


**Transformaciones Pedagógicas En Prácticas De Primera Infancia: Experiencia En Tres  
Organizaciones Escolares**

Laura Lorena Caminos  
Francy Magnolia Rodríguez Camacho

Universidad Pedagógica Nacional  
Facultad de Educación  
Maestría en Desarrollo Educativo y Social  
Bogotá. D.C  
2017

---

 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL <small>Realidad de Pedagogía</small>	<b>FORMATO</b>
	<b>RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE</b>
<b>Código: FOR020GIB</b>	<b>Versión: 01</b>
<b>Fecha de Aprobación: 14-02-2017</b>	<b>Página 1 de 03</b>

<b>1. Información General</b>	
<b>Tipo de documento</b>	Tesis de Grado.
<b>Acceso al documento</b>	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central.
<b>Título del documento</b>	Transformaciones Pedagógicas En Prácticas De Primera Infancia: Experiencia En Tres Organizaciones Escolares
<b>Autor(es)</b>	Laura Lorena Caminos y Francy Magnolia Rodriguez Camacho
<b>Director</b>	Yolanda Gómez Mendoza.
<b>Publicación</b>	Bogotá. CINDE Universidad Pedagógica Nacional, 2017. 28 p.
<b>Unidad Patrocinante</b>	Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE.
<b>Palabras Claves</b>	INFANCIAS, TRANSFORMACIÓN PEDAGÓGICA Y POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA

<b>2. Descripción</b>
<p>Tesis de grado donde el propósito fue acercarse a las experiencias de maestras de educación inicial por medio de sus discursos, en la implementación de la política educativa para primera infancia, esto con el fin de analizar condiciones y posibilidades para el agenciamiento de transformaciones pedagógicas en las prácticas de primera infancia en el marco de la implementación de la Política Pública (orientaciones pedagógicas) para Primera Infancia. Para dicho fin se analizaron los documentos de Política Pública de Primera Infancia Conpes 109, Orientaciones para el cumplimiento de la calidad en la modalidad institucional de educación inicial (Guía N° 51.), orientaciones pedagógicas (N°20 al N°25), y por último se caracterizaron las prácticas pedagógicas en tres organizaciones escolares: INEM Santiago Pérez, Jardín Infantil Fundación Los Pinos y Fundación Construyendo Tejido Social, para finalmente establecer condiciones y posibilidades para la transformación pedagógica de las prácticas pedagógicas en estas organizaciones escolares.</p>

<b>3. Fuentes</b>
<p>Adorno, T. (1998). <i>La Educación para la Emancipación</i>. Madrid: Editorial Morata, S.L.</p> <p>Aries, P. (1993). La infancia. En <i>Revista de Educación</i>, p 254.</p> <p>Bustelo, E. (2007) <i>El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo</i>. México: Editores siglo XXI.</p> <p>Cerda, H. (1996). <i>Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad económica</i>. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.</p> <p>Colángelo, M. (1998). <i>La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Infancia y juventudes. Pedagogía y Formación</i>. Argentina: Universidad Nacional de la plata.</p> <p>Freire, P. (1979) (2005). <i>La educación como práctica de la libertad</i>, Tierra nueva, Montevideo: Siglo XXI editores. S.A.</p> <p>Freire, P., y Shor, I. (2014). <i>Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora</i>. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.</p> <p>Giroux, H. (1983). <i>Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico</i>. Publicado originalmente en Harvard Education Review No. 3, 1983. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires. Disponible en: <a href="http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf">http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf</a></p> <p>Gunilla, D., Peter, M. y Alan, P... (1999). <i>Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Posmodern Perspectives</i>. España: Editorial GRAÓ, Colección Biblioteca de Infancia.</p> <p>báñez, J. (1979). <i>Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y práctica</i>. España: Editorial Siglo XXI.</p>

Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. España: Ediciones Laertes S.A. Moreno, M. Vargas, R. et al. (2011). *El rol político del maestro en relación con la política de la primera infancia y las prácticas docentes* (tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.  
McLaren, P., y Kincheloe, J. Editores (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, España: Editorial Grao.  
Roth, A. (2010). *Enfoques para el análisis de políticas públicas: las políticas públicas y los principales enfoques analíticos*. Colombia: universidad nacional de Colombia.

#### 4. Contenidos

La tesis se desarrolló en tres partes. En la primera, se da cuenta de los referentes conceptuales que orientan la investigación desde el enfoque socio-crítico. En la segunda parte, se retomaron los planteamientos de Jesús Ibáñez (1979) sobre la perspectiva estructural en la investigación social de segundo orden y sus tres niveles: epistemológico (para qué), metodológico (por qué) y técnico (cómo); para interpretar los discursos de maestras de primera infancia de tres organizaciones escolares: INEM Santiago Pérez, Jardín Infantil Fundación Los Pinos y Fundación Construyendo Tejido Social, sobre el problema investigado. En la tercera parte, se presentan los aspectos relacionados con los hallazgos y conclusiones que perfilan posibilidades y condiciones para agenciar transformaciones pedagógicas en prácticas de primera infancia en dichas instituciones.

#### 5. Metodología

El diseño metodológico del presente artículo se desarrolló a partir de la investigación social de segundo orden la cual “es una investigación que al observar su objeto obtiene también información sobre sí misma y es capaz de usar tal información para hacer más investigación, aumentando la potencia de la capacidad investigativa” (Molina, 2001, p.28). Este tipo de investigación propuesto por Jesús Ibáñez (1979) desarrolla tres perspectivas: distributiva, estructural y dialéctica, cada una con tres niveles para su abordaje: 1) nivel epistemológico (para qué), 2) nivel metodológico (por qué) y 3) nivel técnico (cómo). Para la presente investigación se retomó la perspectiva estructural, la cual hace referencia a las funciones del lenguaje cuando se interpretan las ideas que tienen los sujetos sobre el problema investigado.

En cuanto a los niveles de abordaje, el nivel epistemológico se sustentó desde el enfoque socio crítico, el nivel metodológico, se retomó a partir de la función estructural del lenguaje, el habla como comprensión o análisis del discurso y el conocimiento explicativo o producción de conocimiento acerca de las estructuras de las redes del lenguaje (Mejía. 2001) y el nivel técnico se desarrolló a partir de grupos de discusión como técnica de investigación social caracterizada por tener en cuenta los discursos de los interlocutores acerca de una temática o problemática del orden social, política, cultural, educativa, entre otras.

Para desarrollar los grupos de discusión se contó con la colaboración de maestras pertenecientes a tres organizaciones escolares: la primera organización Fundación los Pinos la cual se encuentra ubicada en la comuna cuatro en el sector Ciudadela Sucre (Soacha), implementó la política pública de primera infancia funcionando como centro de desarrollo integral en la modalidad institucional entre el año 2010 y 2015; la segunda organización fue la Fundación Construyendo Tejido Social ubicada en el barrio San Marcos de la localidad 10 de Engativá (Bogotá). Ésta tiene como modelo de atención educativo el trabajo con hogares comunitarios múltiples y la tercera institución fue el Colegio INEM Santiago Pérez IED ubicado en la localidad sexta de Tunjuelito en el barrio Tunal. Ésta es una organización escolar que pertenece al sistema educativo distrital.

#### 6. Conclusiones

Culminado el análisis propuesto en la investigación se concluye que:

- I. Agenciar transformaciones pedagógicas en prácticas de primera infancia precisa que los maestros amplíen la mirada liberal de los derechos humanos y comprendan las relaciones que se entretienen en lo que dice la Política Pública de Primera Infancia sobre los niños y las niñas como sujetos de derechos. De esta manera, desde sus prácticas pedagógicas podrán plantear formas de garantizar los derechos de esta población como preámbulo para la constitución de una ciudadanía inclusiva e intercultural.

De esta forma, se propone que las prácticas pedagógicas que piensen la infancia en clave de derechos, accedan a los postulados acerca de las múltiples infancias porque éstos avanzan hacia la idea de infancia como un constructo social que expresa los intereses de un momento determinado en la historia. Así mismo, este enfoque sitúa los estudios sobre la infancia en contextos socioeducativos concretos, pues la considera a partir de diferentes modos y formas de concebir y construir la persona, la familia y los lazos sociales, así como de diferentes maneras de llevar a cabo la crianza y los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. Con lo anterior se impulsa, en mayor medida, la comprensión e inserción de los infantes en contextos institucionales de manera que se reconozca su influencia en las transformaciones escolares y sociales.

