integral

En los últimos años, la infancia como campo de estudio emergente ha presentado cambios significativos en los modelos educativos, las políticas y normatividades de los países, lo que ha configurado nuevas miradas desde una construcción social que pone al niño como un sujeto activo, reconocido y con derechos. Así, la infancia no se visualiza sólo como una etapa de exploración que posibilita al niño-niña la adquisición de habilidades y destrezas, sino como un periodo trascendental en el proceso social, cognitivo, emocional y comunicativo en el que la relación con las diferentes experiencias e interacciones con madres, padres, maestros-agentes educativos y otros adultos significativos, incluyendo los medios de comunicación, permite el desarrollo de su autonomía, personalidad e integralidad como sujeto social.

Son derechos impostergables de la primera infancia: la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la educación inicial y la protección contra los peligros físicos. De ahí que en este tópico el interés se centre en identificar y analizar: ¿cómo las políticas, los programas y las acciones dirigidas a los niños promueven el reconocimiento y la garantía de sus derechos? ¿De qué manera los profesionales de las ciencias sociales y de la salud reconocen a los niños como sujetos de derechos? ¿Cómo se configura la atención integral en los diferentes escenarios desde las cuatro áreas del derecho: protección, participación, vida y salud, y desarrollo y educación inicial?

En las producciones del Grupo sobre este tópico hay un gran desarrollo con respecto a las políticas públicas, tanto regionales como mundiales, y a las declaraciones, lo cual ha tenido incidencia en los programas de la Licenciatura y la Maestría en Educación. No obstante, se debe seguir trabajando y fortaleciendo en la Línea Infancias, en primer lugar, la corresponsabilidad y la movilización social para garantizar que la política realmente se constituya en un asunto público y, en segundo lugar, con respecto a la calidad, una postura crítica frente a las buenas prácticas de asequibilidad, adaptabilidad, accesibilidad y aceptabilidad.



Acceso y calidad en la educación de niñas y niños pequeñas/os

La visión de la calidad educativa pone en consideración la comprensión frente al derecho a la educación y al aprendizaje. No basta con matricularse o acceder a un servicio, se requiere el desarrollo de habilidades y competencias, tanto académicas como cognitivas, socioemocionales y de habilidades para el siglo XXI. La búsqueda por los aprendizajes relevantes y acordes con el contexto actual requiere un análisis y seguimiento frente a asequibilidad/disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad como criterios para identificar “buenas prácticas” en educación infantil. Desde este punto de vista, es relevante que la institucionalidad (programas de primera infancia, jardines infantiles, centros de desarrollo infantil, instituciones de educación formal, etc.), con sus propuestas y proyectos educativos en el marco de las políticas públicas para la primera infancia, responda a una perspectiva de derechos con sus cuatro dimensiones interrelacionadas (asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad).

Así, se busca que en las próximas producciones se pueda reflexionar frente a los programas, no solo en correspondencia con la cobertura, sino con la garantía del derecho (asequibilidad) y la pertinencia de las propuestas pedagógicas y educativas, especialmente para los grupos más vulnerables (niños y niñas pertenecientes a la ruralidad, niños y niñas en establecimientos de reclusión, en situación de calle, con discapacidad, vulnerabilidad por la pobreza); reflexionar, asimismo, sobre las condiciones en cuanto a la promoción y creación de entornos de apoyo a las familias, los servicios de salud y la protección social desde la perspectiva educativa, tanto en los programas que están en el marco de la política pública como en la educación preescolar y básica primaria.

Se requiere poner la mirada en las condiciones de accesibilidad. Como se mencionó anteriormente, se observa, según diversos estudios, que, aunque la cobertura del rango a partir de los cinco años, o de la edad obligatoria, ha aumentado de manera importante en los últimos años, persiste un gran déficit en cuanto a disponibilidad de la oferta y matrícula para la AEPI, particularmente en lo que corresponde al rango etario desde el nacimiento hasta los tres años (Clade et al., 2018). La accesibilidad se debe analizar con base en la universalidad y esto implica no solo el acceso a la educación, sino accesibilidad económica y accesibilidad a los materiales, todos los niños y niñas deben contar con las condiciones para acceder a la educación pública, universal y gratuita.



Asimismo, reflexionar con respecto a la permanencia (adaptabilidad). De acuerdo con el MEN, en la educación infantil, a pesar de los esfuerzos de ampliar el número de inscritos en preescolar, la existencia de múltiples proveedores implica que aproximadamente un millón de niños con edades entre 3 y 6 años son atendidos en las modalidades de educación inicial atención integral a la primera infancia (EIAIPI) y no han ingresado al sistema de educación formal (MEN, 2015). Solo dos tercios de los niños de 5 años son matriculados en el grado de transición antes de iniciar la escuela primaria, lo cual lleva a indagar con respecto a los currículos, las didácticas, la estructura organizacional de los niveles educativos, y si los escenarios de educación infantil cuentan con la flexibilidad necesaria para adaptarse y responder a las necesidades y particularidades, entonces urge pensar en la articulación que existe entre los niveles inicial y formal.

Bajo esta visión, se requiere seguir fortaleciendo en la Línea frente a los métodos pedagógicos, las didácticas y su pertinencia frente a los currículos, el perfil de los educadores, agentes educativos, la evaluación en los programas y la corresponsabilidad de los actores (aceptabilidad); en tanto las demandas globales se van transformando y esto incide directamente en las construcciones epistemológicas y didácticas, se precisa una revisión constante y una actualización permanente de los PEP (proyecto educativo de programa) en coherencia con las políticas públicas y las agendas globales para la educación.

Finalmente, el llamado también se concentra en un seguimiento a las agendas mundiales y la Convención sobre los Derechos del Niño y a las observaciones generales. Se hace necesario comprender las acciones mundiales en relación con la primera infancia y la educación infantil, así como el seguimiento a los acuerdos pactados en las políticas y declaraciones gubernamentales, locales, nacionales e internacionales, para proyectar las investigaciones y los planes de acción en pro de la primera infancia.

Tópico de formación y profesionalización

Desde la perspectiva de las teorías no afirmativas (críticas), la formación se entiende como un proceso interno al sujeto (Benner, 1990), el cual debe permitir su emancipación y liberación desde una posición transformadora de sus realidades. Desde una perspectiva crítica, la formación es un proceso de mediación entre lo que se es como individuo (aspecto subjetivo) y el otro o lo otro (aspecto objetivo), lo cual permite generar espacios de reflexión en torno a lo



que se es como persona, lo que se es ante el otro, y frente a lo que es el mundo. La formación, por tanto, supera la simple transmisión de conocimientos y saberes, es decir, es un proceso que se arraiga en el ser, a partir de un reconocimiento profundo del otro, donde lo subjetivo y lo intersubjetivo entran en contacto para generar nuevas posibilidades de acción y comunicación que propendan por la transformación individual y social.

La formación está relacionada con los procesos de profesionalización o desarrollo de una cultura profesional, la cual, en palabras de Imbernón (1994), tiene que ver con los conocimientos existentes y la concepción o función docentes, con las orientaciones conceptuales o visiones sobre su función y con los procesos de la formación inicial. De esta forma, la profesionalización responde a configuraciones que se establecen a partir del orden social, político, cultural e institucional, pero que además tienen que ver con la identidad, los saberes y las trayectorias que cada sujeto construye y que a su vez permean el acto educativo.

