

infancias imágenes

Indexada: Dialnet, Latindex, Redib y DOAJ. Vol. 23 No. 2, julio-diciembre 2024

ISSN:1657-9089

ISSN e: 2665-511X



infancias

imágenes





UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

infancias
imágenes

ISSN: 1657-9089
ISSN-e: 2665-511X

Vol. 23, no. 2, julio-diciembre 2024

Revista de la Cátedra UNESCO en Desarrollo
del Niño, la Maestría en Infancia y Cultura y la
Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo

Público al que se dirige

Investigadores, docentes, estudiantes, instituciones
y demás organizaciones y personas interesadas
en el campo de la infancia.

EDITOR

Daniel Arturo Hernández Rodríguez

COMITÉ EDITORIAL

Dra. Gene Díaz,

Docente, Lesley University, Massachusetts,
Estados Unidos

<https://orcid.org/0000-0002-2458-7497>

Dra. Marcela Gómez Sollano

Docente e investigadora, Universidad Nacional
Autónoma de México, México

<https://orcid.org/0000-0002-6194-2953>

Dr. José González Monteagudo

Docente, Universidad de Sevilla, España

<https://orcid.org/0000-0002-3094-8092>

Dra. Pilar Lacasa Díaz

Docente e investigadora, Departamento de
Filología, Comunicación y Documentación.
Universidad Alcalá de Henares, España

<https://orcid.org/0000-0003-2908-3797>

Dr. Ilich Silva Peña

Investigador, Departamento de Educación,
Universidad de Los Lagos, Chile

<https://orcid.org/0000-0001-9118-3989>

Dra. Carola Vesely Avaria

Docente, Universidad de Santiago de Chile, Chile

<https://orcid.org/0000-0002-6134-4566>

Dr. Humberto Quiceno Castrillón

Docente, Universidad del Valle, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-7100-5373>

Mg. Diana Concha Ramírez

Directora ejecutiva de la Red Latinoamericana
en Comunicación-Educación-Historia COMEDHI,
Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

<https://orcid.org/0000-0002-0770-0216>

Mg. Gary Gari Muriel

Docente, Universidad Distrital Francisco José
de Caldas, Colombia

<https://orcid.org/0009-0002-4379-4317>

Mg. Karina Claudia Bothert

Docente, Universidad Distrital Francisco José
de Caldas, Colombia

ÁRBITROS DE ESTE NÚMERO

Mg. Andrea Catalina Bustamante Parra

Magister en Neuropsicología y Educación

Docente de pedagogía, Universidad Pedagógica
y Tecnológica de Colombia

Dra. María Isabel Calneggia

Doctorado en semiótica

Docente Universidad Nacional de Córdoba.
Argentina

Dra. Marcela Lucchese

Doctora en Ciencias de la Salud y profesorado
y la licenciatura en Ciencias de la Educación
Universidad Católica de Córdoba. Argentina

Dr. Rodrigo Daniel Gustavo Ledesma Gómez

Doctor en Historia del Arte

Docente Universidad de Monterrey. México

Dr. Leonardo Caicedo Zaza

Doctor en estudios teatrales

Docente Universidad Pedagógica Nacional.
Colombia

Mg. Martha Liliana Arciniegas Sigüenza

Máster de Intervención en Dificultades
de Aprendizaje

Docente Universidad del Azuay. Ecuador

Luis Hernando Amador Pineda

Doctor en Educación

Universidad del Tolima. Colombia

Mg. Martha Liliana Quintana Villa

Magister en Educación

Docente Universidad Distrital. Colombia

Mg. Carlos Borja

Máster en Salud Pública

Docente Secretaría Distrital de Educación,
Bogotá D.C. Colombia

Natalia Pinilla

Docente de la Secretaría de Educación del Distrito
y Maestra Investigadora de la Universidad Distrital
Francisco José de Caldas. Colombia

Mg. María Alejandra Rodríguez-Vargas

Magister en Educación

Docente Universidad Católica de Manizales.
Colombia

Mg. Michael Rodríguez Mogollón

Magister en Educación de la Universidad
del Atlántico.

Docente Institución Educativa Distrital
Las Gardenias. Colombia

Dr. Ilich Silva Peña

Doctor en Educación

Universidad de Los Lagos. Chile

Dr. Gerzon Yair Calle Álvarez

Doctorado en Educación

Docente Universidad de Antioquia

ILUSTRACIÓN DE CARÁTULA

Juan Andrés Moreno Rodríguez

FOTOGRAFÍAS

Archivo Cátedra UNESCO en Desarrollo
del Niño

GESTIÓN EDITORIAL

Diony Constanza Pulido Ortega
Alejandra Wilches

APOYO EDITORIAL

Milena Jácome

PRODUCCIÓN EDITORIAL

Oficina de Investigaciones

COORDINADOR DE REVISTAS CIENTÍFICAS

Fernando Piraquive P.

CORRECCIÓN DE ESTILO

Daniel Tamayo Uribe

DIAGRAMACIÓN

Andrés Mauricio Enciso



Cátedra UNESCO
en Desarrollo del Niño

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Para envío de artículos, solicitud de información, comentarios y canjes, favor contactarnos a:

revistainfanciasimagenes@udistrital.edu.co

<https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/infancias>

Indexada en: Dialnet, REDIB, Latindex y DOAJ

Tel. (+57601) 3239300, ext. 1704

Carrera 4 No 26 D – 54. Piso 3 Bogotá, Colombia



TABLA DE CONTENIDO

Nota editorial

Imágenes de investigación

Concepciones de infancia y escuela en maestros de Escuelas Normales Superiores en Caldas

Childhood and school conceptions on teachers from High Normal Schools in Caldas

Omar Javier García Martínez

“Yo soy una hermosa criatura” – Imaginarios de infancias trans

“I am a beautiful creature” – Imaginaries of trans childhoods

Diana Catherine Pachón Porras

Experiencias emocionales y procesos escriturales en niños y niñas de tercero de primaria, desde el reconocimiento de sus voces, durante el confinamiento

Emotional experiences and writing processes in third-grade children, from the recognition of their voices, during confinement

Adriana Arroyo Ortega, Sandra Serna Arango

Lenguajes artísticos e infancias en las regiones de Colombia: aportes para su resignificación

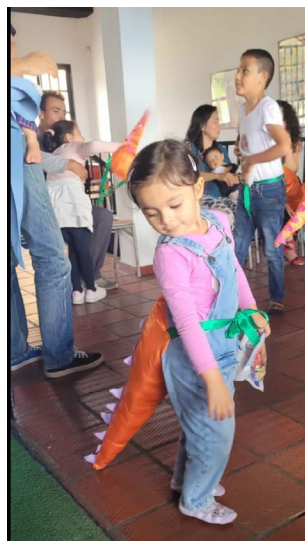
Artistic languages and childhood in Colombia regions: contributions to their reinterpretation

Diana Patricia Huertas Ruiz, Lady Lorena Hormaza, Eliana Paola Varela Barreto

El juego simbólico en el desarrollo social de los niños de 3 a 5 años de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar

Symbolic play in the social development of children aged 3 to 5 in Community Family Welfare Homes

Milena Cardozo Guanume, María Yeimy Rodríguez Florez, Patricia Del Carmen Moreno Araujo



Consideraciones y políticas públicas para la atención a la primera infancia Sorda con enfoque intercultural: 2003-2023

Considerations and public policies for the care of Deaf early childhood with an intercultural approach: 2003-2023

Aura Johana Moyano Tibambre

Textos y contextos

Relatos de infancia: explorando la identidad a través de la memoria colectiva y familiar

Childhood stories: exploring identity through collective and family memory

Liliana Sierra Valiente, Nancy Janneth Jojoa Gutiérrez

Acercamiento al inglés en primera infancia en el contexto de la educación pública: una experiencia de aula

Approach to english in early childhood in the public education context: a classroom experience

Fabiola Miguez Matiz

Separata especial

Una Vida Universitaria: apuntes autobiográficos. Ponencia en el Vigésimo aniversario del Coloquio de la Vivencia y la Práctica Fernando de la Ossa, de la Licenciatura en Educación Infantil

A University Life: Autobiographical Notes. Keynote Address for the Twentieth Anniversary of the Fernando de la Ossa Colloquium on Lived Experience and Practice in Early Childhood Education

Daniel Arturo Hernández Rodríguez



Creative Commons

This scientific journal is licensed under Creative Commons Attribution–Noncommercial–No Derivatives 2.5 Colombia, which lets you download and share content, provided that their authorship is acknowledged and not altered in any way or used commercially. More information: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/>



Creative Commons

Esta revista científica de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas está registrada bajo licencia de Creative Commons Reconocimiento–No comercial–Sin obra derivada 2.5 Colombia, que permite descargar los contenidos y compartirlos, siempre que se reconozca su autoría y no se modifiquen de ninguna manera o se utilicen comercialmente. Mayor información: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/co/>



Gary Gari Muriel ¹

En este volumen 23 número 2 de 2024 de la revista *Infancias Imágenes*, las emociones y las primeras escrituras infantiles; las exploraciones expresivas *aesthéticas*² de las infancias en las regiones colombianas; las políticas públicas interculturales para atender a niñas y niños con sordera; los imaginarios de género de niños *trans*; el juego simbólico como soporte para el desarrollo social infantil; las concepciones de infancia y escuela de maestros normalistas; los relatos sobre la niñez para explorar identidades a través de la memoria colectiva y familiar; el aprendizaje de una segunda lengua en instituciones de educación pública para primera infancia; y las remembranzas autobiográficas acerca de las vivencias universitarias, constituyen terreno abonado para prometedores sembradíos en los cuales queremos disponer nuevas semillas que posibiliten cultivar fructíferas relaciones con las infancias, signadas siempre por interacciones constructivas, gozosas y responsables con niños y niñas.

En la sección “**Imágenes de investigación**”, en primera instancia, encontramos el trabajo investigativo de Adriana Arroyo Ortegay Sandra Serna Arango, quienes presentan los resultados de un proceso investigativo centrado en analizar la manera cómo la escritura puede devenir modo de reconocimiento de las emociones en la infancia, retomando las voces de estudiantes de grado tercero de una institución educativa en Bello, Antioquia. El abordaje Metodológico se asumió desde un enfoque cualitativo y un método narrativo, a partir de la información construida con seis niños y niñas mediante una entrevista semiestructurada realizada

a cada participante, en las que se abordaron sus experiencias escriturales durante el confinamiento vivido por la pandemia del COVID 19. Y como hallazgos muestran la importancia de los procesos de escritura en la construcción de las subjetividades de los participantes, destacando que ese desarrollo es, en sí mismo, una posibilidad de llevar a cabo una identificación y gestión emocional de lo vivido.

Luego, podemos adentrarnos en el trabajo de: Diana Patricia Huertas Ruiz, Lady Lorena Hormaza y Eliana Paola Varela Barreto. El cual nos presenta el artículo derivado de un proceso investigativo desarrollado desde el marco de la política pública de educación inicial, para el cual las artes son fundamentales en la formación infantil. Considerando las tradicionales cinco regiones de Colombia (Orinoquía, Andina, Amazonía, Pacífica y Caribe), las autoras abordan las preguntas: ¿Cuáles son los lenguajes artísticos más presentes en estas regiones? y ¿cómo estos se vinculan a las prácticas pedagógicas y artísticas? Para lo cual se apoyan en los postulados críticos de Acaso (2009), Aguirre (2017), Bamford (2009) y Vygotsky (2012); empleando la Teoría Fundamentada como dispositivo metodológico. En los hallazgos destacan que las artes contribuyen al desarrollo corporal, emocional, social y cognitivo, además que refuerzan la identidad cultural regional. Música, danza, pintura y dibujo son lenguajes predominantes, sobre la literatura. Las autoras reivindican el uso de la expresión *lenguajes artísticos*, en educación inicial, con un enfoque pedagógico y creativo, para fortalecer su integración a los currículos, en la formación docente; y para establecer programas sostenibles a través de políticas públicas que maximicen su impacto en la infancia.

Por su parte, Aura Johana Moyano Tibambre, analiza las políticas públicas y su relación con la primera infancia sorda desde una perspectiva intercultural. Destaca la importancia de las políticas públicas para crear entornos equitativos y accesibles

1 Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia. Docente de la Facultad de Ciencias y Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Director del grupo de investigación Lenguaje, discurso y saberes. Editor en jefe, *Infancias Imágenes*. Correo electrónico: dahernandez@udistrital.edu.co.

2 Por *aesthesis* entendemos un concepto que busca distanciar los haceres creadores de la matriz colonial del poder. Se trata de una noción decolonial que propone romper con la hegemonía del concepto eurocéntrico de estética.

que fomenten el pleno potencial de los niños sordos (usuarios de lengua de señas). El artículo revisa la evolución de este ámbito en Colombia y Latinoamérica entre los años 2003 y 2023 y se discuten los resultados, destacando las contribuciones de las políticas públicas, sus limitaciones y desafíos. En las conclusiones sintetizan los hallazgos y recomendaciones para formular e implementar políticas públicas más efectivas para la primera infancia sorda. Con la esperanza que su reflexión sirva como guía práctica para comprender el panorama de la política pública en este ámbito y contribuya a construir una sociedad más equitativa para la niñez sorda.

Posteriormente, Diana Catherine Pachón Pórras, en el trabajo titulado: *Yo soy una hermosa criatura: Imaginarios de infancias trans*, presenta una indagación centrada en el reconocimiento de los imaginarios de género infantiles, de un joven con experiencia trans masculina, a través de sus creaciones artísticas, que serían recopiladas en un libro digital. La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, con la modalidad de estudio de caso, usando la entrevista semiestructurada como instrumento principal de recolección de datos. A partir del análisis de cinco creaciones artísticas suyas, se reconocieron los imaginarios de género presentes en la infancia trans de este joven; y las maneras cómo dichos imaginarios aparecían asociados al adultocentrismo, al binarismo, a la presión de interpretar el género asignado y al miedo a ser descubierto. La autora destaca que, al expresar su historia a través de creaciones artísticas, este joven pudo compartir sus vivencias, emociones, sensaciones y reflexiones, e igualmente identificar la particularidades y diferencias de las infancias trans. Así mismo se considera que el libro digital puede servir como una herramienta para el reconocimiento de las experiencias diversas vividas durante la infancia, en diferentes entornos de la sociedad.

De otro lado, Milena Cardozo Guanume, María Yeimy Rodríguez Flórez y Patricia del Carmen Moreno Araujo, presentan la reflexión derivada de una investigación que indaga por la manera en la que se puede contribuir al desarrollo social de los niños de 3 a 5 años de tres de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar (HCB) de Bogotá, a través de

escenarios de juego simbólico. En este estudio de tipo cualitativo se recurrió a la observación participante, la implementación de talleres pedagógicos, a entrevistas realizadas a docentes en la Licenciatura en Educación infantil y a una escala descriptiva para evaluar el nivel de desarrollo social que poseen los niños de los hogares seleccionados, para identificar el tipo de juego que realizan a través de sus interacciones y socialización en estos entornos comunitarios.

Por último, en lo concerniente a esta sección, Omar Javier García Martínez, presenta su artículo *Concepciones de infancia y escuela en maestros de Escuelas Normales Superiores en Caldas*, resultado de una investigación finalizada en el marco de una tesis doctoral, cuyo propósito fue develar el sentido que otorgan los maestros a la relación entre infancia, pedagogía y formación docente. El estudio desarrollado bajo un enfoque cualitativo utilizó la fenomenología hermenéutica con diversas técnicas de recolección de información aplicadas a tres grupos de maestros, quienes fueron partícipes de la elaboración de cartas asociativas, narradas en grupos focales y luego entrevistados. Una de las concepciones que se repitió con alta recurrencia es en la que asocian y narran la infancia instalada en la escuela. Este hallazgo se interpreta a profundidad y desde allí se revela la visión de una infancia comprendida sincréticamente con la niñez ubicada en todos los relatos dentro de la escuela, vista como una institución moderna normalizada indiscutida porque el cambio cultural de las infancias contemporáneas como de la escuela pasan inadvertidos. La investigación invita a actualizar las concepciones de infancia en clave sociohistórica, reconociendo las transformaciones culturales en curso.

En la sección **Textos y contextos**, inicialmente se presenta el trabajo investigativo de Liliana Sierra Valiente y Nancy Janneth Jojoa Gutiérrez, recogido en un artículo que examina cómo los niños y niñas construyen recuerdos significativos en momentos familiares cruciales, utilizando la memoria colectiva y la reinterpretación narrativa del pasado, apoyados por dispositivos mnemotécnicos. En este trabajo se destaca el papel activo de los niños en la formación de memorias personales y colectivas,

subrayando la importancia de la intersubjetividad y los constructos culturales.

Las interacciones entre niños y familias revelan la co-construcción de identidades mediante el reconocimiento mutuo, evocando recuerdos e imágenes intergeneracionales. Se analiza cómo emociones, costumbres y creencias impactan en las dinámicas de interacción social, generando tanto conexión como rechazo.

El enfoque metodológico es cualitativo y etnográfico, basado en encuentros con niños de tercer grado en el colegio Tom Adams IED. Se exploró la construcción de la identidad cultural y las interacciones sociales intergeneracionales en el aula, empleando medios artísticos como la pintura, el cine y la fotografía. A través de la memoria colectiva, se buscó reconocer y valorar la historia personal, familiar y del entorno cercano.

Finalmente, Fabiola Miguez Matiz, nos comparte su artículo: *Acercamiento al inglés en primera infancia en el contexto de la educación pública*. En este, la autora desarrolla una reflexión orientada a visibilizar el proceso de fortalecimiento progresivo en el área de inglés para la primera infancia, en el colegio Nueva Zelandia IED, contrastándolo con las usuales limitaciones que se suelen presentar en el contexto de la educación pública bogotana, donde el proceso de enseñanza del inglés en primera infancia ha venido presentando importantes limitaciones, tanto en lo concerniente a políticas públicas como a cualificación docente.

El proyecto se desarrolló desde un enfoque cualitativo de investigación, de tipo interpretativo definido a partir del método etnográfico desde un proceso de observación participante, entrevistas semiestructuradas y encuestas a padres. Metodológicamente, incluyó rutinas, canciones, lúdica, apoyos tecnológicos interactivos, entre otros materiales didácticos, en el proceso enseñanza del inglés a partir de las actividades rectoras para primera infancia. En este recorrido, la experiencia arrojó resultados visibles en el proceso de acercamiento al idioma, con la acogida, el acompañamiento y compromiso de las familias, al igual que con el uso de contextos significativos y diversificación de estrategias. La reflexión invita a robustecer las políticas

públicas en alfabetización de una segunda lengua desde edades tempranas para consolidar las bases de formación posterior.

En la **Separata especial**, Daniel Arturo Hernández Rodríguez, nos comparte el texto de la ponencia *Una Vida Universitaria: apuntes autobiográficos*. La cual fue presentada en el Vigésimo aniversario del Coloquio de la Vivencia y la Práctica formativa *Fernando de la Ossa*, de la Licenciatura en Educación Infantil, en 2024.

La ponencia teje fragmentos de vida (del autor) relativos a la Universidad, desde la adolescencia (años sesenta) hasta la actualidad (segunda década del siglo XXI). Coloca en el centro las experiencias de formación y auto-formación en los programas de licenciatura, especialización y maestría en infancia de la Universidad Distrital, sin omitir las vivencias tempranas con el campus de la Universidad Nacional y el contacto cultural con el deporte y el arte en esos años de crecimiento. La juventud aparece con el ingreso a una carrera universitaria (también en la UN) y la descripción de la riqueza y diversidad de vivencias formativas más allá de las aulas, procedentes de los lugares del Campus y de la riqueza espiritual de compañeras, compañeros y docentes. Concluye con los vínculos de la academia con la sociedad y el compromiso del saber con la Nación. La ponencia se orientó a promover, principalmente entre los jóvenes, el valor y la riqueza posible de sus vínculos con la Universidad.

Como podrán apreciar, esta edición nos ofrece gran diversidad en relación con las experiencias emocionales y los procesos escriturales infantiles; los lenguajes artísticos y las infancias en las regiones colombianas; las políticas públicas con enfoque intercultural para la atención a la primera infancia con sordera; los imaginarios de género de infancias *trans*; el juego simbólico que propicia y estimula el desarrollo social de niñas y niños; concepciones de infancia y escuela concebidas por maestros normalistas; los relatos sobre la infancia para explorar diversas identidades a través de la memoria colectiva y familiar; la inmersión en una segunda lengua en procesos alternativos para la educación pública con primera infancia; y las remembranzas autobiográficas acerca de las vivencias universitarias para

destacar el valor y la riqueza posible de los vínculos juveniles con la Universidad.

Adentrémonos pues, por esta senda *aesthética*, es decir, placentera y gozosa por las *compartencias* del conocimiento derivado de la investigación y la reflexión educativa.

.

Candidato a Dr. En Estudios Artísticos, UDFJC. Magíster en educación con Énfasis en Educación Comunitaria. UPN (2001). Maestro en Bellas Artes con Especialización en Pintura, Universidad

Nacional de Colombia (1990). exaltatio@gmail.com, ggarim@udistrital.edu.co

Profesor de la Facultad de Ciencias y Educación UDFJC



Concepciones de infancia y escuela en maestros de Escuelas Normales Superiores en Caldas¹

Childhood and school conceptions on teachers from High Normal Schools in Caldas

Omar Javier García Martínez  ²

Para citar este artículo: García Martínez, O. J. (2024). Concepciones de infancia y escuela en maestros de escuelas normales. *Infancias Imágenes*, 23(2), 1-16. <https://doi.org/10.14483/16579089.22323>

Recibido: 8 de octubre de 2024

Aprobado: 10 de julio de 2025

Resumen

Este artículo presenta resultados de una investigación doctoral centrada en las concepciones de infancia en maestros de las Escuelas Normales Superiores del departamento de Caldas, Colombia. El problema de investigación se sitúa en la manera como los maestros configuran y reproducen concepciones de infancia. Ello en relación con el vínculo entre escuela e infancia, la comprensión crítica de las infancias contemporáneas y la infancia como categoría sociohistórica. Estos son aspectos que afectan las prácticas docentes y los procesos formativos y pedagógicos frente a los desafíos culturales actuales. A partir de estas consideraciones, el objetivo fue develar el sentido que otorgan los maestros a la relación entre infancia, pedagogía y formación docente. Para ello se utilizó la metodología cualitativa, desarrollada bajo un enfoque de fenomenología hermenéutica con diversas técnicas de recolección de información aplicadas a tres grupos de maestros. Los resultados revelan una concepción dominante de infancia reducida a la comprensión de los niños como sujetos escolares y la escuela como su espacio natural. Se identificaron tensiones entre esta visión moderna y los desafíos contemporáneos de las

infancias posmodernas. Se concluye que la escuela es asumida como tecnología de transmisión en crisis, lo que demanda una revisión profunda de los modelos formativos y conceptuales en la formación inicial de maestros. La investigación invita a actualizar las concepciones de infancia en clave sociohistórica, reconociendo las transformaciones culturales en curso.

Palabras clave: infancia, escuela, formación de maestros, pedagogía, educación

Abstract

This article presents the results of a doctoral research project focused on the conceptions of childhood among teachers at the Higher Teacher Training Schools in the department of Caldas, Colombia. The research question addresses the way teachers configure and reproduce conceptions of childhood. This is related to the connection between school and childhood, the critical understanding of contemporary childhoods, and childhood as a sociohistorical category. These are aspects that affect teaching practices and training and pedagogical processes towards current cultural challenges. Based on these considerations, the objective was to uncover the meaning teachers give to the

1 Concepciones de infancia y pedagogía de los maestros de las Escuelas Normales Superiores de Caldas. Tesis doctoral. Facultad de Artes y Humanidades de la Universidad de Caldas. Febrero de 2019 a octubre de 2022.

2 Doctor en educación. Universidad de Caldas. Correo electrónico: omar.garcia@ucaldas.edu.co. <https://orcid.org/0000-0002-6266-5652>

relationship between childhood, pedagogy, and teacher training. To this end, a qualitative methodology was developed using a hermeneutic phenomenology approach with various data collection techniques applied to three groups of teachers. The results reveal a dominant conception of childhood reduced to the understanding of children as school subjects and school as their natural space. Tensions were identified between this modern vision and the contemporary

challenges of postmodern childhoods. The conclusion is that school is viewed as a transmission technology in crisis, which demands a thorough review of formative and conceptual models in initial teacher training. The research invites us to update conceptions of childhood from a sociohistorical perspective, recognizing the ongoing cultural transformations.

Keywords: childhood, school, teacher training, pedagogy, education

Introducción

Este artículo es resultado de una investigación realizada en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Caldas en Colombia. Estas instituciones se dedican a la formación inicial de maestros para el trabajo como docentes y directivos docentes en educación preescolar y básica primaria. Las primeras Normales del departamento aparecen en la primera década del siglo XX en la ciudad capital (Manizales) y sobre la segunda mitad del siglo en ocho municipios, teniendo como resultado un departamento con gran concentración de Escuela Normales Superiores dada su extensión y demografía. Desde 1998 se viene fortaleciendo a las Normales a través de la creación del sistema nacional de formación de maestros y con los procesos subsiguientes de acreditación y verificación, que desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) han ido desarrollando. En este contexto, el estudio de la infancia se considera esencial y nuclear en la ontología de estas instituciones en el país.

La categoría de infancia que conocemos comúnmente surge en la modernidad; de ella se desprende el nacimiento del diseño de la escuela, la escolarización, la pedagogía y la formación de maestros (García Martínez, 2023). De ahí que todas estas categorías se encuentran mutuamente influenciadas desde su aparición en la cultura occidental. Hasta el día de hoy todas se vinculan con concepciones que tienen los maestros y, como estas son ideas que animan las prácticas, influyen en la concepción que ellos tienen de la infancia, lo que repercute de manera radical en cómo son sus prácticas educativas, pedagógicas y docentes.

Para el contexto de las Normales la infancia es determinante, pues hace parte del núcleo esencial en la naturaleza de ellas como instituciones de formación inicial de maestros (Presidencia de la República de Colombia, 2020). Son estos últimos quienes, en teoría, exhiben un conocimiento teórico y práctico de la infancia. Sin embargo, la experiencia del autor de este trabajo como egresado de una de estas escuelas, al igual que el proceso de investigación realizado acerca de la formación en las Normalistas en diferentes áreas y momentos históricos (García Martínez y Valencia Calvo, 2024; García Martínez y Osorio Díaz, 2020; García Martínez, 2006), revelan la ausencia o desconocimiento de la infancia como categoría sociohistórica.

Por tanto, el problema que abordó la investigación es acerca de las concepciones de infancia que detentan los maestros, construidas en sus experiencias de formación, entendida esta última como una situación o estado humano en el que nunca se deja de estar. A partir de ello se reconoce *en formación* a los tres grupos de maestros participantes en el presente trabajo y que hacen parte del Programa de Formación Complementario (en adelante PFC) de educadores en estas escuelas: estudiantes del PFC, formadores del PFC y maestras que acompañan las pasantías de los estudiantes del PFC.

Para alcanzar una comprensión profunda de las experiencias que han configurado la concepción de infancia de los maestros, sujetos de estudio en esta investigación, se apeló a la fenomenología hermenéutica. A partir de ella se produjo un análisis del cual surgieron varias categorías, entre ellas, las concepciones de infancia, las

concepciones de infancia vinculadas al cambio cultural, la formación de maestros con relación con la infancia, la formación en la práctica pedagógica, las enseñanzas de la maestra de práctica, la actualización constante y las infancias contemporáneas. Como ya se puede notar, en este artículo se profundiza en una de las categorías: las concepciones de infancia. La propuesta es pensarla en su relación con la escuela, asunto que se considera uno de los hallazgos más importantes del presente trabajo, de modo que se produzcan reflexiones en la comunidad académica que trabaja en la formación de maestros.

La investigación muestra una relación que surgió con mucha frecuencia en las narraciones de los maestros y es la relación de la infancia (desde la visión reducida como etapa de desarrollo) con la escuela. A partir de las ocurrencias del discurso, se evidencia la idea o creencia de que los niños siempre están en la escuela. Una escuela relacionada fuertemente con el rol del maestro, la familia, los procesos de socialización, el castigo, la legislación y otras subcategorías sobre las que es pertinente profundizar. Aquí solo las consideradas más relevantes se presentan en los resultados.

El problema de investigación tiene su origen en la comprensión de las concepciones, es decir, ideas configuradas en la experiencia. Las concepciones de infancia determinan de manera radical las acciones de los maestros en formación. En ese sentido, la pregunta que se planteó al problema de las concepciones es: ¿qué sentido dan los maestros, de los programas de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores del departamento de Caldas, a la relación entre las concepciones de infancia y la pedagogía en la formación de maestros?

Metodología

La presente investigación se enmarca en el enfoque cualitativo con una orientación desde la fenomenología hermenéutica, siguiendo los postulados de Paul Ricoeur (2002). El objetivo de esta decisión fue develar el sentido de las concepciones de infancia desde la experiencia vivida y narrada de los maestros. El método permite interpretar los significados que los sujetos asignan a sus experiencias y

discursos, haciendo énfasis en la comprensión profunda (Potestá, 2013; Larrosa, 2003; Schütz, 2008).

La población estuvo conformada por 34 participantes distribuidos en tres grupos: docentes formadores del PFC, maestros en formación (estudiantes del PFC) y maestras colaboradoras de práctica pedagógica en instituciones educativas de básica primaria. La selección fue intencional, considerando criterios de experiencia, disposición a la narración reflexiva y vínculo activo con las Escuelas Normales Superiores de Caldas.

Se aplicaron tres técnicas de recolección: cartas asociativas basadas en el trabajo de Abric (2001) donde, si bien estas han sido pensadas desde una metodología de representaciones sociales, se usan en esta investigación como medio de recolección de información rápida, al igual que para abrir los ejercicios de los grupos focales y de las entrevistas semiestructuradas. Las cartas permitieron identificar asociaciones semánticas inmediatas vinculadas al concepto de infancia; los grupos focales ampliaron la reflexión colectiva sobre las asociaciones y permitieron construir sentido compartido; las entrevistas ofrecieron una profundización individual sobre las experiencias y concepciones. Por su parte, el análisis se realizó en tres fases: codificación de unidades de sentido, elaboración de redes semánticas y contrastación interpretativa con la teoría. Se utilizó el *software* Atlas.ti para organizar y visualizar las redes de significados. La validez del análisis y del tratamiento de la información se fortaleció mediante la triangulación de técnicas y la saturación teórica de las categorías emergentes.

Resultados

La categoría “escuela” parece surgir de manera inmediata cuando se solicita a los maestros de las Normales que ubiquen en cartas asociativas aquello con lo que vinculan a la infancia. Dicha asociación desencadena una narrativa en la que los niños pertenecen a la escuela; algunos profesores también mencionan la infancia como “niñeces” o de manera sincrética como “alumnos” o “estudiantes”. Entre diferentes opciones como las recién mencionadas dudan de cuál prefieren usar; luego, sin hacer diferenciación entre “niño”, “niñez”,

“infancia”, “estudiante” y “alumno”, relacionan a la escuela.

La alta frecuencia de la palabra “escuela” asociada a la infancia permitió identificar esta relación como dominante en los discursos de los maestros participantes. A partir de esta asociación, y con el apoyo de los grupos focales y las entrevistas, se construyó una red semántica que articula las siguientes subcategorías emergentes:

1. Infancia escolarizada: los maestros asocian automáticamente a los niños con estudiantes y a la infancia con la vida dentro de la escuela.
2. El rol del maestro como figura central: la infancia no se concibe sin la mediación del maestro, reforzando la idea de dependencia pedagógica.
3. Escuela como espacio de cuidado y castigo: la institución aparece tanto como lugar protector cuanto como espacio de regulación y corrección.
4. Legislación e infancia: los discursos evidencian el cruce entre infancia y normas legales que regulan su tratamiento escolar.
5. Socialización moderna: se percibe la escuela como el lugar donde los niños aprenden a vivir en sociedad, conforme a patrones normativos.

Las concepciones dentro de los determinantes de la escuela

En la siguiente figura se presenta la red semántica que sintetiza las relaciones más frecuentes encontradas en el análisis:

Cuando se pregunta a los maestros por las concepciones, se hace en el marco de comprensión de esas diversas experiencias que coadyuvan entre sí, a lo largo de sus vidas, y desde las cuales ellos construyen un discurso acerca del sentido que dan a la infancia. Las experiencias se circunscriben con mucha frecuencia a asumir que la infancia está relacionada indefectiblemente con la niñez escolarizada, por ello la concepción de infancia está íntimamente ligada con la escuela. En adelante se desarrollan algunas de las subcategorías y las consecuencias de que este sentido se encuentre de manera dominante en las visiones de los maestros.

Escuela vinculada a educar el niño en la escuela

Esta subcategoría es una de las más potentes ya que se vincula con una concepción bastante cuestionable pero incluso más consolidada y



Figura 1. Fotografía de recolección de información, a través de las cartas asociativas de infancia, con maestros en formación de la Escuela Normal Superior Sagrado Corazón de Riosucio, Caldas

Fuente: elaboración propia

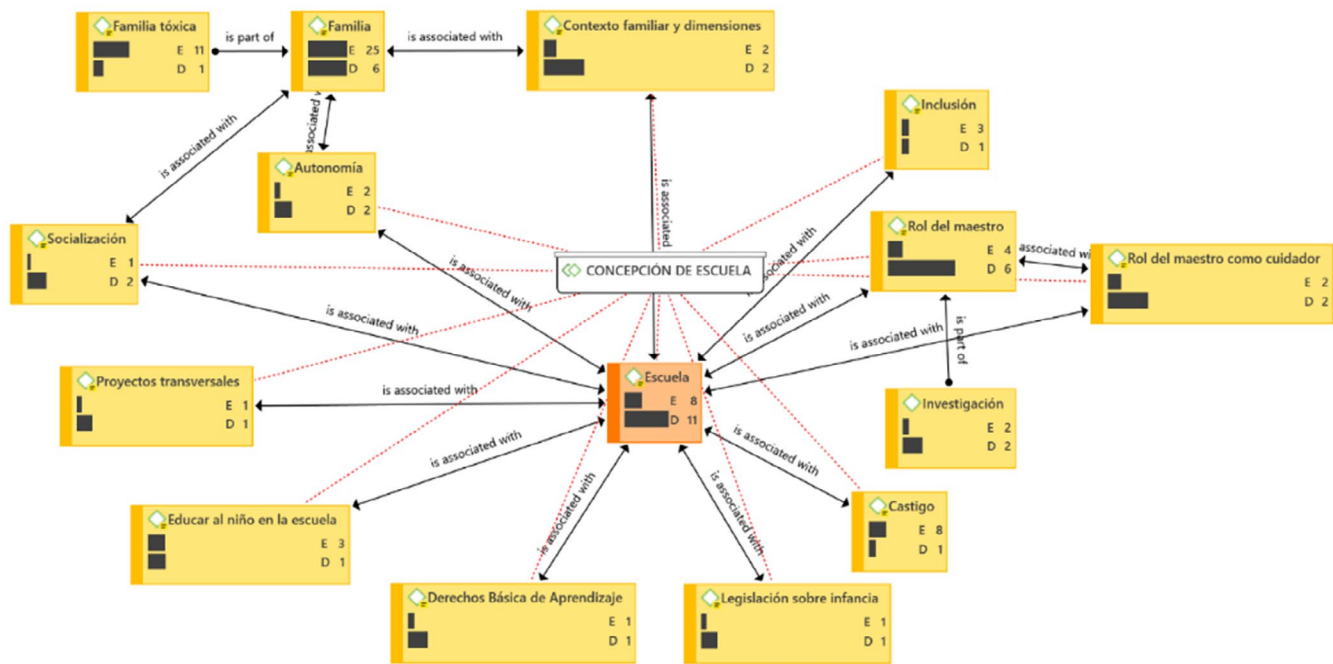


Figura 2. Red semántica para “escuela”

Fuente: elaboración propia

recurrente en los maestros, quienes dan por sentado que los niños pertenecen a la escuela. Aunque esta última es una tecnología humana creada para la transmisión del conocimiento hace relativamente poco tiempo, cuya hegemonía como sistema de formación quizás explica la naturalización de esta, la existencia de los seres humanos sobre el planeta y el tiempo que llevamos como especie educando a los niños sin escuela son bastantes más viejos (Postman, 1983). A continuación, se presenta una ocurrencia recabada en el trabajo de campo¹, una elucubración conseguida en una de las entrevistas:

la historia de [(nombre de un niño)] se relaciona con la concepción de infancia que tengo ahora. Por una parte, el niño supone la escuela y la escuela supone al niño: en el sentido del rol del maestro, en el sentido de que el maestro debe favorecer desarrollos

de los niños y potenciar aprendizajes significativos, lo mismo que el niño, sin él no existiría la escuela ni donde practicar. Entonces pienso que por ese lado podría adaptarse a la concepción de infancia, de esa manera pues lo veo. (ENS 3REO81, 2020)

Para los maestros de las Normales los niños pertenecen a la escuela; esto es casi un axioma y las categorías relacionadas con los niños se vinculan de inmediato con los alumnos o estudiantes. Actualmente hay escuela, pero eso es relativamente nuevo en la historia de la humanidad: se trata de un fenómeno moderno. De hecho, la escuela se desarrolla luego de la aparición de la infancia, que se podría datar en 1608 con la publicación del *Índex librorum prohibitorum*, que es la lista de libros prohibidos de la iglesia para ser leídos por los niños (Ariès, 1987), con la cual se inaugura la división moderna entre el mundo adulto y el mundo de los niños, separación que luego profundiza el filósofo Jean-Jacques Rousseau en 1762 (Arendt et al., 1993).

