



**La autonomía, ¿De Cero a Siempre?**

Nathalia Astrid Tobón Giraldo

Tesis de investigación presentada como requisito parcial para optar al título de:

**Magíster en Estudios en Infancias**

Asesora

Sarah Flórez Atehortúa

Dra. en Educación

Línea de Investigación:

Historia, Cultura y Sociedad

Universidad de Antioquia

Facultad de Educación

Maestría en Estudios en Infancias

Medellín, Colombia

2022



La autonomía, ¿De Cero a Siempre?

---

Cita

(Tobón, 2022)

Referencia

Tobón Giraldo, N. (2021). *La autonomía, ¿De Cero a Siempre?* [Tesis de maestría].  
Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.

Estilo APA 7 (2020)

---



Maestría en Estudios en Infancia, Cohorte III.

Línea de investigación Historia, cultura y sociedad.

Asesora: Sarah Flórez Atehortúa.



Centro de Documentación Educación

**Repositorio Institucional:** <http://bibliotecadigital.udea.edu.co>

Universidad de Antioquia - [www.udea.edu.co](http://www.udea.edu.co)

**Rector:** John Jairo Arboleda Céspedes.

**Decano:** Wilson Bolívar.

**Jefe departamento:** Ruth Elena Quiroz Posada

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Antioquia ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

## **Agradecimientos**

A mi familia por la compañía, la espera y el apoyo brindado

A mi asesora por sostener con palabras y con su presencia

A mis amigas por su confianza y compañía

Finalmente a mi compañero Gabriel por estar siempre ahí

## Tabla de contenido

<b>Resumen</b>	<b>7</b>
<b>Abstract</b>	<b>8</b>
<b>A modo de introducción</b>	<b>9</b>
<b>Motivaciones</b>	<b>9</b>
<b>El problema que nos inspira</b>	<b>12</b>
<b>Sobre la conformación de este informe</b>	<b>13</b>
<b>Metodología</b>	<b>14</b>
<b>Primer recorrido: la elección del enfoque y el paradigma de investigación</b>	<b>14</b>
<b>Segundo Recorrido: fuentes y técnicas de análisis</b>	<b>15</b>
<b>Resultados</b>	<b>17</b>
<b>Capítulo I. Concepciones de infancia y de su educación: contexto de la Política Pública de Primera Infancia De Cero a Siempre</b>	<b>17</b>
<b>Acercamientos a la infancia de la política: niños y niñas sujetos de derechos</b>	<b>17</b>
<b>Introducción de una Nueva Concepción de Infancia.</b>	<b>18</b>
<b>Imágenes de infancia en la política.</b>	<b>21</b>
<b>La apuesta de la atención integral en De Cero a Siempre.</b>	<b>25</b>
<b>Concepción de la educación de la infancia en la política: educación inicial</b>	<b>32</b>
<b>Primer momento: antecedentes de la educación inicial.</b>	<b>33</b>
<b>Segundo momento: hacia una consolidación de la educación inicial.</b>	<b>38</b>
<b>A modo de condensación</b>	<b>42</b>
<b>Capítulo II. Desarrollo, aprendizaje y currículo en el nivel inicial: configuraciones de nuevos sentidos para la educación de la primera infancia</b>	<b>45</b>
<b>Comprensiones de desarrollo en la política</b>	<b>45</b>
<b>De Cero a Siempre, hacia un desarrollo integral.</b>	<b>45</b>

<b>Desarrollo y aprendizaje, dos procesos interrelacionados</b>	<b>51</b>
<b>Un currículo para la educación inicial</b>	<b>54</b>
<b>El hacer de las maestras</b>	<b>56</b>
<b>La experiencia infantil: referentes de desarrollo y aprendizaje</b>	<b>59</b>
<b>A modo de condensación</b>	<b>65</b>
<b>Capítulo III El papel de los adultos en la autonomía</b>	<b>67</b>
<b>Las mediaciones adultas</b>	<b>67</b>
<b>Criar, cuidar, acoger, acompañar y provocar: atributos de la interacción</b>	<b>69</b>
<b>A modo de condensación</b>	<b>73</b>
<b>Conclusiones</b>	<b>75</b>
<b>Referencias</b>	<b>77</b>

## Resumen

Con este proyecto de investigación nos proponemos aportar algunos elementos que contribuyen al análisis de las significaciones que se fueron gestando alrededor de la categoría autonomía en el marco político que da acogida a la infancia en nuestro país, como es la Política Pública de Primera Infancia De Cero a Siempre. Para este propósito y amparados en el paradigma cualitativo, se realizó una revisión documental de ocho de los documentos oficiales que componen la línea técnica y pedagógica de la política, a partir de la lectura analítica y usando como técnica de recolección de la información la reseña reconstructiva. El análisis de la discursividad revela tensiones que subyacen en el interior de la política respecto a la autonomía, las cuales reconocen su dimensión relacional, es decir, la necesidad de un vínculo entre generaciones que albergue los comienzos y con ello posibilite la esperada autonomía, lo que implicará -siempre- la autoridad adulta.

**Palabras clave:** autonomía, representaciones de infancia, políticas de infancia, relaciones intergeneracionales, autoridad.

### **Abstract**

In this research project we propose to contribute to the analysis of the meanings that have been developing in respect to the category of autonomy; specifically, its meanings within the political framework that accommodates childhood in our country, such as the Public Policy of Early Childhood, De Cero a Siempre. With this aim, and within the hermeneutic paradigm, a review was carried out of eight of the official documents that make up the technical and pedagogical content of this policy. Analysis of the discursivity reveals some underlying tensions within the policy regarding the meaning of autonomy, which recognize its relational dimension, that is, the need for a link between generations that shelters the beginnings and thus enables the expected autonomy, which will -always- imply adult authority.

**Key words:** autonomy, representations of childhood, childhood policies, intergenerational relationships, authority, transmission.



## A modo de introducción

### Motivaciones

*Pensar*<sup>1</sup> un problema parte del encuentro con una pregunta por aquello que nos resulta extraño, hace eco y termina por constituirse como punto inicial de un camino que no necesariamente dará respuestas, pero que en todo caso habilitará comprensiones que “inauguran una zona de pensamiento” (Duschatsky, p. 2). La pregunta que desplegó el presente trabajo es resultado de unos recorridos previos que incluyen acercamientos a discursos y prácticas que, en el marco de la formación en pedagogía infantil y en el encuentro que a diario sostenemos -como educadoras- con niños y niñas, desencadenan múltiples interrogantes respecto al vínculo intergeneracional. Bajo esta consideración interesa introducir aquello que adquirió la forma de *problema de investigación*, intentando exponer los trayectos que llevaron a su definición y los pasos que en lo sucesivo permitieron dar forma al presente documento.

¿Cómo surgió el interés investigativo? La pertenencia a la Licenciatura en Pedagogía Infantil fue un punto inicial. Si bien durante los primeros seis semestres el abordaje de la categoría infancia privilegiaba una perspectiva psicobiológica, persistía en nuestro caso un interés por expandir dicha comprensión, articulando otras dimensiones visibilizadas en el encuentro con otras disciplinas: la pedagogía, la filosofía, la sociología, el psicoanálisis, la historia y la antropología, entre otras. Algunos de los cursos<sup>2</sup> habían dado pasos en ese sentido, pero este propósito pudo desplegarse con mayor contundencia en el séptimo semestre en el marco del curso “Programas de Atención a la Infancia”, gracias a la lectura de algunos/as autores/as que, provenientes especialmente de la Argentina, complejizaron los objetos “infancia” y “educación infantil”.

Un trabajo de María Adelaida Colángelo (2003) fue la puerta de entrada para reconocer la operación de la antropología en la desnaturalización de categorías y acciones que se instalan como legítimas y universales, y que anulan el reconocimiento de las diversas maneras de transitar la

---

<sup>1</sup> Duchatsky sostiene que pensar es entender que no todo es conocido y por tanto brinda la posibilidad de un “nuevo aprendizaje”; citando a Zourabichvilli (2004) expone que para Deleuze “un problema emerge cuando el pensamiento que lo plantea está siendo forzado, cuando sufre el efecto de una violencia exterior, cuando entra en contacto con un afuera que, lejos de constituirse como un exterior físico, es un afuera de lo pensado, lo que aún no hemos pensado.” (p. 79-80).

<sup>2</sup> Nos referimos a los cursos “Historia de la infancia y la adolescencia”, “Sujeto y educación” -fundamentado en un enfoque psicoanalítico- y “Antropología pedagógica” recibidos, respectivamente, en el primer, segundo y cuarto semestre.

experiencia infantil. Los aportes de la visión antropológica, permiten comprender que aquello que denominamos infancia “no representa lo mismo ni es vivido de la misma manera en todos los grupos humanos” (p. 2); de ahí que se sugiera como necesario pluralizar la categoría y hablar de *infancias*. Así, lo que se propone para la infancia no son asuntos dados por naturaleza, sino construcciones discursivas y prácticas que dan cuenta de unos sentidos que en un momento histórico se constituyen como “verdades”.

El encuentro descrito estimuló la exploración de nuevas lecturas que se articularon con la necesidad de construir un problema de investigación para los tres últimos semestres de la Licenciatura. Habiendo comprendido que los discursos sobre la infancia son consensos sociales con repercusiones en las decisiones políticas y en las prácticas destinadas para los niños y las niñas, hallamos en el trabajo de Sandra Carli (2010) una definición que organizó nuestra búsqueda. Para ella, la infancia constituye un “analizador privilegiado de la historia reciente y del tiempo presente que permite indagar los cambios materiales y simbólicos producidos en la sociedad” (p. 351).

Ante un contexto político inquietante en nuestro país, nos propusimos interrogar las consecuencias de una política que negaba la existencia del conflicto armado interno en la formación de las nuevas generaciones. Nos referimos a la “seguridad democrática”, consigna que condensó una acción sistemática contra la democracia en el país. Si bien los destinatarios explícitos de esta no eran los niños y las niñas, las consecuencias fácticas de su implementación y el recorrido mencionado, nos permitieron entender que en toda política la infancia está concernida, y que ella es un “espejo” que permite “mirar las miserias, fracasos y traiciones de una configuración social, como sus horizontes de futuro” (Carli, 2010, p. 372).

Este interés por interpretar si las políticas ofrecen a los niños y a las niñas destinos de repetición o posibilidades de transformación, perseveró más allá de la formación en el pregrado, y adquirió una nueva forma tras el ingreso a la Maestría en Estudios en Infancias. Esta vez, el trabajo se inclinó hacia la exploración de dos categorías que vienen posicionándose como centrales al momento de pensar las relaciones que se establecen entre infancia y sociedad: la participación y la autonomía. Su actual relevancia es apreciable cuando nos acercamos a políticas de escala global y local en las que se destaca la importancia de hacer aparecer la voz de los niños y las niñas.

A escala global, la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN) en su Artículo 12, reconoce el derecho de los niños y las niñas a opinar sobre lo que debería suceder en las decisiones que los adultos toman sobre ellos. Esta disposición se amplía en el Documento

General N°7 elaborado por la ONU, el cual resalta la participación infantil como la posibilidad de que niños y niñas sean escuchados en sus entornos más cercanos, puedan acceder a su autonomía y, por ende, a la toma de decisiones en los ámbitos familiares y escolares (ONU, 2015). De igual manera, UNICEF, ente rector de las políticas públicas de infancia, reconoce el derecho a la participación de los niños y las niñas, le atribuye a este una función fundamental en su constitución como sujetos autónomos, y entiende que el ejercicio de este derecho los prepara para desempeñar “una función activa en la sociedad” (Unicef).

En la escala local, los conceptos de participación y autonomía empiezan a ser considerados en las políticas a partir de la Ley general de Educación de 1994, la cual establece que uno de los sentidos de la educación es encaminar la formación hacia una participación que permita la toma de decisiones en lo que respecta a la vida económica, política, cultural y administrativa del país. Pero, es en las dos últimas décadas donde esta tendencia ha cobrado más fuerza en las políticas de infancia, especialmente a partir de la *Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia* (2011), la cual resalta la participación y la autonomía como procesos indispensables que permiten que niños y niñas sean sujetos reflexivos, críticos, espontáneos y tengan un libre desenvolvimiento en los entornos cotidianos (Ministerio de Educación Nacional [MEN] 2014 a).

Estas aproximaciones expresan por un lado, la preponderancia de las categorías de participación y autonomía en la conformación del abanico de fines educativos de nuestra época y, por el otro, el avance de un discurso que busca posicionar a niños y niñas como sujetos centrales en la sociedad -al exhortarlos a exponer desde su palabra posibles destinos para esta-.

En el momento de inicio de esta investigación se habían cumplido dos años de la sanción de una Ley (1804 de 2016) que transformó en Política de Estado un programa destinado al desarrollo integral de la primera infancia del país, esto es, De Cero a Siempre. Se trató de un esfuerzo por formalizar los modos de recepción social y cultural de los niños y niñas más pequeños, promovidos desde la CIDN. El documento de la Ley

... sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral .... [siendo este] el fin y propósito principal de esta política. ... Entiéndase por desarrollo integral el proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía (Congreso de la República, 2016, p. 1-2).

De lo anterior se infiere que, si el desarrollo integral es el fin último de la política y la *autonomía* es el punto de llegada de este, esta enigmática categoría adquiere el carácter de horizonte de la política. La inquietud por comprender la significación de la autonomía, resultó ser el impulso para priorizar su exploración en esta ocasión.

Esta elección por la autonomía aconteció de forma simultánea con el acercamiento a reflexiones teóricas relacionadas con el tema. Un primer encuentro con gran incidencia en la delimitación de nuestro interés, fue con la autora María Paula Pierella (2006), quien explica la autonomía y la habilitación de la palabra de los/as niños/as como una consecuencia del enaltecimiento del discurso democrático que prefigura nuevas percepciones alrededor de la autoridad y de las representaciones de infancia, percepciones que incitan a comprender la autoridad en democracia, en oposición al autoritarismo. Entender la autonomía como consecuencia de un hecho discursivo, nos recordó que esta -como cualquier categoría referida a la infancia- no está libre de tensiones, no es neutra, ni carece de efectos en el vínculo con los niños y las niñas.

Nuevos encuentros fortalecieron la necesidad de asumir una perspectiva problematizadora, es decir, desnaturalizadora en un contexto de producción en el que predominan visiones afirmativas y naturalizadoras de la autonomía en la educación de los niños y las niñas. Las posturas de quienes elegimos para acompañarnos, permitieron transformar en preguntas las certezas con las que se suele abordar este tipo de temas. Las mismas se hallan presentes en dos textos: “Contra la resignación” (Antelo, 2008) y “El maestro y los derechos del niño ¿Historia de un malentendido?” (Meirieu, 2004). Ambos autores consideran la autonomía como un “no depender” de otro y posicionarse como ciudadano, y en tal sentido hacerse cargo de la toma de decisiones. Esto, según ellos, exige cautela cuando se instala como imperativo durante la infancia, porque ubica a los/as niño/as como responsables de sus actos en un momento de la vida en que debido a su dependencia psíquica y orgánica es ineludible la responsabilidad de los adultos. Esta advertencia constituyó una novedad en tanto introduce la autonomía como un fenómeno asociado a la presencia e intervención del adulto hacia el niño o la niña.

### **El problema que nos inspira**

A partir de las motivaciones expresadas, el problema de investigación que hemos compuesto consta de los siguientes elementos: la autonomía se presenta en la Política en cuestión

como una suerte de meta; al mismo tiempo, sabemos que dicho posicionamiento es de carácter discursivo y solicita su elucidación, dadas las consecuencias fácticas que producirá en la educación de los niños y las niñas más pequeñas del país. Por lo anterior y dado el enigma que la categoría encarna por su indefinición dentro de los documentos de la política, este trabajo se propone dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación: *¿cómo es significada la autonomía “infantil” en algunos documentos que fundamentan la política pública de primera infancia De Cero a Siempre?*

### **Sobre la conformación de este informe**

A la trayectoria descrita hasta aquí, se suman otras piezas que conforman el cuerpo de este trabajo. En el apartado siguiente, compartiremos algunas consideraciones a propósito de la propuesta metodológica de esta investigación; posteriormente presentaremos los resultados a través de tres capítulos: uno que contextualiza las concepciones de infancia y de su educación en La Política como punto de partida de la categoría “autonomía”; otro -el segundo- que recorre las comprensiones de La Política en torno a su propósito principal a saber, el desarrollo integral, atendiendo especialmente a sus implicaciones en la significación de la autonomía; y el tercero que describe el papel de las personas adultas en la construcción de la autonomía de los niños y las niñas. Cada capítulo cierra con un ejercicio de condensación que permite la formulación de algunas preguntas e hipótesis; estas a su vez propician al final del informe, la oportunidad de proponer algunas conclusiones derivadas del análisis de los elementos presentados.

## Metodología

Teniendo en cuenta que las elecciones metodológicas en una investigación afectan de forma permanente su desarrollo, nos proponemos en este apartado presentar los fundamentos que acompañaron dichas decisiones, el criterio delimitado para seleccionar las fuentes, los modos en que generamos la información y desarrollamos el análisis.

### **Primero recorrido: la elección del enfoque y el paradigma de investigación**

La intención de explorar la significación de la categoría autonomía en la política pública de primera infancia, precisó el acercamiento a un paradigma de investigación flexible para abordar cuestiones atinentes al campo educativo que, al estar inscritas en el mundo de lo social, se caracterizan por la emergencia de lo inesperado en el rumbo de la investigación. Así, el paradigma seleccionado fue el cualitativo. Como ha sido ampliamente descrito, este se “constituye en una manera de aproximarse, pensar y estudiar la realidad social” (Strauss y Corbin, 2002), tratándose de un proceso de indagación que permite describir fenómenos, en nuestro caso, a través de textos y consolidar comprensiones particulares sobre sus características, causalidades y efectos culturales. Siguiendo a Krause (1995), la metodología cualitativa aborda los problemas en función de un interés comprensivo que privilegia las significaciones producidas en el contexto en el que estos se inscriben.

Al privilegiar la vía de la hermenéutica para situarnos en este paradigma, siguiendo a Grondin (1999) podemos sostener que se trata de una elección orientada a interpretar, detectar relaciones entre distintos significados, habilitar otros modos de abordar los problemas, extraer sentidos múltiples de ellos y proponer nuevas lecturas. Al introducir una perspectiva crítica y analítica que convierte los documentos en textos posibles de ser interpretados, sustentamos en ella nuestra intención de pensar a través de un conjunto de documentos oficiales de la política De Cero a Siempre, fundamentos que dan marco a los vínculos entre generaciones, como es el caso de la autonomía, aproximándonos a los distintos sentidos que la constituyen.

Decidimos acercarnos a los documentos de la política mediante la estrategia de investigación documental la cual, según Galeano (2012), permite la recolección de información, su análisis e interpretación en documentos tanto de carácter oficial como privado. De acuerdo con la

autora, “los textos son entrevistados” mediante las preguntas que guían la investigación y se los puede “observar” con la misma intensidad con la que se observa un evento o hecho social” (Galeano, 2012, p. 114). Se trata de un análisis sistemático en el que el investigador indaga una fuente documental, intenta responder cuestiones particulares del problema o tema de investigación y otorga sentidos a lo que el texto enuncia, ciñéndose a los planteamientos originales del autor por medio del establecimiento de un diálogo que permite que sea la realidad misma la que se exprese (Gómez, 2010).

Tras delimitar el paradigma y la estrategia de investigación, proyectamos el paso a seguir: definir las fuentes y la manera de aproximarnos a ellas.

### **Segundo Recorrido: fuentes y técnicas de análisis**

La búsqueda produjo el encuentro con una multiplicidad de publicaciones que exigió para la elección de las fuentes, un trabajo de revisión y análisis que condujo al establecimiento de un criterio de selección: los documentos seleccionados componen lo que podríamos llamar los fundamentos pedagógicos de la política. En ellos se despliegan las formas, los sentidos y los fines educativos que De Cero a Siempre pretende privilegiar. El inventario de documentos -en orden cronológico- que son la fuente de este estudio es el siguiente:

- Fundamentos Técnicos, Políticos y de Gestión De Cero a Siempre.
- Documento N°20 Sentidos de la educación inicial.
- Documentos N°21, 22, 23 y 24, en los que se hace alusión a las actividades rectoras de la educación inicial, referidos, respectivamente a: el arte, el juego, la literatura y la exploración del medio.
- 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".
- Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar.