En las producciones de la Línea este es uno de los tópicos con mayor número de investigaciones, que se estructura en las categorías formación de educadores y docentes (FED) y rol y función del educador (RFE). En las investigaciones hay una apuesta por la formación y el desarrollo de habilidades investigativas de los maestros y educadores que realizan su labor en contextos convencionales y no convencionales, para analizar y comprender la realidad y dinámica de la educación inicial en diferentes escenarios, los cuales han sido impactados a partir de la construcción de propuestas educativas frente a las prácticas pedagógicas para evaluar y determinar el impacto y resignificar su labor pedagógica. No obstante, se sugiere investigar el impacto de las prácticas pedagógicas y el rol que asume el docente en coherencia con los modelos de formación que se han implementado, así como volver la mirada hacia la vinculación e inserción de los egresados en los contextos laborales frente a la experiencia individual, los saberes que construyen y configuran desde su práctica pedagógica.

Podemos señalar que los maestros y agentes educativos, constantemente, en las actuaciones como parte de su ejercicio profesional, evidencian los conocimientos didácticos, pedagógicos y disciplinares que adquirieron en su proceso de formación, es decir, muestran su saber pedagógico.



El quehacer docente está caracterizado por una serie de aprendizajes que permiten a los profesores comprender y explicar la realidad profesional a partir de sus propias acciones, es en el aula escolar el lugar donde se planifica, organiza, ejecuta y evalúa el proceso educativo y, por tanto, es ahí donde se configura, desconfigura y finalmente reconfigura el saber pedagógico. (Merellano et al., 2019, p. 4)

Este es un tema relevante; el saber pedagógico engloba el mundo del docente en la tarea laboral, sabemos que el conjunto de aprendizajes y conocimientos que despliega el maestro en sus ámbitos educativos está directamente relacionado con las propuestas formativas, de ahí que sea necesario reconocer cómo, en la relación entre teoría y práctica, ellos conjugan su saber para reflexionar en torno a la acción curricular, pedagógica y epistemológica de los programas de formación en las licenciaturas.

Analizar la trayectoria profesional de aquellos que llevan varios años ejerciendo su profesión, en relación con su rol ocupacional, personal y profesional, es otro de los ejes de análisis especialmente para los estudiantes de maestría en educación. Longo (2007) describe las trayectorias

como procesos complejos de construcción y reconstrucción en el tiempo, que se van conformando a partir de una multiplicidad de “ingredientes” de diferentes momentos de la vida: la experiencia profesional, el origen familiar, los proyectos personales, los deseos con vistas al futuro, la actividad profesional presente, y el entorno relacional en el que cada joven está inserto.

La trayectoria profesional se presenta como el camino que recorren los maestros integrado por diversos itinerarios en el que se va configurando la reconstrucción de las experiencias, las representaciones frente a los saberes y su identidad profesional.



Tópico de cuidado y crianza

En lo referido en la Línea Infancias (2018), hablar de cuidado y crianza implica pensar al individuo como un sujeto social que está en interacción constante con condicionamientos sociales y que convierte su práctica en una experiencia situada en relación con el mundo y con los otros. Como campo de saber, el cuidado y la crianza se configuran a partir de los contextos sociales, culturales, políticos y económicos. Por lo tanto, es pertinente problematizar el cuidado y la crianza con relación a las familias, las maternidades y paternidades, y las prácticas, las pautas y el cuidado, en la medida en que se reconocen como ejes transversales en los procesos de socialización y subjetivación de las infancias.

Después del análisis de las investigaciones y producciones del Grupo, se puede afirmar que en este tópico se encuentran los mayores retos y proyecciones de la Línea Infancias, en tanto, como ya se dijo, hay poca producción frente a maternidades y paternidades, lo cual se resalta como elemento clave de análisis. Poner en discusión las prácticas educativas desde el enfoque del cuidado y hablar de prácticas de cuidado y crianza en la educación infantil se convierte en una necesidad para poder reflexionar frente a las costumbres, los hábitos, las creencias y los rituales de las familias y las instituciones.

Las prácticas de cuidado hacen parte de la cotidianidad y están presentes en cada uno de los momentos pedagógicos que se instauran en la interacción con los niños y las familias (momento de alimentación, higiene, juego, exploración), por ello se consideran fundamentales en la promoción del desarrollo, el bienestar y el aprendizaje. El cuidado constituye una nueva concepción que en el ámbito educativo refiere a la protección, a la calidad de las relaciones entre los sujetos, no es una responsabilidad exclusiva de los padres, el niño está en constante interacción con la comunidad, pares, cuidadores, maestros, por eso la pertinencia del cuidado se convierte en un elemento pedagógico fundamental de las prácticas pedagógicas y educativas en la educación infantil.

El incremento del maltrato y abuso infantil, el aumento de embarazos en adolescentes, el creciente número de niños que viven en soledad, el aumento de familias disfuncionales, el mayor nivel de agresión cotidiana, las tensiones a las cuales se ven expuestos los niños en sus contextos familiares debido a la falta de



un manejo más adecuado de los conflictos interpersonales, son algunos de los factores del contexto que justifican la pertinencia de incluir el cuidado como un elemento pedagógico intencional en las instituciones. (Noddings, 2009)

El cuidado se fundamenta como una práctica necesaria en el contexto de la educación infantil, es una relación de doble vía que fortalece los vínculos afectivos; la crianza humanizada, la educación y el reconocimiento del otro están en estrecha relación con las maternidades y paternidades. “Cuidar es más que un acto; es una actitud, por lo tanto, abarca más que un momento de atención, de celo y de desvelo. Representa una actitud de ocupación, de preocupación, de responsabilización y de compromiso afectivo con el otro” (Boff, 2002, p. 29).

Reflexiones finales

Los aportes de esta investigación son muy importantes para la Línea Infancias y el Grupo de Investigación, en tanto develan los enfoques teóricos y disciplinares que han dado soporte a los objetos de formación, investigación y de estudio tanto de la Licenciatura en Educación Infantil como de la Maestría en Educación, lo cual ha posibilitado ampliar el conocimiento sobre lo estudiado y aportado argumentos que nutren la fundamentación epistemológica y pedagógica de la Línea Infancias y su proyección, en cuanto a la producción académica. También hemos podido evidenciar que el Grupo ha trascendido en su discurso, al pasar de hablar de infancia a nombrar las infancias.

La Línea trasciende, además, sus objetos de investigación hacia una visión con enfoque interdisciplinario que busca comprender los acontecimientos y las situaciones en las que están inmersos los niños y las niñas, para aportar a las transformaciones en contextos sociales y educativos. En esta nueva construcción, la Línea estructura unos tópicos con ejes problematizadores como: tópico de Educación Infantil, formación y profesionalización, atención integral, cuidado y crianza.