- II. La reflexión sobre las formas que tienen los maestros y maestras para dar sentido a la educación inicial y sus nuevos discursos para transformarla configuran maneras de agenciar transformaciones pedagógicas en prácticas de educación inicial. Dicho agenciamiento deviene de la idea de cambio que no es exclusivamente intelectual, pues implica la acción y la reflexión que se vuelca a la realidad en momentos históricos especiales que involucran el ejercicio de sujetos de transformación social. Estos sujetos creen en la comunicación, la colaboración y el desarrollo de una percepción crítica de la realidad por parte de los demás individuos, lo cual pone el agenciamiento en perspectiva de *praxis*. Así las cosas, la construcción de saber pedagógico (teórico-práctico) se constituye como otras formas de comprender la educación de la primera infancia desde contextos diversos, lo que conlleva a pensar y repensar condiciones y posibilidades necesarias para garantizar prácticas socioeducativas transformadoras.
- III. Un agenciamiento pedagógico conlleva la idea de maestro como un sujeto político capaz de tomar decisiones políticas productivas, de actuar sobre lo producido con voluntad de acción y de construir proyectos alternativos como una *episteme* antípoda a la lógica del poder de la sociedad moderna al decir de Zemelman. Entonces, este agenciamiento está en estrecha relación con la capacidad de construir saberes y sujetos autónomos con voluntad y arriesgo para intervenir en las decisiones sobre lo educativo y la política educativa en los ámbitos de su interacción inmediata: contexto escolar y social. A su vez, se relaciona con la capacidad de asumir como una necesidad imperante sus acciones de enseñanza y de formación para potenciar subjetividades políticas. Esto requiere de la búsqueda de un auto-reconocimiento por parte del maestro como sujeto político – pedagógico en permanente construcción y constitución como actor social que se descentra de sí mismo e intenta proyectarse al ámbito social con acciones comunitarias que potencian tanto su voluntad de reflexión-acción-transformación como la reconfiguración de su subjetividad y la de los demás. En última instancia, esta constitución del maestro como agente político y trabajador de la cultura se da a través de acciones transformadoras que conllevan a actuar, conocer, indagar y acercarse a otros desde prácticas dialógicas, concienciadoras y prácticas que reafirmen la naturaleza democrática de la escuela. Lo anterior provee un nuevo contexto para examinar las organizaciones escolares de primera infancia como sitios sociales que estructuran la experiencia de los grupos subordinados y sus prácticas pedagógicas. Dicha estructuración les permite mantener y desarrollar una democracia que convine la reflexión y la práctica académica de los maestros con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos que logren percatarse de situaciones de opresión en los contextos concretos de su vida. Así las cosas, el diálogo entre la teoría y la práctica les permitirá tanto a maestros como estudiantes, desde el poder, la resistencia y el agenciamiento humano transforma su contexto vital en clave de justicia social.
- IV. Se precisa de maestros críticos sociales que agencien transformaciones pedagógicas en la primera infancia y que comprendan que la educación no es un acto acabado. Esto les permite tomar conciencia de la realidad y leer el mundo ética, política y culturalmente. De este modo, de manera colectiva e involucrando a los estudiantes, éstos se desarrollan como consumidores críticos del conocimiento y de la realidad social, capaces de ampliar la mirada sobre su labor y avanzar en sus propias teorías acerca de la acción de su ejercicio docente y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias. Así pues, emerge un compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes. De la misma manera, se fortalece la autonomía, la autogestión y la construcción del pensamiento porque la educación es acción liberadora ética y política en sentido estricto como lo propone Carlos Cullén, a saber, acción dialógica constante que estimula el poder creador y la criticidad de los sujetos de la educación.

<b>Elaborado por:</b>	Laura Lorena Caminos y Francy Magnolia Rodríguez Camacho
<b>Revisado por:</b>	Yolanda Gómez Mendoza

<b>Fecha de elaboración del Resumen:</b>	16	02	2017
--	----	----	------

TRANSFORMACIONES PEDAGÓGICAS EN PRÁCTICAS DE PRIMERA INFANCIA:  
EXPERIENCIA EN TRES ORGANIZACIONES ESCOLARES

Laura Lorena Caminos y Francy Magnolia Rodríguez Camacho.

*La educación se mueve entre el polo de CONOCER y el polo de TRANSFORMAR. No existe la posibilidad de conocer si no se transforma, y viceversa. Son una unidad dialéctica que nos señala que no podemos realizar el hecho pedagógico de conocer para que después venga la transformación. Por el contrario, conocemos transformando y transformamos conociendo*

(Leis, 1998, p. 121)

**RESUMEN:** Este artículo analiza posibilidades y condiciones en las prácticas pedagógicas de docentes de primera infancia de tres organizaciones escolares: INEM Santiago Pérez, Jardín Infantil Fundación Los Pinos y Fundación Construyendo Tejido Social<sup>1</sup>, para agenciar transformaciones pedagógicas a propósito de la implementación de la política pública de primera infancia. En la primera parte, se da cuenta de los referentes conceptuales que orientan la investigación desde el enfoque socio-crítico. En la segunda parte, se retoman los planteamientos de Jesús Ibáñez (1979) sobre la perspectiva estructural en la investigación social de segundo orden, para interpretar los discursos de las maestras de primera infancia sobre el problema investigado. En la tercera parte, se presentan los hallazgos y conclusiones que perfilan posibilidades y condiciones para agenciar transformaciones pedagógicas en prácticas de primera infancia en dichas instituciones.

**PALABRAS CLAVE:** Infancias, Transformación Pedagógica y Política Pública de Primera Infancia.

**Abstract:** This article analyzes the possibilities and the conditions in the pedagogical practices of early childhood teachers from three schools: INEM Santiago Pérez, Jardín Infantil Fundación Los Pinos y Fundación Construyendo Tejido Social, to promote pedagogical transformations in regards to the implementation of the policy Public of early childhood for our country. In the first part, there is an input about conceptual referents that guided the investigation from the socio-critical approach. In the second part, were taken the approaches of Jesús Ibáñez (1979) from the structural perspective in second order social research, to interpret the discourses and practices of early childhood teachers about the problem investigated. In the third part, we presented the results related and conclusions that let us find the possibilities and the conditions these teachers could implement to accelerate the

---

<sup>1</sup> En el presente artículo de investigación, las organizaciones escolares aquí referidas en su respectivo orden tienen el carácter de ser: una Institución Educativa Distrital, IED, un Centro de desarrollo infantil y un Jardín infantil, las cuales viene implementando la Política Pública de Primera Infancia, PPPI.

pedagogical transformations in the early childhood practices in the schools were the investigation took place.

---

Keywords: Childhoods, Transformation Education, Early Childhood Public Policy.

---

Resumo: Este artigo analisa as possibilidades e as condições nas práticas pedagógicas dos professores na infância três organizações escolar precoce: INEM Santiago Perez, do jardim de infância Fundação Los Pinos e Construção Tecido Fundação Social para a mudanças pedagógicas agenciar relativas à aplicação da política primeira infância pública na primeira parte, há um relato dos referentes conceituais que orientam a pesquisa a partir da abordagem sócio-crítica. Na segunda parte, eles se aproximam de Jesus Ibanez (1979) na perspectiva estrutural na pesquisa social retomou segunda ordem para interpretar os discursos dos educadores de infância sobre o problema investigado. Na terceira parte, os resultados relacionados com os resultados e conclusões delineando as possibilidades e condições para acelerar mudanças nas práticas de ensino em estabelecimentos de primeira infância são apresentados.

---

Palavras chave: Infância, Educação Transformadora, Política Pública Primeira Infância.

---

## INTRODUCCIÓN

La preocupación del Estado colombiano por garantizar el cumplimiento de los derechos sociales de los niños y las niñas, entre ellos la educación, ha sido expuestas por la sociedad civil representada en organizaciones sociales que, bajo las exigencias de diversos organismos internacionales, llevan a cabo investigaciones y estudios acerca de la infancia en Colombia. Así pues, el camino que ha asumido el Estado colombiano es la consolidación de una política pública nacional como marco instituido alrededor de la infancia, la educación infantil, los derechos de los niños y las niñas, entre otros. Estas políticas públicas, a su vez, se expresan en diferentes políticas intersectoriales de gobierno, tales como el Conpes 109 y los referentes técnicos para la educación inicial que se aplican puntualmente para la educación.

En lo concerniente a la educación inicial, es visible que este conjunto de políticas produce tensiones con la población a la cual se dirigen, pues, a pesar de haber sido formuladas con base en la participación social y aunque muestren avances por parte del Estado en el reconocimiento y garantía

de los derechos de la niñez, su implementación y apropiación aún requiere de transformaciones. Lo anterior se encuentra en investigaciones recientes de autores como Orozco (s,f); Moreno y Vargas (2011); y Ramírez, Galvis y Olarte (2013), entre otros. Estas investigaciones aluden a que el Estado debe tener transformaciones de tipo económico y material para que pueda garantizar el desarrollo de programas para la primera infancia que sean accesibles, equitativos y de buena calidad, así como de prácticas pedagógicas que contribuyan al desarrollo de un pensamiento crítico social a la conceptualización y experimentación del rol de maestros y estudiantes como sujetos políticos.

De la misma manera, estas investigaciones resaltan tanto la vinculación y valoración de las experiencias educativas en la evaluación de la política pública de primera infancia como la modificación de las concepciones de desarrollo, enseñanza y aprendizaje hacia otras que vinculen diversas posibilidades de entender los lugares desde donde se pueden desarrollar prácticas educativas transformadoras.

Estos argumentos toman relevancia y conllevan a acercarse a las experiencias de maestras de educación inicial en la implementación de la política educativa para primera infancia a través de sus discursos, con el fin de dar respuesta a la pregunta ¿Cómo se agencian transformaciones pedagógicas en prácticas de primera infancia a partir de la implementación del lineamiento pedagógico de la Política Pública para Primera Infancia? De este modo, se consolidó como objetivo general analizar condiciones y posibilidades para el agenciamiento de transformaciones pedagógicas en las prácticas de primera infancia en el marco de la implementación de la Política Pública (orientaciones pedagógicas) para Primera Infancia y como objetivos específicos: analizar los documentos de Política Pública de Primera Infancia Conpes 109, Orientaciones para el cumplimiento de la calidad en la modalidad institucional de educación inicial (Guía N° 51.), orientaciones pedagógicas (N°20 al N°25), caracterizar las prácticas pedagógicas de primera infancia en tres organizaciones escolares: INEM Santiago Pérez, Jardín Infantil Fundación Los Pinos y Fundación Construyendo Tejido Social. Por último, establecer condiciones y posibilidades para la transformación pedagógica de las prácticas pedagógicas en estas organizaciones escolares.

En este orden de ideas, las organizaciones escolares abordadas son de carácter educativo, social e institucional, por lo que socialmente inciden en el desarrollo integral no solo de los niños y niñas, sino de sus familias y las comunidades donde habitan. De otra parte, institucionalmente, aunque las tres organizaciones atienden a la Política Pública de Primera Infancia, su implementación es diferente, aspectos estos que para la presente investigación, se convirtieron en una oportunidad para develar la mirada de transformación social y educativa que subyace en la puesta en práctica de esta política pública a través de los discursos de las maestras.