Delimitadas las fuentes, afrontamos el reto de cómo acercarnos a ellas. Para la generación de la información decidimos utilizar las reseñas reconstructivas, entendidas como construcciones textuales que buscan “poner por escrito el proceso de estudio de un texto” (Escuela de Ciencias Humanas, 2003, p. 1), centrando el abordaje en la reconstrucción de su argumento central. El aporte de este tipo de reseña a nuestro estudio residió en la posibilidad de profundizar en elementos en

directa relación con la pregunta de investigación, a partir del análisis riguroso de la estructura interna de los textos y de la interpretación de su contenido: develar qué dice, cómo lo dice, si manifiesta contradicciones en su interior, qué limitaciones subyacen al texto y qué cuestiones quedan abiertas (Escuela de Ciencias Humanas, 2003).

Nos acompañaron en el análisis los aportes de Juan Fernando Pérez (1997) a propósito de la lectura analítica, especialmente en relación con los métodos de interpretación de textos que propone. El primero es la lectura intratextual, que tiene como propósito dar cuenta de los sentidos de un texto solo a partir de sí mismo, de lo que dice; esto implica sostener un esfuerzo por dejar hablar al texto sin que intervengan los saberes previos que se puedan tener en relación a su contenido. El segundo es la lectura intertextual, que supone el establecimiento de un diálogo entre los documentos analizados intratextualmente, lo que permite compararlos, someter a discusión sus enunciados e identificar repeticiones, diferencias o tensiones. Este segundo método permitió arribar a la construcción de las categorías y subcategorías que ordenan los resultados de acuerdo a las insistencias develadas en los textos, relacionadas con la significación de la autonomía.

La “lectura analítica” implica una temporalidad que Pérez propone inspirado en Lacan, la cual supone tres tiempos lógicos para desarrollar una indagación: el instante de ver -que supone la confrontación general con el texto-, el tiempo de comprender -que consta del análisis y la interrogación del texto para captar las consistencias o inconsistencias y las relaciones que se tejen en su interior e inciden en la producción de sentidos-, y el momento de concluir -que encamina a la formulación de las interpretaciones obtenidas durante todo el proceso-. En este último momento se hace una síntesis y se plantean las conclusiones, se adicionan los elementos que antes no habían sido captados en los textos y que producen nuevos saberes (Pérez, 1997).

La comparación de los análisis realizados a cada una de las fuentes -lectura intertextual-, propició la emergencia de categorías y subcategorías que expresan los principales -o más insistentes- contextos de discusión en el marco de los cuales es posible inferir algunos modos de significación de la autonomía. Esta elección otorgó una característica particular a la presentación de los resultados: a través de tres capítulos se reseñan los argumentos centrales de dichos contextos y se concluye con una condensación del tejido de sentidos que permiten reconstruir una idea posible de autonomía, permitiéndonos a la vez, arriesgar preguntas, interpretaciones, y esbozar algunas discusiones.



## Resultados

### Capítulo I. Concepciones de infancia y de su educación: contexto de la Política Pública de Primera Infancia De Cero a Siempre

Si reconocemos que este trabajo pretende explorar el concepto de autonomía infantil que se inscribe en el marco político que se propone dar acogida a la primera infancia en nuestro país, esto es, la Política Pública De Cero a Siempre, consideramos necesario presentar en este capítulo dos elementos relevantes que configuran el contexto de emergencia de dicha política, los cuales posteriormente nos permitirán indagar cómo se produce la representación de la autonomía en ella. El primero se refiere a las discusiones y decisiones políticas que condujeron hacia la instalación y oficialización de una nueva concepción de infancia a través de las políticas, a saber, una según la cual los niños y las niñas son sujetos de derechos, concepción que como sabemos tiene implicaciones en las atenciones concretas que les serán destinadas. El segundo elemento está relacionado con la educación de la infancia, propiamente la llamada educación inicial, que, en respuesta al nuevo paradigma determina cómo educarla.

#### Acercamientos a la infancia de la política: niños y niñas sujetos de derechos

El arribo a la Política Pública de Atención a la Primera Infancia De Cero a Siempre<sup>3</sup> es un acontecimiento importante, en tanto consolida las comprensiones que regirán las relaciones y las decisiones a emprender con los niños y las niñas de primera infancia<sup>4</sup> en el país. Este acontecimiento, se configuró a partir de una serie de discusiones, movimientos y ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales que desde años atrás animaron diversos sectores -tanto de la población civil, como de organismos multilaterales y actores gubernamentales- preocupados por las condiciones de vida de la población infantil y que influyeron en la disposición de esta nueva concepción de infancia que buscó impactar las políticas, las instituciones, las prácticas y las formas de relacionamiento con los niños y las niñas. En este sentido, y a la luz del acercamiento que

---

<sup>3</sup> En adelante la política.

<sup>4</sup> La categoría *primera infancia* la enunciamos en aras de atender al contexto de la política que encuadra nuestro interés investigativo. En este sentido, aclaramos que su uso no corresponde a una elección propia y por tanto no es nuestro propósito refutarla o abogar por su uso.

realizamos a algunos de los documentos oficiales de De Cero a Siempre, partimos del reconocimiento de que la política es un hecho histórico y social, efecto de la movilización generada por la Convención Internacional de los Derechos de los Niños<sup>5</sup> [CIDN].

Teniendo presente la idea de que la política es la respuesta a unas demandas y a unos consensos por otorgarle la titularidad de derechos a la niñez, el siguiente apartado inicia con una breve exposición de algunos hechos que marcaron la trayectoria de conformación de la política en nuestro país, continuaremos con la exposición de algunas representaciones de infancia que de manera explícita suscribe De Cero a Siempre, y finalizaremos enunciando algunos datos sobre la atención integral, la cual define los modos de concretar la relación del Estado colombiano con los niños y las niñas.

### **Introducción de una Nueva Concepción de Infancia.**

En esta sección señalamos cómo a principios de los años noventa el país inicia un proceso de transformación en las discusiones sobre la atención de la primera infancia, cuyo alcance se fue extendiendo en los años siguientes, marcando las pautas iniciales de los desarrollos normativos y teóricos que tuvieron lugar entre mediados de los 90 y la década del 2000. Se visibiliza que estas transformaciones atendieron al -entonces reciente- paradigma de derechos, que tras su promulgación en la CIDN buscó orientar las relaciones con los/as niños/as y su atención, y a los esfuerzos de diversos sectores políticos y sociales por consolidar una política pública de atención integral destinada a la niñez, que en 2016 adquirió el rango de Política de Estado condensando los avances de los años precedentes.

Un documento clave para acceder a un contexto general sobre la construcción de la política, son los *Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*<sup>6</sup> (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2013), en cuya primera parte se relata el origen de la Estrategia De Cero a Siempre, poniendo en evidencia generalidades de la trayectoria histórica de la atención a la primera infancia en el país. Allí se delimitan hechos significativos ocurridos en el siglo XX que influyeron fuertemente en los procesos y acciones emprendidas en favor de la infancia en Colombia. Se muestra por ejemplo, cómo en los años noventa, a partir de tratados nacionales e internacionales, se inicia la discusión

---

<sup>5</sup> Aprobada como tratado internacional de derechos humanos el 20 de noviembre de 1989.

<sup>6</sup> En adelante *Los Fundamentos*

en torno a la construcción de una política pública de primera infancia, con el propósito de garantizar de manera plena el cumplimiento de los derechos de los/as niños/as menores de 6 años.

Colombia crea la Ley 12 de 1991 en respuesta a la ratificación de la CIDN, haciendo visible la “voluntad” del Estado de trabajar por el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños del país. A la par con la promulgación de esta Ley, el país se encontraba en la construcción de la nueva Constitución Política (1991). Narran *Los Fundamentos* que la Constitución “se configura como acontecimiento cultural pues introduce cambios importantes en la mirada sobre las niñas y los niños, dejando atrás su consideración como menores, objetos o adultos en miniatura” (MEN, 2013, p. 69). Esta perspectiva, abona el camino para la Ley 115 de 1994 –Ley General de Educación–, la cual reglamenta la “educación preescolar”. Desde este marco legal se inaugura el reconocimiento formal de la educación de la primera infancia en el país y, con ello, se crea un escenario de tránsito -y ¿preparación?- para el ingreso de los/as niños/as mayores de cinco años a la educación escolar propiamente.

En la siguiente década -de acuerdo con *Los Fundamentos*- se entablan nuevos abordajes: se discute la visión del “preescolar” y la mirada se centra en la “atención integral”. Un suceso relevante que expresa ese tránsito de concepciones es la Ley 1098 de 2006; en esta, por fin el país actualiza el paradigma vigente en la legislación colombiana al reemplazar el Código del Menor – que asociaba la niñez con debilidad e incapacidad– con un nuevo código que apropia el postulado de la CIDN respecto al reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos. El nuevo código introduce -en su artículo 29- el derecho al desarrollo integral de la primera infancia, y este, contempla a su vez el derecho impostergable a la educación inicial, apostando por la generación de ambientes y condiciones adecuadas para la protección y atención de los niños y niñas.

En 2007, a través del Consejo Nacional de Política Económica y Social<sup>7</sup> [CONPES], se hace público el documento 109 que aprueba la “Política pública nacional de primera infancia. Colombia por la primera infancia”, resultado de los avances presentados con el concurso de tres sectores: salud, educación y bienestar. Su propósito era promover el desarrollo integral de los niños y las niñas desde su gestación hasta los 6 años de edad y responder a sus necesidades y características específicas desde acciones que impulsen el cuidado, la protección y la atención

---

<sup>7</sup> Organismo nacional que asesora al gobierno nacional en el direccionamiento de la planeación, en aspectos relacionados con el desarrollo económico y social del país.

integral, contribuyendo al logro de la equidad e inclusión social. Ejecutada a través de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia, la política se propuso atender 400.000 niñas/os entre 2006 y 2010, mediante tres entornos –también llamadas modalidades-: el institucional -encargado de atender la población de seis meses a cinco años de edad-, el comunitario -dirigido a las/os niñas/os atendidos en hogares de bienestar familiar y cuyo fin era complementar la atención con un componente educativo-, y el familiar -destinado para niños/as menores de dos años y familias gestantes y lactantes de las zonas rurales-.

Años después, por razones que no se exponen en los documentos oficiales, al parecer la política vigente era insuficiente y, con el enfoque centrado en la atención integral, la naciente Estrategia De Cero a Siempre se planteó unos desafíos: el texto enuncia que se buscó trascender aquella idea que reduce la atención integral al acceso a unos servicios -rasgo que suponemos era atribuible a la política de 2007-, para avanzar en reconocer el proceso que vive cada niño y cada niña, intentando con ello incidir en las condiciones humanas, sociales y materiales que impactan sus posibilidades de desarrollo. Asimismo, se reconoció la importancia de: proyectar la sostenibilidad de la Estrategia -posteriormente convertida en política- a largo plazo, incluir el enfoque diferencial, propiciar una gestión integral que reconoce los saberes, prácticas y desarrollos de los territorios, y promover el Sistema Nacional de Bienestar Familiar<sup>8</sup>.

Tras varios años de implementación y siguiendo la ruta marcada por los Fundamentos, en el año 2016 De Cero a Siempre transita de Estrategia a Ley 1804<sup>9</sup> de la República. En el documento mediante el cual se formaliza este acontecimiento, hallamos también algunos fragmentos que ofrecen datos útiles a esta contextualización. *La Ley* recoge y expresa las comprensiones del Estado colombiano respecto a la primera infancia, así como las disposiciones normativas, roles institucionales y acciones encaminadas a su protección integral y a la garantía de sus derechos. Desde esta perspectiva, para que la atención integral acontezca, es imprescindible que haya un trabajo intersectorial que permita desplegar las condiciones y acciones necesarias para un desarrollo integral. Se incorporan así algunos desarrollos conceptuales que amplían las comprensiones y orientan la implementación de acciones: desarrollo integral, atención integral,

---

<sup>8</sup> Este se define como el conjunto de agentes e instancias de coordinación que permiten articular las acciones de protección integral a los niños, niñas y adolescentes, tanto en el orden municipal, como departamental y nacional.

<sup>9</sup> En adelante *La Ley*

gestión integral, Ruta Integral de Atenciones y seguridad alimentaria y nutricional (Congreso de la República Colombia, 2016)<sup>10</sup>.

Los cambios en la legislación, los saberes construidos en relación a la atención de los niños y las niñas, los debates y la movilización política y social que dieron lugar a la aprobación de la Ley 1804, permiten comprender que la política se configura a partir de la introducción de nuevos discursos alrededor de la infancia, estos ameritan ser analizados de forma específica, por cuanto arrojan comprensiones que van delimitando las coordenadas para acercarnos a la significación de la noción de autonomía que les subyace.

### **Imágenes de infancia en la política.**

El apartado anterior dilucida aspectos generales de la tendencia de las discusiones que antecedieron y que hasta ahora orientan a la política en su propósito de atender la niñez entre los cero y los seis años. Los documentos analizados exponen no solo la noción de infancia como titular de derechos, sino que amplían el panorama de esas representaciones. Si bien es sabido que las concepciones de infancia están presentes en todo el conjunto de referencias que se presentan en los documentos estudiados -pues siempre hay de manera explícita o implícita una concepción de infancia en juego- nos ocuparemos de retomar en este segmento aquellas que hacen explícitas definiciones y atributos que se le suponen a quienes la representan, esto es, los niños y las niñas.

Este fragmento de referencias expresa ausencia de univocidad en los modos de entender la infancia en los documentos de la política, sugiriendo además tensiones entre unas y otras. Presentaremos -de acuerdo a lo hallado- tres grupos de concepciones: en el primero, sobresale el reconocimiento del carácter histórico y político de la infancia, en tanto categoría. En el segundo, se condensan unos atributos supuestos a niños y niñas, que justifican los modos en los que se actúa con ellos/as y cuya expresión articuladora es la de “sujetos de derechos”. En el tercero, se visibiliza un atributo que impera al momento de nombrar a los/as destinatarios/as de la política, la vulnerabilidad.

---

<sup>10</sup> Algunos conceptos serán abordados más adelante, son mencionados aquí para mostrar el contexto en el cual aparecen en la política.

En cuanto al primer grupo, en los *Sentidos de la educación inicial*<sup>11</sup> (MEN, 2014 a) se admite que no existe un consenso sobre las prácticas y concepciones que se tienen de la infancia, y se explicita el distanciamiento de la política respecto de la imagen de una naturaleza infantil que determina una única manera de ser niño/a, reconociendo la diversidad de lugares teóricos y prácticos para enunciar y definir la infancia. Según esta perspectiva, cada sociedad asigna unas características a este período vital, e incide con ello en las nociones y acciones de atención, cuidado y educación de las que son destinatarios los/as niños/as. También, el documento considera que visibilizar el carácter histórico de la atención y de la educación de la primera infancia, habilita la posibilidad de reconocer cómo las concepciones, saberes y prácticas varían y se transforman, de manera que su comprensión permita gestar procesos reflexivos en torno a los significados que otorgamos actualmente a determinadas categorías que tienen que ver con la infancia.

Según el documento mencionado, las condiciones históricas constituyen el referente para generar movilizaciones sociales, culturales y pedagógicas que conduzcan a procesos educativos que partan del reconocimiento de niñas y niños como seres singulares, activos, participativos y con capacidades, con una historia social y colectiva incorporada (MEN, 2014 a); rasgos que introducen el segundo grupo de concepciones enunciado más arriba.

La primera infancia es entendida –en *Los Sentidos*– como un período caracterizado por unas experiencias particulares que dejan huellas para toda la vida y sienta las bases para el desarrollo (MEN, 2014 a), considerando que es en estos años cuando “se configuran las relaciones emocionales y afectivas, el desarrollo neurológico y físico, la interacción con el mundo exterior y los otros, la construcción de la identidad y el desarrollo de la autonomía de las niñas y los niños” (p.65). Llama nuestra atención el modo en que se pasa de señalar que la infancia es una construcción social a inventariar unos procesos que en su descripción parecieran acontecer de manera natural e indiscutible.

Para el caso de la información que compartimos aquí, este segundo grupo de concepciones resulta ser el más hegemónico y aparece vinculado con las concepciones de los/as niños/as como sujetos de derechos. En ese marco, en *Los Fundamentos* se verifica también la presencia de atributos enunciados en el párrafo anterior –niños/as singulares y activos–, y se agregan otros más a la serie: únicos, interlocutores válidos e integrales (MEN, 2013). Más adelante, se reiteran

---

<sup>11</sup> En adelante *Los Sentidos*

algunos de los anteriores y se suma otro más: ciudadanos. Esta serie que describe la abstracción “sujetos de derechos”, le reconoce a los niños la capacidad de expresar y elaborar el sentido de su propia vida con formas particulares de relación con sus pares, los adultos, las familias y los entornos de desarrollo (MEN, 2013). Esta concepción supone -según el documento- un distanciamiento de las miradas que los asumen “como pequeños adultos, seres incompletos a la espera de la acción de los mayores para desarrollarse y, en consecuencia, invisibles, por cuanto no existen por sí mismos, sino en la medida de las acciones de los adultos” (MEN, 2013, p. 100). En contraste, los niños y niñas de la política, tienen capacidad para tomar decisiones sobre asuntos que los afectan y expresar sus sentimientos de acuerdo con el momento del ciclo vital por el que atraviesan. Decir que son sujetos de derechos,

es afirmar que el carácter de ser social es inherente al ser humano desde los comienzos de su vida y que gracias a él y a las capacidades que poseen, las niñas y los niños participan en la vida de la sociedad y se desarrollan a partir de la interacción con otros. Concebirlos ... como seres que se desenvuelven en la vida social a partir de la interacción con las personas que les rodean y que crecen en busca de una autonomía cada vez mayor, significa que requieren de personas adultas garantes de su desarrollo, por cuanto les aseguran condiciones de calidad que son pertinentes al momento vital en el que están y conforme a sus propias características y capacidades (MEN, 2013, p. 100).

El reconocimiento de los/as niños/as como seres sociales se reafirma en las *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*<sup>12</sup> (MEN, 2017); que forman parte de un momento posterior a todo el proceso de fundamentación inicial de la política. Allí, se enuncian nuevos atributos: los niños y las niñas son sujetos que inciden y transforman el mundo que los rodea. De acuerdo con el documento, este atributo se manifiesta en la seguridad que poseen los/as niños/as para expresar sus opiniones, logrando que “sean tomadas en cuenta [y] asumiendo en forma responsable, de acuerdo con su desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad” (MEN, 2017, p. 25).

Otro atributo más: los niños y las niñas son seres en la diversidad. En *los Fundamentos*, se argumenta que los procesos propios del inicio del ciclo vital del ser humano, las particularidades de la vida social, así como la variabilidad cultural, permiten aproximarse a la comprensión de las

---

<sup>12</sup> En adelante *Las Bases*

maneras como se manifiestan las propias formas de ser de las/os niñas/os de cero a cinco años. Es el caso de “los ritmos particulares de maduración” en los que se aprecia “que no todos caminan o hablan al mismo tiempo” (MEN, 2013, p. 103).

El documento *La exploración del medio* (MEN, 2014 e) agrega otro atributo que se desprende de la afirmación de la existencia de un pensamiento científico infantil, que reconoce el saber como una característica de esta población: los niños y las niñas son sujetos “que saben, ... ellos también son constructores” (p. 15) de explicaciones sobre los acontecimientos de la vida, bajo las cuales se refleja su manera de entender el mundo (2014 e). En conexión con esta afirmación que los/as declara sujetos de saber, *Las Bases* mencionan que los niños y las niñas construyen conocimientos (MEN, 2017), cualidades que constituyen el marco de planificación de las intervenciones con la primera infancia en la educación inicial, a través del llamado currículo de la experiencia. Este, proporciona los siguientes atributos para los niños y las niñas: construyen su identidad en relación con otros, lo que les permite reconocerse como “sujetos únicos y con rasgos distintivos” (p. 45), son comunicadores activos de sus ideas y seres con la capacidad de relacionarse con el mundo para comprenderlo, construirlo y explorarlo a través de la observación y la indagación de lo que sucede a su alrededor, cuestionando el porqué de los sucesos sociales y los fenómenos naturales. Estos atributos –de acuerdo con el texto- erigen a la infancia al lugar de protagonista y la sitúan en el centro de la práctica pedagógica (MEN, 2017).

Si bien la articulación de estas atribuciones expresa un discurso que busca poner al conjunto de los niños y las niñas en el plano de destinatarios de unas condiciones básicas universales orientadas al pleno ejercicio de sus derechos, llama nuestra atención que el tercer grupo de concepciones introduce unos elementos que ponen en cuestión esa idea, es decir, parecen desmentir la afirmación de que la totalidad de la población infantil -ya declarada como titular de derechos- será destinataria de la política.