La construcción de conocimiento en estos tópicos permitió identificar que los autores se han interesado por poner en debate el lugar de las infancias en relación con el auge de las políticas públicas y la movilización social, los derechos, las concepciones de infancia, el reconocimiento de la educación como derecho, y con la atención integral ofrecida mediante programas y proyectos. En esa construcción también se ha analizado el papel de las instituciones formadoras y la intencionalidad pedagógica en el rol profesional de las maestras/os, en correspondencia con la política pública de Educación Inicial y el marco de la protección integral; el Grupo ha trascendido frente a la comprensión de las infancias, reconoce que los niños y niñas habitan diferentes contextos, momentos históricos y experiencias, a la vez que atraviesan por un sinnúmero de condiciones sociales, culturales, económicas y familiares que los hace singulares y únicos en ese transitar de la infancia. Se concluye entonces que la infancia no es lineal ni homogénea, no es una etapa en la vida del niño, es un momento histórico que es atravesado por múltiples experiencias y que requiere ser comprendido a partir de sus pluralidades.

Los anteriores referentes se constituyen en soportes para la formulación de programas y la promulgación de políticas públicas gubernamentales para la infancia. Los desafíos y demandas para la educación en general, y la educación de los niños en los primeros años, son un referente situacional que posiciona la idea de ampliar, mantener y cualificar la educación infantil y la formación de docentes.

Gracias al análisis de categorías como proceso investigativo (PPE, EIA, RFE, DIV, PEP), ha sido posible evidenciar cómo se estructuran y operan los procesos y acciones de investigación al interior del Grupo Senderos y la Línea de Investigación Infancias, lo cual sustenta que, efectivamente, la labor investigativa se ha centrado en comprender los fenómenos educativos, sociales y culturales relacionados con la educación infantil, desde una perspectiva de derechos y atención integral, para aportar al mejoramiento de las posibilidades de desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas desde la gestación hasta los 8 años, lo que da cuenta del cumplimiento frente a los logros que se habían trazado inicialmente en el 2009.

Por ejemplo, conceptualmente, PPE hace referencia a los proyectos o programas que integran estrategias, actividades y acciones cuyo propósito central es promover el desarrollo integral, movilizar la construcción de aprendizajes y



contribuir al bienestar de los niños y niñas, involucrando la participación de las familias, los profesionales o agentes y la comunidad educativa que acompañan dichos procesos (PEP). Las propuestas parten de los principios filosóficos (políticos, éticos y epistemológicos) y pedagógicos (teorías de enseñanza y aprendizaje), los cuales le confieren fundamento y coherencia a la práctica educativa, y son aplicados y apropiados en la labor y acción pedagógica a partir de las mediciones y las interacciones y se visibilizan en las acciones desarrolladas por las estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Infantil.

De acuerdo con los procesos investigativos desarrollados en la Línea en relación con la formación docente, se concluye que es necesario fortalecer los saberes específicos, disciplinares, pedagógicos y didácticos del quehacer docente, para dar lugar a la experiencia personal, laboral y educativa como aspecto fundamental en la construcción de la identidad profesional del maestro de educación infantil. En este análisis, es evidente que en las producciones reseñadas para RFE los autores, de una forma u otra, dan cuenta de una categorización que comprende la identidad del Maestro en la Educación Infantil, la cual se aborda desde su rol ocupacional, profesional y personal, y en este orden refleja la necesidad de enfocarse en la vinculación con el medio, el seguimiento a la trayectoria profesional y la inserción laboral, y en las condiciones de trabajo.

Las acciones educativas y el proceso de formación en la categoría contextos convencionales y no convencionales (ECNC) no estaban inicialmente contemplados como temática de interés de la Línea, sin embargo, en la trayectoria investigativa y académica se evidencia cómo emerge esta categoría, que parte del reconocimiento al derecho a la educación y el cuidado desde el nacimiento, para responder a las transformaciones que se producen en las formas y espacios de interacción con los niños y niñas. Lo anterior tiene coherencia con el objetivo de la Licenciatura en Educación Preescolar, planteado en el Proyecto Educativo de Programa (PEP), donde se concibe que la educación infantil se enmarca en contextos socioeducativos convencionales y diversificados.

Asimismo, observamos cómo en la Línea Infancias, la categoría de diversidad (DIV) ha sido una construcción que fue retomada de la Línea de Pluralidades del Grupo Senderos, en la cual se ha desarrollado ampliamente este concepto. La categoría diversidad se ha convertido en los últimos años en un eje articulador entre los tópicos de EIAI y PPE para responder a los procesos de enseñanza y



aprendizaje en niños y niñas, tema que fue del interés de la Línea de Infancia en sus inicios (2009). Frente a esta categoría, en la Línea Infancias aún falta más desarrollo teórico, en tanto constituye un tópico emergente, tiene el reto de profundizar en el desarrollo infantil, los aprendizajes, el seguimiento al desarrollo y la evaluación, en el marco de la educación inclusiva y el enfoque de capacidades. Se debe reflexionar, además, sobre cómo se asumen los propósitos y principios de la educación inclusiva teniendo en cuenta las agendas mundiales.

Finalmente, con respecto a las producciones hemos desarrollado un análisis reflexivo e investigativo frente al objeto de estudio de la Licenciatura, ha habido grandes contribuciones que responden a cada uno de los componentes de investigación y formación de la Licenciatura en Educación Infantil y la Maestría en Educación. Se puede afirmar que con esta investigación realmente se logró un proceso de autoevaluación, mostrar el conocimiento que se ha construido como grupo y establecer los puntos de partida para las nuevas investigaciones. Desde el proceso de autoevaluación logramos identificar y caracterizar las acciones de mejoramiento que se deben llevar a cabo para el componente de investigación, internacionalización, y procesos curriculares de los programas.

Como parte de esta mirada crítica de las construcciones investigativas de la Línea Infancias, en relación con el objeto de formación del programa de Licenciatura en Educación Infantil, la Maestría en Educación y los procesos de autoevaluación, se proyectan los desafíos epistémicos a la luz de las demandas globales, nacionales y locales de la disciplina, de las necesidades del entorno y de los perfiles laborales relacionados con las áreas del saber. Los desafíos y oportunidades para las nuevas investigaciones se proyectan sobre:

1. *Educación Inclusiva y atención a la diversidad en la Educación Infantil*: los retos mundiales evidencian la necesidad de analizar las prácticas inclusivas y las atenciones ofrecidas a los niños y niñas en la educación infantil; la vulnerabilidad, asociada con los niños que trabajan en las calles, que son víctimas de desastres naturales, conflictos armados y desplazamiento, los niños refugiados y con discapacidad; la igualdad de género y la promoción de la autonomía de las niñas; la situación de la educación rural en Colombia y los desafíos del posconflicto; además, se requiere un análisis con respecto a la educación y la pluralidad de las infancias relacionadas con las medidas adoptadas por los Estados para contener los impactos del covid-19.