Lo importante es que tras el *Índex* aparecen los diseños de la escuela, particularmente con los trabajos de Comenio, quien publicó múltiples obras,

¹ Al igual que las que se citarán más adelante, al final se les añade un código con que se oculta la identidad del maestro o maestra que donó su experiencia. Dicho código, como ENS 3 REO81, contiene tres letras iniciales (ENS) que refieren a Escuela Normal Superior. Luego hay un número que corresponde al asignado a la Normal en cuestión, dentro de las abordadas. Enseguida hay otras tres letras y un número que varía dependiendo de si es maestro en formación, maestra de práctica o maestro del programa de formación.

la más importante e influyente es la *Didáctica magna* de 1657. Ella está basada en el sueño de una escuela pansófica donde se enseña todo a todos y cuya metodología es establecida bajo la idea del orden en todo. Luego con la publicación del *Emilio o la educación* en 1762 de Rousseau se ubican las bases de la pedagogía moderna, con especial fortalecimiento de la idea de un niño carente, un ser que poco a poco se va volviendo adulto y a quien hay que guardarle secretos que son develados paulatinamente de acuerdo con sus etapas de desarrollo (Postman, 1983; Narodowski, 1999; Van Manen, 2016). Estas consideraciones son perceptibles en las ocurrencias de los maestros entrevistados, pues siguen considerando base de sus concepciones las ideas comenianas y rousseaunianas.

En un resumen histórico primero, al inicio del siglo XVI, aparecen los sentimientos de mimoseo hacia los niños (Ariès, 1987), después los secretos vinculados a la infancia desde los postulados de Rousseau (Ariès, 1987; Narodowski, 1999), luego el diseño escolar se hizo realidad en el siglo XVIII (Álvarez-Uría y Varela, 1991); entre finales del siglo XVII y durante todo el siglo XVIII se crean y consolidan las Escuelas Normales Superiores, entre el antecedente de La Salle y la normativa de Lakanal (Valencia Calvo, 2005; Báez Osorio, 2002), y en el mismo periodo surge la pedagogía moderna (Runge-Peña, 2017).

Este recuento histórico ayuda a entender por qué los maestros en las Normales han naturalizado irreflexivamente la escuela como el lugar de los niños, pues parece que desconocen de tajo una gran parte de la historia: que este grupo poblacional, caracterizado por la minoría de edad, la exclusión y el maltrato se ha educado fuera de la escuela, en la familia o en las calles (Alzate Piedrahita, 2003). El asunto salta a la vista especialmente desde el estudio de las utopías comenianas, en el entendido de su importancia al ser el diseño primigenio de la escuela, del que se mantienen sus características estructurales, como: 1) lugar de transmisión de la información en la lógica de la revolución comunicativa, al continuar el trabajo antes hecho por la oralidad y la imprenta; 2) espacio donde se aprende la necesaria educación para el trabajo; 3) entorno para la cohesión social, pues en la escuela se aprenden los valores vinculados con el

nacimiento de cada uno de los Estados-nación en la modernidad; y 4) guardería de los niños, a consecuencia del cambio industrial y urbano que devino en el traslado de los padres a los lugares de trabajo, asunto que luego se profundizó a mediados del siglo XX con el reconocimiento de los derechos de la mujer.

La escuela también es un lugar de tiempos lentos. Esta idea surge al contrastar los hallazgos y se apoya en dos autores. El primero de ellos es Marc Auge (2000), el cual sostiene que los lugares permiten el establecimiento de relaciones de interacción que son altamente significativas para los actores sociales, donde se genera identidad y pertenencia. El segundo es Milton Santos (2000), para quien los tiempos lentos permiten relaciones estrechas y significativas. En ese orden de ideas, se podría decir que la escuela es un lugar de tiempos lentos donde se configuran identidades, tanto personales como socioculturales, y las relaciones de interacción son estrechas, altamente significativas, al punto de dejar profundas huellas en la experiencia de los niños y los adultos que la habitan.

Allí, la escuela con sus tiempos lentos es donde se toma en serio la tarea de educar y se circunscribe el propósito esencial de la escolarización hacia la formación de los niños en la sociedad. Dicho asunto sigue la misma línea en Colombia debido a los procesos de colonización y posteriormente de independencia, ya que en ellos se configura una cultura fundamentalmente occidental, en general y en lo educativo. Esto se marca en los planes de educación en diferentes épocas, por ejemplo, con el congreso de Cúcuta, la educación pestalociana, el plan Cerda de educación de 1892 a 1903, los cambios curriculares de 1938, la aparición de las misiones extranjeras (tanto alemanas como francesas), la expansión educativa desde 1950, la aparición del estatuto docente de 1979 y el movimiento pedagógico de 1982, entre otros. Todos constituyen hechos históricos relevantes para la escolarización colombiana que, de esta manera, se ha orientado hacia la lógica, la geometrización y el catolicismo, aspectos característicos de la cultura occidental.

De acuerdo con lo anterior, ha habido un seguimiento de los preceptos de la nación contenidos

en la constitución política de Colombia, antes y después de la reforma de 1991 y en las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional. Dichos preceptos hacen presencia en la Ley general de educación de 1994 (Congreso de la República de Colombia), especialmente en los fines con las que se reglamentó y en las condiciones que allí se exigen de forma obligatoria a los currículos de programas educativos.

La cultura de Occidente en Colombia ha estado fuertemente influenciada por la inculturación, al adoptar creencias, conocimientos y prácticas que de manera profunda se hacen vida en la vida escolar colombiana. Por este fenómeno, la escuela evidencia un rezago frente a las transformaciones socioambientales y culturales del entorno, las cuales performan la cultura contemporánea mediante la configuración de nuevas prácticas, significados y formas de socialización. A esto se suma que la producción de conocimiento pedagógico, didáctico y curricular actualmente se configura a través de una investigación científica que no llega a influenciar a la escuela colombiana, lo que ha sido costumbre en toda Latinoamérica. En Colombia este asunto se intenta resolver con la proliferación de una oferta de educación continuada para los maestros que, además de ser insuficiente para el caso de la escuela urbana, supone más brechas en una ruralidad dispersa. Son situaciones como estas que llevan a pensar que continúa vigente la idea del maestro Ortega y Gasset, aquella acerca de la pedagogía y el anacronismo del maestro en el conocimiento de las teorías construidas de la escuela que difieren de las realidades de la escuela:

el dato importante está en que el pedagogo no ha sido nunca el filósofo de su pedagogía [...] el pedagogo no es creador de las nuevas ideas y emociones que van a dominar mañana el espíritu colectivo, se ha contentado con recibir la filosofía de sus maestros, por tanto, de una generación anterior. [...] Con lo cual venimos a la grotesca situación de que los niños de 1940 son educados conforme a las ideas y sentimientos de 1890, y la escuela, cuya pretensión es precisamente organizar el porvenir, vive en continuo retraso de dos generaciones. (Luzuriaga, 1954, p. 41)

Esta situación advertida hace casi un siglo es latente en la escuela colombiana contemporánea, porque los maestros sostienen una concepción no sólo anacrónica sino reducida de la infancia, basada en la psicología piagetiana, la cual también hizo su entrada de manera tardía en Colombia (Jiménez, 2011). Dicha psicología trajo una concepción de etapas de desarrollo que es restringida y, además, en la escuela colombiana es aprendida con poco rigor, pues sus referencias en el discurso son de oídas y a fuerza de repetición, con lo que los maestros ubican la niñez en la escuela y desvinculada de las referencias a una infancia contemporánea.

Escuela vinculada al rol del maestro

Esta subcategoría del rol del maestro sigue la línea de la anterior por ser fundamentalmente moderna, configurada en los últimos dos siglos y realizada dentro del proceso de escolarización. Esto en cuanto dicho rol se establece, particularmente en las Escuelas Normales Superiores, desde los preceptos modernos de Rousseau, que se basan en la asimetría entre el maestro adulto y el alumno niño. Las elucubraciones de los maestros van en esa dirección y en este caso se presenta una de maestra de práctica de básica primaria en la narración de su carta asociativa:

Nosotros lo vemos como la concepción que tenemos, también el papel que juega el maestro en esta infancia que es como el guía, la persona, el modelo a seguir, la persona que me acompaña, me ayuda. O sea, en esta época es el acompañante que le ayuda como a desarrollar muchas habilidades, destrezas, aprendizajes para que tengan una infancia muy agradable y pueda ser que en esa infancia pueda desarrollar muchas cosas que necesito para una vida futura. (ENS 3RPPO163, 2020)

Este es la heteronomía en la que el maestro ocupa el lugar del saber y el alumno el del no saber. Es la idea de la infancia moderna desarrollada magistralmente en Narodowski (1999), la idea también de la pedagogía moderna de Rousseau del niño carente, aquel que en su heteronomía requiere

del acompañamiento, la guía, la orientación y el cuidado en todo momento. Esto último expresa la vigilancia (Ariès, 1987) con la que se trata a la infancia moderna, hacer de ese niño en visión de futuro (que es una idea antigua) un adulto dentro de los valores de la sociedad. Valores que no son puestos en consideración a los niños (Durán, 2015; Kohan, 2004).

Esta visión moderna tuvo la tendencia a desaparecer hacia finales del siglo XX por varias razones, entre ellas, el cambio cultural (Mead, 2002) que sucede por el avance en la comunicación y en el uso de tecnologías, en especial la exposición de los niños a las pantallas. Ello devino en el aplastamiento de la asimetría porque el saber dejó de reposar únicamente en la experiencia del adulto. Igualmente entró en desuso acudir a la vergüenza como dispositivo formativo para la introyección de la ley (Elias, 1993; Postman, 1983).

Ahora la familia o la escuela no son las fuentes exclusivas de conocimiento para el niño, pues el acceso a la tecnología hace que desaparezca el secreto. Esta relación plantea entonces un paso de la heteronomía a la autonomía y a la realización del niño sin el paso obligado de rituales para acceder a la adultez (Narodowski, 2016). Resulta interesante que, en el contexto de la formación en las Normativas, estas ideas sean extrañas para los maestros en formación, debido a que los autores y las teorías de las infancias contemporáneas no han hecho su arribo con la potencia esperada a estas escuelas, un escenario en el que la infancia es la esencia de su naturaleza (Presidencia de la República de Colombia, 2020).

Escuela vinculada a la crisis de la socialización de la niñez

La socialización es un rasgo de la educación que teóricamente se lleva a cabo como socialización primaria en la familia y secundaria en la escuela. Ambos procesos están vinculados a la educación como hecho sociocultural humano, tanto desde el punto de vista sociológico como antropológico (Luengo Navas, 2004). En esencia, a través de la educación y con su paso por estas dos instituciones los seres humanos aprenden a instalarse en una sociedad. Entonces, los maestros

relacionan la escuela con la socialización en la visión imperante y moderna. Así lo expresan los docentes entrevistados, recogidos en esta elucubración de una maestra de práctica en su participación en grupo de enfoque:

Socialización, pues yo creo que es en todas las instituciones básico que el niño socialice, los niños que no tienen hermanitos, que viven solitos, que viven con el abuelito, la abuelita. A veces es el momento que él llegue a socializar a la escuela porque es que no hay otro espacio. (ENS 1CPPO131, 2020)

En suma, en el caso colombiano se ve el sentido de la escuela como socialización secundaria, como lugar del aprendizaje de los contenidos de la vida, escogidos pedagógicamente por los adultos de la nación y expresados en la Ley general de educación (Congreso de la República de Colombia, 1994) como fines y currículo obligatorio, para fortalecer las diversas dimensiones del ser humano en la búsqueda de preparar los niños integralmente para la vida. Más allá de eso, la escuela se entiende también como lugar de socialización en el sentido de compartir con pares, niños y niñas de las mismas edades y condición social, salvo contadas excepciones. La socialización es necesaria para la instalación del ser humano en su cultura y esta socialización está en crisis porque la familia se ha transformado, dada también la participación de la mujer en el mundo laboral y la reclamación de sus derechos. Por esto, la socialización primaria la estarían llevando a cabo los medios de comunicación según las hermanas Abelleira Bardanca (2019), en especial en el periodo de educación inicial de cero a cinco años. Al respecto, estas son las palabras de una maestra de práctica de una de las Normales, cuando en la entrevista se le solicita que reflexione sobre una anécdota:

Uno, por ejemplo, cuando yo estaba niña uno veía noticias cada 20 años, uno se la pasaba jugando, jue madre. Pero ahora uno llega a las prácticas y uno llega con la creencia de que los niños siguen igual, de que ellos ven televisión pues para ver muñequitos, que ellos cogen el celular solo para jugar, pero mentiras, que los niños saben más que uno del

internet. Uno les dice: “vengan, ¿cómo hago esto?” y ellos saben y se lo hacen a uno en un momentico. O sea, como que ya tienen tanta interacción con el internet, con el televisor ya saben más, hasta ven más noticias que uno, pues es como sí, uno llega con ese pensamiento de que los niños siguen igual, pero no, los niños ya ni salen a jugar con los amiguitos que, porque están en el celular, les regalan un celular estando en segundo grado, en primer grado y eso como que influye tanto en ellos, en esas experiencias. El no vivir las experiencias que uno tiene porque están pegados del celular, del computador están viendo cosas, los papás ni les ponen atención, pueden estar viendo cosas súper malas en internet. (ENS 1CPO107, 2020)

Así como las docentes lo expresan, el cambio en las teorías de lo infantil lleva a que en la actualidad los procesos de socialización primaria los esté desarrollando el poder de los *mass media*, por la altísima proliferación de las pantallas; la socialización secundaria la sigue realizando la escuela y en tercer lugar estaría relegada la familia (Abelleira Bardanca y Abelleira Bardanca, 2019). Esto implica abordar el cambio cultural de las infancias contemporáneas en el escenario escolar como tema de conversación, de investigación y de intervención. Lo primero apenas se inicia en las Normales de Caldas.

Discusión

La concepción dominante tiene sentido para los maestros cuando se los ubica en la escuela. Además de asociar de manera casi inmediata la escuela con la infancia sin diferenciarla de la niñez, los maestros en sus relatos, fruto de la búsqueda de anécdotas de su propia niñez, regresan a la escuela como recuerdo asociado. Allí se va configurando una idea de lo que es la infancia, con emociones profundas que revelan la importancia de la propia niñez para la configuración de la concepción de esa experiencia propia y con vínculo en cierto concepto de niñez.

En las cartas asociativas narradas por los maestros de las Normales la escuela está asociada a la legislación sobre la infancia, los derechos básicos de aprendizaje (DBA), el rol del maestro como

cuidador, la autonomía, el castigo, la inclusión, el contexto familiar, las dimensiones abordadas en la enseñanza a niños de primera infancia y la socialización al educar el niño en la escuela.

Al respecto, se produce un conflicto entre la autonomía y la heteronomía. De un lado, se sigue presentando a la cultura bajo la asimetría de lo adulto, lo que se contrapone con un mundo en que todos, incluidos los llamados “infantes”, pueden acceder a la información de manera irrestricta. De otro lado, la nostalgia por la propia niñez en los maestros riñe con la transformación de los niños como sujetos titulares de derechos. En suma, la concepción moderna de estos como sujetos heterónomos choca con la concepción posestructuralista de la infancia, que ha superado la moderna de “cuando la infancia era una carencia, cuando la obediencia era un valor” (Narodowski, 2016, p. 197). En el escenario global, los niños han adquirido autonomía.

La escuela contemporánea, en el contexto de las Normales, muestra un paradigma transductivo. La idea de este paradigma se debe fundamentalmente a las elaboraciones de Comenio publicadas en 1657, donde se presenta la estructura teórica de la escuela moderna y las prácticas instaladas durante la época. Por ejemplo, desde allí se encuentra el escenario de un maestro y muchos estudiantes en un aula, donde el primero como adulto transfiere un mensaje a los segundos como niños bajo un proceso metodológico que tiende hacia el orden. Este tipo de situaciones se fueron perpetuando en la cotidianidad de los sujetos a través de los tiempos y los lugares de las diferentes escuelas (Narodowski, 1999).

La transductividad implica “una operación física, biológica, mental, social, por la cual una actividad se propaga progresivamente en el interior de un domino y tiene la característica de ser metaestable” (Simondon, 2009 citado por Aguirre, 2015, p. 335). Ello implica que, en los actos de la escuela actual se mantiene el origen. Se puede trazar la genealogía hasta el nacimiento de la escuela y cobran gran importancia las utopías con las cuales Comenio la diseñó, justo en una época vinculada al surgimiento de las ideas de escolarización y cuyo núcleo fuerte son estas utopías. Hoy en los

discursos de los maestros este paradigma transductivo se observa en relación con lo que constituye la escuela y su vinculación con las ideas modernas de la infancia.

La escuela actual materializa la meta sociopolítica con la que nació la escuela moderna, que es su función fundante y justificación, el ideal pansófico: enseñar todo a todos, esta es la primera utopía. La segunda utopía es metodológica, la búsqueda del orden en todo (Narodowski, 1999), asunto que se instala con mucha fuerza en las Escuelas Normales Superiores desde su fundación y continúa en su esencia y estructura (Valencia Calvo, 2005). La meta mencionada estaba pensada desde la concepción imperante de infancia moderna, de modo que luego fue la escuela instalada la que guardó coherencia con la infancia existente en su momento.

Ahora la concepción posestructuralista de la infancia ha superado la moderna y se habla de otras infancias como las desrealizadas e hiperrealizadas (Narodowski, 2016) o las infancias desde el sur global (Liebel, 2024). La concepción de infancia que comienza a transformarse en la contemporaneidad ha dejado atrás la concepción de siglo XX del niño como sujeto titular de derechos. Esto exige la actualización del acervo de conocimientos del personal docente para lograr una comprensión de las infancias contemporáneas, ya no desde las utopías comenianas, románticas o jurisprudenciales, para llegar a las infancias de una realidad prefigurativa (Mead, 2002).

Los niños del Sur Global no son, como suele afirmarse, “pequeños adultos” o “niños en papeles de adultos”, sino pequeñas personas. La construcción binaria de la infancia y la adultez, que hunde sus raíces en la Ilustración europea, es en sí misma un problema que hay que dilucidar. (Liebel, 2024, p. 12)

Ubicar la discusión en un panorama de infancias contemporáneas implica darse cuenta de que las características del niño como un sujeto autónomo y emancipado son consecuencia del cambio cultural por exposición a la información. Al mismo tiempo lleva a reconocer que jugar, imaginar, dar nacimiento a procesos y proyectos personales,

aprender, formarse, ser vulnerable, sentirse despreocupado o desprolijo son características humanas que no pertenecen exclusivamente a la niñez.

En los contextos de formación de maestros se trabaja para una infancia dependiente, heterónoma, que no existe más, y se desconoce la infancia postestructural (Narodowski, 2018). Esto en las Normales de Caldas es una realidad. Allí, en territorio conservador, las ideas del cambio cultural aún son lejanas en el discurso de los maestros y en los sentidos que dan a sus interacciones con los niños. Perciben sí que algo viene cambiando, pero distan de tener bases teóricas con las cuales comprender esta situación. Están alejados de los discursos contemporáneos de las infancias que reclaman igualdad, más derechos digitales y disminución de las violencias machistas. Esto sucede en un panorama mundial de feminismo niñista, de aversión a la ciencia, de ansiedad por las matemáticas en niños de escuela primaria, de falta de amigos en la adolescencia, de priorización de los derechos de los niños, de migraciones infantiles, del cuidado de los niños por violencias sexuales, de niños involucrados en guerra en contextos como Colombia, Siria y la Franja de Gaza, entre otros (Asociación GSIA, 2024), de niños como sujetos políticos desde los primeros años (Ospina-Alvarado et al., 2021) y otros debates actuales sobre la naturaleza de la infancia relacionada con el juego la vida y el aprendizaje (Holloway y Valentine, 2024). Hay un interés en comprometerse y actuar para promover, proteger y cuidar el bienestar de la infancia en América Latina (UNICEF, 2021).

Puede afirmarse que los pedagogos modernos son comenianos a partir de algunas cuestiones determinantes. Por ejemplo, pensar que hay un hombre prefigurado al que hay que formar y que el lugar y la forma para hacerlo es la escuela. También es evidente en múltiples escenarios escolares del mundo actual la dominancia del diseño de la escuela desde la utopía metodológica en Comenio. Esas premisas fundantes no parecen estar en discusión cuando los maestros hablan de la concepción de infancia vinculada a la escuela.

La principal promesa de la pedagogía, sostenida políticamente por los Estados occidentales, parece haberse incumplido y tal vez definitivamente. La

educación escolar no pudo conformar una oferta pansófica consistente en enseñar todo a todos; de hecho, no solamente no ha conseguido ser motor de justicia e igualdad, sino que diariamente produce todo lo contrario. En otras palabras, la escuela no pudo cambiar la sociedad, ni pudo educar al hombre genérico que prefiguraba la voluntad racional del pedagogo. En síntesis, el proyecto del “todos”, el proyecto totalizador, no consiguió lo que prometió y dio como resultado un torpe disciplinamiento irreflexivo, una intolerancia autoritaria, el enciclopedismo y un desprecio por el diferente (Narodowski, 1999, p. 27).

La escuela tiene una crisis, advierten múltiples autores contemporáneos (Palacios Mena, 2013; Garófalo García y Villao Villacrés, 2018; Martinis y Rodríguez Bissio, 2021; Martínez García, 2018), al igual que autores clásicos como Arendt et al. (1993) e instituciones como el Consenso de Washington (Gentili, 1997). Asimismo, se argumenta con ideas pedagógicas críticas, que transitan de Paulo Freire (2010); Brito Lorenzo, 2008) a Marco Raúl Mejía (2006) y hasta Bárcena y Mèlich (2000).

La crisis se presenta hoy por la incoherencia de discursos basados en meta relatos abarcadores y monopolísticos, que buscan producir guías generales y totalizadoras, lo que en el pasado llevó a una simplificación en la actuación en la educación, y que bajo las condiciones actuales resultan, además de inadecuadas, inexistentes. Esta idea conecta con la modernidad líquida de Bauman (2004), donde esos universales organizadores, monolíticos, pétreos y paquidérmicos han dejado de existir. Los contenidos conceptuales se han tornado hacia una forma de pensamiento sin fondo duro, sin solidez. La consecuencia: un traslado de pensar el para qué se educa al imperio del cómo: se sustituye la pedagogía ideologizada por la didáctica desde un pensamiento más aproximado a la tecnocracia. Lo anterior se expresa y fortalece con la proliferación de tecnologías que inundan la escuela, las cuales todavía no podemos evaluar como prolijas o en función del para qué se educa a los más jóvenes.

Entonces la reflexión sobre la escuela contemporánea para las infancias contemporáneas, inundadas de información con la que los maestros en formación compiten, se puede abordar

desde diversos ejemplos de poderosas tecnologías que ya funcionan en otros países como el proyecto Cool (Community of Online Learning) de Nueva Zelanda.

Otros ejemplos tienen que ver con las tecnologías y las prácticas pedagógicas docentes en las universidades de educación a distancia, particularmente desde el aislamiento por el Covid, cuando se formó al magisterio sin entrar en contacto directo y presencial con el aula. Están también las plataformas interactivas para la enseñanza de diversos campos: son máquinas de enseñar, plantean a los estudiantes un problema y, de acuerdo con las respuestas de estos, se produce una interacción con la que se va respondiendo y enseñando. Igualmente está la máquina que aprende con el alumno a través de inteligencia artificial. En China, a través de aparatos de reconocimiento facial el maestro se da cuenta de quién está prestando atención y quién no, así identifica su disposición para el aprendizaje (Foncillas, 2018).

Se espera que para el año 2030 se puedan usar nanobots injertados en la corteza cerebral con los que sea posible descargar conocimiento de la nube directamente al cerebro, de modo que se eliminaría la interfaz del *smartphone* o el pc. Esto lo plantea Raymond Kurzweil (Miles, 2015), director de ingeniería de Google, quien tiene más presupuesto para hacer esto una realidad que cualquier intento de modernización de la educación superior en el mundo.

Ante un escenario con tantas novedades a la vista, también resulta pertinente considerar una actitud wiki, la que expresa la comprensión de que las paredes de la escuela no son un límite infranqueable para la adquisición del conocimiento, al igual que la biblioteca está en todos lados en los que uno la quiera encontrar. Esta flexibilidad es una oportunidad para relegitimar el lugar del maestro, pues cuanto más se expande esa biblioteca más se propaga y más central se posiciona en nuestras vidas (Latour y Hermant, 1999). Con un caudal de información de esta magnitud se abre una enorme posibilidad de aprendizaje, al mismo tiempo que la necesidad de investigar diferentes estrategias para asistir a esta forma diferente de escuela, una cuestión que sin duda ya ha comenzado.

Conclusiones

Dentro de las concepciones de infancia, la que surgió con más frecuencia y con mayor sentido para los maestros fue la de la infancia como etapa de la vida (García Martínez, 2024), lo que expresa la reducción de la infancia desde una perspectiva biológica y psicológica, que dista de la configuración sociohistórica de la categoría y de las construcciones conceptuales de la infancia contemporánea. Esto sucede probablemente tanto por desconocimiento de los contextos conceptuales (Vasilachis de Gialdino, 2006) de la historia de la infancia, como de las publicaciones contemporáneas que navegan en ambientes académicos vinculados con las ciencias sociales y la filosofía.

La invención de la infancia como categoría histórica distinta de una característica biológica devino en la transformación de la sociedad y de sus instituciones, por ejemplo, la familia y el fenómeno de la escolarización, que en el paradigma transductivo indican el lugar donde “deben” permanecer los niños y, en nuestro contexto, que la figura de la maestra es una figura maternal. Frente a esto, luego, ha habido otra transformación de la concepción de infancia y se han desdibujado los límites de los roles en las interacciones entre adultos y niños. Entonces se necesita pensar con mayor profundidad la relación de la infancia con la pedagogía y la escolarización.

La intuición profunda (Van Manen, 2016) y la suspicacia fenomenológica, producida desde la reflexión de la experiencia en el trabajo con los maestros de las Normales Superiores y sus programas de formación inicial de maestros, permiten pensar que los maestros contemporáneos tienen concepciones apenas modernas de la infancia y de la pedagogía. A partir de ellas han configurado una visión del niño como un alumno que les debe obediencia, la que sigue estableciéndose como un valor.

La concepción de infancia que se moviliza en la experiencia de los maestros en formación determina la pedagogía con la cual ellos, como pedagogos, actúan sobre los niños y las niñas. Con la pedagogía se busca resolver las preguntas acerca del ser humano que se forma institucionalmente y para qué hacerlo. Sin embargo, el

niño que llega a la institución ha dejado de ser moderno, luego la escuela también está en crisis por este fenómeno y las concepciones de infancia vinculadas a la escuela distan de dar capacidad o herramientas para mejorar la formación de los maestros. Las infancias contemporáneas observan una niñez que no pasa por los rituales “acostumbrados” para llegar a la adultez.

Ahora, frente al lugar del saber y el manejo de la información, no hay asimetría entre adultos y niños. Por tanto, la escuela deja de ser la ventana principal hacia el conocimiento. En este contexto, se hace necesario para los maestros la actualización de sus concepciones de infancia y de la comprensión del rol contemporáneo de la escuela, también influenciada por los cambios en las tecnologías que la inundan.

La escuela existe ontológicamente como lugar de la niñez que se ha configurado sociohistóricamente desde hace muy poco tiempo en relación con la existencia de la humanidad. Es pertinente suspender momentáneamente la escuela y hacer la crítica sobre el presente y el futuro de ella asumida como parte o fundación del porvenir de la educación, como mediación privilegiada para la transmisión del conocimiento cultural a los advenedizos en la sociedad, a las natalidades (Arendt et al., 1993). De esta manera se puede plantear la inquietud acerca de qué va a pasar con la escuela en relación con el panorama actual que se ha presentado en esta investigación, ya que la concepción de infancia influencia de manera radical la forma de educar y de interactuar con los niños y, en relación con esto, la reflexión en las Normales sobre la infancia como núcleo de su formación sigue siendo un tema ausente.

La escuela se encuentra dentro de las formas privilegiadas de transmisión de la información en los últimos dos siglos. La escuela entendida como parte de la tercera revolución es una tecnología (Postman, 1983) con un conjunto de dispositivos que actúan de una manera uniforme con: un docente que ocupa el lugar del saber, un grupo de alumnos quienes ocupan el lugar del no saber y a quienes se les enseña el mismo contenido con el mismo grado de dificultad, en el mismo tiempo, a todos como si fueran uno, a cada uno

como si fueran todos. Esto se llama instrucción simultánea: la inventó Comenio y después la perfeccionó La Salle (del Carpio, 2021), entre otros dispositivos que forman esta tecnología poderosa (Narodowski, 1999).

Lo esencial es que es en las estructuras de pensamiento y acción, como las de estas Escuelas Normales, donde la concepción de escuela moderna cobra sentido y se ha naturalizado. Allí se concibe la escuela como propia de la infancia y esta última como etapa del desarrollo. Esa escuela es apenas una gota de agua en el inmenso océano que es la historia humana. Además, no hay que olvidar que los seres humanos nos las hemos arreglado para hacer las dos más grandes revoluciones de la humanidad, la revolución agrícola y la revolución industrial, sin la existencia de escuelas (Comité de Cultura del CARI, 2019).

Ahora bien, tras el devenir de estos 300 años la escuela ha mantenido los mismos dispositivos para existir. Esta tecnología escolar con la que se trabaja hoy en día para la transmisión del conocimiento, es decir de la cultura (entendida como sistema semiótico de significación), tiene desde el diseño inicial comeniano unas funciones dadas por las utopías con las que se configuró. Estas fantasías se siguen persiguiendo e implican lo que los foucaultianos llaman control biopolítico de los cuerpos (Pich y Rodríguez, 2014; Flórez Torres, 2018).

El problema en la actualidad es que, excepto la función del control de los cuerpos o el cuidado, el resto de las cuestiones prediseñadas en la escuela moderna como la transmisión del conocimiento, el aprendizaje de la cohesión social, entre otras, están muy condicionadas y se contradicen en muchos aspectos de la realidad, pues aparecieron otras tecnologías en el siglo XX que compiten contra la tecnología escolar y las colocan en crisis. Primero los medios electrónicos, luego la revolución digital y más cercanamente la inteligencia artificial, lo que pone muy fuertemente en cuestión lo relacionado con la escuela y la formación de los maestros, incluida la existencia de la escuela y del maestro para lograr enseñar.

Pensar la educación contemporánea deviene en pensar que no necesariamente esto va a derivar en más escolarización, sino que podrían aparecer

escenarios diversos, donde haya escolarización y haya también otras formas de educar, entre las que se cuenta, por ejemplo, el *homeschooling* y opciones con una perspectiva transhumanista al vincular la robótica o la inteligencia artificial. Esta conversación en las instituciones formadoras de maestros del departamento de Caldas hoy es incipiente, intuitiva, subjetiva y ausente de marcos de referencia sobre la infancia contemporánea que sean lo suficientemente pertinentes como para desarrollarla.

La pregunta por la existencia de la escuela como institución para la educación de los niños se viene planteando como discusión contemporánea y en algunos autores como una crisis desde hace ya varias décadas, asunto que se agudizó desde la pandemia y el confinamiento en el 2020. De ahí que sea por lo menos esperable que en el ambiente de la formación de maestros, cuyo énfasis está en la educación inicial y básica en la escuela, estos asuntos se discutan, se generen algunos procesos reflexivos en relación con el propio contexto y se investiguen las infancias contemporáneas, por su importancia para la formación inicial de maestros.

Por ejemplo, se podría decir que en Colombia se vive en un contexto en el que no se resolvió del todo la modernidad. Entonces en contextos muy pequeños se observan procesos y prácticas al mismo tiempo premodernos, modernos y postmodernos. Este asunto se vincula con la concepción que comparten muchos: que no solo la escuela está en una crisis por la consumación de la infancia moderna y por el advenimiento de múltiples tecnologías, que compiten con una escuela anacrónica, sino que también otros sectores de la sociedad se encuentran conectados a la transformación desde la concepción de infancia y de ser humano. Esto, idealmente, debería abordarlo la reflexión pedagógica. Entonces, autores como Narodowski de manera visionaria plantean un futuro incierto en el que se podría pensar que si se elimina la escuela y/o el maestro como interfaz para la transmisión del conocimiento por el uso de la tecnología, se estaría pensando en una forma de educación diferente, no necesariamente escolarizada, o en una forma de escuela en la que los adultos no son necesarios y posiblemente asistamos a la desaparición de la escuela, de la infancia y, por qué no,

también de la adultez. Al parecer podría ser parte de un proceso de transformación prefigurativa (Mead, 2002) en la que hay un clima de “fin de época”, donde el vínculo asimétrico entre adultos y niños no es ya una frontera insorteable.