Los elementos que enuncia el tercer grupo de comprensiones son: la vulnerabilidad, la prioridad y la focalización en la atención integral a la niñez. Estos elementos son descritos en *La Ley*, allí se pone acento en unas condiciones que hacen determinante priorizar la atención de cierto sector de niños y niñas, que es definido como población vulnerable. De acuerdo con este documento, dar prioridad en la atención a la primera infancia, consiste en reestablecer los derechos y brindar reparación integral a niños y niñas que experimentan diversas situaciones bajo las cuales se produce una vulneración: conflicto armado y violencias asociadas, “maltrato infantil, violencia



intrafamiliar, abandono, discriminación, las brechas sociales y económicas (...) la población en condición de discapacidad y la pertenencia a grupos étnicos” (Congreso de la República de Colombia, 2016, p. 4). Este tercer grupo abre un interrogante respecto a los niños y a las niñas destinatarios de la política ¿cuáles son los planes de la Política para trascender esa focalización inicial y efectivamente ampliar a todos los niños y las niñas su oferta?

Aunque en lo corrido de este apartado expusimos tres modos de comprensión de la infancia que emergen del análisis de los documentos, es innegable -como resaltamos- que los documentos analizados contienen orientaciones acerca de lo que puede/debe hacerse con los niños y las niñas, es decir, tienen implicaciones sobre las relaciones entre adultos y niños/as. En el marco de la política, este “hacer” se organiza a partir de la atención integral, noción que se explorará a continuación y que hace explícito el interés del Estado en la promoción de un desarrollo integral que potencie la autonomía infantil.

### **La apuesta de la atención integral en De Cero a Siempre.**

La atención integral -como se viene haciendo explícito- constituye el marco de acciones con las cuales se pretende garantizar las condiciones necesarias para acoger a los niños y a las niñas. Los fragmentos que se exponen a continuación presentan un contexto general de la atención integral. En principio abordaremos los postulados de la doctrina de la protección integral, que en el contexto de la política, direccionan las intervenciones con la infancia bajo la mirada de la atención integral; seguidamente se exponen algunas de las concepciones que emergieron alrededor de la atención integral en los documentos analizados, en las cuales se dilucidan por una parte sus funciones y por otra, los modos como se materializan sus acciones para hacer efectivos los derechos de la infancia, a través de unos estructurantes; finalmente describimos el concepto con el cual en la política se pretende que la atención integral entre en acción y cumpla con el propósito de impactar a los niños y las niñas de gran parte del territorio nacional, este es la gestión integral, que, mediante la Ruta Integral de Atención y las líneas de acción, trazaron los caminos con los cuales se busca consolidar y sostener la política pública de primera infancia en Colombia.

La atención integral tal y como se plantea actualmente, responde a una serie de debates concernientes a la configuración de una oferta institucional que impacte positivamente el desarrollo infantil, a través de la creación de entornos y de acciones que se rijan bajo el imperativo de los

derechos de la infancia. Al establecer este imperativo como ruta, De Cero a Siempre se acoge a la Doctrina de la Protección Integral; en el documento de *Los Fundamentos* se hace explícito que la protección integral orienta a la política en su diseño y puesta en práctica, partiendo de desarrollos teóricos, normativos y políticos que determinan unos postulados a tener en cuenta para su ejecución. Uno de estos postulados es “concebir, asumir, reconocer y garantizar los derechos de las niñas y los niños desde la perspectiva de derechos” (MEN, 2013, p. 133). Aunado a este aparece el siguiente: “propiciar un papel transformador de las concepciones de infancia, de su lugar dentro de la sociedad y de los roles de los adultos en relación” (MEN, 2013, p. 134) con los niños y las niñas. Un último postulado consiste en establecer las acciones que el Estado, la familia y la sociedad deben efectuar para propiciar un desarrollo integral. Con él se hace énfasis en la responsabilidad de satisfacer las necesidades de los niños y las niñas traducidas ahora en derechos, declarando a los sectores públicos y a la sociedad civil, como sus garantes (MEN, 2013).

En respuesta al reto de hacer posible estos tres postulados, De Cero a Siempre propone como concepto central de las acciones a emprender con la infancia, la atención integral. *Los Fundamentos* y *la Ley* coinciden en afirmar que se requiere un trabajo conjunto entre distintos sectores gubernamentales y de la sociedad civil para ofrecer acciones intencionadas, relacionales y efectivas que garanticen el desarrollo integral: la atención integral es “la forma a través de la cual los actores responsables de garantizar el derecho al pleno desarrollo de las niñas y los niños en primera infancia, materializan de manera articulada la protección integral” (MEN, 2013, p. 139), a través de lo que se conoce como “intersectorialidad”. Las acciones de la atención integral deben “asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y niñas, existan las condiciones humanas, sociales y materiales para garantizar la promoción y potenciación de su desarrollo” (Congreso de la República de Colombia, 2016, p. 3). De esta manera se pone en evidencia que la atención integral, velando por el cumplimiento de los derechos de la infancia, trasciende visiones “caritativas” sobre las acciones que se disponen para el cuidado de los niños y las niñas, estas dejan de concebirse como servicios que se prestan y se convierten en un problema de Estado, una preocupación por el reconocimiento de sus derechos.

¿Qué se entiende por acciones intencionadas, relacionales y efectivas? *Los Fundamentos* responden: una atención integral intencionada comprende una interacción significativa y oportuna, tanto con los/as niños/as como con sus entornos, lo que contribuirá a su desarrollo integral; es relacional porque es el resultado de un proceso de interacción social que transcurre en entornos con

condiciones particulares en los cuales “los actores participantes se reconocen e influyen mutuamente” (MEN, 2013, p. 139); finalmente, es efectiva cuando la atención integral cumple con los propósitos que se plantea (MEN, 2013).

Como se deja ver en las líneas de algunos de los documentos de la Política, la atención integral busca trascender la mera enunciación de los derechos, persiguiendo el objetivo de “combatir” de manera sostenida las causas estructurales de su vulneración, a la vez que delimita los mecanismos mediante los cuales se materializan. Buscando hacer posible el ejercicio de los derechos en un marco de integralidad, De Cero a Siempre plantea una serie de estructurantes, mecanismos que permiten que “las acciones lleguen a cada niña y cada niño de forma concurrente, complementaria, armónica, pertinente y oportuna” (MEN, 2013, p. 138).

Favorecer los vínculos entre los/as niños/as, con su familia y sus cuidadores a través de “la creación de ambientes enriquecidos, seguros, protectores, incluyentes, participativos y democráticos” (MEN, 2013, p. 142), es el modo como De Cero a Siempre precisa el primer estructurante de la atención integral, definido como Cuidado y Crianza. Mencionan *Los Fundamentos* que con este estructurante “se hace frente a dos campos de actuación: la formación y acompañamiento a las familias, y el restablecimiento de los derechos” (MEN, 2013, p. 142). Para la política la familia ocupa un “lugar preponderante” por ser el primer entorno que brinda cuidado a los/as niños/as, y por ende, tiene el conocimiento de sus necesidades particulares. No obstante, es ineludible que se “contemplen acciones encaminadas a apoyar y preparar a las familias con el objetivo de ofrecerles todos los elementos que requieren para afianzar los vínculos afectivos con sus integrantes en primera infancia” (MEN, 2013, p. 144). Por su parte, el campo del restablecimiento de derechos en el marco del cuidado y la crianza, se refiere a que las instancias, personas y lugares transitorios de acogida de la infancia -en caso de vulneración de derechos- consideren el impacto de las situaciones de vulneración en la vida y en el desarrollo de los niños y las niñas, y actúen con sensibilidad y empatía, ofertando entornos de cuidado dignos y cálidos (MEN, 2013).

Ahora bien, no podemos desconocer que en ocasiones al interior de las familias tiene lugar la vulneración de los derechos de los niños y las niñas. Aún cuando el enfoque de la atención integral propone que es necesario afianzar los vínculos afectivos entre los integrantes de las familias, no podemos desconocer que a veces lo que hay que afianzar son las separaciones, correr a los/as niños/as de los lugares de vulneración. En este sentido, la concepción de un entorno familiar

protector, tal como lo enuncia la política, no garantiza que en él se hagan efectivos los derechos de la infancia. Frente a la constatación de situaciones de abuso/abandono/violencia en el entorno familiar se requieren intervenciones que hagan de puente con otros entornos de acogida.

Continuando con los estructurantes expuestos por *Los Fundamentos*, la exigencia en la oferta de “condiciones de plena dignidad mediante la promoción del bienestar, la prevención de condiciones que lo alteren, el tratamiento de la enfermedad con calidad y calidez, y la rehabilitación de la estabilidad emocional y funcional para llevar una existencia autónoma y activa” (MEN, 2013, p. 152), es la línea que caracteriza al segundo estructurante: La salud, la alimentación y la nutrición. En esta vía, la atención integral busca promover condiciones de salud pertinentes para un “bienestar físico, mental y social” (MEN 2013, p. 153). Es claro que uno de los papeles de la atención integral es plantear acciones que prevengan y eviten situaciones de riesgo “para la salud y posibles rezagos en el desarrollo” (MEN, 2013, p. 154), lo cual -estipula la política- se refleja en el estado nutricional, indicador a través del cual se evalúa el estado de salud de los niños y las niñas. No ignoramos la importancia del estado nutricional en el bienestar y la salud de los/as niños/as, pero es necesario avanzar en la discusión sobre los indicadores que habrían de tenerse en cuenta en la valoración de lo que la política entiende por desarrollo integral. Nos preguntamos además si la oferta nutricional que se dispone para los niños y las niñas en los distintos entornos (institucional/familiar), considera sus gustos y las culturas a las que pertenecen.

El tercer estructurante hace alusión a la educación inicial que se constituye -como se detallará en el apartado siguiente- en el eje articulador de la atención integral. La educación inicial adquiere un carácter determinante en el desarrollo integral, en tanto el entorno educativo oferta interacciones en ambientes intencionados y enriquecidos que parten de la idea de ubicar a niños y niñas en el centro de su acción. Nos dicen *Los Fundamentos* que el trabajo pedagógico que se planea en la educación inicial “parte de los intereses, inquietudes, capacidades y saberes de los niños y las niñas” (MEN, 2013, p. 162) y agrega, la educación inicial “no busca como fin último su preparación para la escuela primaria, sino que les ofrece experiencias retadoras que impulsan su desarrollo” (MEN, 2013, p. 162.). El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio se constituyen en las actividades rectoras que señalan una “cultura de la educación inicial” (MEN, 2013, p. 163), expresión que profundiza el documento exponiendo que “lejos de ser herramientas o estrategias pedagógicas, que se usan como medios para lograr otros aprendizajes, en sí mismas posibilitan aprendizajes” (MEN, 2013, p. 163). Inquieta la invisibilidad que pesa sobre uno de los

actores que materializan este estructurante, a saber, la maestra de educación inicial, si las actividades rectoras en sí mismas posibilitan aprendizajes, nos preguntamos cuál es el lugar de los adultos en el desarrollo integral de los niños y las niñas. Nos detendremos en esta discusión en un capítulo posterior.

La recreación es el cuarto estructurante de la atención integral. Esta brinda la libertad a los niños y a las niñas para expresarse sin límites y por tanto para participar. Mencionan *Los Fundamentos* que la recreación “invita a tomar decisiones simuladas o reales a través de la creación de realidades paralelas, pero igualmente vinculadas con la vida cotidiana” (MEN, 2013, p. 171), promoviendo “la construcción de la autonomía y la autodeterminación de las niñas y los niños a través del favorecimiento de experiencias significativas que privilegien y promuevan el disfrute, el esparcimiento, ... [de manera que] construyan mediante el ejercicio de la libre voluntad y la creatividad, una relación de disfrute con el medio que les rodea” (MEN, 2013, p. 176). Al lado del borramiento del adulto, la política presenta una noción de autonomía infantil asociada a la expresión, la exploración y la libertad sin límites, ¿acaso la política intenta transmitir que el niño/a lo puede todo? ¿quién media entre el niño y la cultura?

El siguiente estructurante de la atención integral corresponde a la ciudadanía y la participación. Según el documento que venimos citando, este estructurante busca favorecer:

la construcción del sentido de identidad personal y colectiva en la diversidad, a través de la promoción de la participación de las niñas y los niños en sus entornos, como ejercicio de libertad y de inclusión de acuerdo con los distintos momentos del ciclo vital, reconociendo sus múltiples formas de expresión y las diversas manifestaciones de lo que significa ser escuchado, percibido, tenido en cuenta y tomar parte activa de las decisiones sobre la propia vida y la de los grupos y comunidades a los que se pertenece (MEN, 2013, p. 182).

Este estructurante reconoce al niño/a como un actor social, habilitado para participar de las decisiones que lo/a afectan y afectan a su comunidad. El sentido de la participación que aquí se esboza se sostienen en la idea del niño/a como ciudadano. Sin embargo, nos preguntamos ¿cuáles son los límites del niño/a ciudadano? Si la participación del niño/a en la esfera social es progresiva dado que responde a los distintos momentos del ciclo vital, es decir, a su madurez evolutiva ¿cuándo se puede hablar de ciudadanía?

Hasta ahora hemos presentado los fundamentos teóricos y la organización de la atención integral, sin embargo queda por responder ¿cómo buscó hacer posible la política que la atención

integral entrara en acción en gran parte del territorio nacional? y ¿cómo se estructuró en la búsqueda de impactar a la totalidad de la población infantil? *La Ley* y *Los Fundamentos* sostienen que su implementación se materializa por intermedio de planes, programas y acciones a ejecutar en los ámbitos nacional, departamental y municipal, y su correspondiente asignación de recursos financieros, físicos y humanos, conjunto de acciones que se condensan en el concepto de Gestión integral, el cual se entiende como:

la manera intersectorial, concurrente y coordinada a través de la cual los sectores estatales de los órdenes nacional y local (educación, salud, cultura, recreación, bienestar, deportes, planeación, entre otros), así como otros actores de la sociedad (familias, comunidad, sociedad civil, academia, empresa privada, organizaciones no gubernamentales, entre otras), se articulan para lograr la atención integral a las mujeres gestantes, y los niños y niñas en primera infancia, a partir de lo que ellos y ellas requieren (2013, p. 191).

Por tratarse de una atención integral, la gestión requiere la búsqueda de un trabajo intersectorial, con el fin de impactar los diversos entornos en los que acontece la vida de los niños y las niñas desde un enfoque de integralidad. Establece la Ley que se trata de exigir “que cada actor involucrado reconozca la importancia central de su papel para la garantía del desarrollo de las niñas y niños y ponga al servicio de ellos sus saberes, su estructura institucional, acciones de política, recursos y capacidades” (Congreso de la República, 2016, p. 5). El desafío de concertar un trabajo mancomunado entre un grupo amplio y diverso de sectores, se delegó a la ya consolidada Comisión Intersectorial para la Atención Integral a la Primera Infancia-CIPI<sup>13</sup>. Con la Ley 1804 se decreta la CIPI como el órgano de “coordinación y articulación” de la gestión intersectorial, definiendo los lineamientos técnicos que deberán aplicarse para la implementación de la política<sup>14</sup>.

Con el desafío de dar orden al trabajo de la atención integral en las diferentes regiones del territorio nacional, la gestión delimita unas líneas de acción que según *Los Fundamentos* permiten:

avanzar hacia la consolidación y sostenibilidad de la política pública de primera infancia, amparadas en un cuerpo normativo amplio que establezca que esta gestión es un mandato

---

<sup>13</sup> La creación de la Comisión Intersectorial de Atención a la Primera Infancia data del año 2011, como respuesta -en materia de atención a la infancia- a lo establecido en el Plan Decenal de Desarrollo del gobierno del Presidente Juan Manuel Santos.

<sup>14</sup> En ella confluyen la Presidencia de la República; los Ministerios de Salud, Educación, Cultura, Vivienda; los Departamentos Nacional de Planeación, de la Prosperidad Social y del Deporte; el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF); y la Unidad para la atención y reparación integral a las víctimas del conflicto armado.

para el país y en el desarrollo de acciones que garanticen la progresividad y continuidad de los recursos territoriales para los temas de primera infancia (MEN, 2013, p. 254).

*La Ley* reconoce que establecer un horizonte común desde el gobierno nacional es un avance en términos de política pública, en tanto da garantía plena de los derechos y en consecuencia al desarrollo infantil, con la concurrencia y el compromiso de los distintos “niveles territoriales de gobierno”. *Los Fundamentos* coinciden con la idea anterior, resaltando que al instaurarse la Estrategia como ordenanza nacional, la gestión queda habilitada para incidir en la formulación de los planes de desarrollo de los departamentos, municipios y distritos, a partir del “establecimiento de las condiciones institucionales y financieras que hagan posible sostener a largo plazo las acciones requeridas para hacer efectiva la garantía de los derechos de los niños y niñas” (MEN, 2013, p. 256).

Las líneas de acción se proyectan así: 1. la gestión territorial, que involucra lo relativo a la especialización de la arquitectura institucional y el fortalecimiento de las capacidades de los servidores públicos en todo el territorio nacional, en ella se contempla un proceso de diseño y adaptación de la prestación de la atención integral conforme a las particularidades de la población, los territorios y los contextos; 2. la calidad de las atenciones, que busca acciones tendientes a la humanización y flexibilización de la atención; 3. el seguimiento y la evaluación, que se refiere al ejercicio permanente de revisión de los instrumentos y acciones políticas para realizar los ajustes necesarios encaminados a cumplir con el objetivo de la atención integral; 4. la movilización social, encaminada a transformar imaginarios sociales y culturales, dándole desde allí prioridad a la primera infancia; y por último 5. la generación de conocimiento, que hace alusión a las construcciones de sentidos que abarquen las necesidades de todos los niños y las niñas, que acudan a diversos lenguajes y se apoyen en el conocimiento científico.

Una vez expuestas las acciones que propenden por una política pública de atención integral en el territorio nacional, De Cero a Siempre -exponen *Los Fundamentos*- crea un instrumento que orienta a las autoridades territoriales y demás actores involucrados en la implementación de la atención integral. Se trata de la Ruta Integral de Atenciones-RIA. Su actuación busca “ordenar la gestión de la atención integral de manera consecuente con la situación y características de las niñas y los niños de cada territorio” (MEN, 2013, p. 202), así como de sus respectivos contextos; señalar los entornos en los que se materializan las atenciones: hogar, salud, educación y espacio público; y establecer los momentos de atención de acuerdo con la edad particular de los niños y las niñas:

preconcepción, gestación, nacimiento al primer mes, primer mes a los tres años y de los tres años a los seis años.

Las disposiciones finales que ordenan la atención integral y que permiten delimitar los alcances y las limitaciones -en términos operativos- de la política, son enunciados en *la Ley* como el seguimiento y la veeduría en las intervenciones en los distintos territorios. Su búsqueda apunta a evaluar la situación de vida de los niños y las niñas y verificar el grado de cumplimiento de los compromisos nacionales e internacionales en materia de garantía de sus derechos, así como comparar el estado de su cumplimiento desde los enfoques poblacional, diferencial y territorial.

Hasta aquí se ha mostrado que la implementación de la atención integral se pone en marcha desde un enfoque intersectorial, que hace visible los distintos niveles de implicación de los sectores responsables de la atención de la infancia. Tras ahondar en el modo de funcionamiento de la política situamos algunas preguntas sobre las posiciones que a nivel institucional y territorial se construyen y se asumen al momento de crear consensos, decidir, ofrecer lugares y establecer modos de alojar y hacer con los niños y las niñas. En este sentido y advirtiendo la complejidad del trabajo intersectorial -que sabemos no es sin conflictos/desacuerdos- la atención integral obliga a considerar, por parte de los distintos sectores y actores involucrados, el problema de cómo alojar a la infancia titular de derechos.

Si bien la atención integral señala algunas condiciones indispensables para hacer efectivos los derechos de la primera infancia, es la educación inicial el entorno privilegiado para facilitar y promover su materialización. En este sentido, explorar la concepción de educación inicial presente en la política, los recorridos que la configuraron y que dieron el impulso para erigirla como el escenario de acción con los niños y las niñas, funda el interés del siguiente apartado. En él describiremos lo que De Cero a Siempre dispone respecto a los procesos educativos de la infancia y sus efectos en la autonomía.

### **Concepción de la educación de la infancia en la política: educación inicial**

Si en el primer apartado del capítulo pretendimos evidenciar lo que es y se espera de un/a niño/a a partir de la delimitación de las concepciones de infancia que sostiene la política, en este apartado nos centramos en exponer las disposiciones que De Cero a Siempre, a través del concepto



de educación inicial, establece en función de lo que necesitan hacer y aprender para conseguir un desarrollo integral.