2. *Educación de los niños menores 3 años:* en las producciones reveladas en la Línea Infancias, no se encontraron registros de estudios que se concentren en el trabajo pedagógico y educativo con la población de las madres gestantes y los niños entre los cero y los tres años. Los proyectos pedagógicos, investigativos y de emprendimiento, tanto del programa de Licenciatura en Educación Infantil como de la Maestría de Educación en los últimos 10 años (2008/2018), se enfocan en un 90 % en el grupo poblacional de 4 a 7 años. Esta mirada frente al acceso a la educación como derecho fundamental en América Latina se ratifica como un proceso inequitativo que urge ser investigado.
3. *Los niños en un mundo digital y tecnológico:* otra tendencia que requiere estudios se relaciona con la cuarta revolución industrial y las nuevas tecnologías que fusionan los mundos físico, digital y biológico. Analizar el potencial de las tecnologías en los ambientes educativos como medio para proporcionar soluciones, llegar a los más vulnerables, apoyar a los maestros en las aulas de escasos recursos, y fortalecer las capacidades creativas de los niños y niñas, de invención, imaginación y creación, son esenciales para una mayor participación en la educación infantil. La información, la tecnología y la innovación constituyen ejes estratégicos de análisis para la educación, especialmente en relación con el desarrollo humano, su integralidad y los efectos del cambio tecnológico.
4. *Materiales, recursos para el aprendizaje:* es necesario que desde la investigación se promueva el diseño o adaptación de materiales didácticos, pedagógicos, herramientas metodológicas y recursos para el aprendizaje, que respondan a los ajustes razonables, los momentos de la práctica pedagógica (indagar, proyectar, vivir la experiencia, valorar el proceso) y las demandas que se formulan a partir de las posturas del diseño universal del aprendizaje y las políticas públicas, como el Decreto 1421, en la educación infantil.
5. *Formación y profesionalización docente:* este es un tema relevante, pues el saber pedagógico engloba el mundo del docente en la tarea laboral. Sabemos que los aprendizajes y conocimientos que despliega el maestro en sus ámbitos educativos están directamente relacionados con las propuestas formativas, de ahí que sea necesario reconocer cómo, en la relación entre teoría y práctica, ellos conjugan su saber para reflexionar en torno a la acción



curricular, pedagógica y epistemológica de los programas de formación en las licenciaturas. Se requieren investigaciones que analicen la vinculación e inserción de los egresados en los contextos laborales frente a la experiencia individual, los saberes que construyen y configuran desde su práctica pedagógica y su trayectoria educativa.

6. *Cuidado y crianza*: se puede afirmar que en este tópico se encuentran los mayores retos y proyecciones de la Línea Infancias, en tanto hay poca producción, como se refirió en el capítulo anterior, frente a maternidades y paternidades. Como elemento clave de análisis, se resalta la puesta en discusión de las prácticas educativas desde el enfoque de cuidado. Es necesario hablar de prácticas de cuidado y crianza en la educación infantil para reflexionar frente a las costumbres, hábitos, creencias y rituales de las familias y las instituciones.
7. *El currículo y la evaluación*: son marcos de acción relevantes para garantizar el derecho a la educación y a la protección integral de niños y niñas. Por eso, son necesarios los estudios que aporten al proceso de construcción y/o revisión curricular, contextualizados con el propósito de dar respuestas a la atención y educación para la primera infancia (AEPI), y de contextualizar el diseño y la implementación de procesos de evaluación integrales, dinámicos y flexibles, de manera que contemplen las variadas dimensiones del desarrollo y los aprendizajes de niños y niñas, en un marco de respeto por su singularidad, ritmos e individualidades.
8. *El juego y la lúdica*: la Línea Infancias se ha preocupado por analizar, en las propuestas pedagógicas y educativas, las implicaciones del juego como centro de aprendizaje y pilar del desarrollo infantil. No obstante, se podrían efectuar más investigaciones y producciones que permitan visibilizar el juego como práctica propia del desarrollo humano y por ende de la educación infantil. Sería oportuno elaborar un estado del arte y abordar el juego como objeto de estudio: el juego y la creación de ambientes pertinentes para el desarrollo de los aprendizajes; escenarios lúdicos: materiales didácticos según los lenguajes artísticos y estéticos; el juego simbólico; el desarrollo del pensamiento en la educación infantil, y prácticas pedagógicas y sentido del juego en la educación infantil: interacciones.



Estos ejes son también un referente para el trabajo que se viene desarrollando con las redes: Comfenalco, Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP), Red Hemisférica de Parlamentarios y Exparlamentarios, Red Interuniversitaria Buen Comienzo Medellín, Red Iberoamericana de Atención Temprana, y el trabajo de cooperación internacional en alianza con las universidades. Este trabajo de cooperación nacional e internacional constituye una fuente de conocimiento y oportunidad para focalizar los nuevos proyectos de investigación en cooperación. Llega a ser un material con gran divulgación a nivel internacional, los retos que se plantean emergen a la luz de las demandas globales y regionales y por eso puede ser un objeto de consulta para cualquier institución que trabaje el campo de las infancias y la educación infantil. Es un material que sirve para el trabajo interfacultades en el Tecnológico de Antioquia, pues muchos de los retos se pueden abordar mediante el trabajo articulado con profesionales de otras áreas, por ejemplo, el diseño de software, herramientas tecnológicas para el trabajo con las infancias, el desarrollo sostenible con ingeniería ambiental, etc.



Referencias

- Álvarez, C., Gaviria, L., y Zapata, B. (2010). *Propuesta educativa para la primera infancia*. Medellín: Tecnológico de Antioquia y Gobernación de Antioquia.
- Arango, A., Gómez, L., y Taborda, L. (2015). *Proceso de escolarización con niños en situación de hospitalización: una oportunidad para su continuidad en el sistema educativo* (Proyecto de pregrado, Tecnológico de Antioquia - I. U.), Medellín.
- Aravena, L. (2013, ene.-dic.). Pasantía en el Programa Licenciatura en Educación Preescolar del TdeA. Una oportunidad de aprendizajes para la carrera de Educación Parvularia de la Universidad de Valparaíso, Chile. *Senderos Pedagógicos*, (4), 7-13.
- Arias, A., y Uribe, C. (2017). *Formación permanente de maestros en el Parque Explora: Una aproximación a la comunidad Chiquimae*. (Proyecto de investigación, Tecnológico de Antioquia). Medellín.
- Asamblea Departamental de Antioquia. (2015). Ordenanza 26 de 2015. Por medio de la cual se crea la política pública departamental Buen Comienzo Antioquia, para el pleno desarrollo de las capacidades de los niños y niñas desde la gestación y durante su primera infancia en el Departamento de Antioquia. Medellín.



- http://www.asambleadeantioquia.gov.co/2016/index.php?Option=com_jdownloads&task=download.send&id=2157&catid=10&m=0&Itemid=792
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Barrera, M., Tamayo, A., y Mazo, Y. (2013, enero-diciembre). La formación de maestros en educación para la primera infancia. Una visión desde un campo discursivo regional y local. *Senderos Pedagógicos*, (4), 77-90.
- Begue, A. (2010, ene.-dic.). El desarrollo de habilidades investigativas: un eje en el proceso de formación de licenciados en educación. *Senderos Pedagógicos*, (1), 13-22.
- Benner, D. (1990). Las Teorías de la Formación: introducción histórico-sistemática a partir de la estructura básica de la acción y del pensamiento pedagógicos. *Revista de Educación*, (292), 7-36. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre292/re2920100478.pdf?Documentid=0901e72b81376b4b>
- Betancur, M., Zapata, B., Ceballos, L., Trujillo, M., y Bustamante, A. (2012). Caracterización de los agentes educativos que atienden la primera infancia en Comfama. Medellín: Tecnológico de Antioquia. Documento sin publicar.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Madrid: Editorial Trotta.
- Bolaños, D. J., Vencis, P. V., y Noriega, J. Á. V. (2015). Condiciones de trabajo y prácticas didácticas de profesores que atienden escuelas primarias rurales en México. *Revista Senderos Pedagógicos*, (6), 15-27.
- Buckingham, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital*. Buenos Aires: Manantial. <https://es.scribd.com/doc/210586570/Buckingham-David-Mas-Alla-de-La-Tecnologia>
- Buitrago, C., Zuluaga, C., y González, D. (2015). Del hogar comunitario al jardín infantil. Experiencia de transición de cuatro madres comunitarias en Medellín, Colombia.