Con esta perspectiva, este artículo se desarrolló en tres partes. En la primera, se da cuenta de los referentes conceptuales que orientan la investigación desde el enfoque socio-crítico. En la segunda parte, se retomaron los planteamientos de Jesús Ibáñez (1979) sobre la perspectiva estructural en la investigación social de segundo orden y sus tres niveles: epistemológico (para qué), metodológico (por qué) y técnico (cómo); para interpretar los discursos de maestras de primera infancia de tres organizaciones escolares: INEM Santiago Pérez, Jardín Infantil Fundación Los Pinos y Fundación Construyendo Tejido Social, sobre el problema investigado. En la tercera parte, se presentan los aspectos relacionados con los hallazgos y conclusiones que perfilan posibilidades y condiciones para agenciar transformaciones pedagógicas en prácticas de primera infancia en dichas instituciones.

## FUNDAMENTOS CONCEPTUALES

### **Emancipar, Liberar, Transformar**

Este trabajo investigativo retoma algunas ideas de Theodor Adorno, pensador de la primera generación de la Escuela de Fráncfort, consignadas en su obra *Educación para la Emancipación* (1998), entre las que habría que destacar la relación entre concienciación y racionalidad que permite realizar tanto un examen de la realidad como entender la adaptación al contexto de un sinnúmero de sujetos. Esta relación establece un puente constante entre pensamiento y acción o, dicho en palabras de Adorno, entre “pensamiento y [...] práctica educativa” (Adorno. 1998, p 96) que conlleva a una educación liberadora y transformadora, cuyo propósito fundamental es consolidar sujetos autónomos, libres, reflexivos y críticos.

Con el aporte de las ideas educativas de Theodor Adorno y de otros pensadores críticos europeos, emerge en los años sesenta en el Brasil, la idea que Paulo Freire (1979) desarrolló acerca de la “educación bancaria” y la relevancia que tiene la concienciación, el cambio, el método, la técnica y la *praxis* para la emancipación, la liberación social y las transformaciones pedagógicas. Dicha transformación, dice Freire, comprende la situación social e histórica de la sociedad para generar cambios sustanciales en las formas de interpretar y vivir la vida tanto de forma individual como colectiva mediante apuestas pedagógicas que hacen los sujetos que se desarrollan en estos ambientes educativos.

De esta manera, la práctica educativa y pedagógica recoge el acumulado de la tradición crítica y lo pluraliza llevándolo a diversos escenarios reales de educación, no solo en las escuelas, sino fuera de éstas para fortalecer resistencias que conlleven a procesos de emancipación, transformación y



liberación, donde sus actores sean capaces de asumir su propio poder como agentes críticos, reflexivos y con criterio para elegir.

En este contexto, McLaren y Kincheloe muestran que:

Lo que hace que la pedagogía crítica sea tan peligrosa hoy en día es que en el centro de su propia definición se encuentra la tarea de educar a los alumnos y alumnas para que se conviertan en agentes críticos que se cuestionan y discuten, de manera activa, la relación entre la teoría y la práctica, entre análisis crítico y el sentido común, entre el aprendizaje y el cambio social (2008, p.17).

En tal sentido, la transformación pedagógica requiere para su desarrollo *praxis*, concienciación, dialogicidad, relación entre texto y contexto, agenciamientos y un profesor que se considere intelectual transformador. Con lo anterior se busca visibilizar y construir justicia social, libertad, igualdad y posibilidad de cambio. De aquí la relevancia que tiene desarrollar cada una de éstas.

La *praxis* en Freire es reflexión y acción sobre el mundo para transformarlo. Estos componentes (reflexión y acción) se deben entender como inseparables, por cuanto se debe reconocer que:

Sólo es auténtica en la medida en que no se interrumpe el movimiento dialéctico entre ella y la subsiguiente *praxis* realizada en el campo concreto. De ahí que ambas *praxis* sean momentos indivisibles dentro de un mismo proceso que podemos conocer en términos críticos (1969, p.7).

En este orden de ideas, un maestro que se instruye mucho, pero que nada tiene que ver con la práctica en escenarios educativos y con el contacto directo con la gente, desvirtúa la idea de *praxis*. Así como ocurre con el maestro que piensa que su experiencia es lo único que necesita para actuar correctamente en el aula. Este docente transforma la *praxis* en mero activismo o subjetivismo, lo que en Freire sería una forma errónea de captar la realidad.

La concienciación es un proceso dialógico que cumple un papel preponderante en la acción de las y los maestros. Ésta significa un “despertar de la conciencia”, un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y en la sociedad. Así mismo, implica la capacidad de analizar críticamente tanto las causas y consecuencias de los problemas sociales como de establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades hacia una acción eficaz y transformadora de los mismos. De esta forma, la concienciación es la liberación del sujeto con vistas a su integración posterior en la realidad como sujeto de su historia y de la historia colectiva. Esta integración se logra a través de un dialogo interpersonal con otros seres humanos que potencia la participación política y la formación de grupos de interés y presión para la transformación. Además, dicha integración vincula la concienciación de cada sujeto sobre su

dignidad. En última instancia, ésta permite configurar una “praxis de la libertad” (Freire, 1969, p. 14) compuesta de pensamiento, estructura y acción crítica.

Paulo Freire precisó que la columna vertebral de una pedagogía distinta, liberadora y problematizadora es la relación de dialogicidad, de diálogo constante entre educando y educador. De este modo, la dialogicidad que también es acción y reflexión dialógica, se sitúa en las relaciones sociales que pueden ir orientadas hacia el diálogo y la participación de los diferentes agentes sociales, al permitir que cada quien tome las decisiones pertinentes para reorientar su vida. Lo anterior permite el desarrollo de la alfabetización crítica definida por Elizabeth Quintero (en McLaren & Kincheloe, 2008) como “un proceso de construir el lenguaje, y de utilizarlo críticamente (oralmente o por escrito) como medio de expresión, de interpretación y de transformación de nuestras vidas y de las vidas de aquellos que nos rodean” (p. 280). Donde los sujetos, a través de la narración y el significado personal de sus anécdotas y vivencias, pueden generar una perspectiva de posibilidad sobre qué es y qué podría ser una transformación social y/o pedagógica. Por ello, la labor de los educadores se centra urgentemente en el diálogo, en la palabra, en hacer las preguntas que nunca se habían hecho, preguntas pensadas y dirigidas al contexto y características de vida de los estudiantes.

Pensar en una práctica pedagógica transformadora requiere también de una relación entre texto y contexto, por cuanto esto conlleva “el análisis crítico de lo que significa el acto de leer el mundo, permitiendo la vinculación entre lo que se lee y la realidad, sin lo cual no sería posible llevar a cabo un verdadero proceso de conocimiento transformador del hombre y su mundo” (Freire. 1984, p.19). En tal sentido, la interrelación enseñanza-aprendizaje debe darse en un proceso dialéctico que logre sintetizar la relación que existe entre conocimiento-transformación del mundo y conocimiento transformación de nosotros mismos. McLaren y Kincheloe nos orientan al respecto al decir que:

También resulta de gran importancia que (los) descubrimientos (aprendizajes, vivencias, situaciones, reflexiones) se inscriben en un contexto en el que se conozcan las interacciones entre los profesores y profesoras y sus estudiantes, o entre los alumnos y alumnas y sus compañeros y compañeras, en la vida cotidiana dentro y fuera de las aulas [...] los defensores de una pedagogía crítica perciben el hecho de que todos los espacios educativos son únicos y se disputan políticamente (2008, pp. 32 - 35).

Ahora bien, “el agenciamiento es configurado desde los presupuestos teóricos de las Pedagogías Críticas, como una categoría con potencial analítico y emancipatorio, en tanto que, en él se hace posible la relación dialéctica entre la crítica socioeducativa y las visiones transformadas de la

realidad socioeducativa” (Gómez, 2016 p.7) Así pues, en este se entrecruzan ideas acerca del poder dominante como elemento de la estructura socioeducativa y las posibilidades de acción que se hayan en los agentes sociales para reconocer y revertir el ejercicio de la estructura dominante, así como para configurar modos de interpretar y proyectar posibilidades de acción transformadoras. En este sentido, el agenciamiento se alimenta de teorías educativas de la esperanza que promueven otras formas de acción pedagógica transformadora a partir de la labor de la escuela y los maestros. No obstante, nada de lo que se ha dicho sería posible sin un *profesor que no se considere intelectual transformador* en palabras de Giroux (1990). Esto conlleva a analizar las bases teóricas que ayuden a ubicar la labor de los profesores como intelectuales en oposición a una labor instrumental o técnica. Así mismo, implica aclarar las condiciones ideológicas y prácticas para que los profesores actúen como intelectuales y reconozcan su papel en la legitimación de múltiples intereses políticos, económicos y sociales a través de su acción pedagógica.

Por lo tanto, si se pretende una nueva sociedad, un nuevo hombre, un nuevo mañana, como dice Paulo Freire, se requiere una educación para la emancipación (Adorno, 1998, pp. 115 - 127) que implemente una pedagogía liberadora (Freire, 1969, 1971, 1984), autónoma (Freire, 1997), esperanzadora (Freire, 2011) y transformadora (Freire, y Shor, 2014).

### **Mirar La Política Pública**

Se podría decir que la preocupación del Estado colombiano por la infancia ha tenido dos aristas. Por un lado, una referente a la mirada de los derechos humanos que generó transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales desde finales del siglo XVIII hasta nuestros días en la manera de mirar esta población casi siempre asociada al sistema educativo. Otra, que demanda por parte del Estado “esfuerzos y recursos para favorecer el desarrollo de los niños y las niñas menores de 6 años” (Política Pública Nacional de Primera Infancia—Conpes 109,2007, p.2), de acuerdo a las exigencias de los organismos internacionales<sup>2</sup> sobre una mirada utilitaria de la infancia, entre otras, consentida y explicitada por parte del Estado colombiano en la Política Pública de Primera Infancia Conpes 109.