La información que presentamos aquí se estructura principalmente alrededor del documento *Sentidos de la Educación Inicial*, por constituirse en el documento que De Cero a Siempre establece como orientador del hacer con los niños y las niñas en el entorno educativo. Los fragmentos que presentamos inician exponiendo el recorrido narrado por el documento sobre la movilización que tuvo lugar en el país respecto a la educación de la infancia y que concluyó en la educación inicial. Lo anterior muestra que el modo de concebir la educación de las niñas y los niños menores de seis años ha cambiado a lo largo de tiempo. Estas transformaciones son descritas en *los Sentidos*, a partir de la presentación de dos momentos que caracterizan la educación de la infancia en Colombia: el primero evidencia un tránsito inicial que sucede entre la intervención con la infancia centrada en el asistencialismo, hacia la intervención que empezará a considerar el componente pedagógico como un aspecto fundamental. Otra de las implicaciones que registran dichas transformaciones tiene que ver con la diferenciación que se establece entre la educación inicial y la educación preescolar, esta última entretejida con el concepto de desarrollo infantil que empieza a privilegiarse al momento de pensar la educación de los niños y las niñas menores de seis años. El segundo momento, puntualiza la consolidación del campo de la educación inicial, reconociendo que esta posee unas particularidades que le permiten tener sentido en sí misma.

### **Primer momento: antecedentes de la educación inicial.**

Como anunciamos, el primer momento en la trayectoria de la educación de la infancia estuvo marcado por unas transformaciones que la fueron configurando a partir de la introducción de elementos pedagógicos en la atención de los niños y las niñas. Exponen *Los Sentidos*, que en nuestro país las primeras instituciones que destinaron su atención a la población infantil fueron los hospicios y asilos, los cuales datan de la época de la colonia. Ambas instituciones alojaban a los niños y a las niñas abandonados o que por situaciones de pobreza no podían ser atendidos y educados por sus familias; en ellas predominaba el asistencialismo y eran regidas por comunidades religiosas que proporcionaban los cuidados y la protección necesaria para sobrevivir y satisfacer las necesidades básicas. Hacia mediados del siglo XX surge la preocupación por ofertar elementos pedagógicos y la idea de una atención exclusivamente asistencial empieza a desplazarse por una

atención centrada en estos. Esta nueva mirada surge conjuntamente con la llegada a nuestro país de los planteamientos de la escuela activa, cuyo énfasis en la atención a la población infantil instala nuevos rumbos: se crean centros para atender a los niños y las niñas más pequeños/as, incorporando actividades pedagógicas y recreativas, poniendo hincapié en el fomento del desarrollo psicomotor y la socialización. Ahora bien, no podemos pasar por alto el hecho de que las llamadas prácticas asistencialistas proveen en sí mismas unas ideas o concepciones acerca de lo que son y deben ser los niños y las niñas, reconocemos con esto que lo educativo opera más allá de si las acciones son intencionadas o no y, que la educación tiene lugar más allá de lo “pedagógico”.

Esta trayectoria de la educación infantil descrita en el documento, nos muestra cómo, entre los años veinte y treinta, las transformaciones en la atención a los niños y niñas menores de seis años se orientaron hacia la búsqueda de “una educación [...] a su medida” (MEN, 2014 a, p. 16), lo que derivó en la creación de acciones que especificaron su intervención: mobiliario con las características de los niños y las niñas pequeños/as e introducción de material didáctico, y la formación de maestras como una manera de cualificar la labor educativa. Si bien, estas transformaciones tienen lugar en la fundamentación de la política, se registran iniciativas que la antecedieron, instituciones públicas y privadas pusieron el acento en lo pedagógico y promovieron prácticas de carácter no solo “asistencialista”.

La educación de la infancia pasó entonces a convertirse en una preocupación estatal, con la que se inicia legalmente la promoción de unas condiciones necesarias para proteger y cuidar a los niños y a las niñas, a través de normas reglamentarias impulsadas por el Código del Niño o Ley Orgánica de la Defensa del Niño -Ley 83 de 1946- que se constituye en el “primer conjunto de leyes a favor de una población infantil que comienza a vivir ya los rigores de la desnutrición, el abandono y el maltrato” (MEN, 2014 a, p. 17). Aunado a lo anterior, *Los Sentidos* señalan que

la incorporación de la mujer al ámbito laboral genera preocupación por la educación de la primera infancia y ello conduce a la búsqueda de espacios que cuiden y eduquen a las niñas y los niños desde muy temprana edad, lo que deviene en un impulso para la creación de guarderías y la formalización de la educación preescolar entendida, en general, como una etapa de preparación para la educación primaria (MEN, 2014 a, pág. 18).

De esta manera la preocupación por la educación de la infancia se materializa en la perspectiva de la educación preescolar, la cual se establece mediante el decreto 1710 de 1963, definiendo que “el nivel de educación preescolar o infantil se considerará adscrito a la educación

primaria, en cuanto a orientación y supervisión” (MEN, 2014 a p. 18) y es destinada para los niños y las niñas de 5 años. Por adscribirse a la educación primaria, el nivel preescolar queda vinculando al Ministerio de Educación Nacional.

En esta misma búsqueda por institucionalizar espacios que cuiden y eduquen a los niños y las niñas se crea, años después, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF] con el objetivo de proveer la protección del niño/a y procurar la estabilidad de las familias (MEN, 2014 a). En este marco institucional los hogares comunitarios se configuraron como una modalidad de atención a la población infantil, a la madre gestante y a la madre trabajadora. Esta propuesta buscó brindar afecto, nutrición, cuidado, protección y desarrollo psicosocial a los niños menores de cinco años. Esta perspectiva reconoce además que el bienestar de la familia influye en la construcción de unas condiciones adecuadas para el crecimiento de los niños y las niñas. Para este momento las acciones y postulados del ICBF toman distancia de las concepciones presentes en la educación preescolar y se encaminan hacia el fortalecimiento del desarrollo infantil, señalando que este se encuentra “estrechamente relacionado con los entornos de socialización de las niñas y los niños” (MEN, 2014 a, p. 21).

Podemos situar aquí el origen de una división dentro de la educación de la infancia, la cual, como veremos, impulsa desarrollos y debates importantes sobre el concepto de educación inicial: mientras la educación preescolar le apostaba a la formación intelectual y afectiva de los niños y las niñas de 5 años; los hogares comunitarios ofrecían una atención en el marco del desarrollo integral -que posteriormente se considerará el motor de la educación inicial-. *Los Sentidos* continúan delimitando diferencias entre una y otra perspectiva: una vez formalizada la educación preescolar, el MEN determina como sus objetivos “desarrollar integral y armónicamente ... aspectos [de orden] biológico, sensomotor, cognitivo y socioafectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para [el] ingreso a la Educación Básica” (2014 a, p. 20) de los niños y las niñas. La formalización de estos propósitos abona el camino para la creación del currículo de la educación preescolar, que define las orientaciones pedagógicas del nivel, dando directrices sobre las áreas y los temas que lo estructurarán, así como las maneras en que debe organizarse su trabajo. En contraste -menciona el documento que venimos citando- el ICBF propone el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario que se centra en el desarrollo infantil y comunitario como ejes del desarrollo humano y de la educación de niñas y niños; enfatiza en la interacción (consigo mismo, con los otros y

con el entorno) como motor del desarrollo infantil y [en] la construcción de [la] ciudadanía (MEN, 2014 a, p. 24).

El Proyecto se complementa con la ficha integral, que sirve como instrumento para registrar, por parte de las maestras, elementos relacionados con la calidad de vida de los niños y las niñas, rasgos personales y características de vivienda, estado de salud y nutrición, relaciones familiares y la valoración del desarrollo infantil. De acuerdo con el documento, el Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario resulta innovador y representa “avances importantes en la manera como se comprende a las niñas y a los niños, y el tipo de atención que requieren para su desarrollo” (MEN, 2014 a, p. 24).

Con el énfasis puesto en el desarrollo infantil se genera, a nuestro entender, un “corrimiento” de la educación preescolar, distanciamiento que abre nuevamente el debate sobre los procesos educativos que acontecen en los primeros años de vida ¿cuáles son los límites de la educación preescolar? Y ¿cuáles las tensiones que inaugura la aparición de la educación inicial? Resaltan *Los Sentidos* que la educación preescolar delimita su propuesta a través de la enseñanza de áreas específicas o del desarrollo de competencias en matemáticas, ciencias naturales y sociales, con una tendencia hacia la preparación escolar (MEN, 2014 a). Entretanto, el desarrollo infantil, amplía sustancialmente la educación preescolar, puesto que de un lado contempla la atención desde el nacimiento hasta los seis años y, de otro lado, reconoce la dimensión integral de la atención de los niños y las niñas a través de la oferta de condiciones que garanticen su supervivencia, crecimiento y el pleno desarrollo de sus potencialidades. Vemos aquí cómo la emergencia de la educación inicial tiene lugar en función de su oposición al modelo de educación preescolar.

Narran *Los Sentidos* que las discusiones acerca de la educación de la infancia siguieron revitalizándose significativamente en las siguientes décadas de la mano de nuevas apuestas políticas y avances teóricos. El desarrollo infantil empieza a tener un auge en las discusiones sobre la atención integral de la primera infancia y se constituye en el principal fundamento para construir el concepto de educación inicial. Respecto a esto, el documento expone que la década del 2000 estuvo marcada por múltiples foros internacionales y regionales en los que se discutió sobre el desarrollo infantil y la importancia de su fortalecimiento a través de la inversión en programas de desarrollo integral de los niños y niñas menores de cuatro años. Se enunciaba en ellos la necesidad de fortalecer la educación de la primera infancia con estrategias centradas en la familia, la

comunidad o centros especializados para los niños y niñas en situaciones de desventaja (MEN, 2014 a).

El documento resalta como acontecimiento determinante para la constitución de la educación inicial, la declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: “Una educación inicial para el siglo XXI”, celebrado en Chile en el año 2000. Este simposio insta una concepción de educación inicial que va expandirse en la región:

la educación inicial es una etapa educativa con identidad propia y que hace efectivo el derecho a la educación; debe comenzar desde el nacimiento, con el fin de lograr el desarrollo integral de la persona y prevenir futuras dificultades; la educación inicial y el cuidado de la salud y nutrición tienen un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje (MEN, 2014 a, p. 33).

A nivel nacional, en materia de atención a la infancia el CONPES 109 de 2007 constituyó un hito normativo que presenta lo que en el país se empieza a entender por educación inicial:

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 (MEN, 2014 a, p. 34).

Con este acontecimiento emergen nuevos esfuerzos por conceptualizar la educación inicial y convertirla en el marco que consolida las acciones que garantizan el derecho a la educación de los niños y las niñas menores de seis años desde el enfoque de la atención integral. Con la promulgación de la Ley 1295 en el año 2009, se empiezan a gestar desarrollos significativos para la educación inicial en materia de línea pedagógica y en las condiciones de calidad de su oferta, estas iniciativas y postulados van a permanecer en la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre (MEN, 2014 a), en ella se plasman, además

las concepciones sobre primera infancia, desarrollo infantil, educación inicial, atención integral, entre otros; (...) propone orientaciones de política para el trabajo con las niñas y los niños en el país y en los territorios, y deja abierta la construcción para que la nación y los territorios participen en ella mediante un diálogo constructivo basado en los saberes y experiencias actuales (MEN, 2014 a, p. 36).

La Estrategia delimita la concepción de educación inicial que asume el país y orienta las prácticas educativas de los niños y las niñas en el marco de la atención integral:

[la educación inicial] potencia de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven, favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (MEN, 2014 a, p. 37)

Recordemos que un evento fundamental que busca ampliar el acceso de la totalidad de la población infantil colombiana a la atención integral y por ende a la educación inicial, acontece en el año 2016, mediante sentencia de la Ley 1804 de 2016 la Estrategia De Cero a Siempre se eleva a rango de Política de Estado. La Ley 1804 se constituye en el documento que evidencia la “postura” que el Estado colombiano asume respecto a la educación inicial, concibiéndola como un derecho y como “un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio” (Congreso de la República, 2016, p. 4). Con la promulgación de *la Ley*, el Ministerio de Educación Nacional pasa a ser el ente encargado de construir los lineamientos técnicos que orientan la educación inicial, mientras que el ICBF será el encargado de regular a los actores que intervienen en los procesos de desarrollo integral de los niños y niñas entre los 0 y los 6 años de edad.

En los últimos años, las discusiones sobre el nivel inicial han sido extensas e intentan seguir delimitando la educación inicial en su especificidad y singularidad, en el fragmento que sigue ahondaremos en algunos de los aspectos que la fundamentan.

### **Segundo Momento: hacia una consolidación de la educación inicial.**

Desde su configuración la educación inicial instó a posicionar a los niños y a las niñas en el centro de su hacer, reconociéndolos como “protagonistas de su propio desarrollo” (MEN, 2014 a, p. 65). Ubicar la niñez en el centro implica considerar la amplitud de posibilidades que potencian el desarrollo de cada niño y de cada niña de acuerdo con sus características, con “las particularidades de los contextos en que viven, (...) sus intereses, gustos, preferencias, preguntas e hipótesis” (MEN, 2014 a, p. 46), así como los propios ritmos de desarrollo en relación a los

aprendizajes, avances, dificultades, necesidades y potencialidades, buscando con ello comprender lo que el niño y la niña “es y conoce” (MEN, 2014 a, p. 77). Agregan *Los Sentidos* que proponer acciones que partan de esta

actitud y sensibilidad hacia la primera infancia les permite desplegar sus capacidades y confiar en sus posibilidades para construir y definir su singularidad, ... [en tanto se sienten] reconocidos, valorados y tomados en cuenta, ... tal y como les corresponde desde la perspectiva de derechos (MEN, 2014 a, p. 66).

De Cero a Siempre asume que el desarrollo infantil se constituye en el eje organizador (MEN, 2014 a) de la educación inicial. Atendiendo a este postulado, establece que la educación inicial es un proceso educativo que tiene sentido en sí mismo y posee unas particularidades que la distancian de conocimientos disciplinares y áreas escolares, por ello “abarca una idea más amplia que la propia enseñanza tal y como está referida comúnmente en el contexto escolar, donde tiende a hacerse énfasis en los aspectos cognitivos” (MEN, 2014 a, p. 46). Al tomar esta distancia, la educación inicial traza los caminos a emprender: educar en la primera infancia significa proponer acciones que introduzcan a las nuevas generaciones en la cultura, que aporten en su conformación como seres sociales que conviven con otros y de esta manera se apropien de las normas consensuadas por la sociedad (MEN, 2014 a). Advertimos una tensión entre la idea de enseñanza y la noción implícita en la política en torno a la cultura, si entendemos esta última como un acervo de conocimientos de la humanidad, comprendemos que no es posible acceder a ella en ausencia de la transmisión<sup>15</sup> -entre generaciones-, en este punto es propicio preguntarnos por el lugar de la enseñanza en la educación inicial.

*Los Sentidos* sostienen que, con la inserción de los niños y las niñas en el mundo social, se abren las posibilidades para que construyan aprendizajes, potencien sus capacidades y se desarrollen, atendiendo a las experiencias que disponen el medio y los adultos mediante las interacciones y las relaciones que acontecen durante la socialización en los entornos en los que se desenvuelven sus vidas (MEN, 2014 a). Se hace presente aquí una concepción lineal de los procesos formativos, sin contingencias, sin dificultades, ajena a la cotidianidad y a las

---

<sup>15</sup> Con Frigerio y Diker (2004) comprendemos que “La cuestión de la transmisión hace al corazón de la problemática educativa (que como sabemos excede a lo escolar) y se encuentra en el centro de la vida y del tejido social, en tanto condición de construcción, inscripción e identidad cultural” (p. 9)

problemáticas reales a las que tienen que enfrentarse los niños, niñas, sus familias y sus maestras en los contextos donde acontece la educación inicial.

Aunque en *Los Sentidos*, el entorno familiar se valora como el primer ámbito de exploración de los niños y las niñas que permite su inserción en el mundo social a través de la crianza<sup>16</sup>, propone el documento que el entorno educativo propiciado por la educación inicial, es el lugar privilegiado para complementar y potenciar la educación que se inicia en el hogar, bajo procesos de calidad que poseen intencionalidades claras para favorecer el desarrollo integral mediante espacios, tiempos y recursos que permiten el aprendizaje (MEN, 2014 a). Como queda expuesto, en la educación de la primera infancia es necesario integrar acciones que hacen parte directa de la crianza, no obstante, De Cero a Siempre aclara que la crianza “se hace diferente a la educación inicial, pues esta sí asume una intención expresa en sus acciones y reconoce, como punto de partida y referente necesario, el desarrollo propiciado en los procesos de crianza (MEN, 2014 a). Así, es menester de la educación inicial

integrar acciones que hacen parte directa de la crianza —como el cuidado, la alimentación, el sueño o el cambio de pañales— con las acciones educativas: propiciar experiencias artísticas, de juego, literatura y de exploración del medio, entre otras, para lograr la inserción social de las niñas y los niños, su construcción como sujetos, su autonomía y su participación activa de acuerdo con el momento de vida en el que se encuentran (MEN, 2014 a, p. 46)

La política deja ver una contradicción en tanto sitúa la educación inicial en oposición a la crianza, por momentos se valora el entorno familiar como fundamental para el desarrollo integral del niño y la niña, mientras que en otros se pone de manifiesto que la educación inicial es el escenario privilegiado para que ocurra el desarrollo. Así, las acciones “pedagógicas” se ubican en un lugar de superioridad frente a las prácticas de crianza. Esta rivalidad, que es a la vez una tensión entre dos entornos fundamentales para la materialización de los derechos de los niños y las niñas, habla también de los límites y de lo que aún queda por pensar en materia de política pública de primera infancia en el país.

---

<sup>16</sup> La crianza es comprendida por De Cero a Siempre como un proceso educativo característico de la infancia en sus primeros años, manifestado en el cuidado, la socialización y la adquisición de la identidad, teniendo incidencia en el desarrollo infantil.



*Los Sentidos* relacionan la educación de la primera infancia con la acogida y el cuidado, acciones que están inmersas en sus prácticas y promueven el desarrollo. Concebir la educación inicial como acogida y cuidado da centralidad al vínculo afectivo que se construye con los niños y las niñas en las interacciones cotidianas, develando “el sin fin de posibilidades que se desprenden de las características particulares de la primera infancia” (MEN, 2014 a, p. 47). En este sentido acoger la infancia implica

reconocer su experiencia, su recorrido, su mundo vital y comprometerse con él (...) La alteridad aparece así como el principio básico de esta relación, una alteridad que descentra al educador para pensar e identificar el mundo del otro y buscar su potencialidad como dinamizadora de la acción educativa y pedagógica (MEN, 2014 a, p. 47).

Llama nuestra atención que la política produzca un encuadre diferenciador, donde al reconocimiento de la otredad del niño/a le subyace el desdibujamiento de la maestra. Esta ambivalencia a nuestro parecer es efecto de un modo particular de concebir a los niños y las niñas en la política: sujetos protagonistas de su propio desarrollo.

Prosiguen *Los Sentidos* expresando que esta visión compromete a la maestra y a los agentes educativos a configurar escenarios que potencien en los/as niños/as “las diferentes formas de ser y estar en el mundo que definen la singularidad y abren múltiples caminos a la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía” (MEN, 2014 a, p. 47), así como su “participación activa y genuina... para dinamizar, incidir, construir, recrear y apropiar las características del contexto en el que se desenvuelven” (MEN, 2014 a, p. 65). Nos parece importante prestarle especial atención a la singularidad como categoría, pues alrededor de ella la política presenta una idea tan abierta como prescriptiva del desarrollo. Se sabe que la perspectiva del desarrollo por muy amplia que se presente establece unos parámetros -habilidades, capacidades-, unos destinos deseables, respecto a lo que un niño/a debe ser y hacer. Por su parte, la singularidad advierte que cada niño es distinto, único, con potencialidades, intereses y ritmos propios. En este sentido, la categoría de singularidad no solo tensiona la categoría del desarrollo, sino que la disuelve, porque, ¿qué es desarrollo si cada niño es singular? ¿Cómo se sabe que hay desarrollo ahí? Si no se sabe, ¿cómo se sabe que la política en efecto cumple su función?

En el marco del desarrollo integral, *Los Sentidos* sostienen que la base de la educación inicial son las interacciones, la cuales “ocurren en forma natural entre la niña y el niño consigo mismos, con los demás y con sus entornos” (MEN, 2014 a, p. 69). Paradójicamente, el documento

también señala que las interacciones requieren de ambientes enriquecidos donde exista libertad para expresar sentimientos, preguntas e inquietudes y den lugar a que los/as niños/as construyan sus propias experiencias de vida, tejan relaciones y se apropien de los espacios. En esta dualidad de sentidos, en relación a las interacciones, situamos la pregunta por el adulto ¿quién escucha los sentimientos, las preguntas y las inquietudes de los niños y las niñas? Una vez más la política parece desplazar a la maestra del lugar de la transmisión y le resta trascendencia a lo que sus intervenciones pueden disponer para los niños y niñas.