- Revista Senderos Pedagógicos*, (6), 69-83. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/345/348>
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo. Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 11(3).
- Cálad, L. (2013). Propuesta de educación para el desarrollo sustentable en el reciclaje y la reutilización de materiales en juegos y juguetes en la educación inicial. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12(24), 111-127.
- Camargo, M., y Ávila, R. (2016). Modelo de atención integral a la primera infancia en el ámbito familiar. En B. Zapata (Comp.), *La identidad de la Educación Inicial: Currículos y prácticas socioeducativas* (pp. 282-291). Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP. Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade). (2020). El derecho a la educación de las personas con discapacidad. *¿Cómo estamos en América Latina y el Caribe?* https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_informediscapacidad.pdf
- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación (Clade), Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP) y Fundación Educación y Cooperación (Educo). (2018). El derecho a la educación y al cuidado en la primera infancia: perspectivas desde América Latina y el Caribe. <https://redclade.org/wp-content/uploads/Derecho-a-la-Educacion-y-al-Cuidado-en-la-Primera-Infancia.pdf>
- Cárcamo, H. (2005). Hermenéutica y análisis cualitativo. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (23), 204-216. <https://cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/view/26081/27386>
- Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (Cinde). (2013). Sistema de valoración del desarrollo



- infantil en la primera infancia en el Distrito Capital. Marco conceptual del desarrollo infantil entre los cinco y los ocho años. Convenio de asociación SDIS-SED-Cinde.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2019). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Objetivos, metas e indicadores mundiales*. Santiago de Chile: CEPAL.
- Concejo de Medellín. (2015). Acuerdo 54 de 2015. Por medio del cual se redefine la regulación municipal sobre la Política Pública de Primera Infancia y el Programa Buen Comienzo. Medellín. https://www.medellin.gov.co/normograma/docs/a_conmed_0054_2015.htm
- Congreso de la República de Colombia. (1979, 24 de octubre). Decreto 2388 de 1979. Por el cual se reglamentan las leyes 75 de 1968, 27 de 1974 y 7o. De 1979. *Diario Oficial*, 35.376. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/decreto_2388_1979.htm
- Congreso de la República de Colombia. (1994, 8 de febrero). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial*, 41.214. Bogotá. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?l=292>
- Congreso de la República de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia. *Diario Oficial*, 46.446. Bogotá. http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html
- Congreso de la República (2016). Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. *Diario Oficial*, 49.953. Bogotá. https://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1804_2016.htm
- Congreso de la República de Colombia. (2017). Decreto 1421. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación



- inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. Bogotá. <http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%201421%20DEL%2029%20DE%20AGOSTO%20DE%202017.pdf>
- Coral, K. M., Rúa, M. L., y Valencia, L. D. (2015). Abrapalabra, una experiencia de juego y aprendizaje para la educación inicial. En B. Zapata (Comp.), *La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas* (pp. 282-291). Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Correa, G., Mesa, M., y Monsalve, T. (2017). *Tejiendo saberes desde escenarios no convencionales*. (Trabajo de grado, Tecnológico de Antioquia), Medellín.
- Correa, J. (2016). Formación de agentes educativos en primera infancia: Enfoque en diversidad. En B. Zapata (Comp.), *La identidad de la educación inicial: currículos y prácticas socioeducativas* (pp. 199-209). Memorias: XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia, VI Congreso Latinoamericano de la OMEP. Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Correa, J., Álvarez, E., Guerra, N., Cuadros, A., Cuartas, L., Orozco, D., Gil, L., Montoya, S., y Sánchez, D. (2012). *Accesibilidad en espacios educativos y recreativos. Guía de orientaciones*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Correa, J., y Restrepo, N. (Eds.) (2017). *Una mirada a la diversidad desde los lenguajes, las representaciones y las mediaciones pedagógicas*. Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Correa, J., Zapata, B., y Bedoya, M. (2012). Avances de la generación del conocimiento. Aula taller de primera infancia. En J. Correa, B. Zapata, y M. Bedoya, *Miradas a la infancia. Socialización de producción académica* (pp. 27-36). Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Correa, J., Zapata, B., Bedoya, M., y Madrid, M. (2010). *Experiencias significativas en primera infancia e inclusión*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Correa, J., Zapata, B., Bedoya, M., y Suárez, J. (2018). Metodología para la sistematización de experiencias.



- Prácticas en educación infantil. En J. I. Correa (Comp.), *Experiencias significativas en educación infantil. Formación, contextos y metodología de sistematización* (pp. 172-197). Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Díaz, D. M., Castillo, L. E., y Díaz, P. C. (2014). *Educación ambiental y primera infancia: estudio de caso institución educativa Normal Superior y Fundación Educadora Carla Cristina del Bajo Cauca*. (Tesis de licenciatura, Universidad de Antioquia). Medellín.
- Diker, G. (2009). *¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?* Buenos Aires: Instituto del Desarrollo Humano, Universidad Nacional General Sarmiento, Biblioteca Nacional.
- Duarte, J., Gallego, T., y Parra, P. (2011). Análisis de las investigaciones sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 65-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=773/77322837005>
- Durán, C. (2015). Rostros y huellas del juego: creencias sobre el juego en la práctica docente. En Zapata, B. (Comp.), *La identidad de la Educación Inicial: Currículos y prácticas socioeducativas* (pp. 45-52). Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP. Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Echavarría, D. M., Betancur, D. U., y Zapata, A. B. (2015). La diversidad se debe hablar distinto. Lenguajes discriminatorios y antidiscriminatorios en las narrativas discursivas de niñas y niños. *Revista Senderos Pedagógicos*, (6), 53-67.
- Escobar, G., y Zapata, B. (2010). *Propuesta de formación y capacitación para agentes educativos responsables de la atención integral a la primera infancia*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Escuela Latinoamericana de Cooperación y Desarrollo (Elacid). (2005). *Cooperación para el desarrollo Unión Europea-América Latina. Fuentes documentales en las áreas de*