El camino que ha asumido el Estado colombiano en estas dos aristas ha sido la consolidación de una política pública nacional y de múltiples políticas de gobierno como marcos instituidos alrededor de la primera infancia, la educación infantil, los derechos de los niños y las niñas, entre otras. Este conjunto de políticas han producido tensiones con la población a la cual se dirigen, pues éstas, a

---

<sup>2</sup> Tales como: la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], Organización de los Estados Europeos, [OEA], Fondo Monetario Internacional, [FMI], Banco Mundial, [BM], Banco Interamericano de Desarrollo, [BID], entre otros.

pesar de haber sido formuladas con base en la participación social que incluyó múltiples estudios e investigaciones acerca de las problemáticas sociales de la infancia en este país y aunque muestran avances por parte del Estado en reconocer el ideal de los derechos de los niños y las niñas, así como del apoyo a sus familias y la corresponsabilidad social para con las poblaciones más pobres y vulnerables en su implementación y apropiación, exponen carencias económicas y materiales que inciden en la garantía de derechos por parte de las diferentes instituciones tanto públicas como privadas que la implementan<sup>3</sup>. A su vez, presenta insuficiencias en la mirada de infancia que todavía mantiene de influencia adultocéntrica y generalizada que suele distanciarse de las problemáticas económicas, sociales, culturales, políticas, educativas que viven los niños y niñas en diferentes contextos.

No obstante, para comprender las tensiones entre la Política Pública de Primera Infancia y la población a la que se dirige, fue importante definir la política pública, cuál es su carácter integral y, para el interés puntual de ésta investigación, cómo se relaciona ésta con la educación. Por ello se refieren algunos autores que ayudaron a comprender qué es la política pública, entre ellos Frederick Winslow Taylor (1997) y Manuel Ordoñez Marulanda (2013) retomados en la obra de Noël Roth-Debeul (2010). De este último autor, se retomó la perspectiva de política pública que se presenta por ser afín con esta investigación, pues postula que:

La política pública es “un fenómeno complejo [...] un conjunto de elementos y procesos que, con el curso activo, o voluntariamente inactivo, se articulan racionalmente entre sí en vista de lograr el mantenimiento o la modificación de algún aspecto del orden social. En este sentido se convierte en análisis de las diferentes disciplinas (derecho, administración, sociología, economía, ciencias sociales, entre otras)” (Roth-Debeul, 2010, p. 23).

Como tal, las políticas públicas, como ejes articuladores entre la realidad social y el Estado, deben establecer posibilidades de transformación social que se visibilicen en los diferentes sectores como salud, educación, economía y cultura para que finalmente redunden en una mejor calidad de vida y más aún cuando se trata de la población infantil. Para esto se requiere que las políticas públicas se continúen formulando y construyendo desde la realidad local y nacional de tal manera que las problemáticas se reduzcan de manera generalizada para la población y para su contexto. Por ello, la

---

<sup>3</sup> Esto se refleja, por ejemplo, en las denuncias que hace la prensa sobre los casos de salud que han acarreado tantas muertes de niños y niñas en el país. Así mismo, el robo de los recursos económicos para la primera infancia; las altas cifras de niños y niñas que para el año 2016 aun conforman las filas del conflicto armado; la terminación de contratos correspondientes a programas para la primera infancia con el cambio de gobernantes que deja a esta población sin garantía de sus derechos, entre otros.

relación entre política social y política educativa que plantea efectos en los extensos dominios sociales, culturales y económicos debe fortalecerse al hacer lo político más educativo y lo educativo más político como lo propone Giroux (1990).

En tal sentido, Miranda Camacho (2006) plantea que la política pública educativa, como acción del Estado, es de naturaleza social, cultural y política. A su vez, ésta radica en un todo estructurado (dimensiones teóricas o ideológicas y formulación discursiva) y estructurador (dimensión práctica, medios instrumentos y acciones) que hace parte de un agregado de relaciones educativas para todos los niveles y elementos que componen el sistema educativo (niveles, ciclos, etapas, prácticas educativas). En última instancia, esta política cuenta “con una direccionalidad en su dimensión teleológica, y fundada en valoraciones axiológicas y epistemológicas que se presentan y formulan como ideológicamente asépticas” (p. 106).

Entonces, la política pública como transformadora debe ser entendida como el proceso y producto que garantice tanto la integralidad del sujeto de derechos como la participación y ejecución de ideas para mejorar las situaciones de vida de la población a la cual va dirigida. Para ello, requiere de la participación de los diversos sectores involucrados en la garantía de derechos (salud, educación, desarrollo social, entre otros), ya que una transformación política solo se da alrededor de un conjunto de actores y/o organizaciones gubernamentales que estudien, propongan y viabilicen procesos de equidad y justicia para todos.

De este modo, la política pública como objeto de transformación podría flexibilizarse y ajustarse a la diversidad de los contextos, sujetos y sistemas sociales al promulgar y hacer visible con acciones y nociones la atención integral, los derechos y la igualdad. Por tanto, puntualmente en el ámbito educativo, es preciso observar, indagar y, de ser posible, vivenciar como se garantizan los derechos en las prácticas sociales en contextos educativos particulares, bien sea a partir de las orientaciones propuestas por la Política Pública de Primera Infancia para la atención a la diversidad o por propuestas emergentes que pueden ser leídas como agenciamiento de transformaciones pedagógicas.

### **Infancias Que Se Hacen Visibles**

Se puede decir que el término infancia tal como lo conocemos, emergió a favor de un constructo social que le da significado variable según la época y las relaciones que se entretajan entre la familia, la escuela, la sociedad y el Estado con las niñas y los niños. Esto porque con el pasar del tiempo, los niños y las niñas han tenido que asumir un espacio y funciones específicas que mantienen relaciones subjetivas entre la mirada de los adultos sobre la infancia y el interés de los

infantes (Aries, 1993., Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997., Martínez, 2011, 2012., Cerda ,1996., entre otros). Y aunque los estudios sobre esta población han avanzado en mostrar nuevas configuraciones de la infancia que incluso, hoy día, abren la posibilidad de hablar de múltiples infancias (Kohan, 2004., Colángelo, (sf). Bustelo, 2007. Entre otros), aun parece ser una idea enrevesada para llevar a la práctica social cotidiana.

Las relaciones entre el Estado, la familia, la escuela y la sociedad que han influido en la mirada de la infancia se encuentran en la memoria de las comunidades y las experiencias recogidas por diversos investigadores como los ya mencionados, en un esfuerzo por reconstruir la historicidad que ha permeado las múltiples formas de mirar la infancia en diferentes épocas; por ejemplo, la mirada tanto eurocéntrica que los consideraba como “adultos más pequeños” como los avances en medicina e higiene tuvieron repercusiones en lo que Aries (1993) describe como la nueva constitución de un sentimiento respecto a la infancia que surge el siglo XVIII. De la misma manera, los ideales de una educación basada en la productividad, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología, propias del Estado Moderno, dieron paso a la creación de “una serie de instituciones con el objetivo de separar y aislar al niño del mundo adulto, entre ellas, la escuela” (Kohan, 2004, p.78), los hospicios, los centros de reclusión para menores, entre otros.

Todas estas miradas que han contribuido a resignificar la infancia a partir de las múltiples y particulares situaciones sociales, políticas, culturales y económicas que experimentan los niños y las niñas influyen en los saberes y las prácticas que transversan sus vidas y que despiertan un interés social por crear una atención especializada que ponga en regla la educación de esa infancia vulnerable, inocente, necesitada de protección y gobernabilidad, lo cual desborda las acciones en pro de la niñez, hacia espacios institucionales del orden formal y no formal.

El interés por la atención de la infancia, influenciado por la realidad que viven los infantes en cada país, ha dado paso a pensamientos que han terciado en avances importantes en la consolidación del sujeto infante. Ejemplo de ello es la Declaración de los Derechos del Niño del 20 de Noviembre de 1959, en la cual se le define como un sujeto de derechos, reconociéndole el status de persona y ciudadano. También, las luchas que desde diferentes instituciones sociales en todo el mundo<sup>4</sup> se han preocupado por la exigibilidad y garantía de las políticas y acuerdos en relación con la infancia que reconocen en esta población lo que Eduardo Bustelo (2007) denomina “el potencial de la infancia como otro comienzo emancipatorio”. Por ejemplo, en Colombia aunque desde 1968 el Estado venía

---

<sup>4</sup> En Colombia se pueden destacar las luchas de Visión Mundial, United Nations International Children's Emergency Fund—Unicef—, Asociación Cristiana de Jóvenes, la Red Latinoamericana y Caribeña por la Defensa de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes —REDLAMYC—, Save the Children, Plan Internacional, DNI Internacional, Aldeas Infantiles SOS, Instituto Interamericano del Niño —IIN—, Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano—CINDE—, Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación—FECODE—, entre otros.

creando instituciones y programas en favor de la infancia, para el año 2002 diversas organizaciones lideradas por el ICBF, se movilizaron por la primera infancia en lo que se denominó la Alianza por la Política Pública de Infancia y Adolescencia con el fin de poner en la agenda política nacional el tema de oportunidades efectivas de desarrollo de la primera infancia.

Estos espacios de encuentro y disertación durante varios años, tuvieron como resultado para el año 2007 la consolidación de una Política Pública para la Primera Infancia en Colombia, con la cual se estableció que “la primera infancia es considerada [...] como la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas desde la gestación hasta los 6 años de vida” (Conpes 109, 2007, p. 21), desde esta perspectiva, y aludiendo a intereses de tipo humano, científicos, culturales, sociales, políticos, legales, éticos, entre otros, se demostró que “las intervenciones en la primera infancia ofrecen los mayores retornos sociales, al compararse con intervenciones en etapas posteriores” (p.3), además se estableció que es prioridad atender a sus derechos, necesidades e impulsar la corresponsabilidad entre familia y Estado para lograr su desarrollo integral.