Con este contexto de transiciones teóricas que culminaron en la consolidación de la educación inicial y con el señalamiento de algunos efectos de este modo de concebirla, cerramos este capítulo. Nos proponemos ahora, comprender aquello que la política define como desarrollo integral.

### **A modo de condensación**

Los elementos reseñados a lo largo de este capítulo nos permiten extraer entre la amplia serie de significantes enunciados en los documentos trabajados, dos nominaciones que reflejan los rasgos atribuidos por la política a la infancia y a la educación inicial, los cuales leídos en clave de la autonomía de los niños y las niñas, ponen en evidencia algunas cuestiones a pensar. Se trata de las definiciones según las cuales los niños y las niñas son sujetos de derecho y seres sociales. Bajo estos parámetros adquieren protagonismo un marco de definición de la infancia que acentúa en su carácter de construcción social, y por otra parte, un marco que enfatiza en procesos sociales de interacción relacionados con la construcción de identidad, la toma de decisiones, la centralidad de los niños y las niñas y de los vínculos afectivos, y el trabajo conjunto que demanda la educación inicial.

En lo que se refiere a los niños y las niñas como sujetos de derecho, hemos demostrado que la política puede considerarse como un efecto derivado de la promulgación de la CIDN y su apropiación por las normativas nacionales, y que en la interpretación particular que construye acerca de la atención integral, se propone trascender la perspectiva del acceso a los servicios para promover un impacto sostenido en las condiciones de la vida de los niños y las niñas en todos los entornos que habitan. El derecho al desarrollo integral contempla en este sentido el derecho a la educación inicial, y ambos, según se plantea, tienen un carácter histórico que los hace permeables

a las transformaciones y que hace difícil a la vez que se disponga de consensos. Conviene resaltar un acento presente en esta política en lo que se refiere a la concepción de sujetos de derechos: se trata de la priorización a sectores que requieren en particular el restablecimiento de derechos y la reparación integral.

Recordemos que cuando la política hace alusión a los niños y las niñas como seres sociales, adquiere relevancia la categoría de interacción como un puente de acceso progresivo al desarrollo de la autonomía, punto en el cual los documentos plantean que los garantes de este desarrollo son las personas adultas, quienes tienen que asegurar condiciones pertinentes según el momento vital de cada niño y conforme a sus características y capacidades. Las interacciones consigo mismos, con los demás y con los entornos son -según la política- la base de la educación inicial. Nos interesa subrayar que de acuerdo con los documentos estas interacciones ocurren de forma “natural” en ambientes “intencionados” y “enriquecidos” que parten de posicionar a los niños y las niñas en el centro, en otras palabras, se cimientan en sus intereses, inquietudes, capacidades y saberes.

En el marco de estos procesos la construcción de la identidad tiene lugar; esta se da en relación con los otros y permite que niños y niñas se reconozcan como únicos y a la vez como parte de una colectividad. Esta construcción -la identidad- se asocia al ejercicio de la libertad y la inclusión, se inscribe en los distintos momentos del ciclo vital y alberga el ser escuchado, percibido, tenido en cuenta y tomar parte activa de las decisiones propias y colectivas.

En este contexto la toma de decisiones promueve la autonomía y la autodeterminación; la recreación es una vía de acceso a esta posibilidad y facilita una relación de disfrute con el medio que rodea a los niños y a las niñas. La política atribuye a los niños y a las niñas la posibilidad de expresarse, construir explicaciones y ejercer la toma de decisiones en asuntos que les afectan, insistiendo -una vez más- en que esto se da de acuerdo al momento del ciclo vital.

El potenciamiento del desarrollo de la autonomía en los niños y las niñas parte del reconocimiento de la centralidad que cumplen ellos y ellas en el vínculo afectivo, operación que tiene por función el descentramiento del educador -bajo el reconocimiento del principio de la alteridad- y la comprensión de lo que cada niño y niña es y conoce.

Actúan como garantes del desarrollo integral, y de manera particular del desarrollo de la autonomía, el trabajo conjunto entre distintos sectores gubernamentales y sociales y la presencia de una cultura de la educación inicial en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y las niñas.

La condensación presentada nos ha permitido nombrar dos marcos que con sus acentos, trazan líneas para pensar y comprender la autonomía en la política. La idea de desarrollo anida en ambos marcos -aquél que define la infancia como construcción social, y aquél que la aborda enfatizando en los procesos sociales de interacción- con texturas diversas: por momentos se desliga de una comprensión lineal y natural del mismo, y en otras, incurre inevitablemente en ella, por ejemplo cuando describe y prescribe las conquistas del desarrollo en términos progresivos y estandarizados. En esta simultaneidad, tiende a imponerse una idea de autonomía ligada a un desarrollo natural que desvirtúa al mismo tiempo la función de las interacciones. Gran parte de la descripción de la política pone en evidencia con la hegemonía de la categoría interacción, el carácter relacional que implica la construcción de la autonomía en los procesos educativos y de desarrollo de los niños y las niñas; no obstante, pese a la atribución de garantes de los derechos y del desarrollo que se hace a las personas adultas, frente a la orientación niñocéntrica de la política, estas quedan descentradas, casi se les percibe como por fuera de la órbita de las interacciones. Lo que queda sugerido es la posibilidad de prescindir de la presencia de las personas adultas, y al respecto nos preguntamos, si la autonomía es una conquista, un horizonte o victoria en el marco de los procesos de desarrollo, ¿puede existir sin autoridad o sin garante? Más adelante retomaremos esta discusión.

## **Capítulo II. Desarrollo, aprendizaje y currículo en el nivel inicial: configuraciones de nuevos sentidos para la educación de la primera infancia**

De Cero a Siempre se presenta como el resultado de un proceso de análisis y múltiples deliberaciones alrededor de lo que significa para el Estado y la sociedad garantizar el desarrollo integral de las nuevas generaciones, mediante una educación inicial que parta de los presupuestos de la atención integral. Sin embargo, la introducción del nuevo lineamiento en la educación inicial, recogido en el documento *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*, trajo consigo transformaciones en las comprensiones del desarrollo que hasta entonces fundamentaban la Estrategia. Los siguientes apartados visibilizan las discusiones alrededor de dichas transformaciones e intentan develar algunas de sus implicaciones.

### **Comprensiones de desarrollo en la política**

Si bien, el desarrollo integral se anuncia como el principal propósito de De Cero a Siempre, los documentos nos muestran que esta categoría ha presentado resignificaciones que parecen marcar una tensión a partir de una escisión que emergió en la configuración de la política y que tuvo como consecuencia la conformación de dos momentos. El primero hace referencia a las discusiones y construcciones iniciales que en el documento “Fundamentos políticos, técnicos y de gestión”, cimentaron la estrategia y se constituyeron en la base para la posterior elaboración de la “Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial”, a la que pertenecen los “Sentidos de la Educación Inicial” y cuatro documentos más referidos a las actividades rectoras: juego, arte, literatura y exploración del medio. El segundo momento, alude a la publicación de las “Bases curriculares para la educación inicial y preescolar”. Estos momentos permitieron develar diferencias y distancias en relación a la concepción de desarrollo integral en el marco de la política, las cuales abordaremos en este apartado buscando hallar alcances y límites entre ambas comprensiones y sus implicaciones en la significación de la categoría autonomía.

### **De Cero a Siempre, hacia un desarrollo integral.**

Lo que llamamos el primer momento de la política, expresa que el desarrollo se asocia con los planteamientos que diversos campos de la investigación científica sostienen alrededor del concepto de desarrollo humano. Un documento que registra esta asociación es el de *Los Fundamentos*; allí se describe el desarrollo humano como un proceso de transformación que se experimenta en las vivencias que día a día tienen los seres humanos y que “posibilitan la aparición de comportamientos novedosos y ordenados, los cuales se generan a través del tiempo y a partir de la propia actividad” (MEN, 2013, p. 105). Añade el documento que, aunque “este se produce a lo largo de todo el ciclo vital, es durante los primeros años que se sientan las bases para el desarrollo posterior del individuo, en el que se hacen complejas sus capacidades, habilidades y potencialidades” (MEN, 2013, p. 107). Bajo este supuesto, la Estrategia construye su posición en relación al desarrollo infantil y las posibilidades que brinda a la infancia: considerar el desarrollo humano como un elemento fundamental de la atención a la primera infancia concuerda con otorgar a los niños y las niñas el lugar de sujetos de derechos, que tienen la capacidad para organizar por sí mismos/as las experiencias y la información que de ellas se derivan (MEN, 2013).

Esta perspectiva resalta la premisa que De Cero a Siempre asume como ruta de trabajo, esto es, la de ubicar al niño/a en el centro, que hace explícitas las posibilidades que brinda el desarrollo humano para conferirle a los niños y las niñas el lugar de protagonista de su propio proceso de desarrollo. Así es presentado en *Los Fundamentos*:

[los niños y las niñas] nacen equipados para aprender, participar y explorar de manera activa el mundo físico y social, y para desarrollar progresivamente su autonomía. Desde el momento del nacimiento tienen capacidades físicas, psicológicas y sociales sobre las cuales descansan los procesos de interacción permanente que establecen consigo mismos, con las demás personas y con el medio en el que se encuentran, los cuales se influyen mutuamente. ... Ellas y ellos utilizan sus capacidades para resolver las principales demandas de su existencia ... [y para] iniciar un proceso creciente de integración a la vida social como protagonistas de su propio desarrollo (MEN, 2013, p. 101).

El protagonismo conferido a los niños y a las niñas, rememora el reconocimiento que la política hace de la infancia como construcción social, que expresa una distancia de las concepciones que declaran únicas maneras de transitar la experiencia infantil y se oponen a la consideración de que determinadas características y comportamientos son esperables en la totalidad de los/as niños/as, pues de ser así, se erradicaría el reconocimiento de la singularidad que promulga

la perspectiva de derechos. Esto, empieza a develar algunos de los rasgos sobre los cuales se construyeron las nociones de desarrollo en el primer momento de la política. Así, el protagonismo y la singularidad del niño/a se convierten en la bandera del desarrollo, comprendiendo que cada uno tiene particularidades que hacen de su experiencia con el mundo, una experiencia única, es decir, un desarrollo único. En este sentido, *Los Fundamentos* plantea que el proceso de transformación generado por el desarrollo “no sucede de manera lineal, secuencial, acumulativa, siempre ascendente, homogénea, prescriptiva e idéntica para todos los niños y niñas, [sino que] se expresa en las particularidades de cada uno, en una ... amplia variedad de contextos y condiciones” (MEN, 2013, p. 107). Resulta relevante detenernos a pensar la paradoja que expresa aquí el documento, de un lado busca distanciarse de una concepción lineal del desarrollo, pero de otro lado enaltece las categorías protagonismo y singularidad como su bandera. Consideramos que si la singularidad se define en función del protagonismo, se aleja de un sentido que justamente pretende tomar distancia de la homogeneización, es decir, el protagonismo borra la singularidad pensada desde la idea de comprender las diferencias entre unos y otros, borramiento que centraliza al niño/a pero desdibuja a los otros sujetos, como las maestras, que tienen como encargo hacer posible la política.

*Los Fundamentos* continúan expresando su posición respecto al desarrollo: aunque existen condiciones biológicas que generan una predisposición hacia la consecución de habilidades básicas del lenguaje y del pensamiento simbólico (MEN, 2013, p. 108), evidenciando que los ritmos y estilos que tienen los/as niños/as para interactuar con el mundo “guardan cierta relación con las características del proceso de sus pares, y con las características ofrecidas por los entornos donde transcurren sus vidas” (MEN, 2013, p. 107); el proceso de cada uno tiene un

funcionamiento irregular—complejo, dinámico y discontinuo, de cambios y retrocesos—, sin un principio ni un fin definido, que para cada niña o niño es específico y diferenciado a medida que el tiempo pasa. Inclusive, en un mismo período se pueden encontrar desarrollos variados del mismo niño o niña. Estas variaciones se dan en todas las culturas y de ninguna manera son señales de atraso, más bien revelan que desde el nacimiento, las niñas y los niños tienen capacidades que son propias de cada uno y pueden aparecer de manera diferente a lo largo de su vida (MEN, 2013, p. 108).

Con lo anterior nos preguntamos por el desarrollo al que aspira la política, el cual parece apuntar al desarrollo individual. La cuestión de la singularidad parece asociarse con el

individualismo, poniendo en tensión la idea de lo común<sup>17</sup> y en consecuencia el sentido de la educación la cual hace posible la semejanza con otros y la posibilidad de “ser entre todos” (Frigerio, 2008, p. 237).

Para la Estrategia, esto da cuenta de que los cuidados, las interacciones con pares y adultos, las oportunidades que les ofrecen los entornos y contextos, van a impactar “de mayor manera el número de conexiones cerebrales que amplían las formas de aprender, relacionarse, comunicarse, jugar y transformar” (MEN, 2013, p. 108), consiguiendo disponer de mayores posibilidades para hacer efectivo el desarrollo en la primera infancia.

Si hasta aquí venimos mostrando que De Cero a Siempre empieza a tejer la categoría de desarrollo en relación con los procesos biológicos y psicológicos, con la referencia anterior, se nos hace evidente que para este primer momento, los entornos en los que se desenvuelve la vida de los niños y las niñas también tienen incidencia en su desarrollo, de ahí que -como lo expusimos en apartados anteriores- la Estrategia fundamente su trabajo sobre la base de la atención integral, dando lugar a una interrelación entre los procesos psicológicos y los procesos sociales derivados de los entornos, y en la que ambos procesos “se influyen mutuamente en la construcción activa del sujeto y de su realidad” (MEN, 2013, p. 108). Esta interrelación, introduce la idea de la integralidad del desarrollo, que parte del reconocimiento de las características propias y los ritmos particulares de maduración de cada niño/a, contempla los referentes culturales de su comunidad, y toma en cuenta las condiciones de vida que ofrece su contexto y que determinan su ingreso a la vida en sociedad. De acuerdo con lo anterior, el desarrollo integral y la atención integral buscan que los entornos en los que crecen niños y niñas ofrezcan posibilidades para su desarrollo. Esto, deriva de nuevo en la idea del niño/a como centro de las intervenciones.

Desde esta perspectiva, De Cero a Siempre exalta el desarrollo integral como su “fin y propósito principal” (Congreso de la República de Colombia, 2016, p. 2). *La Ley* lo entiende como un “proceso singular de transformaciones y cambios de tipo cualitativo y cuantitativo mediante el cual el sujeto dispone de sus características, capacidades, cualidades y potencialidades para estructurar progresivamente su identidad y su autonomía” (Congreso de la República de Colombia, 2016, p. 2), y añade que en este proceso “la interacción con una amplia variedad de actores,

---

<sup>17</sup> Comprendemos lo común a partir de los planteamientos de Frigerio (2008) “¿Qué se entiende por lo común? *Lo indivisible de las vidas como principio*. Es decir, la actividad de resistir y oponerse al orden clasificador de las vidas, a la producción de fronteras (de políticas) que se propongan distribuir lo que hay sobre la base de las vidas dañadas, de las vidas mutiladas. ... *Rasgos de identidad compartidos y no homogeneizantes*” (p. 238).



contextos y condiciones es significativa para el potenciamiento de las capacidades y de la autonomía progresiva" (Congreso de la República de Colombia, 2016, p. 2). Si la Estrategia se propone un trabajo articulado e intersectorial, que en sintonía con la perspectiva de derechos propenda por asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre la vida de los niños y las niñas existan condiciones humanas, sociales y materiales de calidad, será posible hablar del desarrollo integral de la infancia (MEN, 2014 a).

En esta serie de nociones alrededor del desarrollo -correspondiente al primer momento- se sostiene que cada entorno tiene responsabilidad en la materialización de los objetivos y desafíos de la Estrategia, de ahí que el desarrollo integral solo es posible con la conjunción de todos los entornos. *Los Sentidos*, plantean que cada uno se fortalece en la relación que establece con los otros, por lo cual uno solo no puede pretender constituirse en un espacio aislado que solo depende de lo que sucede en su interior, por el contrario, se constituye en el entramado de elementos que ofrecen los demás entornos y que configuran el desarrollo integral del ser humano en los primeros años de vida (MEN, 2014 a). Con ese horizonte, se definen los entornos hogar, salud, educativo y espacio público.

La anterior postura da cuenta de la imposibilidad de sobreponer un entorno sobre los otros, no obstante los fragmentos que compartiremos a continuación nos hacen considerar que el educativo tiene un papel relevante para potenciar la acción de los otros entornos:

Las propuestas educativas están configuradas por los elementos de salud, nutrición y alimentación, el desarrollo de las capacidades de la primera infancia, las relaciones sociales, la promoción de la autonomía, la participación en el mundo social y cultural y los vínculos afectivos, principalmente; es un entramado de elementos que configuran el desarrollo integral del ser humano en estos primeros años de vida (MEN, 2014 a p. 77).

El entorno educativo propende por la generación de acciones interrelacionadas e intersectoriales que vinculan a los diferentes actores que se encuentran en un territorio, de manera que se favorezca la atención integral a la primera infancia, es decir, que todas las acciones de todos los actores confluyen en la atención de cada niña y cada niño (MEN, 2014 a p. 44).

Con estas referencias volvemos sobre lo planteado en principio, a saber, el desarrollo integral va a ser el horizonte de la educación inicial y por tanto representa sus propósitos; a la vez, la educación inicial hace posible que este acontezca. Resulta importante detenernos en este último

punto, a partir del cual iniciaremos el cierre de los rasgos que sobre desarrollo hallamos en este primer momento, y que además nos permitirá delimitar algunas de las acciones que en el marco de la educación inicial -habiéndola entendido como determinante, en tanto entorno que potencia los demás- constituyen la ruta hacia el desarrollo integral.

Para este primer momento de la política, la presencia “de formas de educar distintas con las cuales se cuenta hoy” (MEN, 2014 a, p. 41) permiten mostrar un camino en el que se favorece el desarrollo integral de los niños y las niñas entre los cero y los cinco años. La educación inicial se constituye en una de esas formas, porque parte de la idea de que, durante su encuentro con el mundo social, los/as niños/as potencian sus capacidades y adquieren otras, construyen su realidad y generan experiencias significativas, procesos que son la base para las intervenciones pedagógicas que posteriormente propondrá el entorno educativo. Vemos que, aunque aquí se da un lugar a la influencia de las “relaciones naturales” (MEN, 2014 a, p. 47) que entabla el niño/a en el contacto espontáneo con el medio, los adultos y los pares -mediante la interacción-, se acentúa en el supuesto de que la educación inicial es indispensable al momento de proponer situaciones retadoras desde la creación de ambientes enriquecidos, experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado que van a potenciar el desarrollo y que van a posibilitar que niños y niñas exploren por sí mismos la construcción de la identidad, el reconocimiento del otro y el desarrollo de la autonomía (MEN, 2014 a).

De acuerdo con lo anterior, la Estrategia considera que no se arriba al desarrollo integral a través de la transmisión de conocimientos o de una cantidad de conceptos aprendidos; ni se asocia solo con cuidar o entretener. Se llega a él, mediante “experiencias que resulten significativas” (MEN, 2013, p. 114). Atendiendo a esto, la idea de desarrollo que venimos presentando explicita que la educación inicial va a asumir una postura que tiene que ver

con generar oportunidades para jugar, explorar, experimentar, recrear, leer historias y cuentos, apreciar el arte y entablar diálogos con otros, con el propósito de promover un desarrollo que haga de las niñas y los niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios. Y ello toma en cuenta los propios ritmos de su desarrollo en cuanto a avances, intereses, inquietudes, dificultades, necesidades y potencialidades, es decir, todo aquello que la niña y el niño es y conoce, para comprenderlo mejor y, con esa base, promover su desarrollo (...), [movilizar] sus capacidades y facilitar

una exploración del mundo físico, social y cultural, y con ello una mayor comprensión del mundo y del momento que viven (MEN, 2014 a, p. 77).