El destino posible de la escolarización —lejos de su abrupto final o de su refulgente reconversión— parece perfilarse hacia una lenta, pero sostenida degradación de los fundamentos que la sostenían, sin que este proceso termine de pulverizarla... sobre todo por el lento y sostenido proceso de desadultización —si vale el neologismo— de nuestra sociedad. (Narodowski, 2016, p. 173)

Referencias

- Abelleira Bardanca, Á. y Abelleira Bardanca, I. (2019). *De lo infantil, escuchando al corazón y tomando el pulso* [Conferencia]. *Memorias I Congreso Internacional de Prácticas Pedagógicas*. Manizales, Colombia.
- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones* (primera edición). Ediciones Coyoacán.
- Aguirre, G. S. (2015). Lectura transductiva y educación entre Bildung, Instrucción y Gestaltung. Una reflexión latinoamericana. *Revista de educação pública*, 24(56), 333-349. <https://doi.org/10.29286/rep.v24i56.2437>
- Álvarez-Uria, F. y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Ediciones de La Piqueta.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2003). *La infancia: concepciones y perspectivas* (primera edición). Editorial Papiro.
- Arendt, H., Romero, J. M. y Bayón Cerdán, J. (1993). La crisis de la educación. *Cuaderno gris*, (7), 38-53. <http://hdl.handle.net/10486/260>
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen* (primera edición). Taurus.
- Asociación GSIA (Grupo de Sociología de la Infancia y la Adolescencia). (mayo de 2024). Quienes comen juntos, permanecen juntos. El Viejo Roble (Ken Loach). *Hablando de infancia y adolescencia*. *Revista de prensa*, 6-7. <https://grupodeinfancia.org/2024/05/hdia-hablando-de-infancia-y-adolescencia-no-de-mayo-revista-gsia/>
- Auge, M. (2000). *Los no lugares: espacios del anonimato* (quinta reimpresión). Gedisa.
- Báez Osorio, M. (2002). El surgimiento de las Escuelas Normales Femeninas en Colombia. *Revista historia de la educación latinoamericana*, (4), 1-24. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1471
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Paidós.
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida* (tercera reimpresión de la primera edición). Fondo de Cultura Económica.
- Brito Lorenzo, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En M. Godotti, M. V. Gómez, J. Mafra, A. Fernandes de Alencar (compiladores), *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (29-45). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/formacion-virtual/20100720021738/3Brito.pdf>
- Comité de Cultura del CARI. [CARI Consejo]. (27 de junio de 2019). 2019-06-27 Educación y trabajo. ¿Un cambio cultural? - LEVY YEYATI, NARODOWSKI Y SEGURA [Archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/aMh6c8hWzKU>
- Congreso de la República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- del Carpio, F. (agosto de 2021). *Instrucción simultánea: ¿llegaste para quedarte?* TRAMANDO REVISTA: <https://tramared.com/revista/items/show/75>
- Durán, M. (2015). El concepto de infancia de Walter Kohan en el marco de la invención de una escuela popular. *Childhood & Philosophy*, 11(21), 163-186. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512051494011>
- Elias, N. (1993). *El proceso de civilización* (primera edición). Fondo de Cultura Económica.
- Flórez Torres, L. D. (2018). Biopolítica, escuela y nuevos sujetos [Ponencia]. *Congreso Investigación y Pedagogía – III Nacional y II*

- Internacional*. Tunja, Colombia. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/5937>.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar* (tercera reimpresión). Siglo veintiuno editores.
- Foncillas, A. (24 de mayo de 2018). Alumnos bajo control en China: usan reconocimiento facial en aulas para que no se distraigan. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/alumnos-bajo-control-en-china-usan-reconocimiento-facial-en-aulas-para-que-no-se-distraigan-nid2136891/>
- García Martínez, O. J. (2006). *Las tendencias educativas en las tesis de maestros normalistas y su incidencia en la formación superior del magisterio colombiano en el período de 1936 a 1948* [Trabajo de grado para optar al título de especialista, Universidad de Caldas].
- García Martínez, O. J. (2023). *Concepciones de infancia y pedagogía en maestros de Escuelas Normales Superiores de Caldas* [Tesis doctoral, Universidad de Caldas]. Repositorio Institucional. <https://repositorio.ucaldas.edu.co/handle/ucaldas/19707>
- García Martínez, O. J. (2024). Concepciones de infancia en la formación inicial de maestros. Una investigación fenomenológica realizada en las Escuelas Normales Superiores del departamento de Caldas, Colombia. *Ánfora*, 31(57), 143-172. <https://doi.org/10.30854/anf.v31.n57.2024.1115>
- García Martínez, O. J. y Osorio Díaz, M. E. (2020). Concepciones de infancia que subyacen a las prácticas pedagógicas de maestras de educación inicial. *Revista latinoamericana de estudios educativos* 16(1), 211-232. <https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.10>
- García Martínez, O. J. y Valencia Calvo, C. H. (2024). Infancias y juventudes en las prácticas pedagógicas en la formación de maestros. En V. Dávila Manrique (Comp.), *Reflexiones epistémicas en torno a las prácticas pedagógicas. Actualidades teóricas y metodológicas en la Formación Docente* (pp. 163-182). Universidad de Caldas.
- Garófalo García, R. y Villao Villacrés, F. (2018). Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante. *Revista Conrado*, 14(62), 152-157. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/700>
- Gentili, P. (1997). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. *Archipiélago: cuadernos de crítica de la cultura*, (29), 56-65.
- Holloway, S. L. y Valentine, G. (2024). *Children's Geographies: Playing, Living, Learning (First published)*. Routledge.
- Jiménez, A. (2011). La tardía instalación de la teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget en Colombia, 1968-2006. *Revista colombiana de educación*, 60, 123-140. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162011000100008&lng=en&tlng=es
- Kohan, W. O. (2004). *Infancia. Entre educación y filosofía* (primera edición). Laertes.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Fondo de Cultura Económica.
- Latour, B. y Hermant, E. (1999). Esas redes que la razón ignora: laboratorios, bibliotecas, colecciones. En F. J. García Selgas y J. B. Monleón (Coords.), *Retos de la postmodernidad: ciencias sociales y humanas* (pp. 161-184). Trotta.
- Liebel, M. (2024). *Infancias desde el sur global. Resistencias, investigación participativa y desafíos descoloniales*. El colectivo y Bajo tierra ediciones.
- Luengo Navas, J. J. (2004). La educación como hecho. En M. del M. del Pozo Andrés (Coord.), *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación* (pp. 25-44). Biblioteca Nueva.
- Luzuriaga, L. (1954). *Las ideas pedagógicas del siglo XX*. Biblioteca Nueva de Educación.
- Martínez García, R. (2018). La escuela en crisis. Una aproximación en clave socioeducativa. *Revista educación, política y sociedad*, 3(1), 31-49. <https://doi.org/10.15366/rep2018.3.1.002>
- Martinis, P. y Rodríguez Bissio, G. (2021). Los usos políticos de la crisis de la educación. Procesos de escandalización y glorificación en las disputas por la hegemonía en el campo educativo en Uruguay. *Polifonías*, (19), 162-193. <https://plarci.org/index.php/polifonias/article/view/952>

- Mead, M. (2002). *Cultura y compromiso. Estudios sobre la ruptura generacional* (segunda edición). Gedisa.
- Mejía, M. R. (2006). *Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Tomo I* (primera edición). Ediciones desde Abajo.
- Miles, K. (15 de octubre de 2015). En 2030, la nanotecnología nos hará "divinos", según Ray Kurzweil. *Huffpost*. https://www.huffingtonpost.es/2015/10/15/tecnologia-robots-cerebro_n_8243324.html
- Narodowski, M. (1999). *Después de clase. Desencantos y desafíos de la escuela actual* (primera edición). Ediciones Novedades Educativas.
- Narodowski, M. (2016). *Un mundo sin adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores* (primera edición). Debate.
- Narodowski, M. (2018). *El colapso de la educación* (primera edición). Paidós.
- Ospina-Alvarado, M. C., Luna, M. T. y Alvarado, S. V. (2021). Salir adelante: subjetividades políticas en primera infancia y familias en el desierto. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 20(1), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.19.3.5012>
- Palacios Mena, N. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 335-375. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86930503012>
- Pich, S. y Rodríguez, N. B. (2014). Los cuerpos de Foucault: una genealogía de los estudios foucaultianos en el campo de académico de la Educación Física en Brasil y en la Argentina. *Revista brasileira de educação física e esporte*, 28(3), 453-467. <https://doi.org/10.1590/1807-55092014000300453>
- Postman, N. (1983). La desaparición de la niñez. *Boletín iberoamericano de teatro para la infancia y la juventud*, (31), 1-24. <https://www.cervantes-virtual.com/obra/la-desaparicion-de-la-ninez/>
- Potestá, A. (2013). *El origen del sentido. Husserl, Heidegger, Derrida* (primera edición). Ediciones metales pesados.
- Presidencia de la República de Colombia. (14 de septiembre de 2020). Decreto 1236 de 2020. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestor-normativo/norma.php?i=141999>
- Ricoeur, P. (2002). *Del texto a la acción: ensayos sobre hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- Runge Peña, A. K. (2017). *La conformación disparatada del campo disciplinar y profesional de la pedagogía: entre disciplinarización y profesionalización* [Conferencia] Lección inaugural del Doctorado en Educación de la Universidad de Caldas, Manizales, Colombia.
- Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción* (primera edición). Editorial Ariel.
- Schütz, A. (2008). *El problema de la realidad social. Escritos I*. (segunda edición). Buenos Aires: Amorrortu.
- UNICEF. (2021). Estado Mundial de la Infancia 2021: En mi mente. Promover, proteger y cuidar la salud mental de la infancia. Resumen regional América Latina y el Caribe. <https://www.unicef.org/lac/informes/estado-mundial-de-la-infancia-2021-en-mi-mente>
- Valencia Calvo, C. H. (2005). *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio: primera mitad del siglo XX*. Manizales: Rudecolombia: Doctorado en Ciencias de la Educación. EccoS *Revista Científica*, 7(2), 451-470. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=71570211>
- Vasilachis de Gialdino, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa* (primera edición). Gedisa.
- Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica: métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica* (primera edición). Universidad del Cauca.





“Yo soy una hermosa criatura” – Imaginarios de infancias trans¹

“I am a beautiful creature” – Imaginaries of trans childhoods

Diana Catherine Pachón Porras  ²

Para citar este artículo: Pachón Porras, D. C. (2024). “Yo soy una hermosa criatura” – Imaginarios de infancias trans. *Infancias Imágenes*, 23(2), 1-15. <https://doi.org/10.14483/16579089.22316>

Recibido: 10 de junio de 2024

Aprobado: 12 de mayo de 2025

Resumen

Las infancias con experiencias diversas en Colombia han sido invisibilizadas y censuradas. En este contexto, se indagó por los imaginarios de género en la infancia de un joven con experiencia trans masculina a través de sus creaciones artísticas. Se planteó como objetivo general: establecer en las creaciones artísticas de un joven con experiencia de vida trans sus imaginarios de género en la infancia y recopilarlas en un libro digital. Se eligió la investigación cualitativa, para la que se usó la técnica del estudio de caso y los instrumentos de recolección de datos y la entrevista semiestructurada. A partir de cinco creaciones artísticas se estableció el imaginario de género en la infancia trans presente en la vida de este joven y cómo este está asociado al adultocentrismo, al binarismo, a la presión de interpretar el género asignado y al miedo a ser descubierto. Compartir su historia a través de creaciones artísticas, le permitió al joven expresar sus vivencias, emociones, sensaciones y reflexiones, marcar una diferencia en las infancias trans y que el libro digital sea una herramienta de reconocimiento

de las experiencias de vida diversas en la infancia en diferentes entornos de la sociedad.

Palabras clave: imaginario de género en infancia trans, identidad de género, creaciones artísticas, infancia trans

Abstract

Childhoods with diverse experiences in Colombia have been turned invisible and censored. In this context, the gender imagery in the childhood of a young man with masculine trans experience was investigated through his artistic creations. The general objective was to establish the gender imagery he has through his artistic creations and compile them in a digital book. Qualitative research was chosen, using the case study technique and data collection instruments such as semi-structured interviews. Based on five artistic creations, the gender imagery in trans childhood present in this young man's life was established, as well as how it is associated with adult-centrism, binarism, the pressure to perform one's assigned gender and

¹ Investigación realizada para optar al título de Magister en Infancia y Cultura. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia; cuyo proceso de desarrollo fue entre agosto del 2023 y junio del 2024.

² Licenciada en educación básica con énfasis en ciencias sociales. Especialista en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente ciencias sociales de colegio personalizado Renfort. <https://orcid.org/0000-0001-8419-4786>

the fear of being discovered. Sharing his story through artistic creations allowed the young man to express his experiences, emotions, sensations, and reflections, as well as making a difference in trans childhoods. It is also considered that the

digital book can serve as a tool for recognizing diverse life experiences in childhood in different social settings.

Keywords: gender imaginary in trans children, gender identity, artistic creations, trans children

Introducción

La infancia y la forma en la que se estructura y desarrolla ha sido un tema de interés emergente para el mundo académico y de la educación en el último siglo, lo cual ha sido notable en la búsqueda constante de modelos de desarrollo, crianza y enseñanza que apoyen y fortalezcan su proceso de formación (Rincón, 2018). Sin embargo, la diversidad de las experiencias de vida en las identidades de género y construcción de las expresiones de su sexualidad no ha sido explorada con la suficiente profundidad. Esto ha repercutido en su invisibilización y con ello en la limitación al acceso de derechos, como sostiene la [Corte Constitucional de la República de Colombia \(2015\)](#), además, en que sea necesario recurrir a instancias jurídicas que emitan sentencias en casos en los que se presentan vulneraciones basadas de su identidad de género, orientación sexual, entre otros.

Esta lucha jurídica por parte de las infancias diversas ha hecho visible la barrera social y cultural que aún se encuentra presente en la sociedad colombiana y que, por lo tanto, han sido las acciones tutelares las que han tenido que ratificar constantemente sus derechos frente a instituciones como la escuela.

Esto se evidencia en las estadísticas realizadas por instituciones que se encargan de registrar estas vulneraciones. Por ejemplo, en los resultados del informe *La realidad de la discriminación* (Dupuis-Vargas y Gómez Restrepo, 2023) de la organización Colombia Diversa, se muestra que las personas con experiencia trans femenina y los hombres gay representaron el 68,2% de las personas asesinadas dentro de la población LGBTI+ para el año 2022. En el *Informe anual sobre hechos relacionados a asesinatos, homicidios y muertes derivadas por barreras de acceso a los derechos de personas con experiencias de vida trans* (2021),

elaborado por la Fundación GAAT (que se ha concentrado en la comprensión de la exclusión, transofobia, homofobia, entre otros), se aborda la realidad de las personas con experiencia de vida trans y cuáles son las barreras sociales y culturales a las que se exponen constantemente.

Estos reportes han sido importantes debido a que han motivado intereses investigativos en torno a la diversidad en la expresión de género presente en la infancia, debido a que no se encontraron estadísticas o análisis que permitan establecer el impacto de las barreras y discriminación en las infancias pertenecientes a la comunidad LGBTI+, esta realidad ha movilizado diferentes iniciativas, que no ha sido ajenas a la academia. Uno de los trabajos realizados se titula *Luna Hernández, una historia de infancia trans* (Pachón Porras, 2022) explora la realidad de una niña de la ciudad de Bogotá y su experiencia de vida. Allí se trata su proceso, el apoyo de su familia en su autodeterminación y las discriminaciones que ha tenido que vivir desde su corta edad. Reconocer esta investigación puso en evidencia que los trabajos desarrollados con respecto a las experiencias de vida en infancias diversas, en general, son insuficientes. A nivel nacional es poco el interés por el impacto de las experiencias de vida trans en la infancia y, por lo tanto, no se investiga mucho.

Por lo anterior, esta investigación buscó comprender de qué forma los imaginarios de género presentes en la infancia trans masculina de un joven de 19 años de la ciudad de Bogotá, las expresiones de género que en el acompañaron el proceso hasta hacer visible su experiencia de vida. Para realizar este proceso se formuló la pregunta problema: ¿cuáles imaginarios de infancia se gestaron en la vida de un joven trans en sus experiencias personales, escolares, familiares y sociales?

Para dar respuesta a esta se planteó el objetivo general: establecer los imaginarios de infancia en las creaciones artísticas como poemas, monólogos y reflexiones presentes en el trayecto de vida de un joven con experiencia de vida trans y recopilarlas en un libro digital. Igualmente se propusieron tres objetivos específicos: recopilar sus creaciones artísticas y que den cuenta de sus experiencias personales, sociales, escolares y familiares en la infancia; identificar los imaginarios de infancia en las creaciones artísticas en su proceso de crecimiento a nivel personal, escolar, familiar y social y el impacto que tuvieron en su proceso de autodeterminación; producir un libro digital con las creaciones artísticas y plasmar allí su voz, pensamientos y sentimientos creados durante su proceso de crecimiento.

Marco teórico

El siguiente paso en el proceso de la investigación fue determinar los avances en el tema de interés. Se recolectaron en total diecinueve insumos entre trabajos de grado, documentales, entrevistas, artículos e informes. En cada uno se buscó determinar cuál había sido el interés investigativo al analizar experiencias de vida trans. Con el propósito de organizar la información se plantearon tres categorías: relatos e historias de vida trans, creaciones artísticas en la expresión de género y roles de género en la infancia.

La primera categoría se planteó con el fin de reconocer el desarrollo de las vivencias trans en diferentes edades y cómo fue su proceso de autodeterminación. En los trabajos recolectados se identificó un enfoque en contar la historia de vida desde la perspectiva del investigador, es decir, desde un ente externo u alguien diferente a quien vive la vida que se relata.

La segunda categoría se planteó para explorar las experiencias de vida trans desde el arte y el impacto que este había generado en su comunidad. Aquí se logró establecer que la infancia no era un foco principal de las narraciones y que cuando se mencionaba no se tocaba en profundidad.

La tercera categoría se usó para establecer el interés que había tenido establecer los imaginarios y las representaciones de género en las infancias

analizadas en los trabajos consultados en Colombia que fue el país en el que vivió su proceso formativo el participante. En este caso se determinó que estos se han relacionado por el modelo tradicional binario y patriarcal, por el que a la mujer se asignan labores relacionadas al cuidado y al hogar, mientras que al hombre las de proveedor.

A partir de esto se estableció que, a nivel internacional, nacional y local en las dos primeras categorías y en la tercera categoría a nivel nacional y local, no existían insumos investigativos suficientes en los que se hayan identificado los imaginarios de infancia trans a través de creaciones artísticas y que fueran narradas en primera persona. Esta situación ratificó la importancia de investigar acerca de este tema y que la elaboración del libro digital sería un insumo para el reconocimiento de la experiencia de vida trans masculina en la infancia.

Luego de la recolección y clasificación de la información según las categorías mencionadas anteriormente, se establecen las categorías que constituyen el entramado conceptual que estructuró el trabajo investigativo: imaginarios de infancia trans, identidad de género y expresiones artísticas en la cultura y la diversidad. Estas fueron las categorías con las que se realizó la ejecución de la investigación.

Con respecto a la categoría de imaginario de infancia trans se estableció que los imaginarios son inherentes a lo humano, la cultura y lo social desde lo planeado por [Carretero Pasín \(2005\)](#); ellos están presentes en todas las comunidades, de donde surgen sus particularidades, tienen un significado y una forma dentro de los contextos en los que se ha construido, no son estáticos o reductibles debido a que son entramados que poseen cargas sociohistóricas. Es por esto, siguiendo a [Castoriadis \(1997\)](#), se comprende que el individuo es una creación de estos procesos sociales, donde se evidencia que los imaginarios son estas cargas que le dan sentido a los significados que tiene el sujeto del mundo y, al estar en contacto con las subjetividades, es que también adquieren especificidades. Este proceso siempre ha estado bajo instituciones como la escuela y la familia, que se han encargado de transmitir lo ya establecido. Todo este cúmulo crea un mundo propio en donde habitan las significaciones

y representaciones de una cultura y sociedad. Estos son los imaginarios y son denominados “instituidos”, o sea, lo socialmente aceptado y reconocido (Castoriadis, 1997).

En el libro *Imaginarios de infancia y la formación de maestros* (Rincón Berdugo et al., 2008) del Grupo de investigación de infancia se estableció que el imaginario de infancia en Colombia ha estado asociado a un periodo de tiempo determinado, la suplencia de necesidades y las formas de cuidado, entre otras. Sin embargo, ha habido un cambio de paradigma que la escuela ha propiciado y, aunque se ha avanzado bastante, por ejemplo, en las estrategias de educación enfocadas en el bienestar y en la garantía de los derechos infantiles, en la actualidad prevalecen algunas ideas sobre la infancia provenientes del siglo XX y asociadas con: falta de conciencia, inmadurez, necesidad de tutela y el adultocentrismo (Rincón Berdugo et al., 2008). Esto refleja cómo estos imaginarios de infancia van transmutando en la sociedad, al movilizarse, gracias a la escuela y su interés en la infancia (Triviño, 2018) debido a este cambio es que las infancias con experiencias de vida trans se han visibilizado y permitiendo que sus derechos empiecen a ser reconocidos y exigidos.

Esto no significa que esta población ya sea plenamente visible y reconocida como lo reconoce el libro *Infancias y transexualidad* (2018) de Juan Gavilán Macías, en el cual se establece que no es reconocida a nivel social y cultural, además que es sometida constantemente a la censura de su expresión de género desde edades tempranas. Así es notable que el imaginario de infancia trans es aún reducido y poco aceptado en las sociedades del siglo XXI, lo que se ve expresado en el poco apoyo que estas personas poseen.

La segunda categoría que se planteó fue la identidad de género, que refiere a un elemento dinámico que depende de todo un entramado político y social que se construye y representa culturalmente (Butler, 1990). La identidad es algo que contiene la significación que le dan los sujetos a esta dependiendo del contexto en el que habiten y que son estos mismos quienes la regulan y establecen. Por lo anterior, se puede afirmar que dependiendo de

los procesos sociales, políticos y culturales la categoría identidad de género puede existir fuera del binarismo, es decir que solo reconoce al hombre y la mujer según estructuras biológicas, por las que a tal o cual cuerpo se asignó unas particularidades biológicas, hormonales, sociales y culturales (Butler, 2004). Entonces cuando el cuerpo pierde estas cualidades se gesta una nueva concepción del mismo, una que dota de sentido al sujeto y genera rupturas con las ideas heterosexuales jerárquicas (Butler, 2004). Así las identidades fuera de dichas ideas y las nuevas identidades de género respaldan la existencia de los sujetos con experiencia de vida trans.

Es decir que el cuerpo deja de ser dotado de sentido por órganos, fluidos, sustancias y hormonas, y la expresión es la que dota al sujeto de su identidad. En la teoría contrasexual es el cuerpo el que dota de sentido la existencia del sujeto, no solo un órgano que fue denominado como sexual (Preciado, 2002), esto hace posible entender que la idea de la identidad de género es algo construido por el sujeto según sus gustos y preferencias, y que esta no depende netamente de factores biológicos sino de procesos sociales, culturales y políticos que atraviesan constantemente su experiencia de vida.

Por esto es importante que se reconozcan las formas diversas de la identidad de género y que es la representación de estas en diferentes contextos lo que hace posible que los sujetos existan en una sociedad (Butler, 1990), de allí que surja la necesidad de que se valide y acepte la representación de las identidades diversas desde la infancia.

Cabe resaltar que el interés por la identidad de género de los sujetos no es algo nuevo. Hay evidencia del interés en el estudio de la sexualidad fuera de la doctrina binaria, en inicios del siglo XX, con los trabajos sobre la sexualidad humana desarrollados por Magnus Hirschfeld (1910), los cuales intentaron ser eliminados por movimientos de ultra derecha que dominaron Alemania en la segunda guerra mundial. En los archivos que sobrevivieron se logró establecer que las experiencias de vida trans han estado presentes en la sociedad pero que han sido invisibilizadas. Se aborda la situación de

no poder expresar la identidad de género propia y que esto puede provocar afectaciones emocionales (Hirschfeld, 1910). Así es notable cómo estas preocupaciones por este tipo particular de identidad tienen una larga historia.

Para la última categoría, expresiones artísticas en la cultura y la diversidad, se estableció que la cultura es representada en las creaciones artísticas de los sujetos debido a que comunica algo que tiene sentido dentro del entramado en el que habita este, puesto que es un documento activo y que existe dentro de una comunidad (Geertz, 1973). Esto quiere decir que el arte va a reflejar lo que el sujeto ha vivido en el marco de las características que la sociedad le ha brindado culturalmente. Para este trabajo el concepto de cultura se entiende bajo la necesidad de estandarizar estas formas, significaciones y representaciones de la sociedad y establecer parámetros de control y normatividad (Bauman, 2013), que son además instaurados dentro de las prácticas constantes y continuas de las sociedades.

Es en este contexto que el sujeto va recurrir a formas de expresión como el arte y es allí donde se hace evidente la constante disputa que poseen algunos sujetos con el Estado y las instituciones como maquinarias que estandarizan la cultura. Debido a esta situación se produce la urgencia de que el arte sea la representación de la diversidad de lo humano en la actualidad y no que sea reducido a las formas del mercado que lo monopolizan (Bauman, 2013). Esto permite concluir que es el arte la forma en la que los sujetos con identidades de género diversas pueden expresar sus maneras de comprender el mundo, cómo estas se resignifican, les dan un valor y transforman las formas de vida que se encuentran en lo “instituido”. Esta es la respuesta a la representación que merece la identidad de género transformadora debido a que las que existen en la sociedad occidental han normalizado y definido las relaciones con el género, dotando de roles pasivos y activos a los sujetos en unas lógicas de dominación y poder (Villaplana Ruiz, 2009). Han sido estas relaciones las que han relegado a las infancias diversas, y sobre todo a las infancias con experiencia de vida trans, al escrutinio e invisibilización constantes, formas de violencia contra sus vidas y existencias.

Comprender una experiencia de vida a través del arte: metodología

Se hizo uso de la investigación cualitativa ya que se consideró la más adecuada para realizar indagaciones con una perspectiva de género y comprender los imaginarios presentes en la cultura, como la componen y la determinan (Sandoval, 1996). Puesto que se quería dar voz a uno de los grupos que más ha sido silenciado y excluido por la sociedad (Sandín, 2000) las infancias con experiencia de vida trans, se acudió al estudio de caso para comprender la realidad de un sujeto participante concreto y que fuera su voz la que relatara sus experiencias de la infancia, la singularidad de la forma de la información recolectada al ser creaciones artísticas que se construyeron a lo largo de su crecimiento y la experiencia de vida que se investigó (Simons, 2011).

La recolección de datos sobre creaciones artísticas, según lo estableció Brianza (2020), tiene aportes significativos del contexto ya que las obras contienen construcciones y representaciones de este. Se recogieron cinco piezas entre monólogos, reflexiones y poesía, luego se creó la *Rejilla 1* para la organización y análisis de los datos en las piezas. Previamente a la entrevista se llenó la *rejilla* para establecer qué imaginarios se encontraban allí presentes y con qué tipo de experiencia y categoría se relacionaban.

La entrevista semiestructurada fue utilizada para comprender la experiencia de vida del participante a través del diálogo (Simons, 2013) y reconocer la valía del proceso de creación de las piezas que luego se consignaron en el libro digital *Yo soy una hermosa criatura*. Se elaboraron tres *rejillas* para el análisis de aspectos como la creación de las piezas, su divulgación y la importancia que tenía el proceso de compartirla.

La *Rejilla 4* recoge la información brindada con respecto a la infancia del joven y su historia de vida, con el fin de reconocer sus experiencias y vislumbrar a qué eje de análisis y categorías correspondía la información brindada.

La información de ambos instrumentos, las *Rejillas 1 - 4* y la entrevista, fue sistematizada en la *Rejilla 5*, la que permitió realizar una triangulación de la información, clasificar los hallazgos según el

Rejilla 1. Análisis creaciones artísticas

Pieza	Nombre	Fecha recolección	Técnica	Experiencia				Categoría			Hallazgo
				Familiar	Social	Escolar	Personal	Imaginario de Infancia Trans	Identidad de género	Expresiones artísticas en la cultura y la diversidad	

Fuente: elaboración propia

Rejilla 4. Entrevista experiencias de vida

Preguntas	Respuesta	Eje de análisis				Categorías		
		Familiar	Social	Escolar	Personal	Imaginario de infancia trans	Identidad de género	Expresiones artística en la cultura y la diversidad
Cuéntame un poco acerca de tu vida ¿Con quién vivías cuando pequeño? ¿Cómo era vivir con estas personas?								
¿Qué te gustaba hacer cuando eras un niño?								
¿Cómo fueron tus relaciones escolares y sociales? ¿Cómo te llevabas con tus amigos? ¿Mantienes contacto con alguno?								

Fuente: elaboración propia

eje de análisis y la categoría respectivamente. Luego de este proceso, se estableció un diálogo con lo propuesto en el marco teórico y la información recolectada, para así determinar la conexión que existía entre las creaciones artísticas y la historia de vida del sujeto partícipe de la investigación. Se centralizó la información en esquemas que facilitarían la interpretación de los hallazgos.

Cacorrata y su historia

Esta investigación se desarrolló con un joven de 19 años, nacido en la ciudad de Bogotá en el año 2004, quien pudo expresar a su familia y al mundo su experiencia de vida trans masculina hasta los 16 años. El seudónimo con el que se identificó para la participación en la investigación fue Cacorrata y decidió utilizar este para sentir la libertad de expresarse y mostrar parte de su proceso de transformación, los miedos presentes, su perspectiva de su infancia y las diferentes formas en las que su experiencia de vida lo impactaron.

Proviene de una familia que lo crio en la capital, bajo muchos cuidados y amor, siendo el mayor de dos hermanos. Resaltó vivir con su madre y hermano menor, tener una buena relación con su padre y que su abuela materna le apoyaba y mostraba interés constante por conocer y entender su identidad, desde el amor y el respeto. Para el momento de la investigación el joven se encontraba realizando estudios de mixología y coctelería. Además, estaba involucrado en diferentes actividades realizadas por grupos de la comunidad LBGTI en la ciudad de Bogotá, que lo mantenían activo y en contacto con actividades artísticas y con personas vinculadas a estas.

Cacorrata relató que la relación con su familia fue buena con la mayoría de los parientes hasta antes de la transición, compartiendo fechas especiales, reuniones, eventos, navidades, entre otras. Para el momento de la investigación, con la familia materna el joven mantenía una cordialidad. Sin embargo, con el lado paterno el vínculo se fragmentó:

Rejilla 5. Triangulación de la información

CATEGORÍA	EXPERIENCIA			
	PERSONAL	SOCIAL	FAMILIAR	ESCOLAR
IMAGINARIO DE INFANCIA TRANS				
IDENTIDAD DE GÉNERO				
EXPRESIONES ARTÍSTICAS EN LA CULTURA Y LA DIVERSIDAD				

Fuente: elaboración propia

con estos abuelos suele tener muy poco contacto debido a que, expresó, ellos no han estado de acuerdo con su experiencia de vida y prefieren no tener una relación de cercanía con él.

En este contexto, las piezas artísticas (creadas con anterioridad a la experiencia investigativa y posteriormente utilizadas en el libro *Yo soy una hermosa criatura*) fueron para Cacorrata una forma de desahogo. Este expresó que volver a ellas y realizar ajustes fue muy difícil, ya que lo llevó a momentos que no revivía hacía muchos años y esto removió muchas emociones y sensaciones del pasado.

Elaboración del libro digital *Yo soy una hermosa criatura*

La elaboración del libro digital se realizó en cuatro fases pensadas para desarrollar un producto que tuviera una propuesta clara y en el que fuera visible la esencia de Cacorrata. En este proceso se trabajó junto con el diseñador gráfico Daniel Pachón, egresado de la universidad Los Libertadores. Para la diagramación y elaboración final del libro, fueron utilizadas las piezas creadas por Cacorrata y algunos textos en que reflexiona acerca del género y su historia de vida.

En la fase 1 se hizo la selección de la paleta de colores, las tipografías y el concepto que sería utilizado en el libro. Para esto se eligieron, clasificaron y editaron cada una de las piezas que harían parte del libro digital. Esto se hizo junto con Cacorrata para que seleccionara los colores que representaban sus creaciones artísticas, luego el tipo de imágenes que quería utilizar, lo que quería expresar con estas y la manera en que quería que lucieran según cada creación, al igual que el tipo de impacto que buscaba que generara.

Tras finalizar esta fase, se avanzó al proceso de creación visual que acompañaría a cada pieza.

En este punto se utilizó la idea de Cacorrata de la construcción de sujetos, cuerpos y figuras compuestos por partes de otras imágenes, como en *collage*. Esta creación de imágenes se realizó en cada composición con objetivos específicos: acentuar parte de lo que expresaba la obra y que las sensaciones que se generaran fueran caos a la vez que tranquilidad. Esto dio apertura a la siguiente fase, iniciar con la creación del libro digital.

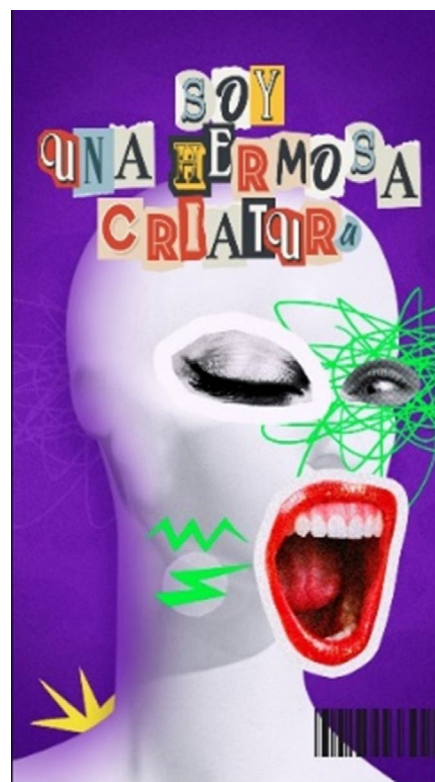


Figura 1. Portada *Yo soy una hermosa criatura*

Fuente: libro *Yo soy una hermosa criatura* (Cacorrata, 2024)

En la fase 3 se realizó la diagramación y elaboración del libro, para lo que se usó *softwares* como Illustrator y Photoshop al igual que aplicaciones

como Canva con el fin de organizar cada una de las piezas, con sus respectivas imágenes, y que la composición fuera armónica y expresara lo que se buscaba desde el momento inicial. A través de este proceso se pudo establecer un orden en el libro, la forma que recogería cada una de las creaciones artísticas y la expresión del contenido de cada una de estas, además de mostrar algunas otras creaciones de Cacorrata y reflexiones de la investigadora.

En la fase 4 se hicieron los ajustes de formato, revisión de estilo y detalles finales, junto con Cacorrata, para asegurar que el libro contenía la esencia de lo que expresaba en sus piezas y que se relacionara con la idea que se quería transmitir. Los colaboradores en la elaboración del libro se establecieron de la siguiente manera: autoría Cacorrata; diagramación y recopilación: Diana Pachón; diagramación y composición; Daniel Pachón.



Figura 2. Diagramación del libro

Fuente: Elaboración propia



Figura 3. Imagen Nunca me faltó un "te amo"

Fuente: libro *Yo soy una hermosa criatura* (Cacorrata, 2024)

El libro digital fue el resultado de la investigación y la creación que acompañó su proceso. Fue importante que el producto se compartiera con la directora de grado¹, los jurados (Ana Virginia Triviño y Santiago Pérez) y la persona encargada de la diagramación y elaboración del libro (Daniel Pachón), con el fin de que Cacorrata tuviera el reconocimiento por su proceso creativo y sus creaciones por parte de la comunidad académica que estuvo relacionada con el desarrollo de la investigación, además para que esta pudiera conocer y explorar el libro.