Se evidencia entonces que el interés por la atención de esta población no solo ha estado influenciado por la realidad social en cada país, sino también por la “mirada hegemónica de la infancia, donde la docilidad del niño nos habla, no de su voluntad, sino de su subordinación” (p. 79) que se da desde el orden social y político capitalista a nivel mundial.

No obstante, continúan emergiendo teorías, experiencias y apuestas que aluden a mirar la infancia en sí, sin compararla con otras edades, pues estas comparaciones siempre pondrán en desventaja a la infancia que será leída como carente, con lo cual las niñas y los niños terminan siendo “eso” que desde el “ser” adultos queremos o deseamos que ellas y ellos sean. En tal sentido, autores como Carlos Skliar (2002) y Walter Omar Kohan (2004) invitan a abandonar, de una vez por todas, la pretensión de que los niños son nuestros. Dicho de otro modo, “la pretensión de que el tiempo de los niños es el que nosotros creemos que es, o el que nosotros les damos, o el camino hacia nuestro tiempo” (p. 21).

Ahora bien, asumir posturas como las propuestas por Skliar, Kohan, entre otros, pone la cuestión en el “ser” individual, en analizar los problemas, los contextos, los marcos históricos que, al estar mediados por los sujetos, la cultura, la educación, entre otras, dan nuevas ideas sobre lo que en una sociedad como la actual significa “ser” niño o niña, o lo que en un pensamiento freiriano sería comprender que no solo se está en este mundo, sino con el mundo, como un “ser” de relaciones y no solo de contactos. Desde esta mirada, el sujeto infante tiene la posibilidad de construir su ser y

de constituirse tanto en las relaciones intersubjetivas, como en su participación, acción y reflexión sobre las transformaciones de sus propias y múltiples realidades.

En este contexto, este ser individual conlleva a reflexionar sobre si existe una sola infancia o si más bien existen múltiples. Frente a esta cuestión, autores como María Adelaida Colángelo (1998); Gunilla Dahlberg, Peter Moss y Alan Pence (1999) expresan que si bien es cierto que los niños y las niñas se constituyen como seres familiares, sociales y colectivos; al mismo tiempo, se desarrollan como seres individuales por sus propios intereses los cuales, aun sin coincidir con los del mundo adulto, ubican a la infancia como “un componente de la estructura de la sociedad, una —institución social— que es importante por sí misma como un estadio más en el curso de la vida (ni más ni menos importante que otras etapas)” (p. 85).

Por lo tanto, es de considerar que la mirada actual sobre la infancia en este país debe ampliarse para avanzar hacia la comprensión que los sujetos infantiles son diferentes en sus procesos sociales, morales, educativos, pedagógicos, entre otros. Así mismo, estos planteamientos llevan a preguntarse por la infancia de sectores populares a partir de universos simbólicos particulares que no atribuyen el origen de ésta exclusivamente a una situación social o a un factor cultural, ni apelan solamente al argumento de una cultura de la pobreza, ni caen en la aplicación de unas políticas públicas que presuponen la igualdad en abstracto de todos los niños y niñas en una sociedad profundamente desigual. Así quizás, como lo propone Colángelo, “de este modo, tal vez, comencemos a hablar de “infancias”, plurales, múltiples, en el contexto de nuestra sociedad compleja” (2011, p.7).

## **DISEÑO METODOLÓGICO**

El diseño metodológico del presente artículo se desarrolló a partir de la investigación social de segundo orden la cual “es una investigación que al observar su objeto obtiene también información sobre sí misma y es capaz de usar tal información para hacer más investigación, aumentando la potencia de la capacidad investigativa” (Molina, 2001, p.28). Este tipo de investigación propuesto por Jesús Ibáñez (1979) desarrolla tres perspectivas: distributiva, estructural y dialéctica, cada una con tres niveles para su abordaje: 1) nivel epistemológico (para qué), 2) nivel metodológico (por qué) y 3) nivel técnico (cómo).

En la presente investigación se retomó la perspectiva estructural, la cual hace referencia a las funciones del lenguaje cuando se interpretan las ideas que tienen los sujetos sobre el problema



investigado. A decir de Julio Mejía (2001) esta perspectiva, se presenta como representación simbólica de la realidad social, donde se cualifican las propiedades simbólicas de los objetos-unidades de análisis, destacando sus vivencias en concreto, su experiencia acumulada, sus sentimientos, creencias, propósitos, significados y otras características importantes del mundo subjetivo.

En cuanto a los niveles de abordaje, el nivel epistemológico se sustentó desde el enfoque socio crítico, pues al posibilitar circunscribir la mirada de forma crítica en los sujetos que interactúan socialmente, pretende transformar la sociedad en la cual viven y dar cabida al reconocimiento de acciones, pensamientos y discursos que posibilitan el agenciamiento de transformaciones pedagógicas y sociales. El nivel metodológico, se retomó a partir de la función estructural del lenguaje, el habla como comprensión o análisis del discurso y el conocimiento explicativo o producción de conocimiento acerca de las estructuras de las redes del lenguaje (Mejía. 2001).

Para el nivel técnico se desarrollaron grupos de discusión como técnica de investigación social caracterizada por tener en cuenta los discursos de los interlocutores acerca de una temática o problemática del orden social, política, cultural, educativa, entre otras. (Ibáñez, 1979). Por último, se incorporaron los diversos saberes y presupuestos que emergieron tanto en los grupos de discusión con las maestras, como en el contenido de la Política Pública de Primera Infancia, al análisis de contenido en tres niveles propuestos por Alexander Ruiz (2006): “superficie, analítico e interpretativo, [los cuales permitieron] [...] comprender la complejidad de la realidad social [a] estudiar” (pp. 45- 46).

### **Organizaciones escolares participantes**

Para desarrollar los grupos de discusión se contó con la colaboración de maestras pertenecientes a tres organizaciones escolares, lo que permitió obtener el punto de vista de tres experiencias diferentes de carácter tanto público como privado en la implementación de la Política Pública para Primera Infancia. Cada grupo participo en dos (2) sesiones independientes:

**Fundación los Pinos:** se encuentra ubicada en la comuna cuatro en el sector Ciudadela Sucre (Soacha), implementó la política pública de primera infancia funcionando como centro de desarrollo integral en la modalidad institucional entre el año 2010 y 2015, a través de vínculos contractuales con el Ministerio de Educación Nacional — MEN—, el Instituto Colombiano de Crédito Educativo y Estudios Técnicos en el Exterior —ICETEX— y el Instituto Colombiano de

Bienestar Familiar— ICBF—. El grupo de maestras pertenecientes a esta organización, que participaron en los grupos de discusión, estuvo constituido por cinco (5) profesionales, de las cuales tres (3) son licenciadas en educación preescolar y dos (2) son licenciadas en educación infantil, cuya experiencia profesional oscila entre los seis (6) y nueve (9) años.

La segunda organización es la Fundación Construyendo Tejido Social que se encuentra ubicada en el barrio San Marcos de la localidad 10 de Engativá (Bogotá). Ésta tiene como modelo de atención educativo el trabajo con hogares comunitarios múltiples. El funcionamiento general de esta organización corresponde exclusivamente a las directrices del ICBF desde el año 2006. El grupo de maestras participantes en los grupos de discusión estuvo conformado por seis (6) técnicas profesionales en primera infancia del Servicio Nacional de Aprendizaje —SENA—. Su experiencia fluctúa entre uno (1) y diez y ocho (18) años.

La tercera institución es el Colegio INEM Santiago Pérez IED ubicado en la localidad sexta de Tunjuelito en el barrio Tunal. Ésta es una organización escolar que pertenece al sistema educativo distrital y cuenta con cincuenta (50) años de funcionamiento. Sus recursos y orientación pedagógica se rigen por la Resolución 188 del 24 de Enero de 2007. El grupo de maestras participantes en esta investigación, estuvo compuesto por ocho (8) licenciadas en educación preescolar, de las cuales hay una (1) especialista en lúdica educativa, una (1) especialista en psicología infantil y dificultades del aprendizaje, tres (3) especialistas en informática educativa y una (1) magister en educación. La experiencia profesional de este grupo varía entre los cuatro (4) y veinte años (20).

## **POSIBILIDADES Y CONDICIONES: CAMINOS PARA LA TRANSFORMACIÓN**

A continuación se presentan los hallazgos de esta investigación como resultado del ejercicio analítico entre la interpretación de los documentos: Política Pública de Primera Infancia Conpes 109, Orientaciones para el cumplimiento de la calidad en la modalidad institucional de educación inicial (Guía N° 51.) y orientaciones pedagógicas (N°20 al N°25), así como los datos obtenidos en los grupos de discusión y la caracterización de las prácticas pedagógicas en las instituciones participantes. Lo anterior, en clave de establecer condiciones favorables para la transformación pedagógica y sus posibilidades de realización.

### **Mirar la Infancia**

1. De manera general, se pudo establecer que las maestras de las tres organizaciones escolares conceptualizan la infancia en consonancia con la política pública de primera infancia. De este concepto retoman la infancia como “un proceso evolutivo de desarrollo por el cual

atravesamos todos” (Leidy, GDFLP), que “va desde la gestación hasta los cinco o seis años” (Linda, GDFLP) y requiere de un trabajo pedagógico que tenga en cuenta aspectos como las dimensiones del desarrollo, el enfoque de derechos e inclusión, dadas las situaciones de vulnerabilidad, en las cuales se encuentran la población infantil que atienden en las organizaciones escolares. Del mismo modo, vinculan esta concepción a teorías psicológicas y evolutivas a partir de las cuales el desarrollo de habilidades y capacidades es importante durante esta etapa de vida.