Para cerrar, es necesario mencionar un aspecto más en relación a los rasgos del desarrollo que se exaltan en este primer momento de la política, nos referimos a la manera como la educación inicial busca conseguir el acercamiento de los niños y las niñas a las experiencias significativas. Se trata del establecimiento de unas actividades que se consideran propias de la primera infancia y que son nombradas por De Cero a Siempre como “actividades rectoras”; expresan *Los Sentidos* que estas

inundan la educación inicial, la llenan de fuerza y vitalidad para permitir a niñas y a niños vivirlas, experimentarlas, hacer parte de ellas tal y como corresponde a su naturaleza infantil, a sus características, intereses y necesidades para su desarrollo. Por ello, pueden considerarse contenidos de la educación inicial; mediante estos contenidos las niñas y los niños encuentran formas de acercamiento a su mundo individual y social y logran potenciar su desarrollo, sin que ello signifique su instrumentalización. Es decir, no se trata de que las actividades rectoras de la primera infancia se constituyan en el *cómo* del quehacer pedagógico, sino en el sentido mismo del *qué* es lo que se privilegia en el trabajo cotidiano con niñas y niños (MEN, 2014 a, p. 78).

Si bien esta última referencia que expusimos menciona la expresión “contenidos”, se hace claro el límite que la Estrategia pone ante un posible intento por alojar expresiones asociadas con elementos propios de la escolaridad en el quehacer de la educación inicial: “no se definen contenidos temáticos o disciplinares, pues la práctica se dota de sentido a partir de los intereses, gustos, preferencias y preguntas que surgen en la relación cotidiana entre las niñas, los niños y los adultos” (MEN, 2014 a, p. 78). No obstante, las *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*, generaron nuevas comprensiones sobre el desarrollo, entre las cuales se incluyen los elementos relacionados con el aprendizaje y se hace explícita una organización curricular del nivel. Este giro abre la presentación de lo que nombramos el segundo momento de la política.

### **Desarrollo y aprendizaje, dos procesos interrelacionados**

Con lo descrito en el apartado anterior empezamos a advertir de un tránsito en la comprensión de desarrollo, este se refiere al lugar que el nuevo lineamiento para la educación

inicial -*Las Bases*- otorga a la categoría de aprendizaje. Si bien, el aprendizaje -inevitablemente- era considerado en un primer momento de la política, *Las Bases* acentúan en él, teniendo como intención hacer explícita su relevancia en los procesos de desarrollo, en este sentido el desarrollo empieza a concebirse por las vías del aprendizaje. Esta perspectiva acompaña el recorrido de este apartado, que pretende exponer el segundo momento de la política y las resignificaciones que introdujo respecto al desarrollo integral, reflejando sus implicaciones en la organización de la educación inicial, que a diferencia de un primer momento, hace explícita la existencia de un currículo del nivel inicial.

Para *Las Bases*, el desarrollo integral continúa siendo el horizonte de la política y en esta dirección da continuidad a postulados que los *Fundamentos* y los *Sentidos* plantean sobre este. Uno de estos postulados se levanta sobre una premisa que reconoce “la interacción dinámica entre la biología (genética-maduración) y la experiencia de los niños y las niñas en sus interacciones con otras personas y con los entornos sociales y culturales a los que pertenecen” (MEN, 2017, p. 29). Esta premisa es la que justifica la comprensión del desarrollo por las vías del aprendizaje. Para el documento, los niños y las niñas traen consigo saberes previos derivados de las experiencias vividas, los cuales sirven para promover el aprendizaje, a través de la exploración y la construcción de otras ideas, conocimientos, relaciones y experiencias, impulsando con ello el desarrollo. De manera que, para la política el desarrollo y el aprendizaje se definen como procesos interdependientes:

es posible decir que el aprendizaje “[...] hace nacer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con otros” (Vygotsky, 1982, p.115). El desarrollo alcanzado por los niños y las niñas se convierte en el punto de partida del aprendizaje, sin limitarlo ni determinarlo, y así mismo el aprendizaje promueve el desarrollo y se convierte en el detonante que permite su acontecer. En este contexto, el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas potencia el desarrollo, al provocar transformaciones o “saltos revolucionarios” (Vygotsky, 1979, citado en Wertsch, 1985) en sus formas de ser, actuar y relacionarse con el mundo, en su manera de participar cada vez con mayor autonomía y creatividad, al sentirse motivados, involucrados y conectados con aquello que aprenden, lo que les lleva a ampliar las capacidades de interacción y participación en la comunidad (MEN, 2017, p. 30).

Si en un primer momento de la política el desarrollo exalta la centralidad que tiene el niño y la niña y la disposición de posibilidades para que por sí mismo/a haga una lectura del mundo que lo/a lleve a alcanzar la autonomía, la identidad y con ello el desarrollo; en el segundo momento pareciera que esta centralidad empieza a ser compartida, pues aquí se exalta el contexto y las mediaciones de las maestras y la cultura como “motor del cambio a lo largo del desarrollo” (MEN, 2017, p. 31), inscribiéndolo en procesos de “participación guiada” (MEN, 2017, p. 31) a partir de los cuales, el niño y la niña adquieren aprendizajes que les permiten enlazar los saberes que han construido individualmente mediante las vivencias con nuevas experiencias que ofrece el encuentro con los adultos y su cultura. Esta comprensión posiciona la expresión “andamiaje” (MEN, 2017, p. 31) como un aspecto esencial del proceso de desarrollo:

Así como en el juego de pata de gallina en el que alguien sirve de apoyo para permitir que otro pueda mirar desde un lugar más alto, al que no podría llegar con sus propias capacidades, los adultos y pares actúan como apoyo en el proceso de aprendizaje de las niñas y niños para establecer nuevas relaciones, conocimientos y saberes, en ambientes que así lo permiten. Este proceso, se conoce como “andamiaje”, y requiere de una gran sensibilidad que parte de reconocer tanto las capacidades reales como las potenciales de los niños y las niñas, el valor, la pertinencia y significado de los aprendizajes que quieren promoverse, y la intención de favorecer una participación cada vez más autónoma de las niñas y los niños en su comunidad. Tender puentes pasa por incentivar a las niñas y niños desde el asombro, el descubrimiento, la pregunta y la construcción colectiva, para motivar el intercambio de saberes entre unos y otros (MEN, 2017, p. 31).

Reconocer que el desarrollo acontece en el marco de procesos socio culturales y que allí hay una implicación importante de los adultos para impulsarlo, introduce una noción que va a resultar determinante para *Las Bases* en lo que tiene que ver con el encuentro entre maestras y niños/as, nos referimos a la mediación. Esta noción, que adquiere el carácter de función de las maestras, toma relevancia en lo que hemos llamado el segundo momento de la política. De acuerdo con *Las Bases* la función mediadora de las maestras debe partir de la idea de que “hay momentos sensibles en los cuales ocurren determinados aprendizajes” (MEN, 2017, p. 32). Agrega el documento que esto permite que se promuevan prácticas y ambientes diseñados en armonía con el momento del curso vital de los niños y las niñas, desde los cuales, y a la luz de las interacciones que se establezcan entre adultos y niños/as, se pueda comprender el desarrollo infantil para así

potenciarlo (MEN, 2017). Para conseguir lo anterior, se sostienen lo expuesto sobre desarrollo en el primer momento de la política sobre lo inoportuno que resulta encasillarlo “en parámetros rígidos o escalas determinadas” (MEN, 2017, p. 33), y dan continuidad a la apreciación:

se requiere una mirada amplia que visibilice los rasgos comunes de desarrollo y lo que las niñas y niños son y construyen de manera individual, de manera que sea el punto de partida para proponer experiencias de aprendizaje que impulsen el desarrollo de cada uno (MEN, 2017, p. 33).

Las comprensiones de desarrollo -y su relación con el aprendizaje- que explicitan este segundo momento de la política, abren el panorama hacia el siguiente apartado de este capítulo que intenta mostrar algunas de sus implicaciones en la educación inicial, las cuales señalan nuevos sentidos que de un lado apuntan a visibilizar el lugar de las maestras en los procesos de desarrollo, y al poner acento en la necesidad de pensar en unos modos concretos de organizar la educación inicial para ofrecer un currículo del nivel que apoye las prácticas educativas de las maestras.

Los tránsitos, rupturas y continuidades que hasta ahora han expresado ambos momentos, y que nos seguirán acompañando en el recorrido de este capítulo, continúan apuntándonos el camino hacia la construcción de las significaciones alrededor de la categoría autonomía, que tras la introducción de un nuevo lineamiento que guía la educación inicial -*Las Bases*- parece reposicionarse en el marco de la Política.

### **Un currículo para la educación inicial**

Es evidente a lo largo del recorrido hasta aquí realizado la distancia que De Cero a Siempre insiste en sostener respecto a una visión escolarizada de la educación de los niños y las niñas menores de seis años. Como hemos mencionado antes, la división entre educación preescolar y educación inicial radica, entre otras cosas, en la diferencia que existe entre ambas visiones en relación a una orientación escolar. En el caso de la educación preescolar se establece una selección de contenidos que la vinculan con elementos preparatorios para la escolaridad, orientada por los Lineamientos Curriculares de la Educación Preescolar que se encuentran organizados por las dimensiones del desarrollo. Por su parte -en un primer momento- en la educación inicial, y a modo de oposición al “régimen escolar”, se proponen las actividades rectoras como organizadoras del trabajo educativo, bajo la premisa de que posibilitan un trabajo más articulado en tanto buscan el

potenciamiento del desarrollo desde la propia actividad del niño/a, alejándose de homogeneizaciones en los procesos de desarrollo.

Esta distancia manifestada en la Estrategia respecto a las prácticas de preparación para la escuela, parece haber puesto bajo sospecha la idea de un currículo en el nivel inicial, lo que nos permite preguntarnos ¿acaso las actividades rectoras no constituyen una orientación curricular?, ¿el hecho de no hablar de currículo hace que no haya currículos?<sup>18</sup>

Podríamos responder a partir de la siguiente consideración: los fundamentos de la Estrategia De Cero a Siempre, si bien no explicitan una oferta curricular, esta se puede inferir de las actividades rectoras, que al constituirse en las actividades que expresan lo que potencia el desarrollo de los niños y las niñas menores de seis años, tienen un carácter educativo, carácter que según Fandiño (2020) remite a la existencia de un currículo porque expresan un “*proyecto formativo* ... [que] “es pensado, planificado, y de ahí se hace visible, público, compartido” (Zabalza; en Fandiño, 2020, p. 83)

Aunque la justificación de un nuevo enfoque materializado en la construcción del nuevo lineamiento para la educación inicial –Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar–, no es referenciado de manera explícita en el documento, es posible deducir en algunos de sus fragmentos que su propósito consiste en cerrar una brecha histórica que ha marcado la educación de la primera infancia<sup>19</sup>, esto es, articular la educación inicial con la educación preescolar, y “construir un mismo horizonte curricular y pedagógico (...), para la primera infancia en el que se evidencia el qué, el para qué y el cómo favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas” (2017, p. 22).

La construcción de *Las Bases* da cuenta de una resistencia a la orientación que venía trazando la Estrategia. Este nuevo camino, muestra el esfuerzo de la política por estructurar las experiencias cotidianas en clave curricular; disponer unos referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos que acompañen y otorguen sentido a las prácticas de las maestras.

La organización curricular propuesta por *Las Bases* se articula a partir de unos componentes, como son las interacciones y los referentes de desarrollo y aprendizaje, que hablan de una experiencia infantil; y el saber pedagógico, que da cuenta del hacer de las maestras. Entre

---

<sup>18</sup> Esta pregunta la retomamos del texto escrito por la profesora Graciela Fandiño, “Por qué hablar de currículo en la educación inicial” (2020). *Nodos y Nudos*, 6(48). En: <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11364>

<sup>19</sup> Y que aún continúa existiendo en las prácticas.

la experiencia infantil y el hacer de las maestras existe una reciprocidad: la experiencia infantil direcciona las prácticas de las maestras, al tiempo que las prácticas de las maestras buscan posibilitar que esta experiencia se materialice en las vidas de los niños y las niñas.

### **El hacer de las maestras**

En el componente referido al hacer de las maestras, se hallan aspectos relacionados con el saber pedagógico y los elementos que dotan de sentido las prácticas pedagógicas, y que promueven el desarrollo y el aprendizaje. El lugar otorgado a las maestras en *Las Bases* se visibiliza al momento de suponerles un saber, de ahí se deriva el saber pedagógico, el cual, para la política, resulta indispensable en el propósito de promover experiencias que apunten al desarrollo y al aprendizaje de la primera infancia, en tanto

orienta la toma de decisiones de las maestras sobre las mejores maneras de organizar la práctica pedagógica ... [partiendo del] conocimiento reflexivo y práctico del cómo y para qué educar, con el que cuentan ... y que involucra sus comprensiones acerca de quiénes son y cómo son los niños y las niñas de primera infancia (MEN, 2017, p 49).

La reflexión y la indagación aparecen como movilizadoras del saber pedagógico de las maestras, pues al integrarlas en las interacciones que se establecen con los niños y las niñas, se les hace posible observar, escuchar, tejer relaciones, tomar decisiones, analizar, replantear o reafirmar sus propuestas (MEN, 2017).

Por su parte, el segundo componente, relacionado con el hacer de las maestras, tal y como se enuncia en líneas anteriores se centra en los elementos que dotan de sentido las prácticas pedagógicas y que promueven el desarrollo y el aprendizaje. Entre estos elementos, *Las Bases* exponen los Propósitos de desarrollo y aprendizaje que está llamada a promover la educación inicial y preescolar, y la organización de la práctica pedagógica, que además se articula a partir del primer elemento, es decir, de los propósitos.

En el caso de los propósitos, el documento les atribuye el carácter de “derrotero de lo que se espera que vivan todos los niños y las niñas en los primeros años” (MEN, 2017, p. 44), y los ubica como garantes del acceso a propuestas pedagógicas y curriculares de calidad que, al convertirse en una apuesta nacional, orientan y respaldan las prácticas pedagógicas que llevan a cabo las maestras (MEN, 2017). Son tres los propósitos que pretenden guiar las prácticas en el



marco de la educación de la primera infancia. El primero, enuncia que los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo. Una de las funciones de este propósito, es la generación de lazos, que, mediante la acogida, les permita sentirse partícipes en la apropiación de los saberes y prácticas sociales, ampliando con ello, sus capacidades de acción en el entorno. Este proceso, brinda las posibilidades para que el niño/ña construya su identidad, al reconocerse a sí mismo/a como un ser con capacidad de agencia, con intereses y capacidades particulares; y como un “sujeto único, con rasgos distintivos como el género, la edad y la pertenencia a un grupo étnico, una familia y una cultura” (MEN, 2017, p. 44).

El segundo propósito, plantea que los niños y las niñas al ser comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad. Este propósito visibiliza la comunicación como uno de los procesos que hace posible la interacción del niño/a con adultos y pares, permitiendo construir y compartir significados de manera verbal y no verbal a través de la expresión artística, la literatura y la escritura. Aspectos que, permiten y facilitan compartir ideas, sentimientos y emociones, y que brindan la oportunidad de expresar preguntas, necesidades, temores, sueños, alegrías, interpretaciones de los sucesos, tomar decisiones y construir colectivamente objetivos y acuerdos.

El tercer propósito, contempla que los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo. Este, resalta el encuentro con el conocimiento que, mediante el dominio sensorial y perceptivo, les propicia formas de leer y comprender su realidad, no solo en lo físico sino en lo social y cultural. Aquí, “se ponen en juego las formas en que (...) resuelven situaciones problema de formas creativas y en que participan en las dinámicas sociales, usando las herramientas culturales que tienen a su alcance” (2017, p. 46), para utilizar y transformar lo que hay en el medio.

Respecto a la organización de la práctica pedagógica -la cual, recordemos, es el segundo aspecto de los elementos que dotan de sentido las prácticas pedagógicas y que promueven el desarrollo y el aprendizaje-, *Las Bases* plantean que se define alrededor de la indagación, la proyección, la vivencia de la experiencia y la valoración de la práctica.

*Indagar*, implica conocer a los niños y a las niñas, a su familia, a su comunidad y lo que sucede en relación con su desarrollo y aprendizaje, por esto, la observación y la escucha resultan imprescindibles, pues a través de ellas, la maestra podrá evidenciar la identidad de los/as niños/a,

sus formas de comunicación, sus capacidades y los saberes que han construido. Esto le permitirá comprender sobre “qué juegan, qué les gusta hacer, qué saben, qué les genera temor y cuáles son sus intereses y sus capacidades” (MEN, 2017, p. 112), y en este sentido establecer lo que quiere potenciar desde la práctica pedagógica. La indagación, es entonces la base sobre la que se toman las decisiones en relación con “las experiencias, estrategias pedagógicas y formas de valoración tanto del proceso pedagógico como del desarrollo y aprendizaje de cada niña o niño” (MEN, 2017, p. 113).

La *proyección*, se asume como el paso siguiente a la indagación, su función es definir y organizar los procesos y los objetivos que concretan la intencionalidad pedagógica, que tengan como base la participación y el protagonismo de los niños y las niñas, es decir, donde su voz y su acción sean primordiales para darle sentido a la propuesta pedagógica (MEN, 2017, p. 117). En respuesta a este desafío, la proyección debe contemplarse como “un proceso flexible y abierto, que permite tomar decisiones en medio de la acción” (MEN, 2017, p. 116).

Lo dicho por *Las Bases* hasta ahora, reconoce en las maestras un saber y una experiencia propia que les permite proyectar la planeación pedagógica, alejadas de “formas o formatos únicos” (2017, p. 116), sin embargo en la proyección, *Las Bases* describen unas estrategias pedagógicas que si bien no resultan una imposición, sí pretenden incitar a las maestras a revisarlas para integrarlas a sus propias búsquedas (2017, p. 118). Estas son: los rincones de trabajo, los proyectos de aula y de investigación, los talleres y los cestos de tesoros.

Por medio de la indagación y la proyección emerge el siguiente paso de la organización de la práctica pedagógica: *vivir la experiencia*. La experiencia resulta ser la vivencia que “sirve de motor para que los niños y las niñas desplieguen todas sus capacidades” (MEN, 2017, p. 134), por tal motivo, es necesario, en primer lugar, reconocerla ligada a una relación bidireccional que implica “la capacidad de las maestras de percibir y escuchar a los niños y a las niñas y así cuidar de ellos” (MEN, 2017, p. 133). En segundo lugar, construir experiencias en medio de interacciones generadas por los ambientes, preguntas o situaciones que ofrece la maestra (MEN, 2017). Por último, la experiencia tiene lugar en la niña o el niño que la está viviendo, en su singularidad y en sus formas de interacción: la maestra acompaña, desde la observación y la escucha, y comienza a decidir en qué momentos apoyar con las palabras. A medida que ofrece experiencias, la maestra identifica cómo son vividas por cada niño y cada niña: “puede darse cuenta de quién se siente

seguro y disfruta de manera plena la experiencia, quién requiere su compañía para ganar confianza y atreverse a explorar, y qué descubrimientos hacen” (MEN, 2017, p. 135).

Finalmente, se encuentra la *valoración del proceso*. Esta se refiere a la reflexión y evaluación que las maestras realizan sobre sus prácticas y las experiencias que ofrecen. En ella se considera el seguimiento del proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, resultando una oportunidad para reconocer lo que “saben hacer a partir de los modos particulares de comunicarse, de evidenciar sus conocimientos, interés y compromiso frente a situaciones específicas” (MEN, 2017, p. 142), de tal manera que las maestras puedan “enriquecer sus propuestas iniciales, o proyectar nuevas rutas que les permitan reformular sus acciones y ajustarlas para responder de manera más propicia a los intereses de los niños [y] las niñas” (MEN, 2017, p. 138).

Con lo expuesto hasta ahora, podemos decir que el saber pedagógico y los elementos que dan sentido a la práctica, relatan la intención de *Las Bases* por acompañar a la maestra en el “oficio de educar la primera infancia y fortalecer su práctica pedagógica” (MEN, 2017, p. 19), constituyéndose en una ruta a seguir.

Aunque la información referida al “hacer de las maestras”, se recogió en lo descrito hasta aquí, el apartado siguiente muestra una continuidad en relación a la orientación de la Política en las prácticas pedagógicas, ahora, con la intención de que las maestras comprendan “quiénes son y cómo son los niños y las niñas de primera infancia” (2017, p. 49). Apuntando a esta intención, emerge el segundo componente, que delimitamos como Experiencia infantil y que alude a las comprensiones de la Política respecto a cuáles son los desarrollos de los/as niños/as, qué aprenden y cómo aprenden, a través de los referentes de desarrollo y aprendizaje.

### **La experiencia infantil: referentes de desarrollo y aprendizaje**

En la búsqueda de materializar y garantizar una experiencia educativa de calidad que brinde un acceso igualitario a la educación en los primeros años de vida, *Las Bases curriculares* presentan los referentes de desarrollo de los niños y las niñas de primera infancia, como manera de explicitar cuáles son los desarrollos esperados. En este apartado, pretendemos describir las comprensiones que tiene la Política en relación con el cómo ocurren los procesos de desarrollo y aprendizaje de

los niños y las niñas, las cuales parecen advertir unas pretensiones sobre cómo debe ser transitada la experiencia infantil en los primeros años de vida.