- política y metodologías 1990-2005*. Cartagena: Elacid, Universidad de San Buenaventura de Cartagena.
- Eslava-Schmalbalch, J., y Alzate, J. P. (2011). Cómo elaborar una discusión de un artículo científico. *Revista Colombiana de Ortopedia y Traumatología*, 25(1), 14-17.
- Espinosa, A., Zapata, B., Suárez, A., Henao, N., y Correa, P. (2018). Sentidos de la Educación y la Atención en la Primera Infancia, OMEP América Latina. En B. Zapata (Edra.), *El conocimiento construido en América Latina: La educación y la atención en la primera infancia. Estado del arte en publicaciones e investigaciones de la OMEP 2005-2016* (pp. 27-61). Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Fuenmayor de G., D., y Guerra, D. (2008). El maestro de educación inicial como líder de la comunidad. *Revista ORBIS / Ciencias Humanas*, 3(9), 9-39. <http://www.revistaorbis.org.ve/pdf/9/Art1.pdf>.
- Fujimoto, G. (2016). La educación en escenarios no convencionales debe responder a las necesidades y capacidades de los niños y contar con participación de la familia y la comunidad. (Entrevista). *Revista Senderos Pedagógicos*, (7), 127-135. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/401/431>
- Garcés, Á., Patiño, C. D., y Torres, J. J. (2008). *Juventud, investigación y saberes. Estado del arte de las investigaciones sobre la realidad juvenil en Medellín 2004-2006*. Medellín: Universidad de Medellín.
- Gaviria, L., y Zapata, B. (2009). El rol del agente educativo de primera infancia. Ponencia. Alcaldía de Medellín. Documento sin publicar.
- Gil, J. (1999). Actitudes hacia la estadística. Incidencia de las variables sexo y formación previa. *Revista Española de Pedagogía*, 17(214), 567-590.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- Gómez, L. (2011). Un espacio para la investigación documental. *Revista Vanguardia Psicológica*, 1(2), 226-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=4815129>



- Gómez, M., Galeano, C., y Jaramillo, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- Grané, M. (2015). Infancia y pantallas, crecer con las TIC. En G. Roca (Coord.), *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*. Cuadernos FARO N.º 9. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Las%20nuevas%20tecnolog%C3%adas%20en%20ni%C3%b1os%20y%20adolescentes.pdf>
- Gutiérrez, A., y Vergara, M. (2016). Tensión: formación y desarrollo profesional de los educadores infantiles, una discusión necesaria. En B. Zapata (Comp.), *La identidad de la educación inicial: Currículos y prácticas socioeducativas* (pp. 53-59). Memorias: XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia, VI Congreso Latinoamericano de la OMEP. Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Henao, N. (2011). Revisión conceptual de los aprendizajes de los niños y niñas como base fundamental de su desarrollo integral y multidimensional. *Revista Senderos Pedagógicos*, (2), 19-37.
- Henao, N. (2018a). Contextualización Línea de Investigación en Infancias. Medellín: Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. Documento sin publicar.
- Henao, N. (2018b). Perfil profesional de los agentes educativos que atienden primera infancia. *Revista Senderos Pedagógicos*, (9), 109-128.
- Henao, N. (2018c). La práctica pedagógica hospitalaria, una experiencia significativa en la infancia. En J. Correa (Comp.), *Experiencias significativas en educación infantil. Formación, contextos y metodología de sistematización* (pp. 153-168). Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Henao, N., y Villa, M. (2018). Promoción del desarrollo como práctica de crianza de las madres adolescentes. *Revista*



- Eleuthera*, 18, 74-91. <http://www.scielo.org.co/pdf/eleut/v18/2011-4532-eleut-18-00074.pdf>
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Ivaldi, E. (2016). El rol de las personas adultas en la atención y educación de la primera infancia. En B. Zapata (Comp.), *La identidad de la Educación Inicial: Currículos y Prácticas Socioeducativas* (pp. 181-188). Memorias: XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia, VI Congreso Latinoamericano de la OMEP. Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Juárez, D., y Rodríguez, C. (2016). Factores que afectan a la equidad educativa en escuelas rurales de México. *Pensamiento Educativo*, 53(2). <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/797/public/797-3021-1-PB.pdf>
- León, A., Londoño, J., y López, L. (2015). Lenguajes discriminatorios-antidiscriminatorios en el preescolar. En J. Correa y N. Restrepo (Eds.), *Una mirada a la diversidad desde los lenguajes, las representaciones y las mediaciones pedagógicas* (pp. 49-67). Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Londoño, O. L., Maldonado, L. F., y Calderón, L. C. (2014). Guías para construir estados del arte. *lconk* [Internet]. <https://docplayer.es/35098806-Guia-para-construir-estados-del-arte-olga-lucia-londono-palacio-luis-facundo-maldonado-granados-liccy-catalina-calderon-villafanez.html>
- Longo, M. E. (2007). Reflexiones teóricas y metodológicas en torno al análisis de trayectorias profesionales de jóvenes. Comunicación presentada en el V Congreso Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo.
- Lo Priore, I. (2018). Tendencias sintetizadoras del currículo en la educación y la atención de las primeras infancias. En B. Zapata (Comp.), *El conocimiento construido en América Latina. La educación y atención en la primera infancia. Estado del arte de publicaciones e investigaciones de*



- la OMEP 2005-2016* (pp. 63-81). Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Marín, R., Guzmán, I., y Castro, G. (2012). Diseño y validación de un instrumento para la evaluación de competencias en preescolar. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 182-202. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/308/690>
- Martínez, S., Pertuz, M. C., y Ramírez, J. M. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. *Palabra Maestra* [Internet]. Alianza Compartir y Fedesarrollo. <https://bit.ly/2AU0WP2>.
- Mayol, M. (2016). Educación inicial, sus concepciones y sentidos. En B. E. Zapata (Comp.), *La identidad de la Educación Inicial: Currículos y prácticas socioeducativas* (pp. 18-30). Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP, Medellín, 2015. Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Merellano-Navarro, E., Almonacid-Fierro, A., y Oyarce, M. (2019). Resignificando el saber pedagógico: una mirada desde la práctica docente. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-18.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (1997). Decreto 2247. Por el cual se establecen Normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-104840archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2009). *Guía operativa para la prestación del servicio de Atención Integral a la Primera Infancia*. Bogotá: MEN. https://www.mineduacion.gov.co/primerainfancia/1739/articles-178515_archivo_pdf_ruta_version_marzo_2009.pdf
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2015). OECD-Colombia education and skills accession policy review: Country background report. Bogotá: MEN.



- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN). (2018). *Interculturalidad*. Bogotá: Colombia. <https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Interculturalidad.pdf>
- Moll, J. (2000). *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Vozes, Petrópolis.
- Niñez Ya. (2018). La niñez no da espera: una mirada a su situación desde la sociedad civil. https://jerezsandoval.com/wp-content/uploads/2015/03/Nin%CC%83ezya_Libro_pa%CC%81ginas-sencillas_26-02-18.pdf
- Noddings, N. (2009). *La educación moral: propuesta alternativa para la educación del carácter*. España: Amorrortu Editores.
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (2007). *V Reunión de Ministros de Educación. Compromiso Hemisférico por la Educación de la Primera Infancia*. Cartagena de Indias, Colombia. https://web.oas.org/childhood/ES/Lists/Recursos%20%20Politic%20OEA/Attachments/10/2.%20Compromiso_Hemisf%C3%a9rico_2007.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (ONU). Comité de los Derechos del Niño. (2006, 20 de septiembre). Observación general N.º 7: Realización de los derechos del niño en la primera infancia. <http://www.refworld.org/es/docid/4ffd3dc02.html>
- Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). (2018). *Declaración de Lima de la Región Latinoamericana de la OMEP acerca del currículo y las evaluaciones para niños y niñas en la primera infancia*. <http://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2018/05/Declaracion-de-Lima-OMEP-2018-SPA.pdf>
- Parra, P. (2010). Pedagogía Hospitalaria. Ponencia. *X Foro Internacional de Educación Inicial de Medellín "Interacciones de calidad para la primera infancia en contextos de vulnerabilidad". Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: Sociedad Civil-Estado*. Medellín, Colombia. <https://www.mineducacion.gov>