2. Se encuentra que las maestras resaltan la importancia e influencia que tienen los contextos sociales, culturales y el enfoque de derechos en las formas como se relacionan los infantes consigo mismos, con sus pares y con el entorno. Con ello, se puede reconocer en ellas miradas que potencian la comprensión de las múltiples formas en las que se desarrollan las infancias, que ya se hacen explícitas en la política pública.
3. Se logró establecer que en los documentos de orientaciones pedagógicas y en los discursos de las maestras, el sentido de la educación inicial es compartido por la macropolítica, las orientaciones pedagógicas y las maestras. Evidenciado en la comprensión de la educación inicial como un proceso de acogida, cuidado y potenciamiento del desarrollo que va más allá del fortalecimiento de habilidades preparatorias para la educación básica primaria.

Se puede decir que los anteriores enunciados son posibilidades para la transformación pedagógica que dan cuenta de avances en relación con la concepción de infancia, pues en la conceptualización que se hace de los niños y las niñas como sujetos se reconocen diferentes procesos que van más allá de la atención y el cuidado para promover un desarrollo humano y social en la primera infancia; además, una condición que favorece dicha transformación es que tanto en las políticas públicas para primera infancia como en las prácticas pedagógicas, se avanza hacia la comprensión de que la infancia se vive diferente en todos los grupos humanos y contextos escolares; por lo tanto, eso que nosotros llamamos infancia es un constructo social.

Por ello, analizar los problemas, los contextos, los marcos históricos que socialmente componen la infancia, es indispensable a la hora de abordarla y concebirla sobre todo en un sentido pedagógico, pues da cuenta de diversas situaciones que al ser mediadas por los sujetos, la cultura, la educación, entre otras, dan nuevas ideas sobre lo que en una sociedad como la actual significa “ser” niño o niña. Desde esta mirada, el sujeto infante tiene la posibilidad de estar siendo, de constituirse en las relaciones intersubjetivas, en su participación, acción y reflexión al tiempo que incide en la transformación de su realidad.

## La política y el saber pedagógico

1. Se logró inferir que existen aspectos en común entre lo que expresan las orientaciones pedagógicas y las maestras, como sucede con la idea de *“saber teórico- práctico de continua elaboración por parte de los docentes”*, la cual reconoce que la pedagogía como lugar de referencia, continua enriqueciéndose a partir de las reflexiones que hacen los maestros sobre los postulados teóricos de la educación y su quehacer en el aula. Lo cual es compartido por las maestras, quienes opinan que, aunque la práctica pedagógica tiene en cuenta lo teórico, es más el resultado de la experiencia en el aula. Como lo enuncia Leidy (GDFLP):

Uno no solo se basa como maestro en los autores o lo que dan en la academia [...] por supuesto que uno tiene que recurrir a la investigación, a retroalimentarse y mirar cómo se enfrenta a nuevos desafíos, pero siento que nosotros como maestros, nuestro campo de construcción teórica es la práctica.

Por su parte, Patricia agrega sobre la teoría: “es una base fundamental; pero [...] en la realidad, la teoría la hace la práctica”. No obstante, las maestras consideran que la actualización pedagógica dentro de las organizaciones escolares debe fortalecerse, de manera que contribuya en la actualización, propuesta, evaluación y consolidación de experiencias pedagógicas que acerquen la teoría y la práctica pedagógica.

2. Se estableció, además, que para las maestras la Política Pública para la Primera Infancia ha influido positivamente en las opciones que toman para educar a los niños y las niñas, pues están de acuerdo en que esta política es el resultado de un ejercicio participativo de diversas comunidades colombianas, entidades públicas y privadas acerca del desarrollo integral de la niñez. Lo anterior lo encuentran reflejado en las ideas pedagógicas que fueron retomadas de las experiencias de muchos maestros en el país para las orientaciones pedagógicas de esta política, lo que deja claro que su implementación y fortalecimiento “es un trabajo más del maestro, depende de su formación, de su construcción y de su práctica pedagógica [...] es decir, la enriquece el maestro” (Leidy). Así pues, las maestras consideran que para lograr mayores alcances en términos de transformaciones pedagógicas, a partir de esta política, se requiere continuar recogiendo experiencias educativas en diversos contextos.

3. Se dedujo que si bien la Política Pública de Primera Infancia está concebida desde el pensamiento pedagógico moderno en autores como: María Montessori (1870-1952), Ovide Decroly (1871-1932), Francisca Radke (1892 - 1957), Celestin Freinet (1896-1966) entre otros, también ha logrado incorporar las conceptualizaciones que desde otros campos de producción como el sociológico, filosófico, ético, político, que con autores como Fernando Bárcenas(2000), Joan Carles Melich (2000), Gema Paniagua (2012), Ana Malajovich y Lucia Moreau (2001), Philippe Perrenoud (2007), entre otros, aportan tanto a la conceptualización de la infancia y su desarrollo como a la defensa de los derechos de los niños y las niñas a partir de experiencias significativas, estudios y desarrollos teóricos.
  
4. La idea presente en la Política Pública de Primera Infancia a cerca de la sistematización de la práctica pedagógica como una estrategia para transformarla en saber pedagógico es de resaltar, puesto que ello permite rescatar las experiencias que los maestros tienen en el aula de manera que ayuden a movilizar cambios en las formas de repensar la educación inicial, la manera de abordar las reflexiones en torno a cómo aprenden los infantes, las formas en que se afrontan las tensiones para la formación, confrontación y construcción de experiencias en el aula como insumo para la transformación pedagógica; no obstante, los datos obtenidos en los grupos de discusión no arrojan por parte de las maestras conocimiento de la sistematización como posibilidad investigativa en la práctica pedagógica.

Al respecto, la investigación desarrollada logró establecer que estos aspectos son condiciones existentes para la transformación pedagógica desde la Política Pública de Primera Infancia, pues avanzan en pensar la política pública como una construcción social en favor de la infancia que, a través de sus orientaciones pedagógicas, avizoran diversas opciones para establecer y mantener una relación con las experiencias pedagógicas de los maestros; sin embargo, para que estas condiciones posibiliten una transformación pedagógica que redunden en el plano social, los maestros deben pensarse como sujetos políticos alternativos, pues son capaces de agenciar y construir saberes que conlleven a acciones políticas. Sujetos autónomos, capaces de formular propuestas prácticas y experiencias alternativas que provengan de sus experiencias, con la voluntad y determinación para intervenir en decisiones sobre lo educativo y la política educativa en contextos tanto institucionales, como locales, regionales o nacionales; al decir de María Cristina Martínez (2006) “también de asumir como una necesidad imperante en sus acciones de enseñanza y de formación la de potenciar subjetividades políticas” (p.244).

## La política y los derechos sociales

1. Los grupos de discusión están en consonancia con la política pública al reconocer que “los principios que orientan la política pública de primera infancia se enmarcan en la perspectiva de derechos y de protección integral [...] como instrumento del Estado para garantizar los derechos” (Conpes 109, 2007, p. 24); Sin embargo, consideran que ésta pierde sentido en su implementación, debido a que “a veces son mal interpretadas y los programas que se gestan para darle cumplimiento no son lo suficientemente articulados con la misma política” (SANDRA GDFCTS), lo que se refleja en la baja calidad en los servicios y atención en salud, educación, alimentación y vivienda en el país. En tal sentido, las maestras aluden a que la sociedad civil tiene la responsabilidad de conocer, implementar y hacer valer los derechos sociales a través de las políticas públicas, pues “más allá de por qué no se lleva a cabo, es que nosotras no fuimos formadas como seres políticos que puedan analizar, cuestionar, interpretar y ejercer nuestros derechos [...] por eso conocerlos parte de una formación y también de la concientización de lo público, de nuestro poco interés por leer a lo que tenemos derecho” (Leidy), lo cual requiere que cada sujeto se asuma como ciudadano políticamente activo.
2. Frente a la idea reiterada de corresponsabilidad en la política pública, la cual “El Estado, la familia y la sociedad deben asumir conjuntamente” (Conpes 109,2007, p.33), los discursos de las maestras, aunque dan mayor relevancia a la familia como agente transformador por considerarla el primer modelo social que tienen los niños y las niñas en diferentes planos y contextos sociales, expresan la necesidad de cambios estructurales en las organizaciones escolares que involucren, en la ejecución de esta política, a “la misma cabeza de cada unidad o de cada programa, el rector y la familia” (Sandra). De este modo, ellas consideran que, en ocasiones, estas personas se desconocen como agentes educativos fundamentales en el ejercicio de la corresponsabilidad para el desarrollo integral de los infantes y, por ende, para la construcción social del país.
3. También se estableció que, a partir de sus discursos, las maestras expresan que el seguimiento y evaluación a la ejecución de la Política Pública de Primera Infancia debe dar cuenta de cambios de tipo cualitativo, pues hasta el momento quienes se encargan de evaluarla se limitan a la medición de indicadores y dejan de lado el impacto que ésta tiene en los procesos de desarrollo de los niños, las niñas y sus familias, así como en el

mejoramiento que tiene en la calidad de vida de los infantes, en los intereses particulares de las comunidades y en los cambios que deben adoptarse para procurar un mejor cumplimiento. Esta limitación, entonces, se considera como una condición que restringe la transformación pedagógica toda vez que la evaluación desde esta perspectiva no permite orientar nuevas visiones de política.

En relación con la política y los derechos sociales, se puede decir que algunos de los planteamientos de esta política pública se establecen como posibilidad para la transformación pedagógica, pues propician la garantía de derechos a través de la participación de la sociedad civil. Desde este punto de vista, los maestros a través de sus iniciativas pedagógicas pueden encontrar maneras de aportar a esta política y trascender de la realidad escolar a la social.

En este marco, como condiciones deseables para lograr que dichas posibilidades se conviertan en transformación pedagógica, se requiere que los maestros se asuman como sujetos políticos y las organizaciones escolares como organizaciones políticas que promueven la reflexión, la acción y la participación de sus integrantes en lo concerniente a la ejecución de la Política Pública de Primera Infancia. Esta ejecución debe ir más allá de los indicadores de calidad y contemplar las incidencias que ésta pueda tener de manera cualitativa. En último término, ejecutar realmente lo que la misma política enuncia:

Tanto el Estado como la Sociedad puedan realizar análisis periódicos para garantizar una eficiente y eficaz gestión de la política [que además logre dar cuenta tanto de] la implementación [como del] impacto de la política en los niños y niñas de 0 a 6 años (Conpes 109,2007, pp. 28, 32).