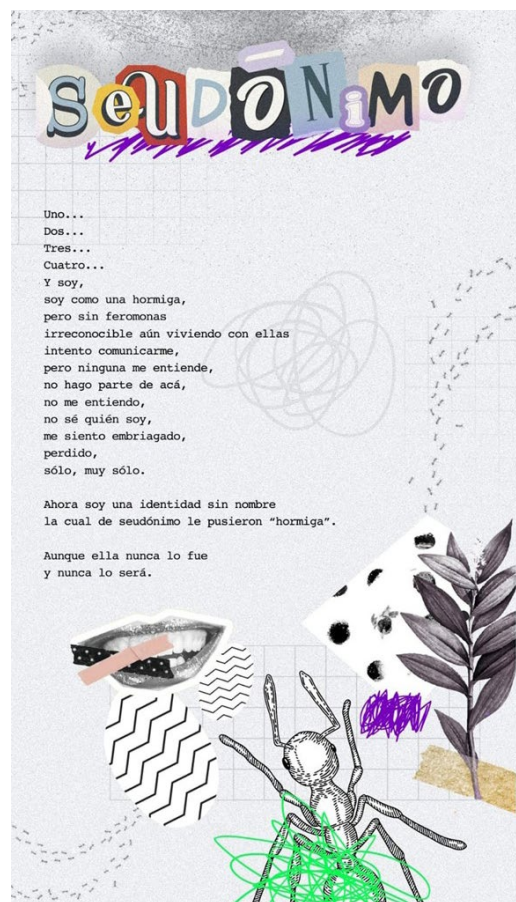


Figura 4. Texto Seudónimo

Fuente: libro *Yo soy una hermosa criatura* (Cacorrata, 2024)

Resultados

Se llevó a cabo el proceso de la clasificación de la información según las categorías: imaginarios de infancia trans, identidad de género y expresiones

artísticas en la cultura y la diversidad. En relación con las diferentes experiencias personales, sociales, familiares y escolares de Cacorrata, dicha clasificación permitió conocer las perspectivas, experiencias e imaginarios presentes a lo largo de su vida y posteriormente establecer las construcciones resultado de su experiencia de vida. A partir de esto se pudo determinar hallazgos importantes para su posterior interpretación conforme la fundamentación conceptual de la investigación. Esto último quedó se organizado en los siguientes tres apartados.

Antes de Cacorrata, el miedo

A través de una organización gráfica en la Figura 5, se estableció de qué manera se habían visto afectadas y reflejadas las diferentes experiencias de vida (personal, social, familiar, escolar) de Cacorrata por los imaginarios de infancia trans que se logró identificar en su proceso de crecimiento y desarrollo identitario.

El mito que se configura a través de las representaciones en la vida cotidiana, según lo establece Carretero Pasín (2005) en su texto *Imaginario y sociedad*, se hizo visible en el imaginario de infancia de Cacorrata a través de lo binario, lo biologicista y lo adultocentrista. A partir de la información recolectada en la entrevista se identificó, en la infancia del joven, la presencia de una diferenciación de lo masculino y lo femenino respecto a los roles que se deben desarrollar basados en estas categorías. De allí se logró determinar que su imaginario se construyó inicialmente con el que dominaba su familia y sociedad, en el cual no había espacio para expresiones de género diversas, lo que le ocasionó temor a expresarse con libertad sobre su identidad de género, entonces aislamiento y la necesidad de mantener su identidad en secreto. Por tanto, se puede afirmar que en uno de los imaginarios de infancias de Cacorrata lo que primó fue lo colectivo sobre su perspectiva individual, una idea propuesta por Carretero Pasín (2005).

Por lo anterior, Cacorrata asumió la identidad que las instituciones como la familia y la escuela impusieron según su anatomía y no su autopercepción, lo que le llevó a vivir bajo un seudónimo. Esto afectó de forma directa las representaciones

¹ Cecilia Rincón, docente de la Maestría de Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, y directora del trabajo de grado que aquí se presenta.



Figura 5. Antes de Cacorrata, el miedo

Fuente: elaboración propia

10

y las expresiones de su verdadero ser, según lo establece [Castoriadis \(1997\)](#), ya que su comportamiento también fue modelado de acuerdo con los imaginarios de su entorno en general, por lo que se esperaba que sus representaciones de género estuvieran asociadas con las femeninas. Así se determinó la manera en que Cacorrata debía existir, marcado por su anatomía y no su identidad, al menos durante 16 años. Debido a esta represión y ocultamiento, el joven desarrolló un trastorno mental depresivo (diagnosticado psiquiátricamente durante su proceso de autodeterminación), lo que provocó varios intentos de acabar con su vida.

La verdad ese sentimiento es lo único que puede recordar con toda la claridad desde que tiene razón y conciencia. Un miedo con el que luchó en silencio por más de 16 años y con el cual sigue batallando día a día, pero que ahora ese ser es más grande que el miedo, más enorme que ese silencio y más fuerte que la derrota. ([Cacorrata, 2024, pág. 5](#))

La invisibilización de experiencias de vida trans, según los parámetros analizados por [Gavilán Macías \(2018\)](#), se vio reflejada en la infancia de Cacorrata ya que no se le permitió exteriorizar su

identidad a través de su ropa, su corte de cabello o los juguetes que tenía. Esto produjo en él temor y miedo constantes a mostrar su identidad y que esta no fuera reconocida. Su experiencia de infancia estuvo maleada por los imaginarios de infancia de los adultos y de las instituciones de la sociedad en la que creció, por lo que fue tratado como alguien controlable, inmaduro y con la necesidad de un tutor adulto ([Rincón Berdugo et al., 2008](#)). Esta situación le llevó a tener que alzar la voz y expresar que su identidad siempre había estado presente, solo que no había encontrado la forma segura de expresarla.

Tenía 16, yo les dije yo soy Cacorrata. Sí como que me sentí, ese momento fue fuerte porque yo estaba internado por un intento de suicidio y yo estaba en la San Ignacio [...] y un psiquiatra y yo llorando y yo como “yo no soy así, yo soy Cacorrata”. Ese momento fue fuerte porque mi mamá me dijo como “no, tú nunca vas a ser así, yo nunca te voy aceptar como eres” y yo como “nooo”. ([Cacorrata citado por Pachón Porras, 2024, p. 189](#))

El imaginario de infancia trans que estuvo presente en la vida de Cacorrata fue de dolor y

ocultamiento, debido al temor que expresó de que descubrieran su identidad y no cumplir con los parámetros que se habían establecido a lo largo de su infancia y adolescencia para él y su vida. De ahí la presión constantes de tener que vivir sin poder expresarse y ocultar por 16 años quien siempre fue.

Siempre lo supe, nunca pude decirlo

En la [Figura 6](#) se estableció las significaciones que había dado Cacorrata en sus diferentes experiencias (personal, social, familiar, escolar) con respecto a la categoría de identidad de género. Para esto se analizaron los datos y se organizaron correspondientemente.

Para que un sujeto sea reconocido en la sociedad y las instituciones que la componen este debe ser representado, como lo expresó [Butler \(1990\)](#), y como las infancias con experiencias de vida trans nunca estuvieron ni representadas en la vida de Cacorrata, para él no fue posible reconocer otras experiencias de vida como la suya. Siguiendo a [Butler \(2001\)](#) y debido a que el joven vivió un condicionamiento constante de su comportamiento, representación y expresión por las instituciones, de forma explícita e implícita, que moldearon la

forma en la que creció y no aprendió a expresar su identidad de género, se podría decir que Cacorrata realmente nunca pudo disponer de su género en su infancia. A raíz de esa situación él sintió temor y la sensación de que nadie podía entender quién era.

Según [Preciado \(2002\)](#), la tecnología sexual como las técnicas, normas, discursos y prácticas que se encarga de establecer las formas de expresión del género en la sociedad con factores como el corte de cabello, los colores que utiliza, la ropa que puede vestir y hasta la manera en que debe comportarse, moldeó la perspectiva de Cacorrata con respecto a su género y dominó la representación de infancia que él tuvo, de manera que utilizaba expresiones con las que no se sentía identificado. La identidad de género de Cacorrata se corresponde con la que planteó [Preciado \(2002\)](#) en su *Manifiesto contrasexual*. Fue su cuerpo el que habló por medio de los artefactos que utilizó para mostrar como quería lucir y el que finalmente expresó quién él era, sin limitarle por el canon héteronormativo de las sociedades occidentales, lo que se vio reflejado en su proceso de transición y reafirmación de identidad frente a su familia y la sociedad.



Figura 6. Siempre lo supe, nunca pude decirlo

Fuente: elaboración propia

Fue a través del activismo de diferentes personas que él llegó a comprender que vivir su identidad no era imposible. Por esto resulta importante estudiar la sexualidad humana fuera del dogma normativo, como en su momento lo hizo Hirschfeld en Alemania, desde una perspectiva que incluya la diversidad y que permita a los sujetos vivir en libertad su identidad de género y no tener que vivir bajo el escrutinio y la discriminación. No fue sino hasta que Cacorrata vio otras personas con experiencias de vida, similares a las suyas, que pudo sentir que podía expresarse y que era posible encontrar personas que le entendieran. Es probable que sin esta representación de otros el proceso de autodeterminación de Cacorrata nunca hubiera existido.

Encontrar ese tipo de cosas era complicado, aunque ya hubiese internet y todo eso. Que alguien también lo expresara y una persona trans masculina era muy difícil, porque pues también se hablaba mucho de las trans feminidades y yo las personas trans que conocía [...] o sea, no sabía que existían las personas trans masculinas. Como que descubrir a él (un adolescente con experiencia de vida trans masculina en la red social YouTube) fue algo como que me abrió totalmente un camino, decir como “yo puedo también llegar a ser quien soy no es imposible”. (Cacorrata citado por Pachón Porras, 2024, p. 189)

Cacorrata siempre tuvo claro quién era y sin embargo fue difícil encontrar la manera en que quería expresar su identidad de género. A causa de las presiones sociales, tuvo que reprimirse e intentar representar una identidad con la que nunca se sintió cómodo completamente. Esto le generó una inseguridad constante acerca de quién era y si realmente estaba tomando las decisiones correctas.

Expresar lo que siempre fui

En la [Figura 7](#) se presenta la organización gráfica para establecer el impacto que tuvo la infancia de Cacorrata en la creación de las cinco piezas artísticas, la forma en que la cultura lo moldeó y ha transformado su vida. En los relatos de sus experiencias (personales, sociales, escolares, familiares), como ya se ha dicho, se puede ver la forma en que tuvo que vivir su identidad, aquellas en que

fue percibido por la sociedad y la influencia de las mismas a futuro. Nuevamente, la información surgió del análisis con los instrumentos y luego fue interpretada con los referentes conceptuales elegidos.

Las tramas que significaron la infancia a través de la cultura en la vida de Cacorrata, según lo establecido por [Geertz \(1973\)](#), estuvieron dominadas por la necesidad de encajar y representar una identidad que nunca le perteneció él. Igualmente, el temor constante a que fueran juzgados sus padres o él, hizo que tuviera que esconderse y que desarrollara el miedo a expresar su identidad libremente, de modo que formas de ser bajo el ocultamiento se convirtieron en los mecanismos para vivir acorde a las cualidades y particularidades que le exigió el medio.

Esto fue posible ya que la cultura y el mundo público que es el lugar en la que esta se expresa están directamente relacionados ([Geertz, 1973](#)) y al tratar de moldear la identidad de Cacorrata, según sus parámetros, generó que su identidad tuviera que estar en el mundo privado, como fue posible evidenciar en las piezas artísticas. Allí se encuentra la necesidad de encajar y la inseguridad de tener que vivir en un mundo que no lo aceptó, lo que generó dificultades en su salud mental con las que debe vivir actualmente.

Sí, soy yo, Cacorrata, no soy hombre ni mujer, no soy persona ni humano. Solo soy una hermosa criatura que piensa, razona y siente. Tengo manos y pies, uñas y pestañas, esto no hace que valga menos o más que los demás, en mi cuerpo también recorre sangre, que de vez en cuando brota con los tropiezos y raspones en las rodillas. ([Cacorrata, 2024, pág. 5](#))

Las creaciones artísticas hechas por Cacorrata fueron el catalizador de dolores, penas, alegrías, anhelos y otros sentimientos y sensaciones suyas. Fue el arte como una expresión misma de la cultura ([Bauman, 2013](#)) el que le permitió mostrar todas las cosas que tuvo que callar. Haciendo uso del lenguaje creó un poema, dos reflexiones y dos monólogos en los que expresó cómo su identidad siempre estuvo muy clara para él, pero fueron los adultos, las instituciones y la sociedad las que no permitieron que la mostrara y le obligaron a esconderse para poder encajar.

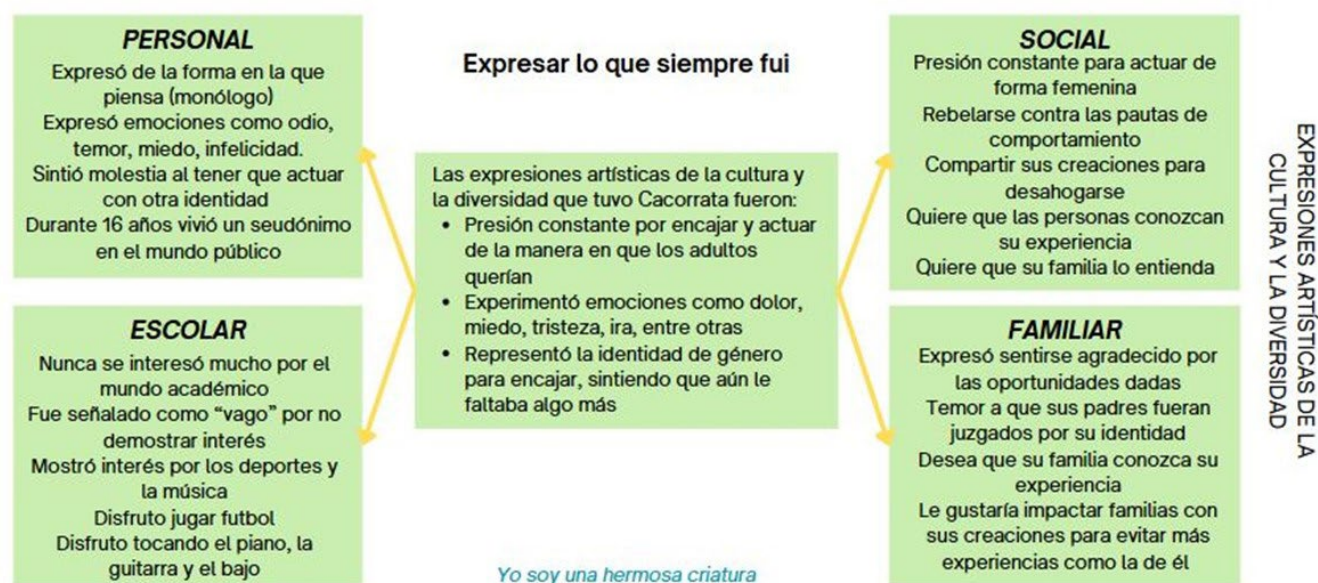


Figura 7. Expresar lo que siempre fui

Fuente: Elaboración propia

En ese proceso influyeron las formas de control como la ropa que tuvo que usar, su actuar, entre otros, que son instauradas por el concepto de género (Villaplana Ruiz, 2009) de la sociedad en la que nació y creció. Le oprimieron haciéndolo permanecer por 16 años viviendo bajo un seudónimo y escondido, lo que generó que se aislara y quisiera desaparecer para no tener que luchar por encajar. Esta violencia estructural que ejerció la sociedad y las instituciones que esta misma creó para regular, hizo que camuflarse fuera la única forma segura de existir para evitar el juicio, la crítica y la transfobia.

Este escrito o el cual también podría ser un diario, es la oportunidad que nunca tuve de conocer a ese niño que he estado ignorando durante toda mi vida, porque, aunque lo crea y me convenza de que ya no duele, de que eso ya pasó, es solo una excusa para evitar lo que siento. (Cacorrata, 2024, pág. 9)

Las representaciones casi nunca son neutrales (Villaplana Ruiz, 2009), de allí que el mensaje que quiso transmitir Cacorrata a través de su obra fuera de dolor y tristeza, pero a la vez de resiliencia, resistencia y decisión, ya que a través de esta el mundo puede conocer la importancia de reconocer a las infancias con experiencia de vida trans.

El análisis e interpretación de los hallazgos realizados con los instrumentos permitió comprender, en las diferentes experiencias (personales, sociales, familiares, escolares), que la identidad de género de Cacorrata siempre estuvo presente, por más que la cultura, las instituciones y la sociedad trataran de moldear su identidad de género. Fue posible observar que él siempre tuvo clara la forma en la que quería expresarse, sin embargo, el temor al rechazo, el miedo al juicio y la constante regulación de su comportamiento le generaron la necesidad de ocultarse y tratar de encajar como mecanismo de supervivencia.

Las infancias con experiencia de vida trans siempre han existido, como se evidenció, el problema es que son constantemente silenciadas, restringidas bajo la tutela parental y apartadas al destierro de la transfobia. Esto les impide en la mayoría de casos vivir en el mundo público y las relega a vivir de formas que les generan inseguridad y temor de las consecuencias que puede acarrear para sí mismos y sus entornos. Son los imaginarios de infancia trans aún presentes en Colombia los que invisibilizan a las infancias diversas, debido a que tienen mayores dificultades para expresar quiénes son y las limitaciones presentes en las experiencias de vida que pueden elegir.

Conclusiones

Se logró establecer que los imaginarios de infancia con los que creció Cacorrata estuvieron asociados a las mencionadas en Colombia, debido a que se evidenció que eran adultocéntricos, predominantemente binarios y que ejercían control de las experiencias de la infancia. Esto es un reflejo de uno de los imaginarios de infancia imperantes en la sociedad colombiana actual.. Sin embargo, la resiliencia de Cacorrata al aceptar su identidad de género permitió que se movilizara este imaginario en su entorno e impactó la vida de las personas que reconocieron su identidad y acompañaron su proceso de autodeterminación.

Igualmente la postura de Cacorrata hizo evidente la falta de reconocimiento de la identidad de los sujetos en la infancia. No fue sino hasta su adolescencia que él levantó su voz y expresó que en su infancia había vivido con miedo, negación, rechazo y temor de ser juzgado, lo que ocasionó un trastorno con su salud mental, que afortunadamente fue acompañado por un profesional de la salud, pero el cual afectó significativamente las ganas de seguir existiendo. Estas diferentes consecuencias expresan la falta de reconocimiento de identidades de género diversas y de las consecuencias que ello tiene, pues las respuestas siguen siendo poco atentas, como se ve en este caso.

Las instituciones como la familia cumplieron un rol importante en la construcción de la identidad de género de Cacorrata y esto es visible en el relato expuesto en sus creaciones, ya que la cultura moldea la forma en que su familia veía el género y las formas en que se expresaba, esto generó una barrera negativa a su experiencia de vida trans, lo que es visible en las violencias sistémicas en el relato de Cacorrata como en las estadísticas de los informes mencionados. Por esto es importante que los imaginarios de infancia y la identidad de género se modifiquen en pro de la capacidad de autodeterminación y de expresión de los sujetos desde la infancia. Brindar acompañamiento, respaldo y apoyo en estos procesos permite que los sujetos crezcan seguros y sin miedo a mostrar su identidad.

Dando respuesta a la pregunta problema, se identificó que los imaginarios de infancia trans que

tuvo Cacorrata inicialmente se vieron permeados por los establecidos en la cultura y la sociedad en la que creció, con un enfoque biologicista, pero que estos se transformaron por su misma experiencia y pudo resignificar la categoría al vivir libremente su identidad. Lo que muestra una movilización en sus imaginarios de identidad de género y de las personas que le rodean, de modo que es posible transformarlos, esto es un avance con respecto a lo que planteo en las ideas que se establecieron en su infancia con respecto a cómo debía lucir y comportarse.

Se logró el objetivo general de establecer los imaginarios de género de infancia de Cacorrata a través de sus creaciones artísticas, ya que a través del análisis de sus piezas se logró identificar los imaginarios de infancia con los que creció en donde su comportamiento, juegos, apariencia y expresión de género siempre estuvieron mediados por su sexo biológico y la transformación que tuvieron a partir de la expresión de su identidad con la que actualmente se identifica como un hombre trans en las diferentes esferas de su vida. Igualmente se reconoce que sus reflexiones son un insumo valioso en la comprensión y visibilización de las infancias con experiencia de vida trans, que las expresiones artísticas fueron mecanismos valiosos y que a través de su análisis fue posible evidenciar pensamientos, vivencias y emociones que no fue posible evidenciar en los encuentros y entrevista realizados. Finalmente, se concluye que la resiliencia de Cacorrata es el testimonio vivo de la importancia de la representación de la diversidad y que el libro *Yo soy una hermosa criatura* abre un espacio para el reconocimiento de la diversidad de los sujetos desde la infancia y que es necesario incluir este tipo de materiales en diferentes espacios escolares y sociales para entablar un diálogo acerca de la diversidad presente en lo humano.

Bibliografía

- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Paidós.

- Cacorrata. (2024). *Yo soy una hermosa criatura*. Publicación independiente. <https://drive.google.com/file/d/1HThJSW5DAbfEkTMVg478wXM-Gf4tSvNdZ/view?usp=sharing>
- Carretero Pasín, A. E. (2005). Imaginario y sociedad. Un acercamiento a la sociología de lo imaginario en la tradición francesa. *Revista Internacional De Sociología*, 63(41), 137–161. <https://doi.org/10.3989/ris.2005.i41.217>
- Castoriadis, C. (1997). El imaginario social instituyente. *Zona erógena: Revista abierta de psicoanálisis y pensamiento contemporáneo*, (35), 1-9.
- Dupuis-Vargas, N. y Gómez Restrepo, A. (2023). *La realidad de la discriminación. Situación de derechos humanos de las personas LGB-TIQ+ en Colombia*. Colombia Diversa. <https://colombiadiversa.org/publicaciones/la-realidad-de-la-discriminacion-informe-comp>
- Corte Constitucional de la República de Colombia. (2015). Sentencia SU 696, 2015. 12 de noviembre del 2015. <https://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2015/SU696-15.htm>
- Fundación Grupo de acción y apoyo a personas trans (GAAT). (2021). *Informe anual 2021*. <https://drive.google.com/file/d/1y-N5XnhrWLjhRLUwCAerk-e5WkELCxcgOC/view>
- Gavilán Macías, J. (2018). *Infancia y transexualidad*. Ediciones Octaedro Andalucía - Ediciones Mágina, S.L.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.
- Hirschfeld, M. (1992). *The Transvestites: The Erotic Drive to Cross-Dress* (Part One of Three Parts). Urania Manuscripts
- Pachón Porras, D. C. (2022) *Luna Hernández, una historia de infancia trans*. [Tesis de especialización, Universidad Distrital Francisco José de Caldas] Repositorio Institucional de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas RIUD. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/29565>
- Pachón Porras, D. C. (2024) *Yo soy una hermosa criatura* [Tesis de maestría]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Preciado, P. B. (2002). *Manifiesto contrasexual*. Editorial Anagrama.
- Rincón Berdugo, C., Torre, O. B., González, J., Triviño R., A. V., Rosas de M., A. I. y Hernández, R. D. (2008). *Imaginarios de infancia y la formación de maestros*. Editorial Colciencias, Universidad Distrital Francisco José de Caldas e Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP.
- Rincón Verdugo, C. (2018). Historiografía sobre las significaciones imaginarias de infancia en la cultura de Occidente. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 25-46. <https://doi.org/10.19053/01227238.6245>
- Triviño R., A. V. (2018). Imaginarios sociales de infancia y su incidencia en la práctica pedagógica de una escuela bogotana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 47-69. <https://doi.org/10.19053/01227238.8538>
- Villaplana Ruiz, V. (2009). *Nuevas violencias de género, arte y cultura visual*. [Tesis doctoral, Universidad de Murcia]. Repositorio Institucional de la Universidad de Murcia. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/3125>





Experiencias emocionales y procesos escriturales en niños y niñas de tercero de primaria, desde el reconocimiento de sus voces, durante el confinamiento¹

Emotional experiences and writing processes in third-grade children, from the recognition of their voices, during confinement

Adriana Arroyo Ortega ², Sandra Serna Arango ³

Para citar este artículo: Arroyo-Ortega, A. y Serna-Arango, S. (2024). Experiencias emocionales y procesos escriturales en niños y niñas de grado tercero de primaria, desde el reconocimiento de sus voces, durante el confinamiento. *Infancias Imágenes*, 23(2), 1-8. <https://doi.org/10.14483/16579089.22281>

Recibido: 04 de junio de 2024

Aprobado: 11 de diciembre de 2024

Resumen

Este artículo se centra en analizar cómo la escritura puede ser una forma de reconocimiento de las emociones en la infancia, retomando las voces de estudiantes de grado tercero de una institución educativa en Bello, Antioquia. Metodológicamente se utilizó un enfoque cualitativo y un método narrativo, a partir de la información construida con seis niños y niñas a través de una entrevista semiestructurada realizada a cada uno de ellos y ellas, en las que se abordaron sus experiencias escriturales durante el confinamiento vivido por la pandemia del COVID 19. Los resultados mostraron la importancia de los procesos de escritura en la construcción de las subjetividades de los participantes y que ese desarrollo es, en sí mismo, una posibilidad de llevar a cabo una identificación y gestión emocional de lo vivido.

Palabras clave: experiencia, escritura, infancia, emoción

Abstract

This article focuses on analysing how writing can be a form of recognition of emotions in childhood, taking up the voices of third-grade students from an educational institution in Bello, Antioquia. Methodologically, a qualitative approach and a narrative method were used, taking up for this article the information constructed with six boys and girls from a semi-structured interview conducted with each of them about their writing experiences in the context of confinement experienced from the COVID 19 pandemic. The results showed the importance of the writing processes in the construction of the subjectivities of the participants and that development is, in itself, a possibility of identification and emotional management of what they experienced.

Keywords: experience, writing, childhood, emotion

1 Este artículo retoma algunas narraciones del trabajo de campo de la investigación Experiencias en confinamiento, relatos de vivencias y emociones escritas por los estudiantes de primero y tercer grado de las Instituciones Educativas Sagrado Corazón y Abraham Reyes de Bello, Maestría en educación de la Universidad Tecnológica de Pereira.

2 Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza CINDE - Universidad de Manizales. Docente de la Universidad de Antioquia. Correo electrónico: adriana.arroyo@udea.edu.co. <https://orcid.org/0000-0002-9522-4116>

3 Maestría en Educación – Universidad Tecnológica de Pereira. Institución educativa Abraham Reyes, secretaria de educación de Bello. Correo electrónico: sandrasernaa@ieabrahamreyes.edu.co. <https://orcid.org/0009-0003-0767-5959>

Introducción

En el escenario contemporáneo, en países como Colombia y otros similares, se entretajan las discursividades de la innovación educativa con las dificultades que tienen muchos niños y niñas para acceder a una educación de calidad, una que les permita interlocutar de manera activa en los distintos escenarios sociales y tener bases para el fortalecimiento de capacidades humanas, con lo que pueden construir vidas dignas en su presente y futuro. En este contexto, la lectura y la escritura se convierten en dispositivos fundamentales en términos educativos y de la apropiación social del conocimiento, pero en muchos casos estos dispositivos han terminado por ser estructurados desde un saber adulto experto (Suárez-Coalla et al., 2013) o sin ser explorados como posibilidad de expresión emocional (Cabillas, 2013) en la infancia.

Sumado a esta situación, la emergencia sanitaria por el COVID 19 y la circunstancia de confinamiento derivada generaron diversas preocupaciones sobre los impactos emocionales en niñas y niños que tales experiencias pudieron haber ocasionado (Meléndez-Pál et al., 2023). Esto se reflejó en la reacción por parte de algunas instituciones educativas, que comenzaron a preguntarse por estrategias y mecanismos para saber cómo se habían sentido los niños frente a la coyuntura vivida.

Esta indagación entonces se centra en varios aspectos del proceso escritural de niños y niñas, en tercer grado y de entre 9 y 11 años de edad, de la institución educativa José Abraham Reyes (Bello, Antioquia), compartiéndose en este artículo lo relacionado con las emociones vividas en el confinamiento por parte de las niñas y niños, e igualmente cómo la escritura fue o no una opción de expresión de estas emociones. Esto se hace desde la problematización de las formas más tradicionales en que han sido vistos los procesos escriturales, solo como competencias necesarias para la alfabetización, y se los retoma más como posibilidad de participar de la tradición cultural y de encontrarse consigo mismo y su propio sentir.

En el caso de niñas y niños, además, poco se conoce sobre cómo perciben el proceso de escritura y la expresión que esta puede llegar a suscitarles, lo que es de particular importancia en vivencias

como las del confinamiento. La educación infantil se enfrenta continuamente a nuevos desafíos y, por lo tanto, existe una necesidad constante de reestructurar y repensar el proceso educativo. En esa medida es indispensable reconocer, desde las mismas voces de niñas y niños, sus experiencias con la escritura, pues esta se constituye en un asunto importante para buena parte de los procesos educativos. Por ello, el objetivo que guía este artículo es analizar las narrativas de las niñas y niños de la institución educativa José Abraham Reyes alrededor de la escritura en el marco del confinamiento vivido por la pandemia del COVID 19.

Metodología

La investigación cualitativa se considera un paradigma significativo para la pregunta planteada dado que posibilita indagar por las perspectivas, creencias, valores y formas de actuación que permiten acercarse al sentido que construyen los sujetos y colectivos acerca de las distintas experiencias humanas. Como lo afirman Schettini y Cortazzo (2016), este tipo de investigación busca comprender los fenómenos sociales e interpretar las ideas u opiniones de los sujetos con quienes se realiza la investigación.

Igualmente se asume un método narrativo, ya que se considera que amplificar las voces de niñas y niños sin apropiarse de ellas presupone una ruptura con planteamientos que conforman un modelo de infancia como espacio de enajenación u otredad (De Medeiros, 2010). Así se reconoce el valor que tiene narrarse como aproximación a sí mismo, especialmente porque lo narrativo es “un modo básico de pensamiento, de organizar el conocimiento y la realidad. Las propias culturas se han configurado y expresado por medio de narrativas que, al tiempo, han servido para dar una identidad a sus miembros” (Bolívar et al., 2001, p 19).

En síntesis, de la mano del enfoque cualitativo y el método narrativo, se brinda la posibilidad de explorar los modos como se conciben las cosas que se van viviendo, los encuentros y relacionamientos que configuran la vida, como lo pueden ser el confinamiento y la escritura para niñas y niños.

En el proceso de selección de los participantes, se priorizó que hubiera diferencia en niveles de

desempeño escritural entre los niños y niñas. Esto se hizo con el fin de tener más perspectivas y considerar otros factores del contexto que no se limitaran al rendimiento académico. A todos los niños y niñas se les informó previamente sobre los objetivos de la indagación y se pidió sus asentimientos para participar, respetando siempre sus deseos al respecto. Igualmente se contó con el consentimiento de las familias de cada participante.

Se tuvo especial cuidado en no alterar sus voces y en recordarles que podían no contestar las preguntas; que lo importante era que se sintieran cómodos durante el proceso. De manera puntual se utilizó la entrevista semiestructurada en la que el investigador previamente prepara un guion temático sobre lo que quiere hablar con cada uno de los participantes de la investigación. Las preguntas que se realizaron contribuyeron a que niñas y niños pudieran expresar sus opiniones, matizar sus respuestas e incluso desviarse del guion inicial.

Dado que era una entrevista con niñas y niños sólo se realizaron cinco (5) preguntas acerca de la escritura y el reconocimiento de las emociones, así como de los elementos que consideraban importantes al momento de escribir sobre esas experiencias personales, en aras de no generar una experiencia que fuera agotadora para ellos y ellas.

Para el análisis se leyeron las entrevistas y se estableció una tematización inicial. Esta fue refinada con una lectura posterior hasta definir las categorías que hoy se comparten en este artículo, siguiendo lo establecido por [Pinilla Sepúlveda \(2007\)](#) para el establecimiento de categorías desde el análisis de narrativas.

Resultados

La escritura como posibilidad

Como lo plantean [Pozo-Sánchez y Haba-Osca](#):

La presencia de la lectura y la escritura [son] actividades nucleares para el desarrollo de la competencia creativa, ya que han demostrado ser herramientas eficaces para incentivar el pensamiento crítico, que es una actitud imprescindible para cualquier proceso de mejora y transformación. (2023, p. 12)

Todo esto es importante desde el inicio de los procesos escolares, dado que permite que niñas y niños puedan ir construyendo escenarios de mayor confianza a la hora de escribir, como se expresa en los siguientes testimonios:

Yo creo que sirve para poder hacer cosas bonitas, como cuentos, escritos y más cosas. Por ejemplo, a mí me gusta porque así mejoro la letra y a veces no me gusta tanto porque a veces me confundo en varias palabras. (Estudiante 1, 2021)

Sirve para la carrera de hacer libros, para hacer documentos, sirve para todo porque uno puede expresar todo lo que siente en un libro o también uno puede hacer un diario. (Estudiante 2, 2021)

La expresión de sentimientos, así como la posibilidad de dar cuenta de lo que pasa en la propia vida, aparecen como asuntos relevantes para los niños y niñas. Allí la escritura aparece como un modo de producción de emociones a la vez que como una forma de comunicación, una que requiere precisión para construir modos de entendimiento con los lectores.

La escritura también se presenta para niñas y niños como una manera de recrear la propia vida, para fijar lo que les viene sucediendo y compartirlo con otras y otros:

Pues el hecho de escribir para mí de lo que le pasa a uno de manera diferente. Uno puede escribir de manera corta, no todo. A mí casi no me pasan cosas en la vida, creo que me serviría para no sé, para algún trabajo, dar ejemplo a los demás. (Estudiante 3, 2021)

De igual forma, se puede decir que ellos y ellas son conscientes de que la escritura es un acto comunicativo y por ello es necesario tener claridad de lo que se va a escribir. Este asunto se corroboró en las respuestas de algunos niños frente a la pregunta “¿qué piensas cuando estás escribiendo?”, al mencionar ideas que sugieren que ellos consideran a un posible destinatario que leerá los escritos. Por ejemplo, a propósito de la actividad concreta de escribir, uno de los niños dice: “se debe pensar antes de escribir”, “el cerebro guarda información”

y “uno debe saber qué hace y qué va a decir para no equivocarse” (Estudiante 1, 2021); mientras que otro comenta que: “creo que uno debe pensar mucho” (Estudiante 2, 2021).

Esto indica que ellos y ellas pensaron previamente, en alguna medida, a quiénes iban dirigidos sus textos, cuál era su audiencia, lo que se constituye en algo importante en la producción escritural. Lo anterior se pudo evidenciar en el uso de algunas estrategias que implementaron al momento de producir sus textos: escribir ideas en hojas aparte, hacer recuentos verbales en voz alta para reorganizar ideas, indagar con la docente acerca de cómo empezar a escribir o qué ideas serían las más importantes.

Asimismo, respecto a la pregunta “¿para qué crees que sirve la escritura?”, la mayoría de los niños y niñas expresaron que la escritura tiene una relación con la expresión de lo que se siente y con la comunicación con otros y otras. Como se expresa aquí: “la escritura nos hace grandes, nos ayuda a comunicarnos con las personas” (Estudiante 2, 2021).

Otras respuestas dadas, frente a lo que piensan al momento de escribir, sugieren que para ellos la escritura es un acto importante que está ligado a la lectura y que tiene una función comunicativa y relacional, lo que también implica una concepción de sí. En ese sentido, cabe mencionar que la mayoría de ellos y ellas tuvieron en cuenta al enunciador gramatical que requería el tipo de texto, por lo que se posicionaron en sus escritos utilizando la primera persona.