- co/1759/articles-177829_archivo_pdf_foro_trabajo_primerainfancia.pdf
- Parra, P., Zapata, B., y Henao, N. (2014). *Perfil profesional, ocupacional y de inteligencia emocional de los agentes educativos que atienden la primera infancia en el municipio de Medellín*. Medellín: Editorial La Sallista.
- Peña, B. (2009). La reseña, claves para su elaboración. [Archivo en Power Point]. Bogotá: Universidad Javeriana. <http://cmap.javeriana.edu.co/servlet/sbreadresourc eservlet?Rid=1GDRP9PY4-MWJPLYLWJ#:~:text=La%20rese%C3%b1a%20es%20un%20texto,y%20calidad%20contenido%20y%20calidad>.
- Ramírez, P. (2016). El derecho a la educación en la Primera Infancia. Asamblea Anual OMEP Región América Latina, 2015.
- Ramírez, P. (2017). Visión pedagógica del aprendizaje. En P. A. Montoya y J. D. Betancur (Comps.), *Hacia un concepto multifactorial del aprendizaje y la memoria*. Medellín: Funlam. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/342_Hacia_un_concepto_multifactorial_del_aprendizaje_y_la_memoria_Aproximaciones_neuropsicopedagogicas_Vol_1.pdf
- Restrepo, L. R. (2016). Política y sistema de desarrollo integral temprano de Buen Comienzo en Antioquia. En B. Zapata (Comp.), *La identidad de la Educación Inicial: Currículos y prácticas socioeducativas* (pp. 273-281). Memorias XV Foro Internacional de Educación Inicial Comfenalco Antioquia y VI Congreso Latinoamericano de la OMEP, Medellín, 2015. Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Restrepo, N. (2016). La corporalidad como elemento didáctico en la mediación con la Primera Infancia. Ponencia. *Foro Regional de Educación Inicial: Mediaciones e Interacciones Pedagógicas* (pp. 1-19).
- Restrepo, N. (2018a). Diseño universal del aprendizaje. Retos y desafíos en la educación inicial. Ponencia. *IX Congreso internacional de discapacidad* (pp. 102-120). Medellín.
- Restrepo, N. (2018b). Diseño universal en la educación infantil.



- Reflexiones frente a su implementación e implicación para el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Senderos Pedagógicos*, (9), 39-56.
- Restrepo, N. (2019). Diseño universal del aprendizaje en la educación infantil. Ponencia. Primer Coloquio Nacional de Niñeces: *Un encuentro de las Facultades de Educación y Facultades de Psicología para la transformación de contextos escolares y no escolares*. Universidad Cooperativa de Colombia. Santa Marta, Colombia
- Restrepo, N., y Zapata, B. (2018). Vivencias y prácticas frente a la violencia y el conflicto en la primera infancia. Diálogo de saberes. En B. Zapata (Comp.), *Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y las violencias en la educación infantil* (pp. 45-83). Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Roca, G. (Coord.) (2015). *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Las%20nuevas%20tecnolog%C3%adas%20en%20%20ni%C3%b1os%20y%20adolescentes.pdf>
- Roldán, G. (2010). Primera Feria Buen Comienzo. Relatorías Conversatorio. *Revista Senderos Pedagógicos*, (1), 7-12. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/1/1>
- Romero, M., Vargas, S., y Vega, J. (2017). Valoración cualitativa del desarrollo en la primera infancia. *Pensamiento Americano*, 10(19), 244-259. <http://dx.doi.org/10.21803%2Fpenamer.10.19.492>
- Romo, V., Zapata, B., y Ceballos, L. (2009). Opinión que se tiene sobre el rol del profesional de la educación para la primera infancia en dos países latinoamericanos. Una descripción levantada desde comunidades diversas, en estudio conducido por dos universidades colombianas y ocho chilenas. Proyecto de investigación. OMEP, Chile.



- Runge, A. (2012). Breve introducción al campo disciplinar y profesional de la pedagogía: consideraciones básicas sobre pedagogía, práctica educativa y saber pedagógico (documento de trabajo).
- Saiz Carvajal, R. (2010). Técnicas de análisis de información. Documento académico. <https://administracionpublicauba.files.wordpress.com/2016/03/tecnicas-de-analisis-de-informacion.pdf> [Consultado el 25 de septiembre de 2017].
- Salvatella, J. (2015). Impacto y penetración del hecho digital. En G. Roca (Coord.), *Las nuevas tecnologías en niños y adolescentes. Guía para educar saludablemente en una sociedad digital*. Barcelona: Hospital Sant Joan de Déu. <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Las%20nuevas%20tecnolog%C3%adas%20en%20ni%C3%b1os%20y%20adolescentes.pdf>
- Sandoval, C. (2002). Investigación Cualitativa. En G. Briones y M. de J. Restrepo (Coords.), *Especialización en Teoría, Métodos y Técnicas de Investigación Social*. Módulo 4. Bogotá: ICFES.
- Sañudo, L., y Sañudo, M. I. (2014). Las concepciones explícitas sobre evaluación en la práctica docente en educación preescolar en Jalisco, México. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 31-42. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4704244.pdf>
- Simões C., Assunção S., Yanes, G., y Álvarez, M. (2019). Transversalidad de la educación ambiental para el desarrollo sostenible. *Revista Universidad y Sociedad*, 11(5), 25-32.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), y Sistema de Información sobre la Primera Infancia en América Latina (SIPI). (2015). Tendencias recientes en la escolarización de la primera infancia. (Resumen estadístico comentado). Unesco. http://www.sipi.siteal.iipe.unesco.org/sites/default/files/sipi_publicacion/sipi_resumen_estadistico_comentado_02_20150603.pdf



- Suárez, J. P. (2015). La inclusión educativa: una aproximación al trabajo de cinco maestras de la ciudad de Medellín. *EN-Clave Social*, 3(1). <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/enclave/article/view/751/504>
- Suárez, J. P. (2018). Las subjetividades infantiles. Una apuesta necesaria para comprender las infancias contemporáneas. En B. Zapata (Comp.), *Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y las violencias en la educación infantil* (pp. 31-44). Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Taborda, Y. M. (2016). La mediación pedagógica en la primera infancia. Impulso a la autonomía y el aprendizaje. En B. Zapata (Comp.). *La identidad de la Educación Inicial: Currículos y Prácticas Socioeducativas* (pp. 262-271). Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Tecnológico de Antioquia (T. de A.). Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Comité Curricular. (2015). *Proyecto Educativo del Programa. Licenciatura en Educación Preescolar*. Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria.
- Tecnológico de Antioquia (T. de A.). Facultad de Educación y Ciencias Sociales. Comité Curricular. (2010). *Síntesis PEP Licenciatura en Educación Preescolar*. Documento académico.
- Tinto A., J. A. (2013). El análisis de contenido como herramienta de utilidad para la realización de una investigación descriptiva. Un ejemplo de aplicación práctica utilizado para conocer las investigaciones realizadas sobre la imagen de marca de España y el efecto país de origen. *Provincia*, (29), 135-173.
- Unda, R., y Llanos, D. (2013). Producción social de infancias en contextos de cambios y transformaciones “rurbanas”. En V. Llobet (Comp.), *Pensar la infancia desde América Latina: un estado de la cuestión* (pp. 61-77). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Unesco, Foro Mundial de Educación. (2015). *Declaración de Incheon. Marco de Acción Educación 2030: Hacia*