### **Organizaciones escolares y política pública de primera infancia**

Los siguientes hallazgos dan cuenta de algunas características visibles en las formas como se relacionan las maestras de las tres organizaciones escolares participantes con la política pública de primera infancia:

1. Para el grupo de discusión que se hizo en la Fundación Los Pinos, se logró establecer que las maestras apropian la Política Pública de Primera Infancia a partir de las orientaciones pedagógicas y el discurso concerniente al rol docente para la garantía de derechos. Por dicha razón, dan relevancia a la relación existente entre su rol y los contextos sociales,

familiares, educativos en los que trabajan, pues, de este modo, encuentran la posibilidad de actuar como garantes de derechos y promover su apropiación. Lo anterior requiere que como maestras se asuma como sujetos políticos, concededoras de las políticas públicas, consciente de lo público, capaces de analizar, cuestionar, interpretar y ejercer unos derechos que han sido otorgados para todos los ciudadanos.

Los discursos de este grupo de maestras a cerca de sus prácticas pedagógicas aluden a la prioridad que tienen los intereses y las necesidades de los niños y las niñas. Así mismo, recalcan la importancia de atender a las situaciones particulares de vida que ellos experimentan como seres humanos que sienten, piensan, expresan, opinan y comunican, sobre todo si pertenecen a comunidades vulnerables. En tal sentido, expresan que sus prácticas pedagógicas basadas en la lúdica, la creatividad y el buen trato no se constituyeron exclusivamente a partir de los enunciados de la política, sino que se han enriquecido desde la experiencia personal y el contacto con pares pedagógicos; no obstante, reconocen que la política pública de primera infancia ha sido un gran avance para ampliar la mirada de los derechos sociales y para que la educación en la primera infancia sea más incluyente y diferenciada.

2. La apropiación que manifiestan las maestras del Colegio INEM Santiago Pérez IED, sobre la política pública de primera infancia se encuentra en relación con la propuesta didáctica expresada en las orientaciones pedagógicas a través de los pilares de la educación inicial (juego, arte, literatura y exploración del medio). Lo dicho responde a que sus discursos, por un lado, resaltan la importancia de los procesos de enseñanza y aprendizaje que garanticen el desarrollo de habilidades, capacidades, competencias y dimensiones en los niños y las niñas mediante la atención, las características del rango de edad en el que se encuentran y, por otro lado, prepararlos para la educación básica primaria.

Este grupo de maestras continuamente resalta la autonomía que tienen en esta organización escolar para desarrollar su labor con la primera infancia. Por ello, se muestran interesadas en crear, desarrollar e implementar en el colegio un currículo para primera infancia que les proporcione claridades en los contenidos, metodologías y procesos a evaluar en los niños y niñas menores de seis años de edad como se consigna en las reformas que se han venido gestando en el país.

Otro aspecto que frecuentemente resaltan es la importancia de la educación inclusiva, en tanto ésta establece relaciones interpersonales entre maestras y estudiantes. Dichas



relaciones movilizan aprendizajes para la vida al desarrollar la empatía en los niños y niñas. De la misma manera, les permiten a los niños y niñas con necesidades educativas especiales adquirir habilidades, capacidades y conocimientos básicos para relacionarse socialmente con los demás infantes. De esta manera, estos niños sienten que ejercen sus derechos sociales y contribuyen a su consolidación como ciudadanos.

Por último, los discursos de estas maestras a cerca de sus prácticas pedagógicas destacan experiencias personales que al ser exitosas buscan incidir positivamente en el trabajo conjunto de sus pares. Frente a ello, se encuentran posturas diversas que no permiten que estas iniciativas confluyan en una propuesta pedagógica generalizada en este colegio, lo cual implica que el desarrollo de las prácticas en el aula corresponda al criterio de cada maestra.

3. Para las prácticas pedagógicas de las maestras de la Fundación Construyendo Tejido Social, se pudo inferir que la apropiación que tienen acerca de la Política pública de Primera Infancia se encuentra relacionada con la idea de llevar a la práctica pedagógica los derechos de los niños y las niñas. Por lo tanto, sus prácticas pedagógicas vinculan la atención, el cuidado y la educación en acciones que garantizan la escucha, la observación, la participación, el reconocimiento, la convivencia y el buen trato a los niños y niñas. De la misma manera, sus prácticas buscan el bienestar del jardín infantil con una buena asistencia de las necesidades básicas de aseo, alimentación y salud. Así las cosas, éstas enfatizan en la importancia de desarrollar procesos educativos con los infantes que, a través del juego, las rondas, las manualidades, el uso de artefactos tecnológicos (computadores, teléfonos celulares, televisores, videos) y el desarrollo de habilidades motrices, ayuden a mantener relaciones afectivas entre adultos y niños.

Estas maestras también refieren que sus prácticas pedagógicas están siendo instrumentalizadas por las múltiples responsabilidades que deben asumir para la política del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar —ICBF. Dentro de estas responsabilidades está la cualificación de los Hogares comunitarios familiares (*Cf.* los Lineamientos técnico-administrativos Hogares Comunitarios de Bienestar-múltiples, 2006), de lo cual depende su vínculo laboral como madres comunitarias junto con los operadores de servicio seleccionados por esta institución. A su vez, tienen dificultades para asumir esta labor de tiempo completo, pues eso complica la planeación y organización de los procesos de

enseñanza – aprendizaje, así como la autonomía y la creatividad de las metodologías, las didácticas y las evaluaciones que realizan para el aula de clase.

En este orden de ideas, se puede decir que en las tres organizaciones escolares hay posibilidades para la transformación pedagógica, en tanto que las maestras avanzan en reflexionar sus prácticas pedagógicas a partir de convergencias y divergencias que se relacionan con los contextos en los que laboran. Dichas reflexiones desarrollan cambios en torno a las relaciones interpersonales, su concepción de infancia, su rol docente y su quehacer en el aula en relación con su visión de la Política Pública de Primera Infancia. Esto evidencia algunas posturas críticas frente a los postulados e implementación de ésta, reflejadas en acciones al interior del aula que dan mayor relevancia tanto a sus experiencias como a su saber pedagógico.

No obstante, las maestras podrían fortalecer dichas posibilidades con el fin de favorecer condiciones que les permitan avizorar propuestas curriculares para la educación de la primera infancia en sus contextos de trabajo que trasciendan de lo escolar a lo social a través del reconocimiento de la historicidad política, cultural, económica, social, pedagógica de la infancia en Colombia y de diversas teorías críticas de la emancipación, la liberación y la transformación.

Aunque las experiencias pedagógicas han funcionado positivamente para ellas, e incluso las posibilidades de acción social que promueve la política pública de primera infancia son accesibles; no son lo único que se puede y se debe hacer para lograr cambios educativos y sociales, pues como lo expone Torres (2007 p.7) “los productos del conocer no deben asumirse como verdades acabadas, inmodificables, sino susceptibles de perfeccionar, de discutir y cuestionar”. Razonable es entonces, que el maestro como sujeto crítico puede agenciar “nuevas formas de aprendizaje y relaciones sociales, formas que pueden ser usadas en otras esferas más directamente involucradas en la lucha por una nueva moralidad y visión de la justicia social” (Giroux. 1983, p. 38).

## CONCLUSIONES

- I. Agenciar transformaciones pedagógicas en prácticas de primera infancia precisa que los maestros amplíen la mirada liberal de los derechos humanos y comprendan las relaciones que se entretienen en lo que dice la Política Pública de Primera Infancia sobre los niños y las niñas como sujetos de derechos. De esta manera, desde sus prácticas pedagógicas podrán plantear formas de garantizar los derechos de esta población como preámbulo para la constitución de una ciudadanía inclusiva e intercultural.

De esta forma, se propone que las prácticas pedagógicas que piensen la infancia en clave de derechos, accedan a los postulados acerca de las múltiples infancias porque éstos avanzan

hacia la idea de infancia como un constructo social que expresa los intereses de un momento determinado en la historia. Así mismo, este enfoque sitúa los estudios sobre la infancia en contextos socioeducativos concretos, pues la considera a partir de diferentes modos y formas de concebir y construir la persona, la familia y los lazos sociales, así como de diferentes maneras de llevar a cabo la crianza y los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas. Con lo anterior se impulsa, en mayor medida, la comprensión e inserción de los infantes en contextos institucionales de manera que se reconozca su influencia en las transformaciones escolares y sociales.

- II. La reflexión sobre las formas que tienen los maestros y maestras para dar sentido a la educación inicial y sus nuevos discursos para transformarla configuran maneras de agenciar transformaciones pedagógicas en prácticas de educación inicial. Dicho agenciamiento deviene de la idea de cambio que no es exclusivamente intelectual, pues implica la acción y la reflexión que se vuelca a la realidad en momentos históricos especiales que involucran el ejercicio de sujetos de transformación social. Estos sujetos creen en la comunicación, la colaboración y el desarrollo de una percepción crítica de la realidad por parte de los demás individuos, lo cual pone el agenciamiento en perspectiva de *praxis*. Así las cosas, la construcción de saber pedagógico (teórico-práctico) se constituye como otras formas de comprender la educación de la primera infancia desde contextos diversos, lo que conlleva a pensar y repensar condiciones y posibilidades necesarias para garantizar prácticas socioeducativas transformadoras.
- III. Un agenciamiento pedagógico conlleva la idea de maestro como un sujeto político capaz de tomar decisiones políticas productivas, de actuar sobre lo producido con voluntad de acción y de construir proyectos alternativos como una *episteme* antípoda a la lógica del poder de la sociedad moderna al decir de Zemelman. Entonces, este agenciamiento está en estrecha relación con la capacidad de construir saberes y sujetos autónomos con voluntad y arriesgo para intervenir en las decisiones sobre lo educativo y la política educativa en los ámbitos de su interacción inmediata: contexto escolar y social. A su vez, se relaciona con la capacidad de asumir como una necesidad imperante sus acciones de enseñanza y de formación para potenciar subjetividades políticas. Esto requiere de la búsqueda de un auto-reconocimiento por parte del maestro como sujeto político – pedagógico en permanente construcción y constitución como actor social que se descentra de sí mismo e intenta proyectarse al ámbito social con acciones comunitarias que potencian tanto su voluntad de reflexión-acción-transformación como la reconfiguración de su subjetividad y la de los demás. En última instancia, esta constitución del maestro como agente político y trabajador de la cultura se da

a través de acciones transformadoras que conllevan a actuar, conocer, indagar y acercarse a otros desde prácticas dialógicas, concienciadoras y práxicas que reafirmen la naturaleza democrática de la escuela.