Como dificultades se encontraron que, si bien tuvieron en cuenta el enunciador que exigía el tipo de texto, no se evidenció la misma claridad respecto a otros elementos que intervienen en el acto comunicativo, como el propósito y el mensaje (Jolibert, 2002). A su vez, la escritura, en las instituciones educativas, se estructura como un proceso de aprendizaje en términos de adquirir las reglas gramaticales y las maneras en que debe realizarse el ejercicio escritural, lo que aparece para los estudiantes como una obligación que oscila entre el gusto y el desagrado.

Me gusta escribir y he escrito caligrafía con mi mamá, claro que a veces no me gusta escribir, pero

es importante. De mi vida personal no he escrito, solo cosas del colegio. Tendría en cuenta los pasos, o sea tener en cuenta la letra que se entienda para no confundirme en las palabras, tendría que dibujar, eso lo hace un autor a otra persona. Y por último tener en cuenta las líneas para tener un orden, porque a veces a mí se me olvida y escribo en otros renglones diferentes. Aahh y se debe también poner una portada para que se vea lindo el escrito... (Estudiante 1, 2021)

Como lo plantea Nevo (2023), los niños de entornos de nivel socioeconómico más precario suelen tener una exposición limitada a actividades de alfabetización y, como resultado, estos jóvenes pueden exhibir habilidades lingüísticas bajas en diversos ámbitos, como el vocabulario, la conciencia de la estructura de palabras y oraciones, la comprensión auditiva y el conocimiento de la letra impresa, de ahí que pueden tener mayores dificultades y confusiones con relación a los procesos escriturales. Por lo tanto, los procesos escolares que se centren en fortalecer estas habilidades pueden contribuir de manera significativa en disminuir brechas existentes e inequidades.

En ese marco, la escritura se configura como un escenario de posibilidades de aprendizaje, expresión emocional o construcción de confianza, permitiendo que a su vez ellos puedan irse configurando subjetivamente como pequeños narradores de historias aparentemente mínimas, pero no por eso menos importantes, en los que como en el relato anterior el cuidado infantil está en los pequeños detalles, en la portada para “que sea bonito”, en la belleza como forma de construcción del relacionamiento con la escritura y en las historias que creemos posibles contar de la infancia.

Ignorar las formas de construcción creativa en la infancia por considerarlas escasas o insuficientes, desde los cánones del mundo adulto, deslegítima o invisibiliza las insurgencias de la escritura infantil. Ello neutraliza los posibles efectos en las subjetividades jóvenes y en sus potencias para escribir como propiamente humanas. La limitación micropolítica a los procesos escriturales, creativos, y a los pequeños gestos emocionales o de pensamiento infantil, dan cuenta de las maneras en

que aún nos relacionamos con la infancia y con quienes la habitan, de forma que se desconocen los modos otros que tiene la escritura para niñas y niños en la actualidad.

Emociones en la infancia en el marco de la pandemia por el COVID-19

En 2020, el aprendizaje escolar repentinamente entró a ser parte del aprendizaje virtual en el hogar, lo que tuvo un impacto dramático en las rutinas diarias, en la vida de las emociones de niñas y niños que tuvieron que asumir lo que implicaba el confinamiento, como las noticias sobre las muertes ocurridas y el temor a que sus seres queridos también fallecieran. En ese sentido, estudiar los procesos posteriores en los contextos escolares es de suma importancia, en aras de clarificar cuáles fueron las emociones vividas y cómo los pequeños estudiantes pudieron atravesar las mismas. Desde ahí los procesos escriturales aportan a la significación, en términos de reconocer las emociones que ellos y ellas sintieron y de articular las emociones al resto de la vida.

Es imprescindible tener presente la posibilidad de tomar conciencia de las emociones, de acuerdo con la situación que las provoca, asignarles un nombre y diferenciar unas de otras. Por ello es importante recordar que una emoción es considerada como una “energía que mueve e impulsa a las personas a vivir y a querer estar vivos interactuando con el mundo y con ellos mismos; son circuitos neuronales que envían señales de alerta al cerebro ante diferentes estímulos de supervivencia” (Bisquerra et al., 2012). Es un buen ejemplo de este asunto la siguiente expresión: “a mi papá le dio COVID y yo me puse triste porque a mi papá le dio COVID...” (Estudiante 3, 2021).

El niño se refiere a la tristeza como una emoción generada por lo que le sucedió a su papá, lo que es muestra de una reacción profundamente humana ante la vulnerabilidad que ve en un ser muy cercano frente a una enfermedad como el COVID-19. La tristeza es una de las emociones que más se menciona en los escritos de los estudiantes, tal vez porque sus narraciones giraron en torno a experiencias que les generaron dolor y porque en los escenarios propios del confinamiento se

acumulaban las noticias sobre la muerte, la enfermedad y el miedo colectivo. Referente a esto, cabe señalar que “la tristeza surge de la experiencia de la pérdida de algo o de alguien con quien hemos establecido un vínculo afectivo” (Cabero, 2011, p. 120), lo que en parte explica el porqué es una emoción de suma importancia en la configuración subjetiva, incluso en la infancia.

La pandemia me hizo sentir triste por las situaciones que uno vivió, pero feliz por pasar más tiempo en familia. (Estudiante 3, 2021)

Sentí tanta tristeza porque no pude celebrar mi cumpleaños con todos mis amigos, pero me celebraron con torta y la velita y me acompañaron mi mamá, mi hermana y dos hermanitos. Eso me hizo sentir feliz. (Estudiante 2, 2021)

Escribiendo uno puede decir lo que siente, yo me desahogo de la tristeza en la pandemia. (Estudiante 5, 2021)

En algunos casos o momentos la escritura se constituyó en un recurso de expresión emocional, con el que probablemente niños y niñas no siempre siguieron totalmente las reglas gramaticales, pero sí lograron darle un lugar a lo que estaban sintiendo. Esto es de especial importancia porque pareciera que la infancia, en algunos casos, es idealizada y se le desconoce su complejidad emocional, la que también habita en niñas y niños. Es así, aunque con frecuencia ellos y ellas no tengan muchas claridades o herramientas de cómo expresar o precisar lo que están sintiendo.

De manera concreta, la infancia como ese lugar idealizado de la felicidad, la inocencia o el desconocimiento del contexto sitúa a niños y niñas por fuera de la humanidad, en un estado de minorización en el que se cree que ellos no se dan cuenta de lo que ocurre y de lo que les ocurre. Esta es una perspectiva adultocéntrica ya que, como lo muestran las narraciones previas, las niñas y niños entrevistados estaban al tanto de lo que estaba ocurriendo en sus entornos cercanos durante el confinamiento y, en muchos casos, asumían con tristeza estas situaciones. De igual forma:

Sí, yo tengo un diario y he escrito varias hojas, pues he escrito los momentos tristes, felices y enojados. Tuve en cuenta para escribir... pues tuve en cuenta lo que sentí, la fecha de cuándo pasó y de cómo escribirlo. Como que escribir de otra forma la tristeza. También tuve en cuenta otra cosa, lo más importante es cómo decirlo... eeehh como que pensar, recordar, imaginar y los sentimientos del momento. Entonces es necesario primero recordar, luego sentirse con valor para escribirlo, porque si no lo hace bien es mejor no hacerlo y si no se siente bien es mejor no hacerlo. Esperar más bien algunos días para que cuando se sienta mejor de ánimo y lo escriba bien. (Estudiante 2, 2021)

Apelar a la escritura tiene especial valor cuando los niños utilizan una multiplicidad de formas, lo que genera representaciones del mundo no literales o irreconocibles que a menudo tienen un significado personal (Kalenjuk et al., 2023). La tristeza, la rabia o el dolor se convirtieron en emociones cotidianas frente a lo que les estaba sucediendo a los niños, por lo que la escritura también se tornó en un motivador para la identificación y expresión emocionales. Esta situación se enmarca en el mundo complejo e interdependiente de hoy, donde se exige una comprensión integral y el dominio de habilidades interpersonales que faciliten la adaptabilidad, el pensamiento crítico (Wang y Herzog, 2023) y la capacidad de identificar las emociones propias o de otras personas.

Pues yo no sé cómo explicarlo, pero sentí todas las emociones juntas, me sentí ehhh... triste porque estaba recordando los tiempos de COVID. Feliz porque ya pasó. (Estudiante 2, 2021)

Se siente dolor porque no fue fácil quedarse tanto tiempo encerrados... (Estudiante 5, 2021)

El interés primordial es preparar a los estudiantes para una ciudadanía activa a través de diseños educativos en constante evolución que prioricen el desarrollo de habilidades interpersonales (Wang y Herzog 2023), de identificación de las emociones y gestión de estas, dada la importancia que tienen en todos los procesos de la vida cotidiana y no

sólo en los entornos laborales. La pandemia no solo afectó a niñas y niños en su desempeño escolar sino también en sus procesos de socialización, por lo que la escritura aparece igualmente como una alternativa para fortalecer estas habilidades.

Aunque tengo un diario y escribo cosas que me pasan, pero no siempre. (Estudiante 5, 2021)

Escribir me ayuda a expresarme, porque no es fácil hablarlo a las personas. Porque cuando me siento triste me pongo a jugar con mis juguetes también para desahogarme... (Estudiante 4, 2021)

Hablar de las emociones se constituye en una posibilidad ética de encuentro relacional consigo mismo, en profundizar en torno a la expresión emocional justamente cuando es difícil ponerlo en la palabra. Se destaca la importancia del acompañamiento adulto en estos procesos por lo que, en cada escuela, la apertura del maestro y de los propios padres, madres, para apoyar y ayudar a cada niño, independientemente de las dificultades educativas que experimente, y la cooperación en el ambiente escolar son elementos esenciales para un proceso exitoso de enseñanza y educación (Skura y Świdorska, 2021).

Las dificultades para hablar de las emociones desde la infancia dan cuenta de las necesidades cada vez mayores de que los contextos escolares no solo se centren en los procesos de alfabetización de manera lógico formal, sino que puedan entender los mismos como posibilidades de construcción de entramados subjetivos y de significación relacional. Esto le permite a las niñas y niños constituirse como sujetos y que a su vez puedan interrelacionarse estos procesos de formación con las responsabilidades que al respecto tienen las familias, en torno al enriquecimiento de los ambientes cotidianos de los niños y niñas y del acompañamiento a sus necesidades emocionales.

Adicionalmente, desde este artículo se encuentra relevante que pueda profundizarse mucho más por los significados de la escritura, sus andamiajes y posibilidades en la infancia de acuerdo con los espacios sociales. Esto debido a que el nivel socio-cultural del que hacen parte los niños y niñas es considerado un factor principal para identificar los caminos que tendrán de hacer parte de la cultura escrita, y si poseerán o no las condiciones para

estar inmersos en ambientes alfabetizadores. Este factor se convierte en un determinante de la desigualdad, ya que la trascendencia de saber leer y escribir no solo afecta el rendimiento académico, sino que sirve de base para aprendizajes posteriores (Cruzat y Contreras, 2019) e involucra el acceso a la formación superior, a las oportunidades laborales y a la posibilidad de mejorar las condiciones de vida y de alejarse de la pobreza. Por todo esto es importante el fomento y la intervención de políticas públicas, que garanticen el libre acceso a escenarios —escuelas, bibliotecas, ludotecas, centros culturales, entre otros— y que promuevan la reducción de esas brechas sociales.

Se considera fundamental el fortalecimiento de las prácticas escriturales en los espacios de socialización infantil, en la enseñanza de básica, media y en toda la formación, incluyendo la universitaria, porque la escritura puede generar impactos de largo alcance para la vida de niños y niñas, en términos de expresión de emociones, organización de las ideas, construcción de pensamiento propio, constitución de subjetividades y movilidad social, entre otros aspectos propios del proceso alfabetizador que redundan en el bienestar de los jóvenes. Este primer acercamiento a las formas escriturales de niñas y niños de una institución educativa configura posibilidades de seguir profundizando en ellos y ellas como narradores de historias, a la vez que contribuye a ver las potencias de la escritura para el afrontamiento emocional desde la infancia.

Discusión

Es fundamental desarrollar mayores sensibilidades sobre los procesos escriturales de niñas y niños, al igual que valorar las formas relacionales en que la escritura puede aportar a la identificación y expresión de emociones. Así se puede considerar a los niños y niñas como posibles narradores de pequeñas historias de su cotidianidad para construir con ellas y ellos prácticas pedagógicas más inclusivas.

Como se veía en los resultados, la escritura no solo fomenta el dominio de habilidades lingüísticas, también promueve la expresión emocional, la construcción de confianza y la narración de experiencias personales. Estas funciones de la escritura

la convierten en una herramienta indispensable en la educación, ya que no solo se trata de aprender a escribir correctamente, sino de aprender a expresarse, a reflexionar sobre el mundo que nos rodea y a conectarse con los demás a través de las palabras.

La escritura, aunque sigue siendo un eje central de los procesos de alfabetización, se ha perdido en la jungla de la naturalización de las prácticas pedagógicas, quedándose en muchos casos en el establecimiento de códigos, desconociendo los múltiples desarrollos subjetivos que puede brindar. Niños y niñas necesitan ser vistos, escuchados y reconocidos, por lo que no se puede seguir concibiéndoles como meros receptores pasivos de historias y contenidos. Por lo contrario, son activos creadores de espacios escriturales y narrativos, entre otros, que solo pueden ser conocidos por los adultos cuando nos acercamos con una mayor sensibilidad pedagógica.

Pensar la infancia como un modo de existencia valioso en sí mismo implica reconfigurar los modos en que los procesos educativos se realizan con niños y niñas, especialmente en contextos contemporáneos atravesados por la alta especialización tecnológica: IA generativas, *machine learning* o el cambio climático y la reactualización de las guerras. Por esto es necesario fortalecer procesos claves para el presente y futuro infantil en el que las capacidades comunicativo analíticas y de gestión emocional tienen cada vez más un lugar preponderante.

Referencias

- Bisquerra, R., Punset, E., Mora, F., García Navarro, E., López Cassia, E., Pérez González, J.C., Lantieri, L., Nambiar, M., Aguilera, P., Segovia, N. y Planelis, O. (2012). *¿Cómo Educar Las Emociones?: La Inteligencia Emocional en la Infancia y la Adolescencia*. Hospital Sant Joan de Déu. <https://rieeb.com/wp-content/uploads/2019/08/2.1.-Como-educar-las-emociones-d.pdf>
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología* (primera edición). Editorial la Muralla.




- Cabillas, M. (2013). Cómo nos contamos al contarnos: posiciones y diálogos en la escritura personal. *Studies in Psychology: Estudios De Psicología*, 34(2), 115-126. <https://doi.org/10.1174/021093913806751465>
- Cabero, I. (Coord.). (2011). *Educación emocional: propuestas para educadores y familias* (cuarta edición). Desclée de Brouwer.
- Cruzat, D. P. y Contreras, D. (2019). Programa de Alfabetización Primero LEE: Evidencia de una evaluación cuasiexperimental en Chile. *Pensamiento Educativo*, 55(2), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.5>
- De Medeiros, A. B. (2010). Crianças e narrativas: modos de lembrar e de compreender o tempo na infância. *Cadernos CEDES*, 30(82), 325-338. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000300004>
- Jolibert, J. (2002). *Formar niños lectores de textos: ciclo II: 5-8 años de edad* (octava edición). Ediciones Dolmen.
- Kalenjuk, E., Wilson, S., Subban, P. y Laletas, S. (2023). Art-based research to explore children's lived experiences of dysgraphia. *Children & Society*, 38(2), 381-403. <https://doi.org/10.1111/chso.12709>
- Meléndez-Pál, B., Felipe-Castaño, E. y Moreno, J. F. C. (2023). Rutinas, Conductas y Ansiedad en la Infancia durante la Pandemia por COVID-19: Un Estudio Transcultural. *Psyche*, 32(2). <https://doi.org/10.7764/psyche.2021.36143>
- Nevo, E. (2023). The effect of the COVID-19 pandemic on low SES kindergarteners' language abilities. *Early Childhood Education Journal* 52. 459-469. <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01444-4>
- Pinilla Sepúlveda, V. E. (2007). Significado de lo público para un grupo de jóvenes universitarios. Tesis doctoral, Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud alianza de la Universidad de Manizales y el CINDE. Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091028070647/tesis-pinilla.pdf>
- Pozo-Sánchez, B. y Haba-Osca, J. (2023). La escritura creativa en las aulas de la educación superior: nuevos escenarios de aprendizaje. *Quaderns de Filologia*, 28, 9-20. <https://doi.org/10.7203/qdfied.28.27958>
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (Coord.). (2016). Técnicas Y Estrategias En La Investigación Cualitativa. Editorial de la Universidad de la Plata. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/53686>
- Skura, M. y Świderska, J. (2021). The role of teachers' emotional intelligence and social competences with special educational needs students. *European Journal of Special Needs Education*, 37(3), 401-416. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885177>
- Suárez-Coalla, P., García-De-Castro, M. y Cuetos, F. (2013). Variables predictoras de la lectura y la escritura en castellano. *Journal for the Study of Education and Development Infancia Y Aprendizaje*, 36(1), 77-89. <https://doi.org/10.1174/021037013804826537>
- Wang, X. y Herzog, S. (2023). A Conceptual Design for a Learning Platform Enhancing Children and Youth's Soft Skills Education [conferencia]. 2023 3rd International Conference on Educational Technology (ICET), Xi'an, China. <https://doi.org/10.1109/ICET59358.2023.10424375>





Lenguajes artísticos e infancias en las regiones de Colombia: aportes para su resignificación¹

Artistic languages and childhood in Colombia regions: contributions to their reinterpretation

Diana Patricia Huertas Ruiz ²,
Lady Lorena Hormaza ³, Eliana Paola Varela Barreto ⁴

Para citar este artículo: Huertas, D. P., Hormaza, L. y Varela, E. (2024). Lenguajes artísticos e infancias en las regiones de Colombia: aportes para su resignificación. *Infancias Imágenes*, 23(2), 1-19. <https://doi.org/10.14483/16579089.22329>

Recibido: 20 de agosto de 2024

Aprobado: 08 de noviembre de 2024

Resumen

En el marco de la política pública de educación inicial, las artes son fundamentales en la formación infantil. Bajo la consideración de cinco regiones de Colombia (Orinoquía, Andina, Amazonía, Pacífica y Caribe), este artículo responde a las preguntas: ¿Cuáles son los lenguajes artísticos más presentes en estas regiones? y ¿cómo estos se vinculan a las prácticas pedagógicas y artísticas? Basado en teorías críticas de Acaso (2009), Aguirre (2017), Bamford (2009) y Vygotsky (2012), y empleando la Teoría Fundamentada, los resultados destacan que las artes contribuyen al desarrollo corporal, emocional, social y cognitivo, además que refuerzan la identidad cultural regional. Música, danza, pintura y dibujo son lenguajes predominantes, mientras que

literatura es poco mencionada. Resignificar “artes” por “lenguajes artísticos” en educación inicial, con enfoque pedagógico y creativo, permitirá fortalecer su integración a los currículos, en la formación docente y en establecer programas sostenibles a través de políticas públicas para maximizar su impacto en la infancia.

Palabras clave: educación artística, educación inicial, niños, política pública, territorios

Abstract

Within the framework of public policy on early education, the arts are fundamental in children's education. Regarding five regions of Colombia (Orinoco, Andean, Amazon, Pacific and Caribbean), this article answers the questions: what are the artistic languages

1 Este artículo hace parte de los resultados del proyecto: Infancias, artes y educación inicial: análisis del impacto pedagógico, didáctico y artístico de las políticas y programas implementados para formalizar las artes en la primera infancia en 5 regiones de Colombia. Código: FBA-623-23. Financiado por el Centro de investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, ejecutado en 2023 y primer semestre de 2024.

2 Doctora en Educación Artística por la Universidad de Lisboa y Porto. Portugal. Profesora de Planta Facultad de Bellas Artes. Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: dhurtas@pedagogica.edu.co.

3 Magister en desarrollo educativo y social. Universidad Pedagógica Nacional. Docente ocasional tiempo completo. Licenciatura en Artes Escénicas. Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: lhormaza@upn.edu.co.

4 Magister en estudios en infancias de la Universidad Pedagógica Nacional. Profesora ocasional tiempo completo de la Licenciatura en Artes Escénicas. Facultad de Bellas Artes. Universidad Pedagógica Nacional. Correo electrónico: epvarelab@pedagogica.edu.co.

most present in these regions?, and how are they linked to pedagogical and artistic practices? Based on critical theories by Acaso (2009), Aguirre (2017), Bamford (2009) and Vygotsky (2012), and employing Grounded Theory, the results highlight that arts contribute to bodily, emotional, social and cognitive development, and additionally reinforce regional cultural identity. Music, dance, painting and drawing are the predominant

languages, while literature is little mentioned. Resignifying “arts” for “artistic languages” in early education with a pedagogical and creative approach, will strengthen their integration in curricula, teacher training and establishing sustainable programs through public policies to maximize their impact on children.

Keywords: art education, early childhood education, children, public policy, territories

Introducción

Desde su libro *Infancia y educación artística*, Hargreaves (2002) plantea que en la educación artística se proporcionan ocasiones únicas para el desarrollo de la expresión creativa, la autoestima, los valores sociales y morales. A pesar de ello, dicha educación siempre se considera de segundo plano y es ignorada por los currículos o implementada desde ideas academicistas que la subsumen con “saberes importantes” como la lectoescritura, la matemática y las ciencias, de manera que desconocen su valor en términos de saber y la reducen a manualidades (Acaso, 2009). En ese mismo sentido, Bamford (2009) concluye que, aunque las artes están presentes en las políticas educativas y culturales de los países, existe un abismo entre las palabras y lo que se imparte. Asimismo, menciona que los términos “educación artística” o “artes” dependen de la cultura y el contexto, tal como lo hacen los que se consideran “programas de calidad”.

Colombia no escapa a estas discusiones sobre la presencia e implementación de las artes en los currículos. Desde el 2010 el arte ha sido un componente esencial de la educación inicial (El de ahora en adelante) en Bogotá, gracias a su inclusión en los lineamientos pedagógicos y curriculares del Distrito Capital. La promulgación de la Ley 1804 (Congreso de la República de Colombia, 2016) marcó un hito al establecer la *Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre*, definiendo el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como puntos de partida experienciales, clave para la educación de niños menores de seis años.

El Ministerio de Cultura (2020) y el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2014) han elaborado

lineamientos desde las políticas públicas y guías para implementar esta visión en la educación colombiana, abarcando a niños, cuidadores, padres, educadores y personal de atención. En el documento 21, *El arte en la educación inicial*, se afirma que los lenguajes artísticos para el encuentro con la infancia son: el juego dramático, la expresión musical, la expresión visual y plástica; y se propone que existen otros lenguajes artísticos por explorar (MEN, 2014). Sin embargo, muchas de estas ideas de las artes en las infancias se corresponden más con la instrumentalización de las artes y de su utilización como medio de aprendizaje, entretenimiento o recurso lúdico (Huertas et al., 2021).

En la investigación *Infancias, artes y educación inicial: Análisis del impacto pedagógico, didáctico y artístico de las políticas y programas implementados para formalizar las artes en la primera infancia en 5 regiones de Colombia*, que indagó sobre políticas e ideas de la educación en artes para los menores de 6 años en las diversas zonas del país, nos encontramos con una dificultad conceptual sobre los significados de las artes y los lenguajes artísticos, pues las artes en la EI son reducidas a lo instrumental como manualidades, decoración o presentaciones para días conmemorativos y así se desconocen sus aportes a nivel cognitivo, social, corporal, subjetivo y del lenguaje. Por ello, este texto se centra en responder desde una de las categorías centrales de la indagación: ¿cuáles son los lenguajes artísticos más presentes en las regiones estudiadas? y ¿cómo ellos se vinculan a las prácticas pedagógicas y artísticas? Las cinco regiones de Colombia fueron Orinoquía, Andina, Amazonía, Pacífica y Caribe. El objetivo fue identificar las tensiones existentes en lenguajes artísticos y los

significados desde los diversos actores que piensan, programan, viven, ejecutan y evalúan las artes día a día en los territorios. La búsqueda permitió tener un panorama un poco más real sobre el cual pensar las posibilidades educativas y políticas en el país y en las regiones.

Resignificar la educación artística en términos de lenguajes artísticos en la EI, desde las posturas del giro cultural (Barco, 2024), implica reconocer a las infancias como sujetos de derecho y protagonistas culturales en sus comunidades. Asimismo, lleva a concebir la infancia como un espacio de crecimiento aquí y ahora, donde no solo importa lo que los niños serán en el futuro, y superar las ideas “endulzadas” y “romantizadas” que no corresponden con las realidades que rodean a los niños (Aguirre, 2012). Una perspectiva cultural y lingüística es esencial para trascender la simple creación de obras y manualidades, así como lo es enfocarse en la construcción de subjetividades y el bienestar integral de los niños. Según Acaso (2009), la educación artística debe abandonar enfoques decorativos y repetitivos para convertirse en un espacio de exploración crítica, donde los niños puedan cuestionar, crear y expresar su visión del mundo.

Investigar lenguajes artísticos en la infancia es necesario, pues ellos pueden influir en el desarrollo integral de los niños al conectar aspectos cognitivos, emocionales, culturales y sociales. Vygotsky (2012) señala que lenguajes artísticos como el dibujo, la música y el teatro facilitan la construcción del pensamiento simbólico y la comunicación, ya que permiten a los niños expresar y entender su entorno. Aguirre (2006) enfatiza en que investigar estos lenguajes es fundamental para resignificar las artes en contextos educativos, promoviendo experiencias significativas y evitando la reproducción sin reflexión. Además, Acaso (2009) resalta que estudiar estas prácticas desafía los enfoques tradicionales y convierte las artes en espacios de construcción de subjetividades y creatividad. Comprender los lenguajes artísticos en la infancia no solo enriquece las prácticas pedagógicas, sino que también fortalece las políticas culturales y educativas.

Artes y lenguajes artísticos: una diferencia necesaria en la Educación Inicial (EI)

Se propone la categoría de lenguajes artísticos, diferenciándola del arte y las artes para la EI, y se analiza por disciplinas (la música, las danzas, el baile, la pintura, el dibujo, el teatro), de acuerdo a la investigación documental y a cómo fueron descritas por los participantes y a su importancia y deseabilidad en las vidas de los niños. Se evidencian diferentes finalidades y comprensiones que, en general, relegan a las artes a una mediación para otros aprendizajes.

No existe consenso sobre cuáles son los lenguajes artísticos pues, desde algunas perspectivas, estos se expresan en los lenguajes corporal, musical, visual y narrativo. Para otras, los lenguajes son el pictórico o pintura, la escultura, la música, la literatura, las artes escénicas (teatro, danza, circo, performance), la arquitectura y las artes visuales (cine, fotografía, video). Empero, es cierto que los lenguajes artísticos son un acto de creación de quien(es) lo produce(n), que utiliza los saberes artísticos en función de comunicar en un momento histórico. Por tanto, se puede afirmar que los lenguajes artísticos poseen significados y valores estéticos propios.

Estos lenguajes se caracterizan por ser creativos y utilizar las diversas artes (Zi-fei, 2004). Se diferencian de los lenguajes convencionales (como diversos idiomas, lenguaje escrito, de señas, no verbal, entre otros) por utilizar otros signos, símbolos, técnicas y materiales para brindar una significación estética y artística. En el caso de los niños, esos significados pueden variar a partir de emociones, sentimientos, visiones de la realidad, experiencias, imaginación y creatividad o formas de expresar su subjetividad.

Según el documento del *Arte en la educación inicial* (MEN, 2014), dos de las actividades rectoras de la EI son el arte y la literatura. La segunda más asociada a actividades de alfabetización y lectura de cuentos. La literatura puede comprenderse como un arte que aporta a la construcción estética, simbólica, social, cultural y política (López 2019), planteamiento que se presenta en debates sobre diferentes epistemologías y estructuras diversas dentro

de este campo de conocimiento. La primera nombrada en singular, en desconocimiento de las ideas contemporáneas de “las artes” en plural, como un conjunto diverso, múltiple y expandido (Perinola, 2016) ligado a las transformaciones culturales y sociales. En ambas, literatura y las llamadas “artes”, se incluyen creaciones que combinan diversas técnicas y medios, no se limita a considerar solamente obras artísticas o ponderar, sobre el resto de posibilidades, la expresión de emociones ni se avala aquella idea de que “todo es arte”, con lo que se enfatiza en su complejidad y el valor diferencial respecto a otros campos de la realidad humana.

En el contexto de la EI, las artes expandidas (integradas e híbridas) promueven experiencias activas y significativas, las que contribuyen a que los niños puedan pensar y transformar subjetividades, aceptar su identidad latinoamericana y desarrollar su creatividad, el pensamiento simbólico y crítico, alejándose de enfoques tradicionales centrados en las “Bellas Artes”, lo comercial o el entretenimiento. Este enfoque expansivo busca integrar las artes en la educación como herramientas para enriquecer el aprendizaje. Según Loris Malaguzzi (1996) y su poema de *Los cien lenguajes de los niños*, a ellos les hemos robado noventa y nueve lenguajes. A propósito de esta idea, McArdle y Kay Wright (2014) resaltan que las artes no deben limitarse a la imitación, sino fomentar la creatividad.

Por ejemplo, las escuelas Reggio Emilia proponen incluir educadores especializados en artes visuales

para nutrir la imaginación infantil (Vecchi, 2013). Por su parte, Safford y Barrs (2007) plantean que existe un interés creciente por transformar los sistemas educativos en el Reino Unido desde los enfoques creativos en el plan de estudios. Esto se evidencia en las iniciativas de articulación entre diferentes organizaciones artísticas, comunitarias y escuelas. En su estudio, los autores muestran cómo la participación en actividades con lenguajes artísticos mejora las capacidades comunicativas infantiles en relación con el diálogo, la imaginación y la creatividad.

Asimismo, para McArdle y Kay Wright (2014), el arte y el juego son los “primeros idiomas” de los niños y deben estar en el centro del currículo, no como decoración o tiempo libre, sino como formas de inteligencia y pensamiento centrales. Según las autoras, los niños dibujan para comprender, crear y expresar significados complejos sobre sí mismos y su entorno. Esto requiere aulas que fomenten la imaginación, la fantasía y la metáfora, permitiendo soñar con otros mundos posibles. Además, los profesores deben ser “co-jugadores” y “co-artistas”, de manera que vean a los niños como sujetos en el presente y activos en sus procesos creativos.

Por todo lo anterior, proponemos diferenciar los campos de la educación artística para los niños y acoger el concepto de “lenguajes artísticos” orientado a la EI. La idea no es sólo establecer como un conjunto de disciplinas, sino distinguir sus finalidades, características y sentidos como se explica en el siguiente Gráfico 1.



Gráfico 1. Principales características de los lenguajes artísticos en la educación inicial

Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, respecto a la finalidad, tal como ocurre con el teatro aplicado (Motos y Ferrandis, 2015), la experiencia y el proceso cobran una preponderancia fundamental para aportar al crecimiento individual y colectivo. Entonces el resultado, la obra, no necesariamente se valora por estándares artísticos y estéticos profesionales, e incluso puede no existir una obra y nunca presentarse a un público, sino que los propios niños son los creadores, expositores y público. Por lo tanto, la finalidad de incluir lenguajes artísticos en la EI no necesariamente es producir una obra, es sobre todo aportar al desarrollo integral y su capital cultural.

En segundo lugar, también con referencia en el teatro aplicado, es crucial enseñar las artes desde sus propios lenguajes, estructuras y técnicas. Los niños, según Moreno (2017) y Urrego y Huertas (2018), pueden aprender resonadores (entendido como un contenido teatral de la voz escénica que hace referencia a las cavidades vocales con las que se modifican los sonidos) para crear voces únicas y comprender cómo los personajes requieren voces específicas. No se trata de cantar o colorear guías para memorizar conceptos “a través” del arte, sino de incluir contenidos pertinentes que permitan “alfabetizarse” en lenguajes simbólicos. Este tipo de enseñanzas desde las artes, ajustadas al desarrollo de los niños, les ofrecen herramientas para comprender los lenguajes que los rodean y los afectan de múltiples formas.

En tercer lugar, los lenguajes artísticos son parte de la comunicación infantil y pueden ser llevados al aula enriquecidos desde saberes y técnicas artísticas, ya que estos cuentan con sus propios contenidos como la construcción del pensamiento crítico y estético, la configuración de las subjetividades, el cuerpo, las emociones y sensibilidades, entre otras. De manera recurrente se afirma que los niños expresan sus emociones, sentimientos, sus sueños, fantasías y propuestas en sus dibujos.

Igualmente sería necesario que se analice lo que llamamos “infantil” (Aguirre, 2012) y lo que grandes emporios como Disney comunican ideológicamente a las infancias y sus familias, desde visiones puramente comerciales (princesas, príncipes, modas y valores morales estereotipados, entre

otros), dejando de lado su capacidad de agencia, participación (Liebel, 2019) y creación.

En un cuarto lugar, la EI cuenta con lenguajes artísticos integradores e integrados (Huertas Ruiz et al., 2021). Para los niños las artes se conjugan a través del juego y con las situaciones que los rodean. Lo anterior tiene lugar bajo los contextos históricos y culturales que las enmarcan (Bamford, 2009) y les dan sentido en su concreción. Por ende, incluir lenguajes artísticos en los procesos de formación requiere involucrar el cuerpo, el juego, las realidades, las costumbres y los intereses propios de los niños.

Para cerrar este apartado, en quinto lugar, se menciona la relación entre lenguajes artísticos y los debates sobre la vida contemporánea, de modo que se prepare a los niños para tener una visión crítica frente al mundo en el que viven y vivirán (Acaso, 2009). El arte puede enseñar a ponerse en el lugar de otro, a ver otras realidades y desarrollar el pensamiento crítico y creativo. Los niños pueden conocer las artes de su territorio y región, aprender a apreciarlas, comprenderlas y tal vez ejecutarlas como miembros que hacen parte de una comunidad. En ese sentido, ellos estarían aprendiendo un “saber práctico” (Barco, 2024) que les facilite comprender dinámicas de sus contextos, participar en su transformación y crear posibilidades estéticas en las dinámicas sociales y culturales que les permitan sentirse parte y constructores de su territorio.

Metodología

A través del uso del paradigma interpretativo hermenéutico desde un enfoque cualitativo, que se interesa por las experiencias e interpretaciones de los fenómenos para construir conceptos, a partir de las relaciones establecidas de los datos (Strauss y Corbin, 2002), la investigación se sitúa en la Teoría Fundamentada (TF de ahora en adelante). A partir de ahí se buscó interpretar fenómenos con la perspectiva de los agentes educativos y artísticos. Para ello se utilizó la metodología inductiva de la TF, que permite generar teorías a partir de los datos mientras evita suposiciones previas (Strauss y Corbin, 2002).

El grupo de investigación Rayuela⁵, quien llevó a cabo el proceso investigativo en las cinco regiones de Colombia, se enfoca en construir conocimientos desde las realidades educativas y artísticas regionales, apoyándose en las experiencias de los actores involucrados (Palacios, 2021). Hacia esa dirección se guía la producción teórica al trabajar con la TF “basada en el análisis situacional” de Clarke (2011), lo que resulta relevante para evaluar prácticas educativas y artísticas en la infancia. En este sentido, es crucial entender la teoría como un conjunto de ideas que explican o describen un fenómeno a través del intercambio de saberes en la práctica. Para nuestro caso, la construcción teórica facilita la evaluación de las perspectivas subyacentes a las prácticas educativas y artísticas en la infancia. Así pues, la aplicación de la TF se realizó en las fases enunciadas a continuación.