Dentro de las comprensiones enunciadas por *Las Bases* se señalan unos *referentes de desarrollo y aprendizaje* que “parten de reconocer como marco de interpretación la existencia de saltos revolucionarios en el desarrollo de los niños y las niñas, que dan cuenta de transformaciones profundas en sus formas de ser y estar en el mundo” (MEN, 2017, p. 51). Según el documento estos saltos, aunque no pretenden encasillar el desarrollo, sí consideran la existencia de

un conjunto de transformaciones en el desarrollo, comunes a los niños y las niñas en la primera infancia. Cada una de ellas da cuenta de momentos cruciales en el desarrollo infantil que se presentan desde un espectro amplio por el que puede irse moviendo cada niño o niña, atendiendo a la idea de avances y retrocesos que caracteriza su desarrollo, así como a la diversidad que da cuenta de trayectorias particulares que no se definen en función de una cronología específica (MEN, 2017, p. 52).

Estas trayectorias buscan ofrecerles a las maestras unos referentes para conocer a las niñas y los niños, no obstante el documento aclara que la lectura de las llamadas transformaciones debe hacerse “a la luz de lo que las maestras indagan y registran acerca del proceso de cada niña o niño, para que puedan identificar cómo es el proceso de desarrollo de cada cual y potenciarlo desde sus particularidades, a partir de propuestas pedagógicas pertinentes” (MEN, 2017, p. 52). En esta vía las transformaciones propuestas por *Las Bases* se organizan de la siguiente manera: Entre nacer y caminar; hablar y explorar; preguntar y representar el mundo; y compartir y crear con otros.

La primera transformación se enmarca entre el nacimiento y los dos años de vida. Allí se considera que entre el nacer y el caminar se constituye el vínculo afectivo entre los/as niños/as, los otros y el mundo, pues es en este momento donde acontecen las primeras interacciones con el mundo social y físico. Estas interacciones surgen a partir del desplazamiento que con el paso del tiempo va independizándose y volviéndose autónomo. Describe el documento que a medida que se desplazan, los niños y las niñas sienten la seguridad para iniciar nuevas exploraciones por el espacio, interactuar con los objetos, acercarse a otras personas y aprender nuevos movimientos a partir de su propia acción y autonomía (MEN, 2017). Una vez caminan, pueden emprender recorridos y hacer las cosas por sí mismos, por esto la indagación del medio se hace más activa e independiente.

Otro aspecto que expone esta transformación, es la participación de los niños y las niñas en situaciones comunicativas. El documento da por supuesto que la atención de los cuidadores está centrada en los bebés, lo cual les genera bienestar y seguridad. Estos identifican la forma en que los bebés lloran y le atribuyen demandas, estableciendo así pequeños diálogos. Estos primeros acercamientos comunicativos habilitan la participación, la cual es evidente cuando los bebés se muestran activos en las interacciones por medio del contacto visual y/o corporal, del movimiento de su cuerpo y de balbuceos; expresiones que dan a conocer sus intereses, provocando un intercambio con los adultos (MEN, 2017).

Según *Las Bases* entre el nacer y el caminar los bebés disfrutaban del juego con las palabras y a través de los juegos leen. “La musicalidad de las palabras que acompañan la cotidianidad mientras las maestras y las familias alimentan, juegan o cuidan la siesta de los bebés, los conecta con la experiencia comunicativa” (MEN, 2017, p. 58). Los arrullos, cantos e historias que surgen del cuidado y la compañía de las maestras y la familia se convierten en las primeras experiencias literarias que enriquecen el mundo simbólico de los bebés. Igualmente el documento explicita que en este momento se inicia una exploración por los diversos lenguajes expresivos, así los niños y las niñas se expresan de maneras variadas. Es por esto que las exploraciones gráficas, plásticas o sonoras deben ser potenciadas a través del diseño de ambientes y situaciones en las que niños y niñas manipulen materiales y objetos que les permitan experimentar placer motriz, visual y auditivo.

Cuando el documento hace referencia al hablar y explorar -como segunda transformación- expresa que la llegada de los niños y las niñas al mundo se encuentra marcada por “palabras, signos, señas y múltiples formas de expresión” (MEN, 2017, p. 73). En principio, estas son enunciadas por la familia y adultos cercanos que, a través de ellas, brindan elementos del mundo cultural y simbólico, lo que se manifiesta en el uso que niños y niñas hacen de las formas de expresión: por medio de las palabras o las señas nombran lo que los rodea y cuentan los sucesos que viven en su cotidianidad. Continúa expresando el documento que cuando el niño o la niña habla, el lenguaje se convierte en una herramienta cultural mediante el cual organiza lo que percibe, piensa o siente; con él puede nombrar las acciones u organizar su pensamiento, así como expresarlo y planear qué va a hacer, para luego ejecutarlo (MEN, 2017).

En la medida en que se han acercado al mundo social, han aprendido “que los demás, tanto sus pares como los adultos, tienen emociones, ideas y sentimientos diferentes a los suyos” (MEN,

2017, p. 73). Esto, plantean *Las Bases* los lleva a buscar acuerdos para que sus intenciones coincidan con las de los demás, buscan la aceptación y aprobación, se ven obligados a tolerar la frustración y por tanto a considerar diversas alternativas para actuar ante aquello que no logran obtener. Estas acciones empiezan a determinar la necesidad de usar palabras o gestos para expresar estados de ánimo e intenciones (MEN, 2017).

Otro elemento de este momento de desarrollo, según *Las Bases*, corresponde al autorreconocimiento como seres únicos en relación con los demás. Respecto a esto, el documento describe que los niños y las niñas inician su identificación como seres distintos a los adultos y en esa medida buscan independencia. Durante este proceso las posibilidades expresivas también tienen su lugar. A partir de estas, los niños y las niñas juegan y crean, pues tras apropiarse del lenguaje e iniciar el uso de palabras y señas, pueden manifestar sus intereses, miedos, preguntas e ideas. Esto demuestra que sus habilidades expresivas “pasan a complejizarse con la imaginación, la experimentación y el disfrute de su cuerpo como medio de creación” (MEN, 2017, p. 77). El uso intencionado de las palabras, les permite iniciar interacciones conversacionales con los adultos y la toma de turnos durante los diálogos (MEN, 2017).

En este contexto, la literatura y la creación de historias se convierten en actividades de disfrute para los niños y las niñas. La lectura de diferentes tipos de textos en diversos formatos promueve el desarrollo del pensamiento abstracto de los niños y las niñas, pues les lleva a pensar en sucesos que están fuera del aquí y del ahora, utilizando predicciones, inferencias y comparaciones (MEN, 2017). La literatura termina siendo un medio para encontrar respuesta a las emociones que resultan de las nuevas vivencias a las que se ven enfrentados.

Otros elementos que, según el documento, acompañan este momento de desarrollo son la exploración y el juego. Se enuncia que mediante estos, los niños y las niñas comprenden que pueden intervenir para que sucedan cosas y que sus acciones tienen efectos; experimentan el espacio y su ubicación con respecto a los objetos que hay a su alrededor; y aprenden que el tamaño de los objetos es relativo. Así, el juego sirve como manera de simbolizar la realidad: se preguntan y comprenden lo que sucede en la vida cotidiana y en especial en el mundo adulto, van elaborando de qué manera funciona, cuáles son los comportamientos, las reacciones y las formas de hacer y ser del mundo social; se plantea que el juego y la exploración son mecanismos de los niños y las niñas para interactuar con el entorno y aprender a participar en su cultura cada vez con mayores herramientas.

Entre los 3 y los 5 años, emerge la tercera transformación: Preguntar y representar el mundo. Aquí, se describe que los niños y las niñas se apropian de su lengua materna y a través de ella se comunican con quienes los rodean. Se dice, que el acceso al lenguaje les ha brindado mayores posibilidades de interacción y de conocimiento del entorno, haciéndose preguntas por el mundo social y físico, y proponiendo explicaciones propias (MEN, 2017). Se concibe que, en este momento de desarrollo, empiezan a participar de las prácticas culturales de sus familias y comunidades, las cuales los conecta con diversas formas de simbolización a través de juegos de representación y formas de expresión como el dibujo, las expresiones artísticas y las grafías. Expresiones que les permiten crear y recrear sus interpretaciones del mundo. De esta manera, adquieren mayor fluidez en la comunicación. Son grandes conversadores, expresan con palabras, gestos y señas sus sentires y vivencias, esto les permite ampliar su círculo social y relacionarse de diversas maneras con sus pares y adultos. Comunican todas las situaciones que les inquietan, se alegran, se entristecen y se asombran.

Se resalta de este momento, que la interacción con los otros los acerca a la cooperación y a la construcción de acuerdos. Esto se refleja en la búsqueda que inician por tener compañía de otros/as niños/as y por construir relaciones de amistad. La relación con los otros los invita a aprender y a cooperar en medio del trabajo en equipo y a compartir metas. En esta relación reconocen “que hay otros con intereses, gustos, opiniones y necesidades distintas o parecidas a las suyas, razón por la cual (...) deben llegar a consensos para convivir con otros” (MEN, 2017, p. 84). Así, poco a poco fortalecen su relación con los demás y comprenden las formas de comportamiento acordadas en su contexto cultural.

Otro elemento de esta transformación, se refiere a la relación con el espacio. En esta, el cuerpo tiene un lugar determinante, por medio de él los/as niños/as interactúan con los objetos y el espacio, y en esta interacción cotidiana construyen relaciones lógicas entre los objetos: reconocen características (color, forma, tamaño, textura, usos), proponen organizaciones, agrupan, comparan y les otorgan diferentes usos creativos. Estas acciones se convierten en el punto de partida para potenciar el pensamiento lógico-matemático y configurarlo desde la experiencia.

Compartir y crear con otros es la cuarta transformación; en ella, el documento expone que los niños y las niñas han adquirido experiencias que los incitan a hacerse preguntas sobre el mundo y las personas. Plantean sus formas de entender el mundo, compartiendo sus “pensamientos, sentires y propuestas con otras niñas y niños” (MEN, 2017, p. 94). La interacción con el otro se

vuelve el centro de la acción; con ello comprenden qué quieren los demás y qué quiere él, dando cuenta de la empatía que a su vez se refleja en la conformación de grupos de amigos. Ese movimiento entre lo colectivo y lo individual afirma su identidad y le permite identificar y valorar las características emocionales de sí mismos y de los demás, lo que se evidencia en la preocupación por el estado de ánimo de los demás, demostrando sentido de cooperación frente a las situaciones que viven los otros. Este proceso de socialización les ayuda a disfrutar los juegos y el trabajo en equipo, y a llegar a acuerdos fácilmente.

La toma de decisiones en situaciones cotidianas es otro de los elementos propios de los niños y las niñas en este momento del ciclo vital. Al desarrollar sus capacidades cognitivas, lingüísticas, sociales y su autonomía, los niños y las niñas adquieren confianza y mayor independencia. Dependen menos del adulto y solo piden ayuda cuando la necesitan. La confianza en sí mismos les permite expresar y explicar con naturalidad las decisiones que toman en medio de las experiencias que viven diariamente (MEN, 2017, p. 95).

Otro aspecto del desarrollo enunciado por *Las Bases*, está relacionado con el uso que los niños y las niñas hacen de las diferentes formas de comunicación, según los contextos en que se encuentran. En las interacciones diarias y a través del lenguaje y de la comunicación construyen conocimiento y significados socialmente compartidos. Para este momento sus niveles de atención y concentración son mayores, lo cual les permite permanecer durante más tiempo en conversaciones en las que explican, informan, argumentan y describen. Esta habilidad la consiguen siendo partícipes de situaciones donde reflexionan sobre su propia comunicación, la forma como se expresan y su intencionalidad (MEN, 2017, p. 99). Así mismo el documento plantea que los niños y las niñas producen escritos propios a partir de intencionalidades comunicativas, en ellos expresan sus ideas, intereses y emociones. Este proceso de escritura, que se da mediante el uso de grafías propias o letras inventadas, evidencia su interés por descubrir el código alfabético y el uso social de la escritura para compartir pensamientos, sentimientos o ideas.

Reconocer el espacio y la relatividad en la ubicación de los objetos, es otro de los elementos que surgen entre los 5 y los 6 años según *Las Bases*. En este momento aprenden que los objetos pueden tener una doble posición: arriba-abajo, encima-debajo, cerca-lejos, así como predecir el recorrido de un objeto.

Esto sucede porque han avanzado de la construcción de un espacio intuitivo (sensorio-motor) hacia la construcción de un espacio conceptual (abstracto), ya que a partir de las



acciones y experiencias que han vivido, han logrado construir las representaciones mentales del espacio (MEN, 2017, p. 104).

Esta cuarta transformación cierra la descripción de los referentes de desarrollo y aprendizaje propuestos por las *Bases Curriculares* y, por ende, el apartado referido a la experiencia infantil. Podemos decir que si bien en líneas anteriores se enunciaba la intención de la política por darle lugar al saber de las maestras y convocarlas a estructurar su práctica en función de las particularidades de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, las descripciones realizadas en este apartado, encasillan, de un lado una experiencia infantil que parece naturalizada, en tanto normaliza y homogeniza unos modos de vivirla según el momento del ciclo vital; y de otro lado, encasillan los modos de organizar las prácticas pedagógicas, en tanto exponen lo que es esperable en las formas de educar a los niños y las niñas.

### **A modo de condensación**

En lo que se refiere al desarrollo, el recorrido realizado permite organizarlo en unos conjuntos que expresan la complejidad de su presencia en la política. El primer conjunto se vincula con lo que posibilita el desarrollo desde el punto de vista de los niños y las niñas como individuos; el segundo, describe algunas características de la concepción de desarrollo con la que nace la política; el tercero expresa la función que cumple la categoría desarrollo en el trabajo educativo con los niños y las niñas -actuando como la brújula de las prácticas pedagógicas-. A cada conjunto le subyacen unos modos de representar la autonomía que ponen en evidencia, tensiones desafiantes para pensar una práctica de la educación infantil destinada a “potenciarla”.

Para la política, los niños y las niñas nacen equipados con capacidades, habilidades y potencialidades físicas, psicológicas y sociales que se complejizan a través de las experiencias y les permiten desarrollar progresivamente su autonomía y resolver las principales demandas de su existencia. El saber construido a través de esas experiencias, opera como impulso para el aprendizaje y el desarrollo.

La política entiende que el desarrollo tiene un funcionamiento irregular y constituye una experiencia única para cada niño y cada niña, aunque guarda relación con el de sus pares. El desarrollo es la vía de acceso a una mejor comprensión de los niños y las niñas que permite

impulsarlos a través de experiencias de aprendizaje. Su constitución es compleja y abarca diversidad de elementos que incluyen el desarrollo de la autonomía. El desarrollo, es también el sistema de expectativas sobre lo que los niños y las niñas han de vivir según la política.

En coherencia con lo anterior, el tercer conjunto anunciado despliega el papel del desarrollo como orientador de las prácticas pedagógicas a partir de lo que llaman el conocimiento reflexivo y práctico de la maestra en relación al cómo y para qué educar. Esto cobra vida a partir de la serie que organiza según Las Bases el trabajo de la educación inicial: indagar, proyectar, vivir la experiencia, valorar la práctica y reformular las propuestas. La participación guiada o andamiaje es el nombre del trabajo de las maestras y su finalidad es favorecer una participación cada vez más autónoma de los niños y las niñas. Se trata de mediaciones que impactan el número de “conexiones cerebrales” y que tienen lugar a través de lo que los documentos llaman “ambientes enriquecidos”, “experiencias pedagógicas significativas” y “prácticas de cuidado” que generan multiplicidad de oportunidades de desarrollo, entre los cuales se encuentran la autonomía, la identidad y la independencia, por ejemplo. De saltos revolucionarios hablan Las Bases en lo que se refiere al desarrollo propiciado por el aprendizaje.

La lectura sistemática que hemos practicado sobre los documentos de política seleccionados, muestra una conexión obvia, inevitable y determinante entre desarrollo y autonomía. Aunque las contradicciones presentes en la heterogeneidad de formas en las que aparece representado el desarrollo en la política buscan permanecer ocultas o al menos silenciadas, estas actúan y ello es especialmente notable cuando se intenta deducir la significación de la autonomía y las implicaciones que dicha comprensión tendría en las prácticas y relaciones educativas concretas que se sostienen con los niños y las niñas. Todo parece indicar, que el problema al que nos enfrentamos no se trata más de la hegemonía absoluta de una visión de desarrollo que elimina la diversidad de los procesos que cada niño y cada niña llevan a cabo -y que están sujetos especialmente a las oportunidades a las que tienen acceso- sino a la dificultad para poner en marcha una política capaz de sostener con consecuencias prácticas concretas la idea de irregularidad del desarrollo, nido de diversidades, singularidades y oportunidades, en otras palabras, de reconocimiento de sus posibilidades de autonomía.

### **Capítulo III El papel de los adultos en la autonomía**

En el recorrido que hemos realizado a lo largo del trabajo, se hace visible el papel que la política atribuye a los adultos. Expresiones como mediación, andamiaje, interacciones, ambientes y experiencias enriquecidas, son asociadas al papel de los adultos, lo que evidencia comprensiones alrededor de la categoría autonomía y el lugar que estos ocupan en ella. Es así como este capítulo, se centra en presentar qué entiende la política por mediación adulta, el papel de las interacciones y los atributos de las interacciones, los cuales se presentan como las acciones, que en medio del encuentro intergeneracional, ofertan los adultos-maestras para conseguir el desarrollo integral de los niños y las niñas.

Un asunto que vemos conveniente enunciar para iniciar este capítulo hace referencia a las expresiones adulto-maestra. Aunque estas aparecen juntas en ciertos fragmentos, es claro que en algunos documentos se da mayor protagonismo de una por sobre otra. En este sentido, dichas expresiones las usaremos acorde con el documento que acompañe el recorrido.

#### **Las mediaciones adultas**

Para la política, los niños y las niñas “no acceden en solitario a los significados de la cultura” (2013, p. 113), sino que los construyen a partir de las relaciones que establecen con los adultos que los acogen y los cuidan, así como en el encuentro con sus pares. La mediación adulta resulta ser el soporte de dichas relaciones, en tanto implica a las personas encargadas del cuidado y la educación de los niños y las niñas en la oferta de oportunidades para que exploren “el mundo físico, social y cultural y obtengan con ello una mayor comprensión del mundo” (2013, p. 113).

La atribución que la política hace a los adultos desde su comprensión de mediación, expone unas pretensiones en las relaciones a establecer con los/as niños/as que se explicita así en *Los Fundamentos*:

[relacionarse con un adulto que] está presente no solo físicamente, sino disponible emocional y psicológicamente para el cuidado, el contacto físico, emocional y afectivo, el acompañamiento de los intereses, la canalización de las emociones y la construcción de relaciones significativas, posibilita a niñas y niños sentirse reconocidos, amados y valorados; es decir, les permite construir su seguridad emocional y, a medida que

desarrollan su capacidad de simbolizar y representar el entorno donde viven, crean una representación de sí mismos como seres valiosos, capaces y merecedores de afecto (MEN, 2013, p. 113).

De acuerdo con lo anterior, el documento acentúa que la mediación conlleva a la configuración de entornos de socialización e interacción en los que, los/as niños/as sean respetados/as en su singularidad y comprendidos/as de acuerdo a sus capacidades, potencialidades y particularidades. De tal manera que se les asegure “la experiencia vital de pertenecer a un grupo, a una comunidad, a una familia, y de ser únicos y singulares” (MEN, 2013, p. 182), consiguiendo con ello la “construcción de la subjetividad e identidad (...) [a través de] un proceso soportado en la protección y garantía de sus derechos” (MEN, 2014 a, p. 63).

Para la política, la mediación acontece en el marco de las interacciones. Si bien estas además de comprender las relaciones adulto-niño/a comprenden las relaciones entre pares, es clara la relevancia que el documento otorga a los adultos en ellas pues son quienes propician los ambientes para que sean posibles. Así, las interacciones favorecen procesos sociales, físicos, emocionales y comunicativos en los que se construyen significados. Para *Las Bases*, estos procesos son guiados por las maestras, por el interés propio o por un par, pero en todo caso, siempre con la mediación de la maestra que se dispone y se hace “presente desde la observación, la palabra, su presencia corporal, la escucha y las maneras en que dispone el ambiente” (MEN, 2017, p. 33). En este sentido, las interacciones son consideradas como

relaciones bidireccionales que tienen que ver con la capacidad de las maestras de percibir y escuchar a los niños y a las niñas, desde sus intenciones y su ser, en la búsqueda de su bienestar, a través de la construcción de vínculos afectivos y la disposición de ambientes, espacios y tiempos de exploración, juego y expresión (MEN, 2017, p. 34).