Lo anterior provee un nuevo contexto para examinar las organizaciones escolares de primera infancia como sitios sociales que estructuran la experiencia de los grupos subordinados y sus prácticas pedagógicas. Dicha estructuración les permite mantener y desarrollar una democracia que convine la reflexión y la práctica académica de los maestros con el fin de educar a los estudiantes para que sean ciudadanos reflexivos y activos que logren percatarse de situaciones de opresión en los contextos concretos de su vida. Así las cosas, el diálogo entre la teoría y la práctica les permitirá tanto a maestros como estudiantes, desde el poder, la resistencia y el agenciamiento humano transforma su contexto vital en clave de justicia social.

- IV. Se precisa de maestros críticos sociales que agencien transformaciones pedagógicas en la primera infancia y que comprendan que la educación no es un acto acabado. Esto les permite tomar conciencia de la realidad y leer el mundo ética, política y culturalmente. De este modo, de manera colectiva e involucrando a los estudiantes, éstos se desarrollan como consumidores críticos del conocimiento y de la realidad social, capaces de ampliar la mirada sobre su labor y avanzar en sus propias teorías acerca de la acción de su ejercicio docente y de las condiciones sociales que configuran sus experiencias. Así pues, emerge un compromiso con la justicia, con la equidad y con la emancipación de las ideologías dominantes. De la misma manera, se fortalece la autonomía, la autogestión y la construcción del pensamiento porque la educación es acción liberadora ética y política en sentido estricto como lo propone Carlos Cullén, a saber, acción dialógica constante que estimula el poder creador y la criticidad de los sujetos de la educación.

## REFERENCIAS

- Adorno, T. (1998). *La Educación para la Emancipación*. Madrid: Editorial Morata, S.L.
- Aries, P. (1993). La infancia. En *Revista de Educación*, p 254.
- Bustelo, E. (2007) *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. México: Editores siglo XXI.
- Cerda, H. (1996). *Educación preescolar. Historia, legislación, currículo y realidad económica*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Colángelo, M. (1998). *La mirada antropológica sobre la infancia. Reflexiones y perspectivas de abordaje. Infancia y juventudes. Pedagogía y Formación*. Argentina: Universidad Nacional de la plata.
- Colángelo, M. (sf) *La Formación Docente entre el siglo XIX y el siglo XXI*. Argentina: Universidad Nacional de la Plata.
- Cullen, C. (2009). Mayo. *La ética en el trabajo docente*. Trabajo presentado en el Ciclo 200 Conferencias para 200 años – Dirección Provincial de Educación. Disponible en file:///D:/Downloads/P\_9%20(2).pdf
- Departamento Nacional de Planeación. Documento Conpes Social 109. *Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la primera infancia”*. 03 diciembre de 2007.
- Freire, P. (1969). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores. México. D.F.
- Freire, P. (1979) (2005). *La educación como práctica de la libertad*, Tierra nueva, Montevideo: Siglo XXI editores. S.A.
- Freire, P. (1984) (2006). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI editores. S.A.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2011). *Pedagogía de la Esperanza*. México: Siglo XXI Editores.
- Freire, P., y Shor, I. (2014). *Miedo y osadía: La cotidianidad del docente que se arriesga a practicar una pedagogía transformadora*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI Editores.
- Galvis, M, Olarte, L, Galimberí et al (2013). *Calidad de la Educación en Primera Infancia desde la Estrategia “De cero a siempre” en Cundinamarca* (Tesis de Maestría). Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós. Recuperado en: <http://www.lie.upn.mx/docs/semopta/profesores.pdf>
- Giroux, H. (1983). *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. Publicado originalmente en Harvard Education Review No. 3, 1983. Traducción de Graciela Morzade. Buenos Aires. Disponible en: [http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17\\_07pole.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/17_07pole.pdf)
- Gómez, Y. (2016). *Agenciamiento de transformaciones pedagógicas: posibilidades y sus condiciones desde la resistencia*. Ponencia presentada en *Primer Congreso de Investigación en Ciencias Sociales: Entre tensiones y nuevas prácticas Sociales*, Guayaquil, Ecuador.
- Grupo De Discusión, Fundación Los Pinos [GDFLP], Bogotá, 2016. Transcripción grupo de discusión, docentes de la fundación (editor: Caminos Laura y Rodríguez Francy).
- Grupo De Discusión, Colegio Inem Santiago Pérez IED [GDISP], Bogotá, 2016. Transcripción grupo de discusión, docentes de primera infancia (editor: Caminos Laura y Rodríguez Francy).
- Grupo De Discusión, Fundación Construyendo Tejido Social [GDFCTS], Bogotá, 2016. Transcripción grupo de discusión, madres comunitarias (editor: Caminos Laura y Rodríguez Francy).
- Gunilla, D., Peter, M. y Alan, P... (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and Care: Posmodem Perspectives*. España: Editorial GRAÓ, Colección Biblioteca de Infancia.
- Ibáñez, J. (1979). *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: teoría y práctica*. España: Editorial Siglo XXI.
- Kohan, W. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía*. España: Ediciones Laertes S.A.
- Martínez, A. (2011). Unicef. Dejad que los niños vengan a mí. Artículo. Revista Educación y Pedagogía, vol. 23, núm. 60, mayo-agosto, 2011, pg. 45. Recuperado en: <file:///C:/Users/usuario/Downloads/Dialnet-UnicefDejadQueLosNinosVenganAMi-4157634.pdf>
- Martínez, A. (2012). Verdades y mentiras sobre la escuela. Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico, IDEP. Editorial: Jotamar Ltda.

Martínez, M. (2006) *La figura del maestro como sujeto político: el lugar de los colectivos y redes pedagógicas en su agenciamiento* Educere [en línea] 2006, 10 (abril-junio) : [Fecha de consulta: 12 de diciembre de 2016] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603305>> ISSN 1316-4910

Mejía, J. (2001). Perspectiva social de segundo orden. Disponible en web: <http://www.cintademoebio.uchile.cl/index.php/CDM/article/viewFile/26230/27522>

Moreno, M. Vargas, R. et al. (2011). *El rol político del maestro en relación con la política de la primera infancia y las prácticas docentes* (tesis de grado). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.

Ministerio de educación nacional [MEN]. (2014) Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá.

Miranda, G. (2006) Revista de Ciencias Sociales (Cr), vol. I-II, núm. 111-112, Hacia una visión hermenéutica crítica de la política educativa. (p. 101-117). San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15311209>

Molina, S (2001).*La investigación de segundo orden en ciencias sociales y su potencial predictivo: el caso del proyecto de Identidad y tolerancia*. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, vol. XLIV, núm. 183, mayo-diciembre, 2001, pp. 17-46. Universidad Nacional Autónoma de México Distrito Federal, México. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/421/42118302.pdf>

McLaren, P., y Kincheloe, J. Editores (2008). *Pedagogía crítica: de qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona, España: Editorial Grao.

Orozco, H. (s,f). Pasado y futuro de la educación de la primera infancia. [Artículo que describe los cambios que han surgido en las políticas de primera infancia] pag 15. Disponible en: [http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-240963\\_recurso\\_2.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-240963_recurso_2.pdf)

Roth, A. (2010). *Enfoques para el análisis de políticas públicas: las políticas públicas y los principales enfoques analíticos*. Colombia: universidad nacional de Colombia.

Ruiz, A. (2000). *El análisis de contenido en la investigación en educación*. Disponible en <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/dcs-upn/20121130051155/texto.pdf>

Saenz Obregon, J. y Saldarriaga Velez, O. Ospina López, A. (1997). Mirar la infancia: pedagogía, Moral y modernidad en Colombia, 1903-1946. Vol I y II. Editorial: universidades de Antioquia/clio.

Skliar, C. (2002).*Alteridades y pedagogías. O ¿Y si el otro no estuviera ahí?* Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10851.pdf>

Torres, A. (sf). *La palabra verdadera es la que transforma el mundo*. Bogotá. Disponible en: [https://www.google.com.co/?gfe\\_rd=cr&ei=PfVOWNoapbDzB6yEtOgB&gws\\_rd=ssl#q=La+palabra+verdadera+es+la+que+transforma+el+mundo+torres+alfonso](https://www.google.com.co/?gfe_rd=cr&ei=PfVOWNoapbDzB6yEtOgB&gws_rd=ssl#q=La+palabra+verdadera+es+la+que+transforma+el+mundo+torres+alfonso).

Weinstein, j., Hornkoh, A., Machado, A., Carneiro, R., Marchesi, A., Leis, R., et al. (2006). *Sentidos de la educación y la cultura: cultivar la humanidad*. Santiago de Chile. LOM ediciones.

Zelman, H. (2012). *Otro Mundo Si Es Posible. Historia y Autonomía en el Sujeto Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=tIrKmPZC5j4&t=122s>*.