Recolección de datos

Cuatro investigadores, dos monitoras y seis estudiantes visitaron ciudades donde pudieran ser acogidos por familiares o amigos. Respecto a los resultados, no se buscaba generalizar ni producir una muestra sino interpretar, en el sentido de comprender de la realidad educativa y artística infantil en los territorios. En cuanto a los lugares, estos se eligieron agrupándolos por cada una de las cinco regiones definidas: Orinoquía (Yopal y Arauca); Andina (Medellín, Manizales, Armenia, Bucaramanga, Ibagué, Neiva, Bogotá y Cundinamarca); Amazonía (Florencia y Leticia); Pacífica (Quibdó, Cali, Pasto y Berruecos); Caribe (Barranquilla y Riohacha).

Para la investigación se realizaron en total 326 entrevistas semiestructuradas a: secretarios de educación o responsables del asunto en las secretarías, casas de la cultura, profesores, niños, padres de familia, profesores universitarios, agentes culturales, directivos docentes, artistas formadores, agentes culturales, entre otros. Igualmente se efectuó un rastreo y un análisis documental, por ciudad o municipio y por región, de manera que se llegó a tener 226 documentos entre políticas, artículos, trabajos y tesis de grado, videos,

páginas web, entre otros. Hubo un registro de 634 fotos, 52 videos y 34 observaciones de clase recopiladas en videos y diarios de observación. Todo ello fue organizado en carpetas por ciudad o municipio en el *software* MAXQDA. La investigación cuenta con consentimientos informados de los entrevistados firmados, bajo el compromiso de confidencialidad por parte del grupo de investigación Rayuela, así como con evidencias fotográficas y de video de las visitas cuya custodia está a cargo de la investigadora principal.

Procesos de codificación y organización de la información

En esta etapa se tuvo en cuenta que la realidad es construida desde el lenguaje, lo que implica reconocer los lenguajes y significados asignados en la vida diaria por funcionarios, educadores y niños, en relación con las artes. Así, investigar con la TF requiere la deconstrucción y fragmentación de las narrativas, su análisis y cuestionamiento constantes. No es un ejercicio de representación de las narrativas o los lenguajes, es una reestructuración en función de significados más profundos que parten de la comprensión e interpretación aportando a la construcción de conocimiento desde los aportes de las personas participantes en el proceso investigativo. Con dicho fin se utilizó el *software* MAXQDA, que permitió sistematizar y codificar la información recogida en diferentes categorías. Para este artículo solo acogemos la subcategoría “Tipos de lenguajes artísticos y tipos de artes y su enseñanza”, que pertenece a la categoría “Aspectos pedagógicos y didácticos”.

A través de la categorización inteligente del MAXQDA, se seleccionaron 1201 segmentos de datos, aquellos que hicieran referencia al tema, y se codificaron para identificarlos. Esta codificación incluye la triangulación de la información entre los diferentes instrumentos de investigación y espacios donde se desarrollan los lenguajes artísticos (casas de la cultura, agrupaciones culturales, artísticas, comunitarias, universidades, normales, diferentes grados en Centros de Desarrollo Integral [CDI] del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF] y de instituciones educativas) en las ciudades y municipios visitados.

5 RAYUELA: Lenguajes artísticos e infancias. Pedagogías, didácticas y creaciones escénicas.

Procesos de teorización

Con el programa MAXQDA y su herramienta “Frecuencia de palabras”, relacionada con la subcategoría “Tipos de lenguajes artísticos y tipos de artes y su enseñanza” se seleccionaron, entre 23006 palabras, 1424 palabras o términos clave. Estas fueron releídas en los segmentos completos para comprender sus significados, percepciones y tensiones según los contextos regionales. El análisis permitió identificar percepciones y significados que varían en cada región, además de realizar una codificación selectiva propia de la TF (Strauss y Corbin, 2002).

Resultados y discusión

Sentidos y tensiones de los lenguajes artísticos en la educación inicial

Las prácticas pedagógicas y artísticas en la infancia se configuran a partir de diversos sentidos y tensiones, integrando lenguajes como música, danza, pintura, dibujo, teatro y artes escénicas, esenciales para el desarrollo de los niños. Según Vygotsky (2012), el arte activa la imaginación, potencia procesos cognitivos y sociales, y permite construir realidades creativas a partir de la interacción con el entorno. Aguirre (2012) subraya la importancia de reconfigurar los usos de las artes en la escuela, priorizando experiencias significativas sobre modelos estandarizados. Estos lenguajes enriquecen la expresión personal y fortalecen la conexión de los niños con su cultura y comunidad. Implementar políticas públicas y prácticas pedagógicas que valoren estas expresiones resulta esencial para maximizar su impacto en las nuevas generaciones, tal como lo plantea esta licenciada:

Entonces desde los cuatro lenguajes (música, danza, pintura y teatro) se desarrollan distintos aprendizajes en nuestros niños. Ellos ahora son esponjitas, si nosotros nutrimos eso ellos más adelante van a tener esas capacidades de relacionarse, de criticar, de expresarse, de poder compartir con ese entorno. (Coordinador de institución pública, comunicación personal, 16 de enero de 2023, Barranquilla)

Los lenguajes artísticos contribuyen significativamente al desarrollo del “ser” relacionado, por

ejemplo, con las maneras en que los niños se reconocen y relacionan en sus territorios, lo que aporta a la construcción de sus subjetividades y noción de cuerpo, proporcionando un espacio para la exploración, la expresión y la creatividad. Según Huertas Ruiz (2024), el juego dramático y las actividades artísticas no solo potencian habilidades como el pensamiento simbólico, la imaginación y la expresión corporal, sino que también fomentan una reflexión crítica sobre el entorno cultural y social de los niños. Este enfoque interdisciplinario, en cuanto integra diferentes disciplinas artísticas y sus lenguajes respectivos, permite que los niños resignifiquen su realidad, amplíen su capacidad para resolver problemas y conecten de manera profunda con su identidad cultural.

En ciudades como Cali, Neiva, Arauca, Manizales y Bogotá se destacó que los lenguajes artísticos se vinculan estrechamente con la expresión y regulación emocional, relajación y manejo del estrés, especialmente en contextos postpandemia. Estas prácticas artísticas proporcionan a los niños un espacio seguro para la libre expresión, ayudándoles a procesar realidades difíciles y violentas. Según Aguirre (2006), desde las concepciones expresionistas, las artes tienen la capacidad de abrir puertas hacia las subjetividades, emociones y sentimientos, funcionando como herramientas para la expresión y el procesamiento personal de alteraciones, además de facilitar la construcción de un entorno más tranquilo y seguro para los niños.

Según los datos recopilados, los programas de artes dirigidos a la infancia suelen ser de corta duración y están condicionados por las políticas establecidas de los municipios y alcaldías. Esta limitación genera una falta de continuidad en los procesos educativos y dificulta la consolidación de políticas y estrategias claras para la enseñanza y el aprendizaje de las artes en la EI.

Es un aspecto destacado la falta de consenso entre educadores, niños, padres y directivos sobre cómo discernir y nombrar diferencialmente las artes entre ellas. Disciplinas como la pintura, el dibujo y las artes visuales suelen considerarse sinónimos, igual que las danzas y los bailes carecen de distinción conceptual y práctica en los contextos estudiados. En el aula, esta ambigüedad

se refleja en la asociación de actividades diversas con lo artístico, sin una categorización clara y donde al final “todo es arte”. Sin embargo, a pesar de estas dificultades cabe mencionar que esta flexibilidad responde a la percepción de las artes como un medio universal e interdisciplinario, capaz de resignificar experiencias cotidianas en expresiones simbólicas significativas (Huertas Ruiz, 2024). Como cuenta un docente de transición: “es lo que trabajo más que todo con mi salón, el arte, pues por medio de actividades de motricidad, plastilina, pintura, punzado; en representación de obras de teatro con cuentos...” (docente de institución educativa, comunicación personal, 3 de noviembre de 2023, Neiva).

Los participantes coinciden en valorar la importancia de “todas las artes” en la EI, destacando que no existe un lenguaje artístico más relevante que otro, sino que todos se unen en las prácticas pedagógicas del aula. Sin embargo, esta integración, aunque enriquecedora, conlleva el riesgo de desdibujar la esencia de las actividades artísticas, transformándolas en simples manualidades:

Es como una herramienta, pero no como un área de formación específica para decir “estamos formando en artes”, sino que eso va integrado, pues las diferentes actividades, digamos de arte, que hacemos pues son actividades de pintura, actividades de modelado, actividades de rasgado, decoración de cosas con material de desecho. (Docente de Institución Normalista, comunicación personal, 26 de Julio de 2023, Florencia)

Según Acaso (2009), cuando las artes se reducen a actividades repetitivas y decorativas, estas pierden su potencial como medios de expresión crítica, creatividad y conexión cultural. Por ello, es esencial garantizar que las prácticas artísticas en la EI mantengan su carácter reflexivo y significativo, en lugar de convertirse en ejercicios mecánicos desvinculados de su profundidad simbólica y estética. Esto implica que las artes sean una actividad en sí misma y no un medio o una herramienta para otras formas de saber.

Es diferente en casas culturales u otros lugares semejantes, fuera de los espacios escolares

formales, donde sí se especifican los talleres y actividades por disciplinas. Sin embargo, en ocasiones responden más a los intereses de los padres o cuidadores. Al respecto se alzan voces que reflexionan sobre este tema:

Pero hay que tener en cuenta no todos los niños tienen los mismos intereses, actitudes y aptitudes para las artes. Sería importante revisar el tema disciplinar con los niños en los espacios donde se trabaja de esta manera y buscar potencializar los gustos, talentos y facilidades de los niños. (Docente Casa de la Cultura, comunicación personal, 22 de abril de 2023, Cali)

Existe un contraste notable al mirar cómo los lenguajes artísticos son promovidos por entidades como casas culturales y bibliotecas. Allí se enfocan, desde una perspectiva más logocentrista que hace énfasis en la obra de arte y las instrucciones para desarrollarla (Aguirre, 2006), en preservar tradiciones, formar semilleros y ocupar el tiempo libre de los niños. En estos casos, puede que sí o puede que no, que los lenguajes artísticos sean impartidos de forma que integran las artes como herramientas para promover aprendizajes adecuados a las primeras edades como la socialización, la construcción de identidad y subjetividad y el desarrollo del lenguaje.

Otros factores definitorios son los recursos humanos, los materiales y los espacios físicos, ya que en la mayoría de instituciones visitadas no se cuenta con materiales necesarios para desarrollar las clases de los lenguaje artísticos. Esto no solo se evidencia en temas de insumos como títeres, vestuarios, instrumentos musicales, pintura, también en la disponibilidad de espacios adecuados para dichas clases, pues lo que se observó es que los lugares que se disponen para dichas sesiones son las canchas de fútbol o salones con deterioros físicos. Sumado a lo anterior existen deficiencias de contratación y bajas remuneraciones, lo que contribuye a que los educadores no puedan comprometerse decididamente a los procesos, ni realizarlos con la calidad que podrían darse, diferente a si se tuviera un personal contratado con unas condiciones laborales estables. También existe un afán en los resultados y las muestras, que serán

“evidencias” de los procesos ante la inversión de recursos, centrándose en los productos y no en los procesos de aprendizaje de los niños, que como ya se ha mencionado son vitales en la EI.

Lo más grave es que en las regiones se han normalizado estas maneras de entender e implementar los procesos de enseñanza de los lenguajes artísticos, de manera que se deterioran los procesos. Al respecto, un educador de una casa de la cultura confirma cómo sus objetivos de enseñanza están condicionados en tiempos y recursos:

En estos cuatro meses que tengo mi contrato, voy a enseñar manualidades solamente. Voy a enseñar macramé, voy a enseñar pintura básica, dibujo básico dependiendo cómo te cuadre con la línea y cómo es la disponibilidad también de los talleres desde los espacios, tiempos y recursos. (Docente de casa cultural, comunicación personal, 3 de mayo de 2023, Manizales)

La última tensión identificada para el desarrollo de los lenguajes artísticos en la EI está estrechamente relacionada con la presencia de facultades y programas universitarios, dedicados a la formación en artes en algunas de las ciudades analizadas como Ibagué con el conservatorio o como Manizales, Medellín y Bogotá donde existen diversas facultades de artes. Si bien estos programas contribuyen a la profesionalización de artistas y al fortalecimiento

del talento humano, persiste una marcada carencia de formación pedagógica que facilite la integración efectiva de las artes y los lenguajes artísticos en otros contextos educativos y formativos.

Tipos de lenguajes artísticos presentes en las regiones

Para responder a la pregunta ¿cuáles son los lenguajes artísticos más presentes en las regiones? se analizó la frecuencia de palabras asociadas con lenguajes artísticos en el programa MAXQDA, las cuales fueron tematizadas y agrupadas. Este proceso permitió clasificar los lenguajes en relación con su presencia en la enseñanza y el aprendizaje durante la infancia, dando lugar al [Gráfico 2](#). Es importante destacar que este análisis no solo refleja las prácticas artísticas actualmente implementadas, sino también aquellas que las comunidades aspiran a desarrollar o consideran deseables en el contexto educativo de los niños.

Músicas

Recuperar la memoria histórica para que la historia no se repita. La música nos llena si todos nos unimos para crear música. Llevar un mensaje de paz para enseñarle a los niños a tocar instrumentos musicales. Entonces la alegría volverá a casa. (de Ossa, L. citada en [Comisión de la verdad, 2021](#))

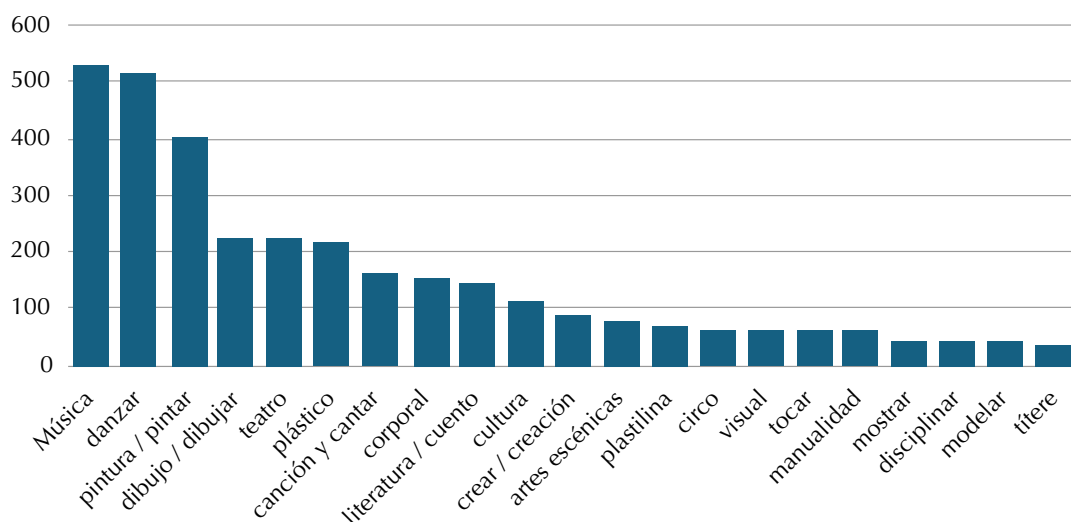


Gráfico 2. Frecuencia de palabras por lenguajes artísticos.

Fuente: elaboración propia con el software MAXQDA (2023)

Dentro de esta categoría se agruparon 524 segmentos codificados que incluían las palabras “música”, “musical”, “músico”, entre otras. Según lo encontrado en los casos estudiados, la música se considera “muy potente” para aportar al desarrollo de los niños y “un plus” el tener un(a) educador(a) en este campo. En cuanto a sus menciones y significados, estos son diversos: se utiliza para desarrollar habilidades auditivas, ritmo y coordinación y se menciona como una herramienta para la relación y la expresión emocional. Los padres y cuidadores la solicitan dentro de la formación infantil: “la que más me gustaría que aprendiera mi hijo es la música, un instrumento o el canto. En la casa tenemos instrumentos” (madre de estudiante, comunicación personal, 6 de junio de 2023, Medellín).

Igualmente se habla de la música como parte integrante de la identidad: “nosotros nos brota el talento, somos sonoros, desde que nacemos tenemos la música incorporada, la danza incorporada” (líder social y cultural, comunicación personal, 6 de marzo de 2023, Quibdó). Es de anotar que este lenguaje artístico es más ofertado fuera de las escuelas o jardines infantiles; son las casas de la cultura, agrupaciones artísticas, centros comunitarios, bibliotecas, entre otros, quienes más lo promueven. En algunos casos se da la integración de la música con otras artes, especialmente con las danzas y el teatro. Para muchos sectores, además, la música tiene que ver con procesos sociales y del territorio. Ella está asociada a festivales y carnavales regionales en los que la participación infantil es cada vez más importante:

Tú acá encuentras niños bailando joropo desde los 3 años, cantando su música llanera, tocando el cuatro, las maracas, que es lo que más se ve en los niños chiquitos y si ves aquí hay muchos festivales. (Administrativo, comunicación personal, 22 de julio de 2023, Yopal)

La implementación de la música en las aulas está intrínsecamente ligada a las tradiciones culturales y poblacionales de cada región, lo que destaca la importancia de los legados patrimoniales transmitidos generacionalmente en relación con lo musical. En este sentido, los docentes muestran un

interés en rescatar estas herencias culturales que se manifiestan en diversos instrumentos propios de cada región. Sin embargo, la educación musical implica costos asociados a los instrumentos y su mantenimiento, lo que exige de voluntad política y económica para que estos estén presentes y en buenas condiciones para su uso.

No obstante, para algunos la música en las infancias no necesita un instrumento, pues “tienes tu cuerpo y tu voz” (administrativo de casa de la cultura, comunicación personal, 13 de septiembre de 2023, Manizales). Así se encuentra que muchos docentes de música plantean la iniciación musical desde contenidos específicos como “el estudio y la experimentación de la voz, el sonido, el movimiento, el color, la forma y la trama a través de la música” (alcaldía de Ibagué, 2020, p. 62.). En otras palabras, ante la falta de recursos los docentes recurren al movimiento y al cuerpo como primer instrumento de lenguajes artísticos musicales.

Igualmente se presentó una frecuencia alta en contenidos de “canto” (101 segmentos codificados) o “técnica vocal”. Se interpretan con la voz rondas, canciones infantiles, coplas, entre otros. El proceso de aprendizaje de canto o técnica vocal puede iniciar desde la etapa de gateadores como es el caso de Leticia (proyecto Batubebés del Proyecto Nacional Batuta) o Cali (proyecto de casas de la cultura junto con la red de bibliotecas). El canto y la interpretación se vinculan con los legados musicales de las regiones, tal como lo propone un profesor: “todo lo que tenga que ver con cantos y todo lo sonoro... la exploración musical... también por el legado afro que hay en esta ciudad” (docente de biblioteca, comunicación personal, 22 de abril de 2023, Cali).

Es importante señalar que en Bucaramanga se encontró que existe la formación de semilleros infantiles y juveniles en diversos enfoques y áreas de la música: tradicional, moderna, coral, cuerdas frotadas, vientos y percusión. Esta oferta existe gracias a la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Bucaramanga (EMA)⁶, programa del Instituto Municipal de Cultura y Turismo y reconocido oficialmente por la Secretaría de Educación del municipio.

6 Esto se puede evidenciar en la página web de la escuela: <https://ema.imct.gov.co/>

En suma, se puede hablar de la pertinencia que tiene en diferentes regiones el abordaje de diferentes expresiones y técnicas musicales desde tempranas edades, a través del acercamiento a las tradiciones culturales y con las enseñanzas de los lenguajes artísticos orientadas al reconocimiento e implementación de características musicales propias.

Danza y baile

“Ana, me toca con ella, entonces nos toca hacer el baile con ella, o sea, practicar (...) Pues no me acuerdo para qué día, pero sí, nos estamos aprendiendo un baile” (niño de 5 años, comunicación personal, 17 de mayo de 2020, Neiva). Como lo expresa este estudiante, otro de los lenguajes que se reconocen en relación con la infancia es el de la “danza” (385 segmentos codificados) o “baile” (124 segmentos codificados), con un total de 509 referencias. Para los niños existe una asociación con la diversión, la alegría y “jugar con sus compañeros a bailar”. Este lenguaje es también apreciado por los educadores por cuanto es frecuente la idea de que “los niños aprenden a través del cuerpo” (profesor de transición, comunicación personal, 13 de septiembre de 2023, Manizales).

Las danzas y los bailes están profundamente ligados a las tradiciones del territorio, por lo que es notable su inclusión en festivales que buscan integrar a las primeras infancias, como el Petronito en Cali, el Festival del Pirarucú en Leticia y el Carnavalito en Pasto, entre otros. Asimismo, las danzas folclóricas como el joropo, el sanjuanero y las danzas indígenas forman parte de los procesos pedagógicos y culturales que se desarrollan. Estos procesos no solo involucran el aprendizaje de los movimientos, sino también el uso del vestuario tradicional, cuya disponibilidad varía según los recursos de las instituciones educativas. Es una preocupación de las comunidades y cuidadores el conservar las tradiciones:

En algunas regiones es solicitud de las comunidades educativas ante la pérdida de esas tradiciones para el día de la familia. Me han pedido que prepare un teatro, que prepare un sainete, que prepare unos cantos, unas danzas con ellos y con los mismos

padres de familia, porque de eso nos estamos olvidando. Los docentes nos olvidamos. (Profesor de primaria, comunicación personal, 23 de junio de 2023, corregimiento de Berruecos, Pasto)

Otros padres, según su interés como adultos, inscriben y llevan a sus hijos a los cursos de artes, en muchas ocasiones sin tener en cuenta las capacidades e intereses de los niños y los procesos educativos. “Ese papá se interesa en llevarlos a clase de baile. Hay un programa de ballet y dice «yo los voy a llevar»” (profesor de grado transición, comunicación personal, 22 de julio de 2023, Armenia). Entonces, la participación y el aprendizaje de los niños en las artes está mediada por las motivaciones de las familias y cuidadores.

Las danzas y bailes están vinculados, además, con el desarrollo emocional de los niños. Alarcón, Calderón y Yepes (2021) mencionan que el movimiento, el cuerpo, la lúdica y la creatividad que promueven, favorecen la socialización, la identidad, el acercamiento a la cultura propia, la expresión de emociones, entre otras. Por ejemplo, el baile es asociado con perder el miedo a presentarse, ganar seguridad y un espacio para “liberar”. Así lo expresó una docente: “trabajo mucho con ellos la parte corporal, con la parte emocional, también siento que cuando tú estás bailando, liberas tus emociones y es importante para los niños sentirse seguro a la hora de estar haciendo algo cultural, un espectáculo” (profesora de jardín, comunicación personal, 11 de mayo de 2023, Barranquilla).

La enseñanza de danzas y bailes en el aula incluye aspectos como ubicación espacial, ritmo, coordinación, expresión corporal, trabajo en equipo y libre expresión, influenciados por el gusto y conocimiento previo de la educadora. En muchos casos estas actividades rotan según los intereses de las docentes: “nosotras como docentes a veces manejamos lo que son las danzas y lo que sabemos dentro de cada una... cada una a su manera” (profesora de transición, comunicación personal, 13 marzo de 2023, localidad de Suba, Bogotá). Por otro lado, algunas educadoras consideran que en la EI no se enseña danza como tal, sino que se promueven movimientos y representaciones asociadas a música infantil: “hacemos también la parte de danzas, a veces

no tal cual la danza como para montar una danza, sino por medio de juegos, de canciones infantiles, pero entonces que los niños hagan representación” (profesora normalista, comunicación personal, 4 de octubre de 2023, Florencia).

Otras de las situaciones mencionadas es la falta de profesionales en el campo. Algunas personas afirman que deberían existir profesores de danzas que acompañaran los procesos, “que un profesor de arte sería fundamental, pero que especialmente trabaje en los temas de cuerpo, expresión corporal y danza para que acompañara todo el año los procesos” (profesora de transición, comunicación personal, 30 de abril de 2023, Riohacha).

Por otra parte, las danzas y bailes desarrollan el esquema corporal y la noción de espacio por ello las aulas en las que se ejecutan requieren de un lugar seguro para el movimiento y desplazamiento, así como de adecuaciones especializadas: sonido, pisos, espejos, vestuarios, entre otros, como lo observa una de las profesoras:

Habría que ampliar o tener como otra sede solo para todas estas expresiones artísticas, si se llegarán a dar... no hay el suficiente espacio ni la suficiente dotación. Sí, en términos generales, en el departamento la infraestructura para la cultura sufre bastante.” (Comunicación personal, 8 de octubre de 2023, Florencia).

Las danzas y bailes también se integran como medio para alcanzar otros aprendizajes. Algunos educadores refieren que los integran con proyectos de ciencias sociales, geometría y matemáticas, como se ilustra en este caso de la región de Cundinamarca:

¿Tiempos?, ¿cuántos son? ¿Entonces? Ellos empiezan a contar y empiezan a hacer el tema matemático, entonces siento que la danza no solamente es venir a bailar por bailar, sino también debe tener en cuenta el tema de la matemática y de figuras en el baile. (Profesor de transición, comunicación personal, 26 de junio de 2023, Anapoima)

Finalmente, cabe resaltar que en ciudades como Cali y Quibdó las danzas folclóricas, urbanas

y contemporáneas se mencionan como una forma vital de expresión, escape y resistencia en zonas vulnerables. En estos lugares, la danza incorpora componentes de identidad, libertad, resiliencia y se presenta como una alternativa de vida al proporcionar oportunidades de desarrollo personal y profesional.

Pintura y pintar

Para el caso de la “pintura” (228 segmentos codificados) y el acto de “pintar” (140 segmentos codificados), en total se registraron 368 referencias. Allí se encontró que, en la EI, la actividad de pintar tiene una preponderancia para el significado tanto de la disciplina de la pintura como del acto de pintar.

En cuanto a los contenidos asociados por las personas en los territorios, se encuentran “los colores”, “el dibujo”, “el manejo del trazo”, “la pintura”, “paisaje visual”, “uso de temperas”, “pintura libre”, “dactilopintura”, “murales”, “motricidad fina” y “gruesa”, “coordinaciones”, “carteleras”, “círculo cromático”, “paisaje con técnica de soplado”, entre otros. Para los educadores lo más importante, por un lado, es que los niños exploren con los materiales. Por ejemplo, algunas manualidades se realizan con reciclaje: “y trabajamos manualidades con elementos del medio, con pintura, con elementos reciclados, que traen de su casa” (profesor de jardín, comunicación personal, 7 de julio de 2023, La Mesa, Cundinamarca).

Por otro lado, para los docentes resulta relevante que los niños creen y hagan propuestas desde las visiones infantiles. La pintura igualmente se asocia con la creatividad y la imaginación para plasmar ideas, sueños y emociones: “uno desde niño imagina mucho. Esa inocencia también trae consigo mucha imaginación y yo pienso que la pintura y las artes plásticas deben ser explotados o deben ser fomentados desde el mismo niño, desde que inicia su ciclo” (directivo Secretaría de Educación Departamental, comunicación personal, 23 de septiembre de 2023, Arauca).

Pintar normalmente es una actividad que está ligada con la paz y la tranquilidad en un espacio académico que les permite a los niños expresarse. Tal como lo afirma la maestra, “es importante la

pintura en este momento para el libre desarrollo de los niños” (profesora de transición, comunicación personal, 15 de agosto de 2023, Quibdó). Vygotsky (1995) subraya que la pintura actúa como un puente entre la imaginación y la realidad, ayudando a los niños a construir significados y a desarrollar el pensamiento simbólico.

En los municipios en que hay presencia de comunidades indígenas, la pintura se convierte en lenguaje que media el acercamiento de las primeras infancias a las tradiciones de dichas comunidades. Permite conservar elementos propios de la tradición y transmitirlos entre generaciones, lo que contribuye a reconocer cómo cada trazo, cada línea, cada color tiene un significado profundo en la cosmovisión de los pueblos originarios: “en caso de comunidades indígenas, se desarrolla de manera muy fuerte el arte a través de la pintura con materiales propios como la chanchama... con los tintes naturales” (profesor de preescolar del ICBF, comunicación personal, 25 de octubre de 2023, Leticia).

Adicionalmente vale la pena mencionar que la pintura en la primera infancia es una herramienta clave para el desarrollo cognitivo, emocional, motor y para el manejo del estrés. Asimismo, la pintura debe ser un medio de exploración y descubrimiento; en términos de Aguirre (2012), esta debe alejarse de modelos rígidos o manualidades estandarizadas buscando fomentar la libertad creativa, la experimentación y el aprendizaje.

Dibujo y dibujar

Sin duda, el “dibujo” (192 segmentos codificados) y el acto de “dibujar” (30 segmentos codificados), con un total de 222 segmentos codificados, son algunas de las actividades más recurrentes en la EI, ya que es una de las formas de expresión simbólica donde se comunica aquello que no logran poner en palabras, como quiénes son, sus gustos y sus deseos. Igualmente esta se presenta vinculada con su creatividad pues los niños inventan personajes o escenas dando lugar a la vivencia del pensamiento divergente. Esto se ratifica con la idea de que “el dibujo constituye el aspecto preferente de la actividad artística de los niños en su edad temprana” (Vigotsky, 2012, p. 93). El dibujo infantil es mucho más que una actividad recreativa, es un

lenguaje artístico fundamental para la expresión y desarrollo integral de los niños.

Esta actividad es diferente en las casas de cultura, donde el aprendizaje de las técnicas es fundamental, aunque en algunas escuelas también se contempla. Entre los principales contenidos en las aulas encontramos “la línea”, “el trazo”, “el cuerpo humano”, “pintura”, “motricidad fina”, “paisaje”, “figuras geométricas”, “el punto”, “el plano” y “la composición”. En cuanto a los contenidos didácticos es necesario tener en cuenta las palabras de Acaso (2009), quien menciona que cuando las prácticas artísticas se limitan a reproducir patrones o llenar figuras preestablecidas, se pierde la capacidad del dibujo como medio de expresión genuina y reflexión crítica.

Es uno de los lenguajes artísticos más ofertados, inclusive algunos educadores afirman que se puede dibujar de múltiples maneras: “con las artes hay mucha recursividad y para dibujar no necesariamente debemos tener un lápiz, hoja y papel. Podemos hacerlo en el espacio con las artes” (profesora de primaria, comunicación personal, 23 de junio de 2023, Pasto).

En muchas regiones el dibujo se utiliza como una actividad transversal que no solo busca resultados estéticos, sino también procesos pedagógicos relacionados con el aprendizaje de conceptos y valores culturales. La función primordial del dibujo es la expresión y exploración infantil: “lo que es dibujo y pintura para que el niño pueda explorar y pueda expresar lo que siente” (funcionario Secretaría de Educación Departamental, comunicación personal, 10 de mayo de 2023, Barranquilla).

Además, dibujar está asociado con todo tipo de áreas y aprendizajes. Para los niños esto es claro:

Entrevistadora: ¡ah, muy bien!, también está bien que te gusten las matemáticas.

Niño: Y matemáticas, también casi dibujamos. Me gustan las sumas, me gustan también las letras, me gustan las enumeraciones (niño de transición, comunicación personal, 17 de junio de 2024, Ibagué)

El dibujo también es una herramienta didáctica para la evaluación en la primera infancia, en tanto se convierte en la prueba objetiva del aprendizaje.

Tal como lo reflexiona una profesora: “la evaluación, casi siempre esa evaluación que se hace con niños de preescolar es por medio de un dibujo, es por medio de hacer cruzado garabateo, rellenar. O sea, algo de artes” (profesora de transición, comunicación personal, 20 de junio de 2023, Neiva).

Igualmente, el dibujo es un arte que propicia la creatividad para comprender valores sociales como la amistad, el respeto y la tolerancia. Sin embargo, en algunas actividades de dibujo el niño realiza un proceso de imitación de modelos comerciales y de entretenimiento de la televisión, internet, publicidad, entre otros, no originarios de los territorios, que pueden limitar los procesos creativos y de imaginación de los niños si se asumen de manera acrítica. Al respecto el niño comenta sobre sus dibujos:

Entrevistadora: ¡Mmm! ¿Y qué aprendes cuando dibujas?

Niño: Aprendo a dibujar a Pepa.

Entrevistadora: ¿A Pepa?

Niño: Sí. Pero tengo dos dibujos en mi casa, uno de Mario y uno de Sonic. (Niño de transición, comunicación personal, 13 de marzo de 2023, localidad de Suba, Bogotá).

El dibujo resulta entonces en un lenguaje esencial para los niños. Su implementación pedagógica debe equilibrar estructura y libertad creativa, evitando que se reduzca a una actividad repetitiva o mecánica. Además, es crucial que las prácticas de enseñanza valoren el dibujo como un lenguaje multidimensional, capaz de conectar aspectos emocionales, sociales y culturales. Este enfoque integral fomenta que los niños no solo realicen símbolos y creen imágenes, sino que también procesen emociones pensamientos y analicen las imágenes de manera crítica enriqueciendo su aprendizaje y desarrollo integral.

Teatro y artes escénicas

El “teatro” fue referido en 221 segmentos codificados. En diferentes ciudades y municipios visitados como Manizales, Neiva, Cali, Ibagué y Medellín cuentan con mayor tradición al respecto y se identifica su importancia en la formación de los niños. La mayoría se refería al teatro como

dramatización y juegos de roles que ayudan a los niños a desarrollar habilidades sociales, empatía y expresión verbal.

El teatro, la dramatización y los juegos de roles les permite otro tipo de experiencia artística, más relacionada con el “cuerpo” (68 segmentos codificados) y la “expresión corporal” (72 segmentos codificados). Igualmente se impulsa la creación a través de la construcción de personajes. Al respecto, una docente afirma: “ahí crean su personaje y su identidad, empiezan a ser una cantidad de cosas. Ahí están creando. O sea, que para mí el teatro y educación corporal son maravillosos” (administrativo de Secretaría de Educación Departamental, comunicación personal, 15 septiembre de 2023, Cali). Es así que se resalta el teatro y la dramatización como fundamentales en la constitución de la subjetividad de los niños, pues es por medio de la creación de personajes donde “pueden ser otro” y analizar corporeidades, emociones, características corporales y vocales de los personajes comparados consigo mismos.

Las “artes escénicas” (73 segmentos categorizados) son sinónimos de la palabra teatro y las artes dramáticas. “Dentro del arte escénico está la licenciatura de arte escénico, que se llamaba antes arte dramático. El arte expandido, eso es otro cuento” (agrupación artística, comunicación personal, 16 de septiembre de 2023, Cali).

Por su parte, el juego de roles es significativo para los niños y les permite crear sus propios guiones. Según las educadoras, para la mayoría es fácil participar en este tipo de actividad. “El arte dramático... En el juego de roles ellos pueden simbolizar situaciones que viven del día a día” (profesora de preescolar, comunicación personal, 10 de mayo de 2023, Barranquilla). Así se expresa que el juego de roles y el juego dramático son una actividad que se da con naturalidad y que permite comprender la realidad, interpretarla y encontrar diversas alternativas. Al ser asociada con el juego, tiene un carácter lúdico que es atractivo para los niños y los involucra totalmente (Huertas Ruiz, 2024).