La escucha que hace la maestra de las “explicaciones, preguntas, hipótesis y propuestas” (MEN, 2014 a, p. 23) de los niños y las niñas, significa para la política, la posibilidad de tener en cuenta su voz, el conocimiento de su “historia, su mundo, sus intereses, sus saberes, sus capacidades” (MEN, 2014 a, p. 25). En consecuencia, el conocimiento de los niños y las niñas por parte de la maestra es “intrínseco” a su trabajo, pues a partir de este puede generar interacciones significativas con los demás, pudiendo establecer un contraste entre lo que piensan ellos mismo y lo que piensan los otros.

Para la política, en las interacciones que se establecen entre adultos, niños y niñas confluyen unas acciones interrelacionadas que se constituyen en sus atributos, estas son: criar, cuidar, acoger, acompañar y provocar. Estos atributos parten de la idea de que el encuentro intergeneracional requiere prácticas que reconozcan la importancia que adquiere la interacción afectiva, cálida, solidaria y confiada del adulto con los/as niños/as. En esa medida, las maestras y los adultos “requieren ser afectuosos, tener buena escucha, ser observadores sensibles, sostén y acompañamiento de niñas y niños a través de la creación de escenarios, contextos, experiencias y prácticas cotidianas” (MEN, 2014 a, p. 48).

Lo que enunciamos como atributos de las interacciones expresan acentos distintos: unos relacionados con los desarrollos que realiza De Cero a Siempre en la Serie de orientaciones pedagógicas y otros desde la perspectiva de *las Bases curriculares*. La información que presentamos a continuación, busca mostrar los acentos en una y otra perspectiva, respecto a dichos atributos.

### **Criar, cuidar, acoger, acompañar y provocar: atributos de la interacción**

La crianza aparece en *Los Sentidos* como un proceso que se vive en los primeros años de vida y está a cargo de padres, madres y/o adultos cuidadores, quienes influyen en que los niños y las niñas “adquieran las características, valores y tradiciones culturales que son fundamentales en el desarrollo infantil” (MEN, 2014 a, p. 45). Asimismo, el vínculo afectivo que se consolida entre el niño y la niña y quienes promueven su crianza, fortalece la socialización y la adquisición de la identidad.

Aunque la crianza se asocia directamente con el entorno familiar, la política reconoce la articulación de esta en la interacción que las maestras entablan con los niños y las niñas en el marco de la educación inicial:

integrar acciones que hacen parte directa de la crianza -como el cuidado, la alimentación, el sueño o el cambio de pañales- con las acciones educativas (...) [permite] lograr la inserción social de las niñas y los niños, su construcción como sujetos, su autonomía y su participación activa de acuerdo con el momento de vida en el que se encuentran (MEN, 2014 a, p. 46)

En la crianza se manifiesta el atributo del cuidado, sin embargo, la política también reconoce que la trasciende e impacta todos los encuentros que establecen los adultos con los niños y las niñas. En *Los Sentidos*, el cuidado es pensado como la manera oportuna en que el adulto responde a las necesidades propias de los momentos de desarrollo, comprensión que se distancia del asistencialismo, en tanto implica “potenciar los procesos de desarrollo (...) desde el reconocimiento de la singularidad y como posibilidad de interacción y construcción permanente del mundo” (MEN, 2014 a, p. 47).

En este marco, el documento vincula el cuidado con la hospitalidad del adulto hacia la infancia. Al respecto, *Los Sentidos* plantean que esta afirmación tiene implicaciones en la educación inicial, porque invita a la maestra a “abrirse al otro (...) y comprometerse con él, lo que significa entablar una relación amorosa en la que (...) reconoce, posibilita, potencia, apoya, acompaña y se involucra (...), como principio del quehacer pedagógico” (MEN, 2014 a, p. 47). En esta vía, la educación inicial resulta una experiencia única, irrepetible y singular entre los adultos, los niños y las niñas, propiciando una relación significativa, que “les posibilitará sentirse reconocidos/as, queridos/as, acogidos/as y valorados/as. Esta relación es la que contribuye a que accedan a los significados de la cultura y la manera como se inscriben en la realidad social” (MEN, 2014 a, p. 70).

Ahora bien, en *Las Bases* el cuidado se centra en el establecimiento del vínculo afectivo entre los adultos, los niños y las niñas, lo que involucra “una relación constante entre quien cuida y quien es cuidado, con el propósito de mantener su bienestar” (MEN, 2017, p. 34). La comprensión del cuidado desde la perspectiva de este documento, enfatiza en una característica que se le atribuye: es una relación en doble vía, que surge a partir de la vinculación afectiva con los adultos y en la que los niños y las niñas “aprenden que en algunas ocasiones son cuidados y en otras cuidan a los demás y a los entornos” (MEN, 2017, p. 35). Esta relación brinda una seguridad afectiva que se amplía a lo largo de la vida,

reflejándose en acciones de empatía y cooperación entre las niñas, los niños, los adultos y el ambiente (...) La relación mutua que ocurre al cuidar es una conexión o encuentro entre dos seres humanos, un cuidador y un receptor de cuidado. Para que la relación sea llamada propiamente cuidado, ambas partes deben contribuir a esto de diferentes maneras (MEN, 2017, p. 35).

Así, al experimentar el cuidado, los niños y las niñas aprenden a cuidar, no solo de sí mismos sino de los demás –pares, familia, maestras– y también de su entorno como espacio de bienestar.

Una última característica señalada por *Las Bases* en relación al cuidado, tiene que ver con los ambientes en los que crecen y viven los/as niños/as. Se enuncia que una disposición de los ambientes que brinde seguridad e invite a explorar y jugar, potencia el desarrollo y promueve aprendizajes.

Recordemos que los atributos de la interacción son presentados como acciones interrelacionadas que garantizan un vínculo afectivo entre adultos y niños/as. Si para los *Sentidos* –como venimos mostrando– en la crianza acontece el cuidado, necesariamente en este está implicada la acogida; para *Las Bases*, en el cuidar emerge el acompañar. Para los *Sentidos* acoger implica valorar la realidad del niño y la niña, de su ser y de su “equipaje cultural” (MEN, 2014a, p. 49). Esto se materializa a través de la configuración de escenarios que enriquecen su desarrollo y tienen en cuenta sus particularidades, desde las cuales se potencia su singularidad y las diferencias en sus formas de ser y estar en el mundo, propiciando la apertura de múltiples caminos hacia la construcción de su identidad, su autonomía y su creatividad (MEN, 2014a, p. 49). La acogida consiste en “permitirse descubrir en las niñas y los niños diferentes formas de relación, de construir la identidad, de recrear, soñar, pensar, hacer, configurar, descifrar y significar el mundo social y cultural” (MEN 2014 a, p. 48).

En relación al acompañar, *Las Bases* asumen que este atributo de la interacción, parte del “leer” de manera consciente y contextualizada lo que hacen niños y niñas (MEN 2017, p. 35), con el fin de generar ambientes que ofrezcan maneras de “estar” con ellos apoyadas en lo que necesitan. En estas maneras de estar intervienen la corporalidad, la palabra y la disposición del ambiente. La acción corporal es un medio para establecer relaciones e interacciones entre niños, niñas y maestras, por tanto acompañar desde la corporalidad permite la comunicación mediante abrazos, caricias, gestos, la observación y la escucha atenta de los niños y las niñas; esto los lleva a comprender que a través del cuerpo se “construyen relaciones con los demás, se establecen límites y se manifiestan sentimientos” (MEN 2017, p. 36).

Cuando acompaña desde la palabra, la maestra apunta a construir diálogos y conversaciones con los niños y las niñas, así como a propiciarlos entre ellos. Este hecho da lugar a la expresión, a las preguntas y a “construir sus propias explicaciones y narraciones” (MEN 2017, p. 36). Por su

parte, acompañar desde la disposición del ambiente, supone estar presente en la transformación que niños y niñas hacen de este en función de su crecimiento y de las implicaciones del ambiente en la adquisición de nuevas habilidades, la formulación de preguntas y la expresión de sus intereses comprendiendo de cada uno de ellos:

quiénes son, qué les gusta, cuáles son sus características de desarrollo. Un ambiente suficiente les da (...) la posibilidad de vivir experiencias nuevas de manera segura e independiente, pues les permite moverse y explorar, y va cambiando conforme los niños y las niñas crecen y muestran nuevas habilidades, preguntas e intereses (MEN 2017, p. 36).

Criar, cuidar, acoger y acompañar, evidencian unos rasgos del papel que la política asigna a los adultos, estos apuntan principalmente a la disposición que como adulto se debe asumir para acoger a las nuevas generaciones. Esta disposición atiende principalmente a la idea de estar presentes para los niños y las niñas y mediar en su encuentro con el mundo. No obstante, con el atributo referido al provocar -introducido por *Las Bases*- la política parece contemplar que no basta con disponerse, sino que es necesario también hacer ofertas que apunten desde la intención de las maestras y su saber pedagógico, al desarrollo y al aprendizaje: “las maestras deben preguntarse por el sentido de lo que hacen, seleccionar y priorizar qué situaciones ofrecen a las niñas y a los niños, así como ser flexibles ante lo que puede suceder en la interacción con ellos y ellas” (MEN 2017, p. 36).

Provocar, significa disponer los ambientes para que acontezcan interacciones en las que los niños y las niñas “vivan, experimenten, jueguen, solucionen problemas, encuentren desafíos y así construyan nuevos saberes” (MEN 2017, p. 37). Si bien, en la provocación el papel de la maestra es fundamental por cuanto es esta quien crea interacciones que buscan para ellos/as “nuevas posibilidades de movimiento, de transformación del espacio ... [el] aprender nuevas palabras, relacionarse con el otro, tomar decisiones, trabajar en equipo” (MEN 2017, p. 37), estas interacciones provocan respuestas de los niños y las niñas que se traducen en preguntas, intereses y propuestas, las cuales van trazando el camino a la maestra para crear nuevos ambientes que reconocen “el potencial de los niños y las niñas y por ello les propone retos cada vez más complejos, con el fin de que construyan nuevos aprendizajes a partir de aquello que les interesa” (MEN 2017, p. 37).



### **A modo de condensación**

Habiendo reseñado la postura de la política en relación con el papel de los adultos, cerramos esta descripción refiriendo que en su discurso, la mediación y las interacciones a partir de la crianza, el cuidado, la acogida, el acompañamiento y la provocación, aparecen como categorías que al ser consideradas en el encuentro entre los adultos y las nuevas generaciones, posibilitan la generación de espacios de recepción que bajo el afecto y el reconocimiento de cada niño y cada niña, provocan situaciones en las que ellos y ellas “juegan, crean, inventan, imaginan, se relacionan, comunican, construyen conocimientos, plantean hipótesis, toman decisiones, expresan sus emociones e ideas, es decir, se desarrollan de forma integral” (2014 a, p. 79).

Sintetizamos los aspectos centrales de este capítulo en el siguiente orden: una significación posible de la autonomía asociada a la construcción de identidad, la educación inicial como encuadre de las interacciones y del acceso a los contenidos culturales, y los atributos que las maestras y las personas adultas han de encarnar para que el desarrollo en general y el de la autonomía en particular tengan lugar.

Un punto relevante de lo presentado en este capítulo es el proceso según el cual los niños y las niñas inician un trabajo de identificación como seres que se distinguen de los adultos de referencia y en tal sentido buscan independencia, escenario en el que hallamos una de las fuentes de la autonomía. Empero, el acceso a los significados de la cultura -función que cumple la educación inicial- no se da en solitario sino a partir de los vínculos que construyen con adultos y pares, de ahí que se requieran entornos de socialización e interacción que a su vez solicitan de las maestras y de las personas adultas de referencia un amplio rango de disponibilidades: percibir y escuchar desde el ser, construir vínculos basados en el afecto, disponer ambientes, observar sensiblemente, cuidar, acoger, acompañar, provocar.

Del fuera de la órbita de las interacciones -señalado en el capítulo anterior- a la visibilidad que adquieren en lo descrito en este capítulo las personas adultas -especialmente las maestras- en los procesos de desarrollo de los niños y las niñas, emerge una ambigüedad desafiante para interpretar la autonomía y sus posibilidades en la educación infantil.

*Las Bases* -segundo momento de la Política- operan restituyendo a las personas adultas -bajo la figura de las maestras- un lugar visible en la órbita de interacciones que configuran los procesos educativos de los niños y las niñas. Sin embargo, ¿de qué naturaleza es dicha restitución?

Con la información disponible en los documentos, parece evidenciarse que en el recorrido de composición e implementación de la política, para algunos actores resultó necesario considerar de forma más explícita la orientación de la acción del adulto; pero, la cuestión que nos interesa dejar planteada es la siguiente: frente a lo que se advierte como una tentación des-subjetivante de las maestras, agentes educativos/as y adultos que en general inciden en la educación inicial, ¿de qué manera la política, sus documentos, lineamientos, sus diseñadores, implementadores y discutidores propician condiciones para que las personas adultas implicadas produzcan actos que encarnen y transmitan autonomía?

## Conclusiones

Frente a la pregunta por cómo es significada la autonomía de los niños y las niñas que son destinatarios de la política de primera infancia *De Cero a Siempre*, según algunos documentos que la fundamentan y que orientan su funcionamiento, es oportuno afirmar en primer lugar que, ante la heterogeneidad de versiones que la política expresa respecto al desarrollo, categoría determinante para comprender la de autonomía, esta no puede darse por entendida, tal como lo refleja su uso a lo largo de los distintos documentos analizados. Las ambigüedades y tensiones presentes entre los documentos de la Política para abordar la cuestión del desarrollo, exigen su desciframiento en tanto tienen implicaciones para la comprensión de la autonomía y para la instauración de prácticas que apunten a desarrollarla.

En segundo lugar, pese al incierto papel que la Política atribuye a las generaciones adultas en el desarrollo de la autonomía de los niños y las niñas, esta categoría se manifiesta irremediablemente *relacional* -es decir que implica a más de una persona, a más de una generación- y con ello interroga los fundamentos del niño-centrismo que reivindica. Este último, en lugar de resultar habilitante en materia de autonomía, clausura sus posibilidades porque una de sus condiciones de posibilidad es la *autoridad*. Por más incómodo que resulte este reconocimiento, sin la autorización y la responsabilidad de quien oficia como garante del derecho a la educación de los niños y las niñas, no hay autonomía. Lejos de la reivindicación de un orden adultocéntrico, nos interesa recordar con Phillippe Meirieu (2004) que ante un adulto que se desarma y se mueva de su lugar de autoridad, se está negando al niño y la niña la inscripción en las construcciones simbólicas de la cultura que son transmitidas por él y le permiten a niños y niñas darle sentido a lo que se les dispone, mostrando qué cosas ayudan a crecer y a acceder a la comprensión del mundo.

En ese mismo sentido, hacemos nuestros los aportes de la pedagoga Débora Kantor, según los cuales la función de la autoridad es ofrecer destinos al otro, destinos que están alejados de la imposición. La autoridad -según ella- afirma al adulto como referente y responsable en la toma de decisiones que no afectan la posibilidad de la autonomía de los niños y las niñas sino que les permite administrar los propios actos, es decir, crea condiciones para que estos avancen hacia la construcción, junto con el adulto, de su autonomía que “crece con ellos y los hace crecer” (Kantor, 2008, p. 3). Contrario a lo que algunas corrientes podrían inferir de estas ideas, la interpelación a la política por el empobrecido campo de reflexiones y de pensamiento acerca del papel de las

personas adultas en la educación inicial -que por supuesto está más allá de la capacitación- no desprecia a los niños y a las niñas. El pedagogo Estanislao Antelo invoca al respecto aquel texto de Kant en el que dice que la responsabilidad de educar es siempre adulta, y agrega que “si nos interesan los niños y los jóvenes, nuestro compromiso es con los adultos” (2014, p. 26). Para los niños y las niñas, la autonomía en ausencia de autoridad, de compromiso y de responsabilidad adulta, deviene en *intemperie*.

Hay aquí una puerta que se abre para hacernos cargo de la promesa de justicia que como país hemos hecho -a través de la política y sus documentos- a los niños y a las niñas, pero también a la sociedad en su conjunto. Sin adultos, ¿quién se va a preguntar sobre cómo posibilitar que los niños y las niñas construyan autonomía?, ¿quién pondrá en acto los gestos que ello requiere?

## Referencias

- Antelo, E. (2008) Contra la resignación. ¿Qué tan chicos son los chicos? Ensayos sobre la participación infantil. (pp. 6-9). Revista “En Cursiva” Año 3- N° 4- Abril 2008. Córdoba, Argentina.
- Carli, Sandra. (2010) Notas para pensar la infancia en la argentina (1983-2001): figuras de la historia reciente. Parte de Educação em Revista, Belo Horizonte, v.26 n.01. p.351-382 abr. 2010
- Colángelo, María Adelaida (2003) La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Ponencia en el marco del Seminario Internacional La formación docente entre el siglo XIX. Mesa: Infancias y juventudes. Pedagogía y formación
- Cornu, L., Mejía Correa, M. P., Frigerio, G., Korinfeld, D. y Rodríguez, C. (2017) Trabajar en instituciones: los oficios del lazo 1; compilado por Graciela Frigerio; Daniel Korinfeld; Carmen Rodríguez- 1a ed.- Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2017. (Ensayos y experiencias; 109)
- Escuela de Ciencias Humanas (2003) Cómo escribir... reseñas reconstructivas. Guía 43ª / 14.07.2003 / 3ª versión. Consultado en <file:///D:/USUARIO/Downloads/C%C3%93MO%20UTILIZAR%20RESE%C3%91AS%20RECONSTRUCTIVAS.pdf>
- Fandiño, G. (2020) “Por qué hablar de currículo en la educación inicial” (2020). Nodos y Nudos, 6(48). Consultado en: <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11364>
- Frigerio, G. (2008) Obstinaciones duraderas. Parte de Educar: posiciones acerca delo común. Compilado por Frigerio, G. y Diker, G. Buenos Aires, Del Estante Editorial, 2008.
- Galeano, M. E. (2012). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. La careta Carreta Editores. Medellín, Colombia.
- Grondin, J. (1999) Introducción a la hermenéutica filosófica. Barcelona: Herder, 1999.
- Gómez, L. (2010) Un espacio para la investigación documental. Revista Vanguardia Psicológica Clínica Teórica y Práctica, ISSN-e 2216-0701, Vol. 1, N° 2, 2010. págs. 226-233. Consultado en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4815129>
- Kantor, D. (2008) Promover la participación de adolescentes y jóvenes: la complejidad de un enunciado. En ¿Qué tan chicos son los chicos? Ensayos sobre la población infantil. Revista En Cursiva. Año 2003- N° 4- Abril 2008.
- Krause, M. (1995) La investigación cualitativa. Un campo de posibilidades y desafíos. Revista temas de educación, N° 7, pp. 19-39.

- Meirieu, F. (2004) El maestro y los derechos del niño ¿Historia de un malentendido? Ediciones Octaedro, S.L. Barcelona, España.
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Fundamentos Técnicos, Políticos y de Gestión de la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional (2014 a). Documento N° 20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Sentidos de la Educación Inicial. <http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/4682/Sentido%20de%20la%20educaci%c3%b3n%20inicial.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación Nacional (2014 b). Documento N° 21 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. El Arte en la Educación Inicial. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N21-Arte-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2014 c). Documento N° 22 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. El Juego en la Educación Inicial. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N22-juego-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2014 d). Documento N° 23 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. La Literatura en la Educación Inicial. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N23-literatura-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2014 e). Documento N° 24 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. La Exploración del Medio en la Educación Inicial. <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Documento-N24-exploracion-medio-educacion-inicial.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (2017). Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880\\_recurso\\_1.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf)
- Pérez, J. F. (1997) Elementos para una teoría de la lectura: lectura e interpretación. Revista Utopía Siglo XXI (Medellín) Vol. 01, No. 01, Jun. 1997, p. 111-126.
- Pierella, M. P. (2006) Infancia y autoridad en el discurso pedagógico postdictatorial en La cuestión de la infancia: entre la escuela, la calle y el shopping. Carli, S. (comp.). Editor: Buenos Aires: Paidós.
- Strauss, A. L., Corbin, J. y Zimmerman, E. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

UNICEF (S.F.) Derechos bajo la Convención sobre los Derechos del Niño. En [https://www.unicef.org/spanish/crc/index\\_30177.html](https://www.unicef.org/spanish/crc/index_30177.html) 03 de mayo de 2018