- una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos.* (Documento borrador). https://www.se.gob.hn/media/files/articles/Marco_de_Accin_Educacin_2030_version_espanol.pdf
- Unicef (2017). *Estado mundial de la infancia 2017. Niños en un mundo digital*. Nueva York: Unicef. https://www.unicef.org/spanish/publications/files/SOWC_2017_SP.pdf
- Unicef. (2018). Análisis de situación de la niñez en Colombia (2014) – Actualización con base en ENDS (2015). https://www.unicef.org.co/sitan/assets/pdf/sitan_2017.pdf
- Zapata, B. (2008). La formación de educadores, estrategia de calidad en el proceso de atención integral a la primera infancia. Ponencia. *IV Encuentro Internacional de Educación Inicial y Preescolar*. Cuba: Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar (CELEP).
- Zapata, B. (2009). *Contextualización de la línea de Investigación Infancias*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Zapata, B. (2010). Los procesos de investigación desde la línea de infancia. Ponencia. *Segundo Encuentro Nacional de Grupos de investigación registrados y reconocidos por Colciencias*. Universidad Surcolombiana. Neiva, 13, 14 y 15 de octubre de 2010.
- Zapata, B. (2012a). El juego y la lúdica, ejes del desarrollo infantil. Ponencia. Simposio Nacional Primera Infancia en el siglo XXI: “Derecho de los niños y niñas a vivir, jugar, explorar y conocer el mundo”. Bogotá: ACDEP-OMEPE Colombia. (Documento sin publicar).
- Zapata, B. (2012b). El reto de las facultades de educación en la formación de docentes y agentes educativos en el marco de la política educativa de primera infancia. Ponencia. *28º Simposio Mundial de la OMEP Primera Infancia en el siglo XXI: Derecho de los niños de vivir, jugar, explorar y conocer el mundo*. (pp. 152-168) Brasil: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.
- Zapata, B. (2012c). Metodología para el diseño curricular que promueve el desarrollo de competencias en la



- formación del Educador/a de Párvulos. En T. Goldrine, *Contextos y desafíos para la formación inicial del educador/a de Párvulos* (pp. 131-156). Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Zapata, B. (2012d). Ser niño entre lo visible y lo invisible. En J. Correa, M. Bedoya, y B. Zapata, *Miradas a la infancia. Socialización de producción académica*. Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Zapata, B. (2012e). El niño, centro del proceso de atención integral a la primera infancia. Ponencia. III Congreso Nacional en Atención Integral a la Primera Infancia ACDEP-OMEP. Medellín.
- Zapata, B. (2012f). Reflexiones en torno a la infancia en el marco de las políticas públicas. Medellín, una ciudad educadora pensada para los niños y las niñas. En J. Correa, M. Bedoya, y B. Zapata, *Miradas a la infancia. Socialización de producción académica* (pp. 18-26). Medellín: Tecnológico de Antioquia.
- Zapata, B. (2013). Estándares educativos desde la óptica de la filosofía OMEP. REDEM [Internet]. <https://www.redem.org/estandares-educativos-desde-la-optica-de-la-filosofia-omep/>
- Zapata, B. (2014a). El Sentido de la Educación Inicial en los primeros años de vida. Ponencia. I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes. *MESA: 54. Educación, instituciones y procesos educativos en la construcción social de niñez y juventud: constitución histórica del campo escolar, tensiones y dinámicas que lo estructuran. Los educadores sus trayectorias y entornos*. CINDE, Universidad de Manizales.
- Zapata, B. (2014b). La legitimidad de las políticas públicas para la primera infancia, un reto latinoamericano. Ponencia. *V Jornadas de primera infancia y educación inicial y Tercer Encuentro Internacional "Prácticas, escenarios y desafíos"*. Montevideo: Facultad de Psicología de la udelar.



- Zapata, B. (2014c). La educación inicial: eje de la política de atención integral a la primera infancia. Ponencia. *Jornada “Urgencias y desafíos de la educación infantil”*. (pp. 12-22) Buenos Aires: OMEP Argentina.
- Zapata, B. (2014d). El arte generador de factores protectores en la infancia. Ponencia. Segundo Encuentro Internacional de Educación Infantil y V Congreso Latinoamericano de OMEP. “La educación artística en el nivel inicial y básica”. Manta: OMEP Ecuador.
- Zapata, B. (2016a). La práctica pedagógica como escenario de formación docente. Panel: Modelos curriculares vigentes. *Memorias del 4.º Encuentro Internacional de Educación Infantil* (pp. 221-239). Ecuador: UEES.
- Zapata, B. (2016b). *Saberes en la formación de docentes para la educación de la primera infancia*. En: 4º Encuentro Internacional de Educación Infantil. Enfoque sistémico del desarrollo integral de la primera infancia. Avances y desafíos para la sostenibilidad. Ecuador: UEES. Pp. 63-81.
- Zapata, B. (2017a). La formación de educadores. Modelos y paradigmas para repensar una Universidad más latinoamericana al servicio de las comunidades. Ponencia. *Segundo Encuentro Internacional de Universidades. “Educación de Calidad para la Primera Infancia en América Latina. Implicaciones para la formación de docentes”*. Panamá: Ciudad del Saber. En prensa.
- Zapata, B. (2017b). *Las infancias latinoamericanas y su derecho a la educación: avances y desafíos Colombia*. Ponencia. VII Asamblea Latinoamericana de la OMEP. Montevideo: OMEP Uruguay.
- Zapata, B. (2018a). *Informe de visita de experto en vinculación con el medio*. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Zapata, B. (2018b). Colombia, un país diverso que le apuesta al derecho a la educación en la primera infancia. *Memorias 2.º Congreso Internacional de Educación Inicial. El currículo en la vida de las instituciones educativas de educación inicial* (pp.152-170). Lima: Editorial Centauro.



- Zapata, B. (2018c). Habilidades científicas en la primera infancia en el marco de la educación para el desarrollo sostenible. Ponencia. 70 Asamblea Mundial Conferencia de OMEP. Praga.
- Zapata, B. et al. (2018). *Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y las violencias en la educación infantil*. Medellín: Sello Editorial Publicar-T.
- Zapata, B., y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082.
- Zapata, B., y Correa, J. (2018). Justicia curricular: educación contextualizada para la construcción de identidades. Ponencia. *IX Congreso internacional de discapacidad*. (pp. 80-88). Medellín: Instituto Los Álamos.
- Zapata, B., y Restrepo, J. H. (2013). Aprendizajes relevantes para los niños y las niñas en la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 217-227.

Impreso por:
Divegraficas S.A.S.
Cra. 53 #54-30 Medellín, Antioquia
Tel: 322 50 96



El **libro** Trayectorias en la **construcción** del **conocimiento** referente a las **infancias** y a la educación infantil es **resultado** de un proceso de **investigación** y autoevaluación de la **Línea Infancias**, que resignifica los **saberes**, las **prácticas** y los **discursos** que se **construyen** alrededor de las **infancias** y la **educación** infantil en los diferentes **contextos** y **campos** de saber.