De otro lado, en el análisis también observamos que se hace referencia a diferentes técnicas teatrales, reconociéndolas en sí mismas como lenguajes artísticos. Por ejemplo, el “teatro de títeres”

(35 segmentos codificados) goza de una larga tradición en la EI, ya sea como mediador o como objeto escénico. “A los niños les llama mucho la atención trabajar los temas con títeres, les despierta el deseo de aprender. He notado la curiosidad de ellos” (profesor de Institución Educativa Barrios Unidos del Sur, comunicación personal, 2 de octubre de 2023, Florencia).

Vale la pena señalar que el circo aparece como un arte que se puede implementar en la EI asociado con la gimnasia, el malabarismo y los payasos, pero sobre todo como fuente de disciplina, compañerismo y escape a duras realidades: “los niños haciendo circo, evitando todos los vicios y son de barrios del sur y seis están preparándose ahí para la comparsa” (educador de casa de la cultura, comunicación personal, 21 de junio de 2023, Neiva). El circo, además, es un lugar y espacio para la magia y la ruptura de la vida cotidiana, donde se construyen proyectos pedagógicos basados en los intereses y características de los niños. Un profesor del programa Buen Comienzo liderado por la alcaldía de Medellín cuenta que, “por ejemplo, nosotros tenemos un proyecto que se llama el circo de la lectura y ese proyecto nació a raíz de un niño que le tenía miedo a los payasos” (comunicación personal, 6 de junio de 2023, Medellín). Esto coincide con [Dewey \(2008\)](#), quien resalta el valor estético de estas prácticas, al considerar que el teatro no solo enriquece la experiencia artística, sino que también ayuda a los niños a comprender y resignificar su entorno cultural.

Resulta pertinente subrayar que el teatro en la infancia debe trascender la mera representación o dramatización de cuentos para convertirse en un espacio de construcción de resolución de problemas cotidianos, identidad y aprendizaje significativo ([Aguirre, 2012](#)). Pero esto se requiere de la formación de los educadores en artes escénicas, que favorezca la imaginación, la creatividad, la construcción corporal y espacial, de la convivencia y la disponibilidad de espacios para experiencias estéticas y artísticas.

Artes plásticas y visuales

Las “artes plásticas” fueron mencionadas en 216 segmentos codificados. Las artes plásticas se

asocian normalmente con el “desarrollo de motricidad” y “coordinación viso-manual” y las “manualidades” (51 segmentos codificados). También suelen ser emparentadas con la pintura y el dibujo, que ya fueron analizados.

Se menciona la necesidad de capacitación de formadores para que estas artes sean cualificadas. Al respecto, un profesor comenta la necesidad de explorar otros modelos de aprendizaje y formarse en las artes con el fin de tener un bagaje académico y no solo recurrir a sus saberes empíricos que, aunque valiosos, se quedan cortos para el aula:

El maestro mismo se queja de no tener una formación en artes. Entonces, ¿qué hacen? Los maestros recurren a las artes plásticas, concretamente al dibujo. ¿Por qué? Pues porque nosotros desde chiquitos rayamos, garabateamos y entonces el maestro acude a lo que sabe desde su infancia. (Profesor de preescolar, comunicación personal, 6 de junio de 2023, Medellín)

Las artes plásticas agrupan muchas técnicas y propuestas que pueden fusionarse con otras artes: “hemos construido guacharacas, flautas, cosas que hacemos con los niños desde las artes plásticas” (profesor de preescolar, comunicación personal, 10 de mayo de 2023, Barranquilla). Los docentes generan experiencias interdisciplinarias y lenguajes híbridos dando paso a la resignificación de los objetos cotidianos, tejiendo diversas formas de ver, sentir y narrar el mundo.

Por su parte, las “artes visuales”, con 57 segmentos codificados, son asociadas con la pintura y las artes plásticas, particularmente respecto a la construcción de la mirada y la observación para llegar a los procesos de creación: “pienso que las artes visuales son importantes. Ellos observan y, a través de lo que ellos observan, realizan lo que ellos miran” (profesor de primaria, comunicación personal, 23 de septiembre de 2023, Arauca).

Otras maneras de las artes, que no aparecen con frecuencias significativas, son las manualidades, el moldeado, el tejido, los murales, el cine y la fotografía. El “moldeado” (42 segmentos codificados) fue referido con la “plastilina” (66 segmentos codificados), aunque también se realiza con

otros materiales como arcilla y papel maché. Con ellas se busca el moldeado de máscaras, animales u objetos tradicionales que le permita a los niños trabajar su motricidad fina. Se trata de una estrategia en la enseñanza y aprendizaje favoreciendo los procesos de comprensión y participación:

Y después de la lectura que realizamos, empezamos a trabajar con la arcilla, que ellos creen la figura que quieran. Normalmente no para aprender a hacer una figura, sino para un espacio de participación a través de la arcilla. Se crea y se puede expresar el niño en los entornos socialmente afectados. (profesor de preescolar, comunicación personal, 17 de septiembre de 2023, Cali)

Está el “tejido” como una tradición que está siendo retomada y reconfigurada en los espacios culturales y educativos. Este arte ofrece múltiples posibilidades de creación y comprensión de los territorios y las tradiciones: “en el arte del tejido se trabaja mucho el tejido con los niños, las madres” (funcionario del ICBF, comunicación personal, 25 de octubre de 2023, Leticia). En cuanto a la “fotografía” (13 segmentos codificados), ella está al alcance de la mano con el uso de teléfonos. Los niños lo podrían usar: “o sea, realmente cualquiera de las artes, la fotografía. Ahorita con el cuento de los celulares tú pones a un niño de transición a tomar una foto y la toma” (administrativo de Secretaría de Educación Departamental, comunicación personal, 16 de septiembre de 2023, Cali). Respecto a los “murales”, estos son otra forma de trabajo pedagógico de las educadoras, integrada con otros aprendizajes: “ese mural lo construimos paso a paso con los niños. Es un mural que trabajamos con un proyecto que se llama la naturaleza” (profesora de preescolar, comunicación personal, 17 de septiembre de 2023, Cali).

Las artes plásticas y visuales son mucho más que decoración y manualidades, son propuestas interdisciplinarias que vinculan lenguajes emergentes como tejido, realización de instrumentos musicales, cine, fotografía, mural, moldeado, entre otros, que propenden por la participación y expresión infantil. Sin embargo, la formación de los educadores es limitada, pues muchos acuden a sus saberes

empíricos y experiencias previas sin reconocer los avances didácticos al respecto. Es, por ejemplo, el caso de la atención a los problemas significativos del análisis de las imágenes para los niños y sus familias en los tiempos contemporáneos.

Literatura y cuento

Aunque se afirma en la Ley 1804 ([Congreso de la República de Colombia, 2016](#)) que la literatura es un pilar en la EI, solo 94 segmentos fueron codificados, lo que representa un porcentaje bajo en comparación con las otras disciplinas. Para muchas personas la literatura está asociada al cuento infantil, su lectura, narración, dramatización y comprensión. Por ello, se hace referencia a su vinculación con el teatro y la expresión corporal: “la literatura hace parte de las artes, en ella se incluye el lenguaje escrito, oral y pictórico; las rondas, cuentos, narración de historias” ([Guzmán y Munera, 2022](#)).

Este arte se asocia con la lectura y la escritura, tal como lo afirmó la educadora: “entonces desde el «círculo sintagmático» trabajamos la literatura unida con las artes, para que a través de la literatura y las artes los niños le cojan bastante amor a leer, a escribir” (profesora de grado primero, comunicación personal, 22 de junio de 2023, Neiva). Esto refleja una subvaloración del potencial de la literatura en la EI, donde las narraciones, cuentos y poesías son, en ocasiones, percibidas más como actividades de apoyo al desarrollo del lenguaje y no como expresiones artísticas valiosas por sí mismas.

La literatura también se aborda desde la narración y lectura: “no en la situación de leer, o sea, en actividad de lectura porque todavía ellos no leen, pero sí, aquí es muy importante narrar y leer en voz alta” (profesora del ICBF, comunicación personal, 27 de octubre de 2023, Leticia). Es así como para la maestra la lectura trasciende el mero reconocimiento de las letras y se vive desde la creación de ambientes y situaciones, como un enriquecimiento del lenguaje.

Fuera del ámbito escolar, la literatura es abordada por las bibliotecas o ludotecas, que cuentan con diversos materiales infantiles y programas. Uno de los temas más importantes que trabajan estos espacios tiene que ver con la identidad territorial desde

la literatura: “se destaca la actividad de la hora de la lectura que acerca los niños a la literatura y les permite tratar temas interraciales y la identidad propia de su región, en nuestro caso afro y wayuu” (bibliotecaria, comunicación personal, 30 de abril de 2023, Riohacha).

Los niños no son sólo receptores de la literatura, también la producen. Tal como se afirma “en el campo de la literatura latinoamericana contemporánea, la infancia ha hecho presencia en dos vías: como sujeto a quien va dirigida la obra y como productor de esta” (Chica y Rosero, 2012). Por ejemplo, en Riohacha se encontró un libro de “cuentos de niños para niños”, titulado *Relatos de la Amal – gama 2* (Socarrás, 2015), escrito por niños desde sus historias y vivencias, acompañado por cinco maestras que buscan resaltar la multiculturalidad.

Los “cuentos” (51 segmentos codificados) son un contenido articulador de otras formas de narración como poesía, leyendas, mitos, trabalenguas, adivinanzas, declamaciones, fábulas, entre otras. Su importancia está en promover la lectura y la escritura. Igualmente se utilizan en estrategias desde la radio comunitaria y la realización de videos en que se narran los cuentos, así como a través de la socialización de los mismos en redes sociales. Sucede que se trae al personaje desde la casa para dramatizarlo en clase o hacer dibujos de los personajes, también se representan los cuentos con títeres y se les da otros finales a los relatos.

La literatura comprendida como un lenguaje artístico requiere especial atención dentro de la EI, teniendo en cuenta que fue poco nombrada en los datos de esta investigación. Esto implica realizar mayores indagaciones sobre su implementación asociada con las artes. Para reconocer el potencial estético y artístico de la literatura es aconsejable desarrollar el placer y deseo por las palabras y que, además, se tenga en cuenta la literatura propia del territorio (etnoliteratura) como mitos, leyendas, poesías y otras manifestaciones autóctonas. Desde el punto de vista pedagógico, la creación de textos desde la lectura, escritura (en dibujos, garabateo y letras) y narración favorece a la creatividad, el pensamiento simbólico, la comprensión y la estructura del lenguaje.

Conclusiones

La política de *Cero a Siempre* (Congreso de la República de Colombia, 2016), que propone las artes y la literatura como dos de los pilares de la EI, no está logrando su objetivo en todos los territorios de Colombia porque en muchas ocasiones no está adaptada a los contextos y realidades de cada territorio.

La implementación de los lenguajes artísticos en la EI es instrumental, es decir, se retoma con la intención de brindar apoyo a otras materias o con fines terapéuticos. Esto dificulta que esta forma de conocimiento contribuya con el desarrollo y formación infantil, pues no se concibe como campo en sí, por lo que se desconoce los lugares de vivencia y apreciación propios de los lenguajes artísticos. Aunque todos los agentes reconocen su importancia y la destacan, lo observado es que muchas veces no son procesos constantes y se limitan a la imitación y reproducción de modelos.

La mirada, en ocasiones, se enfoca en el rol de “facilitador del aprendizaje” frente a la implementación de las artes, dificultando la comprensión del valor que estas tienen, tanto en la formación y desarrollo de los niños como sujetos partícipes en la construcción de sus territorios, cuanto como una forma de crecimiento del pensamiento crítico y creativo.

Los lenguajes artísticos requieren ser resignificados en la EI, pensando más en los procesos pedagógicos y formativos que en apoyo a otras materias o a las presentaciones o los resultados en obras. Es necesario incluir contenidos de las artes que potencien la expresión a través de otras maneras como la artística, es decir, el lenguaje simbólico, la comunicación y el conocimiento de la cultura de los territorios y el país, al igual que abordar los dilemas y contextos contemporáneos que afectan y en los que viven las infancias.

En los lugares indagados, los lenguajes de la “música” / “canto” (524 segmentos codificados) y “danza” / “baile” (509 segmentos codificados) son los más nombrados y los que ofertan más programas con las infancias. Además, ellos son altamente valorados por las comunidades educativas en términos culturales e identitarios en los territorios. La “pintura” (368 segmentos codificados) y

el “dibujo” (222 segmentos codificados) son otras actividades con alta frecuencia, pero los docentes refieren que lo implementan desde saberes previos empíricos, los cuales no son suficientes para ampliar el enfoque hacia la creatividad y el desarrollo del pensamiento simbólico. Desde el punto de vista didáctico el dibujo también se incluye en el campo de la evaluación del aprendizaje.

Las artes como el teatro, la literatura y las artes plásticas y visuales no tienen tanto reconocimiento y son integradas a otros procesos artísticos o de otras asignaturas académicas. Es fundamental que se realice más talleres prácticos o capacitaciones que permitan a los profesionales de las artes formarse como educadores que puedan trabajar conjuntamente con las educadoras infantiles. Igualmente, las educadoras infantiles podrían recibir formaciones, por ejemplo, a través de programas de educación continua o en la formación profesional de sus pregrados. Esto puede contribuir a que den más importancia a la presencia de las artes y lenguajes artísticos en su práctica docente y en sus estrategias pedagógicas y didácticas. Asimismo, puede ayudar a que formulen o implementen proyectos desde un conocimiento más profundo de dichas disciplinas y lenguajes.

Referencias

Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades. Nuevas prácticas en la enseñanza de las artes y la cultura visual* (primera edición). Catarata.

Aguirre Arriaga, I. (2006). *Modelos formativos en educación artística: Imaginando nuevas presencias para las artes en educación. Teorías y prácticas en educación artística: Ideas para una revisión pragmatista de la experiencia estética* (primera edición). Octaedro.

Aguirre Arriaga, I. (2012). Hacia una nueva narrativa de los usos del arte en la escuela infantil. *Instrumento: revista de estudo e pesquisa em educação Juiz de Fora*, 14(2), 161-173.

Alarcón, Calderón y Yepes, I. (2021). Quién soy, qué siento cuando danzo y actúo danza-teatro una experiencia de sentido, en la configuración de subjetividad infantil. [Tipo de tesis para optar título de Maestría en Desarrollo

Educativo y social Universidad Pedagógica Nacional.

Alcaldía de Ibagué. (2020). *Plan territorial de formación docente Ibagué 2020 2023*. <http://seminbague.gov.co/inicio/using-joomla-2/12036-plan-territorial-de-formacio-n-docente-ibague-2020-2023?path=>

Barco Rodríguez, J. M. (2024). *Epistemologías de la educación artística: un asunto fundante en la formación de educadores de las artes* (1era edición). Universidad Pedagógica Nacional.

Bamford, A. (2009). *El factor ¡Wuau! el papel de las artes en la educación* (primera edición). Octaedro.

Chica, M. F. y Rosero Prado, A. L. (2012). La construcción social de la infancia y el reconocimiento de sus competencias. *Itinerario Educativo*, 26(60), 75-96. <https://doi.org/10.21500/01212753.1401>

Clarke, A. (2011). Situational Analyses: Grounded Theory Mapping After the Postmodern Turn. *Symbolic Interaction*, 26(4), 553-576. <https://doi.org/10.1525/si.2003.26.4.553>

Comisión de la verdad. (2 de noviembre de 2021). *Las propuestas de los y las artistas de La Guajira y Cesar para una región en paz, incluyente y equilibrada*. <https://web.comisiondelaverdad.co/actualidad/noticias/propuestas-artistas-guajira-cesar-region-paz-incluyente-y-equilibrada>

Congreso de la República de Colombia. (2 agosto de 2016). Ley 1804 por la cual se establece la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. *Diario oficial*, 49953, 1. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30021778>

Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Paidós.

Guzmán, L. y Múnera, M. (2022). *Una mirada a la literatura infantil desde las voces de profesoras del grado transición* [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional Universidad de Antioquia.

Huertas Ruiz, D. P., Parra Rojas, H. y Caicedo Zaza, L. (2021). *De la imitación a la creación: la enseñanza de las artes en la educación inicial*. Uniediciones

Huertas Ruiz, D. P. (2024). Didáctica del juego dramático para niños de educación inicial

- (3 a 6 años) una propuesta desde el teatro aplicado. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-22. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1317>
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Instituto de Formación para Educadores de Jóvenes (IFEJANT). <https://www.enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2020/11/Infancias-Dignas-Manfred-Liebel.pdf>
- López, M. E. (2019). *Un mundo abierto: cultura y primera infancia* (primera edición). CERLALC y Lugar Editorial.
- Malaguzzi, L. (1996). Los cien lenguajes de los niños. En C. Edwards, L. Gandini y G. Forman (Eds.), *Los cien lenguajes de los niños: La experiencia de las escuelas de Reggio Emilia en la educación infantil* (pp. 125-126). Ediciones Octaedro.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (24 de agosto de 2020). *Programa de atención integral a la primera infancia*. <https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-178036.html>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia. (2014). *Documento 21. Arte en la educación inicial*. Panamericana Formas e Impresiones S. A. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341813_archivo_pdf_educacion_inicial.pdf
- McArdle, F. y Kay Wright, S. (2014). First Literacies: Art, Creativity, Play, Constructive Meaning-Making. En G. Barton (Ed.), *Literacy in the Arts: Retheorising Learning and Teaching* (pp. 21-37). Springer.
- Moreno, K. (2017). *Juego dramático para el desarrollo de la función simbólica en la educación inicial*. [Trabajo de grado]. Repositorio Institucional Universidad Pedagógica Nacional.
- Motos, T. y Ferrandis, D. (2015). *Teatro aplicado. Teatro del oprimido, teatro playback, dramaterapia* (primera edición). Octaedro.
- Palacios, J. (2021). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectiva. *Intersticios sociales*, (22), 44-70.
- Perinola, M. (2016). *El arte expandido* (primera edición). Casimiro Libros.
- Safford, K. y Barrs, M. (2007). Creating contexts for talk: the influence of school-based creative arts projects on children's language. *English in Education*, 41(2), 44-55.
- Socarrás, D. (2015). *Relatos de la Amalgama 2*. Fondo mixto para la promoción de la cultura y las artes de la Guajira.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (1era edición). Editorial Universidad de Antioquia.
- Urrego, C. y Huertas, R. (2018). La voz teatral en la escuela: un contenido interal e integrador para la infancia. *Papel Escena*, (16), 52-71.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia. El papel de los talleres en la educación infantil*. Ediciones Morata.
- Vygotsky, L. (2012). *La imaginación y el arte en la infancia* (segunda edición). Akal.
- Zi-fei, L. (2004). An Introduction to Artistic Language. *Journal of Harbin Teachers College*. *Journal of Harbin Teachers College* <https://doi.org/10.3969/j.issn.1004-5856.2004.12.011>





El juego simbólico en el desarrollo social de los niños de 3 a 5 años de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar¹

Symbolic play in the social development of children aged 3 to 5 in Community Family Welfare Homes

Milena Cardozo Guanume² , María Yeimy Rodríguez Florez³ ,
Patricia Del Carmen Moreno Araujo⁴ 

Para citar este artículo: Cardozo Guanume, M., Rodríguez Flórez, M. Y. y Moreno Araujo, P. del C. (2024). El juego simbólico en el desarrollo social de los niños de 3 a 5 años de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar. *Infancias Imágenes*, 23(2), 1-14. <https://doi.org/10.14483/16579089.22219>

Resumen

Esta investigación indaga la manera en que el juego simbólico, a través de escenarios que lo involucren, puede contribuir al desarrollo social de los niños de 3 a 5 años de tres de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar (HCB) de Bogotá. La investigación optó por un enfoque cualitativo, ya que se utilizó la técnica de la observación participante y se implementó talleres pedagógicos con los niños, así como entrevistas semiestructuradas realizadas a docentes de programas de licenciatura en educación infantil. Por otro lado, también se tuvo en cuenta una escala descriptiva para evaluar el nivel de desarrollo social que poseen los niños de los hogares seleccionados, de modo que se pudiera identificar el tipo de juego que ellos realizan a través de sus interacciones y socialización en estos entornos comunitarios. La

Recibido: 19 de octubre de 2024

Aprobado: 22 de abril de 2025

investigación resalta la necesidad de integrar el juego simbólico en la educación inicial, para fomentar el desarrollo social por medio del establecimiento de bases de participación para la sociedad.

Palabras clave: juego simbólico, desarrollo social, primera infancia

Abstract

This research investigates the way symbolic play, through scenarios that involve it, can contribute to the social development of children aged 3 to 5 years in three Family Welfare Community Homes (HCB) in Bogotá. The research opted for the qualitative approach, since it used participant observation technique and implemented pedagogical workshops with kids, as well as semi-structured interviews with teachers of early childhood education programs. On

1 Proyecto de investigación del cual deriva el artículo: El juego simbólico y su importancia en el desarrollo social de los niños y niñas de 3 a 5 años de los hogares comunitarios de Bienestar Familiar “Los Cariñositos”, “Mi Casita de Sueños” y “Santy y sus Amiguitos”. Fecha de inicio: febrero de 2023. Fecha finalización: mayo de 2024. Fundación Universitaria Unimonserate.

2 Milena Cardozo Guanume. Licenciada en Educación Infantil. Fundación Universitaria Unimonserate. Madre Comunitaria del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. ICBF. ORCID <https://orcid.org/0009-0003-5534-9322> Correo electrónico mcguanume@unimonserate.edu.co

3 María Yeimy Rodríguez Florez. Licenciada en Educación Infantil, Fundación Universitaria Unimonserate. Madre Comunitaria del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. ORCID <https://orcid.org/0009-0008-7327-6194> Correo electrónico: myeimyrodriguez@unimonserate.edu.co

4 Patricia Del Carmen Moreno Araujo. Licenciada en Educación Infantil, Fundación Universitaria Unimonserate. Madre Comunitaria del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. ORCID <https://orcid.org/0009-0003-7734-3124> Correo electrónico: pcmorenoa@unimonserate.edu.co

another side, a descriptive scale was also used to assess the level of social development of children in the selected homes, in order to identify the types of play they engage in through their interactions and socialization in these community settings. The research highlights the need to integrate symbolic play

into early childhood education, to promote social development by establishing foundations for participation in society.

Keywords: symbolic play, social development, early childhood

Introducción

Los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) son una parte fundamental del sistema de atención integral a la primera infancia en Colombia. Estos son espacios diseñados para brindar cuidado, protección y estimulación a niños y niñas menores de cinco años, con el objetivo de promover su desarrollo integral a través del acceso a servicios de calidad, especialmente para aquellos niños en situación de vulnerabilidad.

En Bogotá los HCB funcionan en diversas localidades (las zonas por las que se divide administrativamente la ciudad) bajo el liderazgo de madres comunitarias, quienes se encargan de proporcionar un entorno seguro y afectivo para los niños, promoviendo su nutrición, salud y educación inicial. En estos escenarios no solo se afianzan los lazos familiares y comunitarios, también se fomenta el desarrollo cognitivo, emocional y social de los infantes desde sus primeros años de vida.

En este contexto, el gobierno nacional realiza esfuerzos por capacitar a las madres comunitarias entendiendo que ello implica un “proceso estructurado en el que las personas actualizan y amplían sus conocimientos, resignifican y movilizan sus creencias, imaginarios, concepciones y saberes, y fortalecen sus capacidades y prácticas cotidianas con el propósito de mejorar en un campo de acción determinado” (Ministerio de Educación Nacional, 2014, p. 17). Para lograrlo, se han dispuesto siete ejes temáticos en torno a los cuales se desarrolla la cualificación de su quehacer. Entre dichos ejes está “el favorecimiento de experiencias pedagógicas y de experiencias significativas que privilegien y promuevan el disfrute, el esparcimiento, la libre expresión creativa y el deseo de ser en relación con el mundo” (p. 24).

A pesar de las iniciativas para actualizar y potenciar los procesos de los actores involucrados en el acompañamiento a niños y niñas, en algunos de los HCB se evidencia un déficit de propuestas pedagógicas para reforzar las áreas de desarrollo infantil, en especial la del componente afectivo-social. El fortalecimiento de esta área en la infancia es crucial, ya que contribuye a la formación de habilidades sociales, emocionales y cognitivas que son fundamentales para el relacionamiento con el mundo y los otros (ICBF, 2016). El no hacerlo puede tener diversas consecuencias a corto, mediano y largo plazo, entre ellas, dificultades para establecer relaciones interpersonales, problemas emocionales y de aislamiento social, al igual que inconvenientes en el comportamiento.

Autores como Vygotsky, Piaget, Erikson y María Montessori han destacado la importancia de la actividad lúdica en la infancia, puesto que es fundamental para el desarrollo integral de los niños. Sin embargo, pareciera que en las familias, algunos espacios sociales como escuelas o centros comunitarios y, por ejemplo, en los HCB, el juego suele relegarse a un momento de esparcimiento sin ningún fin pedagógico. Es así como se ha identificado la necesidad de contribuir al desarrollo social de los niños de 3-5 años, atendidos en estos hogares, a través del juego simbólico.

Por medio del juego simbólico se asumen personajes ficticios, imitan situaciones de la vida cotidiana o crean escenarios imaginarios. Así, con la experimentación lúdica y creativa, el juego simbólico resulta en un pilar fundamental del desarrollo social, cognitivo y emocional de los niños y niñas, e igualmente actúa como andamiaje que les permite explorar, comprender y relacionarse con su contexto y el mundo que les rodea.

Por lo tanto, con el propósito de atender la necesidad identificada y promover el desarrollo social de niños y niñas a través del juego simbólico, se plantean:

Objetivo general:

- Fortalecer el desarrollo social de los niños de 3-5 años de los HCB “Mi Casita de Sueños”, “Los Cariñositos” y “Santy y sus amiguitos” a través del juego simbólico.

Objetivos específicos:

- Identificar el tipo de juego que realizan los niños de 3-5 años de los HCB seleccionados.
- Diseñar e implementar talleres de juegos simbólicos que respondan y favorezcan el desarrollo social de los niños y niñas de 3-5 años de los HCB. “Mi Casita de Sueños”, “Los Cariñositos” y “Santy y sus amiguitos”.
- Evaluar el aporte del juego simbólico en el desarrollo social en los niños y niñas.

En concordancia con estos objetivos, el estudio se enfoca en comprender los procesos, desarrollos, necesidades y realidades de las niñas y niños que participan en los hogares comunitarios mencionados. La investigación se basa en la observación participante, reflexiva y crítica para evaluar la praxis pedagógica y el papel del juego simbólico en el desarrollo social de la infancia.

En este sentido, además, se reconoce la importancia crucial de la primera infancia en el desarrollo integral y futuro de los individuos, respaldado por estudios interdisciplinarios en neurociencia, psicología, pedagogía y sociología. Estos estudios muestran la relevancia de condiciones fundamentales como salud, nutrición, un cuerpo docente capacitado y ambientes de aprendizaje significativos para estimular el desarrollo integral.

Siguiendo esta perspectiva es fundamental abordar el estudio sólido de [Arias Martelo et al. \(2016\)](#), cuando hacen referencia a las ideas de Froebel sobre el juego infantil como mediador con el contexto cultural y social del niño, con lo que se fortalece la creatividad, el servicio hacia los demás y se fomenta la paz. El juego se presenta como un

medio para el crecimiento y desarrollo infantil, a través del cual se adquieren valores, normas y habilidades para relacionarse con el contexto en que se encuentran.

Por ello, para los docentes resulta fundamental transformar, mediante la innovación en metodologías, estrategias y ambientes educativos, los modelos tradicionales de enseñanza aún arraigados en los hogares comunitarios, donde el juego permanece relegado. Esto implica reconocer el juego como un facilitador clave del desarrollo social en la primera infancia, no solo por su dimensión lúdica, sino por su capacidad para promover interacciones significativas.

Asimismo, se enfatiza el papel crucial de las familias y la comunidad como educadores sociales primarios, dado que son en estos contextos donde los niños más construyen e interpretan las realidades que los rodean. En este proceso los docentes actúan como mediadores reflexivos para garantizar un desarrollo social efectivo, a través de la práctica pedagógica intencionada basada en evidencias. Los docentes así planifican de una manera reflexiva y estratégica, utilizando la información concreta que han recogido desde la observación y la escucha pedagógica de los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, para luego adaptar estrategias y contenidos a los contextos comunitarios.

En el ámbito nacional se encuentra el *Código de la infancia y la adolescencia. Ley 1098 de 2006*. En su artículo 1 se presenta la finalidad del código:

Garantizar a los niños, a las niñas y los adolescentes su pleno y armonioso desarrollo para que crezcan en el seno de la familia y en la comunidad, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá el reconocimiento a la igualdad y la dignidad humana, sin discriminación alguna. ([Ministerio de Protección Social e ICBF, 2006, p. 9](#))

Lo anterior guarda relación con el “Capítulo II. Derechos y Libertades” del *Código* que, en su artículo 28 sobre el derecho a la educación para los niños, las niñas y los adolescentes, sostiene que

Esta será obligatoria y de calidad por parte del Estado, la cual incluirá un año de preescolar y nueve en educación básica. [Asimismo], la educación será gratuita en las instituciones estatales de acuerdo con los términos establecidos en la Constitución Política de Colombia. (Ministerio de Protección Social e ICBF, 2006, p. 17)

Adicionalmente, en este artículo se advierte que incurrirá en multa hasta de 20 salarios mínimos quienes se abstengan de recibir a un niño en los establecimientos públicos de educación.

Estas dos normativas, el *Código* y la Constitución⁵, se vinculan con nuestra investigación dado que se reconocen a los niños como sujetos de derechos. En el artículo 29 del *Código* (2006), a propósito del derecho al desarrollo integral, se menciona a la primera infancia (franja poblacional de cero [0] a los seis [6] años) como una etapa vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Desde dicha etapa, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en dichas normativas y en los tratados internacionales. Son derechos impostergables para esta población la atención en salud, la nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas, ya que este acto no solo asegura su identidad legal y derechos fundamentales, sino que también es un paso crucial para garantizar su acceso a servicios básicos como salud, educación y protección social. Esta formalización temprana contribuye al desarrollo integral del niño, pues permite que desde sus primeros días reciba atención adecuada que favorece su bienestar físico, cognitivo y emocional, estableciendo así las bases para un crecimiento saludable en todos los ámbitos. Por otro lado, en el artículo 30 del *Código*:

Los niños, las niñas y los adolescentes tienen derecho al descanso, esparcimiento, al juego y demás

actividades recreativas y propias de su ciclo vital y participar en la vida cultural y las artes. Igualmente, tienen derecho a que se les reconozca, respete y fomente el conocimiento y la vivencia de la cultura a la que pertenecen. (Ministerio de Protección Social e ICBF, 2006, p. 18)

Conforme a ello se considera el juego como parte esencial para el desarrollo integral de niños y niñas durante sus primeros años de vida, así como para la identificación de los diferentes factores de sus contextos a través de estos espacios de socialización.

Metodología

La presente investigación es de corte cualitativo. Este, en términos de Denzin y Lincoln (2012), tiene un carácter multimetódico e interpretativo al otorgar significados a los fenómenos, realidades y procesos sociales, a través de experiencias y puntos de vista de quienes participan en la investigación. En este sentido, se acudió al paradigma analítico-interpretativo, el cual se centra en el análisis de los significados de las acciones humanas y la vida social (Fuster Guillen, 2019). Por tanto, con el corte y el paradigma mencionados, en la recolección de datos detallados y el estudio de interacciones reales y naturales, se proporcionó una visión significativa de la experiencia infantil en los entornos comunitarios en cuestión.

Se utilizó el método etnográfico y el estudio de caso para comprender la vida social y cultural de niños entre 3 y 5 años de edad en los Hogares Comunitarios de Bienestar “Mi Casita de Sueños”, “Los Cariñositos” y “Santy y sus amiguitos”. Por un lado, el método etnográfico, tal como lo concibió Malinowski, se basa en el trabajo de campo prolongado y directo, la observación participante y la recolección detallada de datos para obtener una perspectiva amplia y completa del grupo estudiado. Sus ventajas incluyen la revelación de patrones ocultos y su potencial para contribuir al cambio social al proporcionar información para diseñar estrategias de intervención. Por otro lado, el estudio de caso se presenta como un enfoque adecuado para investigar fenómenos

⁵ Disponible aquí: <https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/constitucion%20politica%20de%20colombia%20-%202015.pdf>

contemporáneos dentro de su contexto real, especialmente cuando se busca comprender el cómo, el por qué o las causas de los fenómenos. Este método se considera especialmente adecuado en la comprensión del sujeto y su experiencia en contextos como las instituciones escolares y los HCB, en la medida en que se proporciona una comprensión detallada y significativa de los fenómenos específicos en que se encuentran los niños en cuestión, así como informan sobre posibles intervenciones sociales en los contextos concretos.

Igualmente se empleó la observación participante y los registros anecdóticos como herramientas principales para evaluar la relación entre el juego simbólico y el desarrollo social. La observación participante, como técnica de investigación en el contexto de los HCB, permitió comprender los procesos, relaciones y patrones presentes allí. Igualmente, este método facilitó un análisis de los elementos de la vida social en el contexto con observaciones tanto directas, mediante el contacto con los sujetos, como remotas a través de fotografías o grabaciones para su revisión posterior. Esto, sumado a las entrevistas realizadas a las docentes Maritza Lozano y Luisa Fernanda Pulido, del programa de Licenciatura en educación infantil de la fundación universitaria Unimonserate, ha revelado una visión detallada y aspectos fundamentales que se relacionan estrechamente con los temas de investigación.

Las maestras en formación estuvieron inmersas en diversas actividades durante un período prolongado para examinar las prácticas y dinámicas del grupo. De igual manera fue importante tener en cuenta la atención voluntaria y las estrategias para acceder a la comunidad, así como la necesidad de tener una estructura o un esquema que guiara el estudio del fenómeno. El desarrollo de la observación se dio en dos momentos específicos: durante la fase diagnóstica y en la implementación de los talleres. Para ese proceso se utilizó fotografías, notas personales y grabaciones de audio, lo que enriqueció la documentación pedagógica. Esta última, junto a la entrevista y a la matriz de análisis de resultados, fueron los instrumentos de investigación usados y lo que permitió recoger elementos muy importantes para la propuesta de intervención.

Fases de investigación

El proyecto se llevó a cabo en cuatro fases durante febrero de 2023 y mayo de 2024. Cada una de ellas contempló acciones para responder a los objetivos específicos, así como el enfoque y el paradigma de la investigación para seleccionar técnicas e instrumentos de recolección de información de corte cualitativo correspondientes. En la [Tabla 1](#) se detallan las fases, los instrumentos usados, los procesos y las fechas en las que estos se llevaron a cabo.

Instrumentos de recolección de información

Documentación pedagógica

La documentación pedagógica es una herramienta que permite registrar, reflexionar, interpretar y compartir lo que sucede en el trabajo pedagógico diario, en este caso, en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas. El objetivo de usar este instrumento es profundizar en la comprensión del desarrollo de ellos y en las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en su entorno educativo ([Barandica Martínez y Martín Cardinal, 2016](#)).

Siguiendo a estos autores, dicho instrumento se inspira en la propuesta de Reggio Emilia y encuentra sus exponentes en [Malaguzzi \(2001\)](#), [Rinaldi \(2011\)](#), [Hoyuelos Planillo \(2007\)](#) y [Dahlberg et al. \(2005\)](#), quienes reconocen su aporte en la cualificación de la práctica educativa, ya que posibilita reinterpretar el quehacer docente a través del registro de los procesos y vivencias de los niños. Se puede definir a la documentación pedagógica como:

Una forma narrativa, una comunicación intra e interpersonal, porque ofrece a quien documenta y a quien la lee un momento de reflexión y de conocimiento. El lector puede ser los colegas, los niños, los padres y cualquiera que haya participado o quiera participar en este proceso. Un material abierto, accesible y utilizable, es decir legible. (Rinaldi, 2011 citado por [Barandica Martínez y Martín Cardinal, 2016](#), p. 184)

En otras palabras, la documentación pedagógica es un relato apoyado de fotografías, videos,

Tabla 1. Fases de la investigación

Fase	Instrumento de recolección asociado	Acciones	Cronograma
Fase 1. Diagnóstico	Escala de valoración cualitativa, ficha de caracterización sociofamiliar, seguimiento al desarrollo infantil del ICBF (Instrumento institucional)	Elaboración de informes institucionales	Febrero a mayo 2023
	Entrevista estructurada	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de instrumento • Validación y aprobación del instrumento por parte de evaluador • Implementación • Sistematización y análisis 	Agosto a noviembre 2023
Fase 2. Diseño de talleres	Insumo: información de la Fase 1.	Creación de planeaciones didácticas	Febrero a marzo 2024
Fase 3. Implementación de talleres	Documentación pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Registro fotográfico • Registro de audio • Creación de narrativa individual • Diligenciamiento de escala descriptiva adaptada 	Abril 2024
Fase 4. Evaluación	Documentación pedagógica	Triangulación y análisis de información	Mayo 2024

Fuente: Elaboración propia

grabaciones de audio, muestras de arte y creaciones de los estudiantes, notas de observación, transcripciones de diálogos y reflexiones escritas por los educadores que refleja lo que sucede en el quehacer pedagógico, visibilizando la riqueza de las acciones educativas cotidianas y su potencial transformador (Dahlberg *et al.*, 2005).

Según las mismas autoras, la documentación no se limita simplemente a observar a los pequeños con la intención de situarlos en un marco de categorías evolutivas o niveles de desarrollo predefinidos, sino que se busca reflejar una representación lo más cercana posible a la realidad, a sus acciones, sus sentires, sus percepciones. Por este motivo, el relato testimonial que se hace debe evidenciar la escucha atenta hacia ellos para saber qué dicen, cómo lo dicen, cuándo lo dicen, cómo son sus gestos de aprobación, desaprobación, incomodidad, agrado. En suma, resulta necesario considerar una diversidad de elementos, incluido su lenguaje no verbal, para comprender sus formas de pensar, de aprender y de interpretar las historias individuales y colectivas que se leen (Barandica Martínez y Martín Cardinal, 2016).

En ese contexto, las maestras analizan cómo los niños participan de estas y otras narrativas desde los escenarios del juego simbólico.

Como resulta complejo documentar todas las acciones que acontecen en los escenarios de aprendizaje, es necesario seleccionar qué se va a observar y profundizar en ello, sin olvidar hacer énfasis en tres elementos. Primero, en los procesos que viven los niños, es decir, en cómo experimentan las etapas del desarrollo infantil a lo largo de su exploración, en la construcción activa del conocimiento más que en los productos finales o el logro de las metas propuestas. Segundo, la valoración de la experiencia de aprendizaje de manera auténtica y significativa, dándole un lugar importante a la expresión y voz de los pequeños para que sus intereses, ideas y descubrimientos se reflejen en los registros. Tercero, en la participación durante la selección y presentación de sus experiencias, ya que esto refuerza el sentido de propiedad y empoderamiento de los estudiantes en el proceso educativo (Hoyuelos Planillo, 2007). Esta participación puede darse de dos formas complementarias: por un lado, se consulta activamente a los niños sobre

qué experiencias consideraron significativas y a la vez incluirlas en la investigación; por otro lado, dentro del proceso educativo y los talleres implementados, se fomenta que los niños expresen y compartan sus vivencias de manera autónoma, promoviendo así su protagonismo y compromiso con el aprendizaje.

Por tanto, la documentación pedagógica representa narraciones, testimonios y registros detallados de eventos particulares que tienen relevancia tanto para los niños como para los educadores. De un lado, da cuenta del desarrollo del conocimiento pedagógico y la comprensión de los procesos de aprendizaje infantil. De otro lado, le otorga sentido a la labor docente desde procesos reflexivos, críticos y analíticos con miras al “redescubrimiento del continuo teoría-práctica para construir conocimiento pedagógico en interacción con realidades socioeducativas” (Barandica Martínez y Martín Cardinal, 2016, p. 183).

Entrevista

Asimismo, se seleccionó la entrevista como método complementario de recolección de información, ya que tener un registro del conocimiento y la experiencia relevantes de profesionales en el área de la educación infantil, podría contribuir a la comprensión del aporte del juego simbólico en el desarrollo social de los niños de 3 a 5 años, así como a la formulación de estrategias educativas y de intervención adecuadas para promover el desarrollo social en esta etapa del crecimiento infantil.

La entrevista cualitativa se define como:

Una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea argumental, cerrado por un cuestionario previo del entrevistado sobre un tema definido. (Alonso, 2007, p. 228)

Esta requiere de condiciones adecuadas para que se desarrolle de manera amena, espontánea y con el fluir natural de la comunicación humana, de modo que se recopilen las experiencias de vida

y recuerdos de una persona de manera exhaustiva y profunda, en un contexto específico para no generalizar los resultados.

El componente oral de la entrevista hace que exista una integración entre el entrevistador y el informante, independientemente del tipo de entrevista que se aplique. Aquella puede ser estructurada, semiestructurada o abierta, diferenciada principalmente por la flexibilidad en las preguntas. La primera se caracteriza por seguir un guion preestablecido que aborda los temas de interés de manera uniforme y coherente. Este esquema garantiza la estandarización del proceso, lo que facilita la comparación y el análisis de las respuestas obtenidas de diferentes participantes. Por lo tanto, el entrevistador se ciñe a los temas e inquietudes establecidos en el instrumento de recolección de información. En ella no es permitido pedir aclaraciones al entrevistado o alterar el orden de las preguntas, ya que puede conducir al sesgo. A diferencia de este tipo, en las entrevistas semiestructuradas sí se le concede la libertad al investigador de formular nuevos interrogantes toda vez que estén en consonancia con el protocolo de investigación, mientras que las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (Hernández Sampieri et al., 2014).

Para esta investigación el instrumento se diseñó como una entrevista semiestructurada con base en las categorías y objetivos que orientaron el estudio, de ahí que estuviese conformado por seis preguntas específicas y un apartado de intervención abierto para que el experto pudiese enriquecer sus aportes si lo consideraba preciso (Anexo A). El criterio de validez y confiabilidad de este instrumento se verificó a través de una rúbrica de evaluación, diligenciada por una experta externa a la investigación quien emitió su concepto en relación con los seis (6) ítems que indagaban por la estructura, el contenido y la pertinencia de las preguntas del guion de la entrevista (Anexo B). En total se aplicaron dos entrevistas a profesionales de educación infantil quienes se reunieron virtualmente con las investigadoras. Los resultados y el análisis de las entrevistas se presentan en el siguiente apartado.

Resultados

Los hallazgos de esta investigación evidencian que el juego simbólico actúa como un facilitador clave en el desarrollo social en niños y niñas de 3 a 5 años. Los datos obtenidos en esta investigación reflejan que, al asumir roles imaginarios, los niños muestran autonomía, cooperación y comprensión de normas sociales.

La relación entre el desarrollo social y el juego simbólico es de gran importancia, ya que en esta etapa los niños y niñas comienzan a asumir un papel más activo, desarrollando autonomía tanto en aspectos individuales como sociales. Durante estos años, satisfacer las necesidades básicas de seguridad, supervivencia, psicomotricidad y afecto es fundamental para su crecimiento y desarrollo óptimo. El juego simbólico emerge espontáneamente como una actividad que no solo proporciona satisfacción, entretenimiento, diversión y aprendizaje. A través de esta forma de juego los niños pueden relacionarse con los demás, comprender su entorno y establecer una conexión auténtica a través de este tipo de juego. Esta conexión consiste de interacciones en las cuales el niño se siente plenamente involucrado, comprendido y valorado. Es una conexión basada en la empatía, la comunicación genuina y la reciprocidad emocional, mientras que la conexión no auténtica carece de profundidad y puede limitar el potencial del juego simbólico para fomentar el desarrollo social y emocional. Mediante el juego ellos exploran, experimentan y desarrollan habilidades sociales y cognitivas de forma cautivadora, de modo que se capta y mantiene la atención del niño de manera natural y atractiva. Es una actividad que despierta su interés, curiosidad y motivación interna sin necesidad de imponer reglas.

En primer lugar, el análisis del marco teórico junto con las aportaciones de las entrevistadas ha resaltado la relevancia del juego simbólico en el desarrollo social y cognitivo de los niños y niñas. Estos hallazgos respaldan la teoría de Vygotsky (Carrera y Mazzarella, 2001) al evidenciar que el juego no solo cumple una función recreativa, sino que también impulsa el desarrollo mental, fortaleciendo habilidades cognitivas como la atención y la memoria en la etapa temprana de la infancia.

Asimismo, se ha identificado la importancia de lo lúdico en el desarrollo social durante el periodo del tercer al quinto año de vida, donde destaca la creación de escenarios a través de juegos simbólicos que reflejan su entorno familiar y social. Estos escenarios promueven la representación de roles basados en diversas experiencias, contribuyendo significativamente a que aprendan a desenvolverse social y emocionalmente.

De igual manera es notable la promoción por parte de educadores, padres y cuidadores de la representación de roles diversos y experiencias compartidas como medio para fomentar la colaboración, comunicación y empatía entre los niños, en línea con lo descrito por [Betancur Montoya \(2010\)](#). La importancia de estas interacciones en el desarrollo infantil se fundamenta en las experiencias de aprendizaje durante los primeros años de vida, las cuales influyen significativamente en las formas de relacionamiento de los niños con otros y con su entorno. Este reconocimiento nos ha permitido comprender que dichas experiencias contribuyen a sentar las bases fundamentales en los niños para establecer relaciones sociales con sus compañeros y pares, promoviendo así un desarrollo integral que trasciende hacia otras esferas de su vida.

Para los talleres es importante resaltar el impacto significativo del juego simbólico en el desarrollo social de los niños y niñas. En el primer taller titulado “Un trueque mágico en el delantal de la abuela”, se observó la participación de niños y niñas de diversas edades, lo cual resalta la integralidad de nuestras unidades de servicio, abarcando edades desde los 3 a los 5 años. Durante este taller, se destacaron las interacciones sociales con empatía que los niños y las niñas lograron desarrollar, por lo que ejercitan la comprensión de sentimientos, necesidades y acciones de los demás, integrando así las habilidades socioemocionales, la colaboración, el cuidado mutuo y la expresión de afecto a través del intercambio de abrazos y saludos. Estas interacciones se manifestaron a través de comunicación verbal, gestos y movimientos corporales. Por un lado, los niños mostraron una notable capacidad para expresar sus ideas de manera amplia, negociando roles y resolviendo conflictos imaginarios. Por otro lado, las emociones manifestadas

por los niños a través de sus gestos y movimientos del cuerpo jugaron un papel crucial al impulsarlos a tomar la iniciativa frente a los desafíos que enfrentaban.

En el taller "Entre trueques y culturas" se evidenció que los niños y niñas fortalecen sus habilidades sociales, desarrollan empatía y adquieren una mayor conciencia sobre la diversidad cultural gracias al papel del juego simbólico, el cual les permite reconocer los roles desempeñados en otras épocas. Esto se relaciona directamente con los desarrollos cognitivos y emocionales, ya que al participar en juegos los niños no solo practican habilidades sociales como la cooperación y la negociación, sino que también fortalecen procesos mentales esenciales para el aprendizaje. De esta manera, el juego actúa como un puente que conecta la interacción social con el crecimiento interno de capacidades cognitivas y emocionales, favoreciendo un desarrollo integral.

En el taller pedagógico titulado "www la convivencia nos une.co" se observó que los niños y las niñas están familiarizados con la tecnología en general e inmersos en ella desde temprana edad. Los infantes participaron del espacio utilizando objetos tecnológicos elaborados a partir de material reciclado, lo cual permitió fomentar la creatividad y el trabajo colaborativo, e integrar aspectos cognitivos, emocionales y sociales en su aprendizaje. Allí, durante el juego simbólico, los infantes recrearon escenas de su vida cotidiana, al imitar las acciones de sus padres y de su entorno, a través del relacionamiento con sus compañeros.

Los resultados del estudio mostraron que a través del taller pedagógico "Evolucionando ando y jugando a través del juego simbólico dado desde el trueque", se fomentó la creación de relaciones sociales entre los participantes, incluyendo niños, niñas, padres de familia, maestros y otros miembros de la comunidad. Por medio del juego simbólico se promovió la comunicación, la interacción y la sensibilidad entre los participantes del taller. Igualmente, allí fue importante la comunicación verbal y gestual en el logro de objetivos, como la identificación del juego simbólico y del significado del intercambio.

Conclusiones

En primera medida, en la investigación realizada en los HCB "Mi Casita de Sueños", "Los Cariñositos" y "Santy y sus amiguitos" se logra determinar la relevancia del juego simbólico en el desarrollo social de niños y niñas de 3 a 5 años. Por medio de este juego, los niños y las niñas tienen la oportunidad de fortalecer sus habilidades sociales, explorar roles, interactuar con sus pares, desarrollar empatía, practicar la comunicación y resolver conflictos de manera constructiva. Además, se ha evidenciado que este tipo de juego fomenta la cooperación, el trabajo en equipo y la negociación entre los niños y las niñas, preparándose para una interacción social más compleja a medida que crecen.

De acuerdo al objetivo específico (I) identificar el tipo de juego que realizan los niños, se encontró que en la interacción de los niños se presentan el juego funcional o de manipulación, el juego constructivo, el juego de reglas y el juego simbólico. Este último se caracteriza por la capacidad de los niños para representar objetos, roles, o situaciones mediante la imaginación. Los objetivos específicos (II) diseñar e implementar talleres de juegos simbólicos que respondan y favorezcan el desarrollo social de los niños y niña, así como el (III) evaluar el aporte del juego simbólico en el desarrollo social en los niños y las niñas de 3 a 5 años de los HCB "Mi Casita de Sueños", "Los Cariñositos" y "Santy y sus amiguitos", se consideran cumplidos en cuanto los niños y niñas participaron de talleres diseñados para involucrar juegos simbólicos, donde representaron roles familiares y situaciones de su entorno. Durante la implementación de los talleres se observó un desarrollo significativo en la comunicación verbal y no verbal, al igual que en el reconocimiento y fortalecimiento de habilidades sociales. El aporte del juego simbólico se evidencia en la mejora de la interacción, la habilidad social y la cooperación.

En la línea de investigación en educación en infancias, se reveló la importancia del juego simbólico en la promoción de la creatividad, la comunicación, la empatía y el trabajo en equipo. Estos hallazgos son especialmente pertinentes para los docentes, ya que subrayan la necesidad de

integrar el juego simbólico en el proceso educativo con el fin de fomentar habilidades fundamentales en los niños. Los talleres aplicados proporcionaron evidencia de cómo este tipo de juego beneficia el desarrollo social de los niños, lo que destaca su relevancia práctica en el contexto educativo y su potencial para enriquecer la experiencia de aprendizaje.

Además, el impacto positivo de este proyecto en los HCB ha sido notable ya que, a través del desarrollo de las experiencias pedagógicas, se notó un aumento en la participación de niños y niñas en las relaciones interpersonales. Al adquirir habilidades sociales como el respeto, la empatía y la comunicación efectiva, los niños y niñas están mejor preparados para formar relaciones saludables y colaborar en sus entornos grupales. Como resultado, las aulas se vuelven más resilientes con niños más autónomos, capaces de ver la vida desde diversas perspectivas. El diálogo fomenta una mejor comprensión mutua y hace que estas interacciones sean más amenas y gratificantes.

Los talleres aplicados también han contribuido a un avance notable en la comunicación, la colaboración y la resolución de conflictos, favoreciendo una mayor cohesión en el ambiente escolar. En conjunto, estos cambios se reflejan en un desarrollo emocional más sólido, una interacción social enriquecida, mayor creatividad y una adecuada adquisición de roles sociales por parte de los niños y niñas.

La observación directa y la recopilación de datos mostraron que los aportes encontrados hasta ahora no solo impactan positivamente en el desarrollo personal social de los infantes, sino que también enriquecen la práctica docente. Estos resultados subrayan la importancia de incorporar enfoques holísticos en las estrategias pedagógicas, como lo permite la inclusión orientada del juego simbólico, para atender tanto al crecimiento académico como al bienestar emocional de los estudiantes, promoviendo aulas con un ambiente más inclusivo y propicio para el desarrollo integral.

Es importante resaltar que el desarrollo social en la infancia sienta las bases para hacer a los individuos parte activa de la sociedad. A medida que

ellos adquieren habilidades sociales como las antes mencionadas, están mejor preparados para formar relaciones saludables, colaborar en entornos grupales y contribuir de manera positiva a su comunidad. En este sentido, integrar el juego simbólico como una actividad fundamental en el desarrollo social, desde una edad temprana, resulta esencial para el bienestar presente y futuro de los niños y niñas, así como para el de la sociedad en general.

Referencias

- Alonso, L. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez Fernández (Coords.), *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225-240). Síntesis.
- Arias Martelo, E., Olivo Villadiego, N. y Valdez Jaraba, M. (2016). *El juego y la socialización del niño: una experiencia desde las prácticas pedagógicas en el Instituto Mixto de Nazareno* [Trabajo de pregrado, Universidad de Cartagena]. Repositorio Digital de la Universidad de Cartagena. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/entities/publication/873f79d7-4914-444c-8def-db46c6c48dd6>
- Barandica Martínez, M. I. y Martín Cardinal, M. C. (2016). La documentación pedagógica, posibilidades para enriquecer la reflexión-acción del maestro en formación. *Revista Hojas y Hablas*, (13), 179-191. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6628777>
- Betancur Montoya, T. V. (2010). *La interacción entre niños de 3 a 5 años durante los procesos de socialización* [Trabajo de pregrado, Corporación Universitaria Lasallista]. Biblioteca Digital Lasallista. <https://repository.unilasallista.edu.co/items/58461389-3a2f-4b76-929c-5ce-3d30bcbad>
- Carrera, B. y Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41-44. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/educere/article/view/12851>
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en la educación inicial*. Grao.

- Denzin, N. K. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Fuster Guillen, D. E. (2019). Investigación cualitativa: método fenomenológico hermenéutico. *Propósitos y Representaciones*, 7(1), 201-229. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, M. del P. (2014). *Metodología de la investigación* (sexta edición). McGraw Hill.
- Hoyuelos Planillo, A. (2007). Documentación como narración y argumentación. *Aula de Infantil*, (39), 5-9.
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2016). *Escala de valoración cualitativa del desarrollo infantil – revisada. (Desde el nacimiento hasta los seis años)*. Bogotá, Colombia. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/procesos/manual_tecnico_escal_de_valoracion_cualitativa.pdf
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia* (primera edición). Octaedro.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). *Cualificación del talento humano que trabaja con primera infancia*. Bogotá, Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_archivo_pdf_doc_19.pdf
- Ministerio de Protección Social e Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (noviembre de 2006). *Código de infancia y adolescencia, Ley 1098 de 2006*. 1-100. <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancia-ley1098.pdf>
- Rinaldi, C. (2011). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar, aprender* (primera edición). Norma.

Anexos

Anexo A

FORMATO DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA PROFESIONAL EXPERTO

El juego simbólico y su conexión en el desarrollo social de los niños y niñas de 3 a 5 años de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar (HCB) “Los Cariñositos”, “Mi Casita de sueños” y “Santy y sus amiguitos”.

Fecha de la entrevista: _____	Lugar de la entrevista: _____
Hora de inicio: _____	Hora de finalización: _____

Objetivo:

Recopilar información especializada, a través de la realización de una entrevista a un experto en educación infantil, que contribuya a la comprensión del aporte del juego simbólico en el desarrollo social de los niños de 3 a 5 años, así como a la formulación de estrategias educativas y de intervención adecuadas para promover el desarrollo social en esta etapa del crecimiento infantil.

Datos generales del profesional experto

Nombre completo	
Profesión	
Nivel de estudios	
Experiencia:	

Respetado profesional:

A continuación, encontrará una serie de preguntas que nos permitirán obtener información en relación con dos categorías que hacen parte de nuestra investigación: el desarrollo social y el juego simbólico. Nuestra intención es poder comprender cuál es el aporte del juego simbólico en el desarrollo social de los niños de 3 a 5 años, así como identificar las mejores estrategias educativas y de intervención adecuadas para promover el desarrollo social en esta etapa del crecimiento infantil.

Por favor, responda a cada una de ellas procurando ser lo más detallado posible.

Preguntas orientadoras

1. ¿Cómo se pueden identificar las dimensiones de descentración, sustitución, integración y planificación que se presentan en el juego simbólico en los niños de 3 a 5 años?
2. ¿Cuáles son los principales aportes a nivel cognitivo, afectivo, social y en el área del lenguaje de la implementación del juego simbólico en los niños de 3 a 5 años?
3. ¿Qué estrategias considera más efectivas para promover el juego simbólico en niños de estas edades?
4. ¿Cómo puede el ambiente educativo actuar como un movilizador eficaz de las interacciones de los niños de 3 a 5 años, aprovechando el juego simbólico como un andamiaje para fomentar el desarrollo social en este grupo de edad?

5. ¿Qué recomendaciones específicas nos daría para diseñar e implementar escenarios de juego simbólico que potencien el desarrollo social en los niños y niñas de 3 a 5 años en los Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB)?
6. ¿Qué métodos o herramientas se pueden utilizar para evaluar el aporte del juego simbólico en las áreas cognitiva, afectiva, social y en el área del lenguaje en los niños de estas edades?

Agradecemos profundamente su tiempo y tan valiosas contribuciones a esta entrevista. Su experiencia y conocimientos en el campo de la educación infantil son de gran valor para nuestro trabajo de grado. Nos gustaría saber si tiene algún aporte adicional que considere relevante para enriquecer nuestras reflexiones sobre el tema. Estamos dispuestas a seguir aprendiendo y profundizando en este ámbito tan importante.

Anexo B

RÚBRICA DE EVALUACIÓN FORMATO DE ENTREVISTA ESTRUCTURADA

Respetado evaluador:

A continuación, encontrará una serie de criterios que le permitirán evaluar el instrumento de recolección de información diseñado para nuestra investigación. Por favor, permítanos conocer su apreciación marcando con una X en la casilla que considere pertinente.

Al final de esta rúbrica hallará un espacio para retroalimentar nuestro proceso, realizar sugerencias o precisar algún criterio.

Agradecemos mucho su colaboración.

Criterios	Cumple	Requiere ajustes	No cumple
Estructura			
El formato tiene encabezados claros que permiten distinguir el tipo de instrumento y el título del proyecto.			
El documento cuenta con el objetivo de dar cuenta del propósito de la recopilación de información.			
El formato permite registrar los datos del experto consultado, así como la fecha, hora y lugar en el que se lleva a cabo la entrevista.			
La entrevista cuenta con un texto introductorio para guiar al experto en el desarrollo de la entrevista.			
Contenido			
La redacción de los ítems tiene un lenguaje claro y técnico con relación al tema y las categorías que trata.			
Los ítems del instrumento responden a la categorización y operacionalización de categorías.			
La cantidad de interrogantes es la adecuada para este tipo de encuentros.			
Pertinencia			
Las preguntas están diseñadas con base en las categorías del proyecto de investigación.			
Las inquietudes formuladas se relacionan con los objetivos específicos del proyecto de investigación.			
El tipo de instrumento y las preguntas diseñadas son pertinentes para el tipo de estudio.			
Los interrogantes permiten recopilar información valiosa para el estudio.			

Instrumento aprobado: _____ **No aprobado:** _____

Observaciones:





Consideraciones y políticas públicas para la atención a la primera infancia Sorda con enfoque intercultural: 2003-2023¹

Considerations and public policies for the care of Deaf early childhood with an intercultural approach: 2003-2023

Aura Johana Moyano Tibambre² 

Para citar este artículo: Moyano Tibambre, A. J. (2024). Consideraciones y políticas públicas para la atención a la primera infancia Sorda con enfoque intercultural: 2003-2023. *Infancias Imágenes*, 23(2), 1-18. <https://doi.org/10.14483/16579089.22320>

Recibido: 24 de julio de 2024

Aprobado: 12 de mayo de 2025

Resumen

En un contexto que exige atención al cuidado propio, del otro y de lo otro, este artículo analiza las políticas públicas y su relación con la primera infancia Sorda desde una perspectiva intercultural. La política pública juega un papel fundamental para crear entornos equitativos y accesibles que fomenten el pleno potencial de los niños Sordos (usuarios de lengua de señas). El artículo revisa la evolución de este ámbito en Colombia y Latinoamérica entre los años 2003 y 2023 y se discuten los resultados, destacando las contribuciones de las políticas públicas, sus limitaciones y desafíos. Las conclusiones sintetizan los hallazgos y recomendaciones para formular e implementar políticas públicas más efectivas para la primera infancia Sorda. Se espera que este artículo sirva como guía práctica para comprender el panorama de la política pública en este ámbito y contribuir a construir una sociedad más equitativa para la niñez Sorda.

Palabras clave: política pública, primera infancia, Sordos, interculturalidad

Abstract

In a context that demands attention to care for oneself, the other and the other, this article analyzes public policies and their relationship with deaf early childhood from an intercultural perspective. Public policy plays a fundamental role in creating equitable and accessible environments that foster the full potential of deaf children (sign language users). The article reviews the evolution of this field in Colombia and Latin America between 2003 and 2023 and the results are discussed, highlighting the contributions of public policies, their limitations and challenges. The conclusions synthesize the findings and recommendations for formulating and implementing more effective public policies for deaf early childhood. It is hoped that this article will serve as a practical guide to understand the public policy landscape in this area and contribute to building a more equitable society for deaf children.

Keywords: public policy, early childhood, Deaf people, interculturality

¹ Este artículo de revisión hace parte de los productos científicos de una investigación a nivel doctoral de la Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología-UMECIT, en Panamá, la cual inició en el 2023 y a la fecha se encuentra en curso. La investigación está relacionada con atención integral a la primera infancia Sorda y tiene como objetivo analizar las políticas públicas existentes para dicha población con un enfoque intercultural en América Latina y Colombia.

² Magister en Educación desde la Diversidad – Universidad de Manizales. Estudiante Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología-UMECIT, Panamá. Docente de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Correo electrónico: auramoyano.est@umecit.edu.pa. <https://orcid.org/0000-0001-8382-7852>

Introducción

En el dinámico escenario que plantea la sociedad actual, pensarse en el cuidado de sí mismo, del otro y de lo otro implica pensarse en las condiciones de vida propias y ajenas. Allí, diferentes aspectos que hacen parte del ciclo vital convergen y se materializan a través del acceso a la educación, a la salud y a la cultura como pilares fundamentales para el desarrollo integral de las personas. Por lo tanto, se hace necesario revisar las implicaciones que tiene la no garantía de derechos básicos en las diferentes poblaciones, específicamente en aquellas que históricamente han sido segregadas o relegadas por razones de diversa índole, como la discapacidad.

En Colombia y otros países de Latinoamérica, la comunidad Sorda³ enfrenta desafíos estructurales, por ejemplo, diferentes tipos de barreras metodológicas para el caso de la educación, comunicativas para el caso de la salud y actitudinales en entornos familiares y sociales. De hecho, el Instituto Nacional para Sordos (INSOR citado por [Infobae, 2023](#)) menciona que para personas sordas el porcentaje de inclusión en Colombia es muy bajo y, aunque, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) tiene la función de asesorar con políticas de inclusión a las 6.000 entidades a nivel nacional, tanto públicas como privadas, hasta el 2023 solo han logrado adelantar el proceso con el 2% de estas (INSOR citado por [Infobae, 2023](#)). Esto indica que a pesar de las acciones realizadas, los esfuerzos han sido insuficientes para que las condiciones de vida de la población Sorda sean dignas e idóneas.

Para muchas perspectivas, entre ellas la clínica, las personas con sordera hacen parte de la población con discapacidad. En una concepción socioantropológica se aborda la sordera como una forma de vida que permite construir una identidad particular, lo cual repercute en tensiones conceptuales que inciden directamente en la atención integral. Esto se exagera durante la primera infancia Sorda, un periodo determinante donde situaciones como la privación lingüística se pueden desarrollar debido a la falta de exposición temprana a la lengua de

señas, lo que probablemente genera consecuencias irreversibles en el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas Sordos. Bajo esta consideración, el presente artículo centra su análisis en la etapa crucial que es la infancia, no solo por su impacto vital sino igualmente porque su estudio permite develar particularmente las contradicciones entre el discurso de inclusión y las prácticas reales, en contextos como el colombiano y el latinoamericano.

Para este asunto, las políticas públicas juegan un papel crucial en la creación de entornos equitativos y accesibles que fomenten el pleno potencial de los niños y las niñas, así como su desarrollo y aprendizaje bajo los referentes nacionales de la educación inicial y preescolar. Dichas políticas constituyen un conjunto de acciones implementadas a través de planes y programas gubernamentales diseñados mediante ejercicios analíticos, donde el conocimiento, la voluntad política y los recursos disponibles facilitan el logro de objetivos sociales ([Ordóñez-Matamoros, 2013](#)). Acá estas son evaluadas, con la propuesta de [Valmorisco Pizarro y Vicente Vicente \(2023\)](#), bajo el reconocimiento de dimensiones presentes como los *actores*, los *recursos*, los *procesos* y los *resultados*, de modo que sea posible una comprensión y análisis de mayor profundidad y complejidad.

A partir de estos conceptos, se introduce el análisis de políticas públicas como respuesta a una doble necesidad que tiene que ver, por una parte, con ampliar el conocimiento sobre las acciones estatales y las interacciones entre actores y los procesos; por otra parte, se vincula con el mejoramiento de la toma de decisiones gubernamentales para optimizar el uso de los recursos públicos ([Fontaine, 2015](#)).

Dicho lo anterior, en este documento se presenta una revisión documental relacionada directamente con la política pública para la primera infancia Sorda usuaria de lengua de señas (mas no de castellano oral) en Colombia y algunos países latinoamericanos. La revisión se lleva a cabo desde una perspectiva intercultural, a partir de la urgencia por superar enfoques homogenizantes en los cuales se suelen imponer modelos asistencialistas o clínicos en nombre de la “inclusión”, modelos que desconocen las particularidades lingüísticas y culturales de la comunidad Sorda. De la mano de un análisis intercultural se pretende, entonces, develar brechas entre la

³ El término “Sorda” o “Sordo” con “S” mayúscula se toma a partir de la postura de varios académicos que usan este para designar a las personas que se identifican con la lengua, costumbres, valores y tradiciones de la comunidad Sorda.

teoría y la práctica así como proponer alternativas que reconozcan no solo la diversidad humana, sino también la agencia de los niños como sujetos de derechos culturales y lingüísticos.

Para ello, se realizará un recorrido a través de diferentes estudios, políticas y experiencias que permitirán comprender la evolución de este ámbito, tomando como pilares los conceptos clave que sustentan el análisis: política pública, primera infancia, Sordos e interculturalidad. En la discusión, se reflexionará sobre los resultados obtenidos y se destacarán las contribuciones de las políticas públicas para la primera infancia Sorda, al igual que las limitaciones y desafíos que persisten.

Finalmente, en las conclusiones, se sintetizan los principales hallazgos de la revisión documental y recomendaciones para la formulación e implementación de políticas públicas para la primera infancia Sorda más efectivas. Se espera que este artículo de revisión sirva como una guía práctica que oriente a los interesados en la comprensión general del panorama desde una perspectiva intercultural. Asimismo, se pretende que las reflexiones y análisis contribuyan a la construcción de una sociedad más equitativa para la niñez Sorda, la cual está basada en el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística como un valor fundamental para el desarrollo integral de los niños Sordos, de manera que se promueva su participación activa en la sociedad y se garantice el acceso a una educación de calidad que respete y valore sus identidades, epistemes y rasgos culturales.

Método

El proceso de recolección de datos e información se llevó a cabo en dos fases: la primera se centró en la búsqueda y elección de literatura académica; la segunda se orientó a la identificación y revisión de documentos oficiales como leyes y lineamientos propios de diversos países. Dichas búsquedas bibliográficas se realizaron en bases de datos académicas reconocidas como SciELO, Scopus, Redalyc, y ProQuest y buscadores como Google Scholar. Para esto se utilizaron palabras clave relevantes como "primera infancia sorda", "política pública", "enfoque intercultural", "educación inclusiva", "derechos de la infancia", "cultura sorda", "bilingüismo" y "diversidad cultural", entre otras.

Además de las bases de datos académicas, la búsqueda se amplió a sitios web de organismos, ministerios de educación y entidades gubernamentales de países de América Latina y Colombia, priorizando aquellos con experiencia en la implementación de políticas públicas para la primera infancia Sorda. Se seleccionó un corpus documental de 50 fuentes confiables y actualizadas, provenientes de instituciones académicas reconocidas, organismos internacionales y entidades gubernamentales con amplia trayectoria en el tema.

Los criterios de selección que se aplicaron en la selección de las fuentes documentales para garantizar la calidad de la información recopilada se presentan en la [Tabla 1](#):

Tabla 1. Criterios de selección de fuentes documentales

Criterio	Descripción
Validez	Las fuentes provienen de instituciones académicas o entidades gubernamentales confiables con reconocimiento en el ámbito de los derechos, la población Sorda, la primera infancia, la atención integral y las políticas públicas.
Confiabilidad	La información está basada en datos y evidencia científica sólida, metodologías de investigación rigurosas y autores expertos en el tema.
Actualidad	Se da prioridad a materiales publicados en los últimos 10 años, con especial énfasis en los últimos 5 años, para asegurar la pertinencia de la información con el contexto actual.
Relevancia	La información está directamente relacionada con el tema de la revisión, enfocándose en las políticas públicas para la atención a la primera infancia Sorda, con enfoque intercultural en América Latina y Colombia.
Enfoque intercultural	Se privilegian las fuentes que consideran la diversidad cultural y lingüística en la atención a la primera infancia Sorda, por lo que reconoce la importancia de la cultura Sorda y el bilingüismo en el desarrollo integral de los niños y niñas Sordos.

Fuente: elaboración propia

El análisis de las políticas públicas se realizó mediante una matriz de revisión documental, diseñada para sistematizar y comparar críticamente los marcos normativos, programas e informes gubernamentales estudiados. Esta herramienta permitió organizar los hallazgos en ejes temáticos clave como acceso a la lengua de señas, formación de profesionales y la participación familiar, identificando no solo las fortalezas y debilidades de las políticas actuales, sino también las brechas persistentes en su implementación. Asimismo, como se indicó anteriormente, las políticas fueron revisadas reconociendo dimensiones de análisis presentes como los *actores*, los *recursos*, los *procesos* y los *resultados* (Valmorisco Pizarro y Vicente Vicente, 2023).

Desarrollo recorrido histórico

En el territorio colombiano habita una gran cantidad de población Sorda, sin embargo y particularmente para la primera infancia Sorda aquí, como en muchos otros países, se presentan desafíos y oportunidades que requieren una mirada atenta y crítica frente a sus condiciones de vida. En este sentido, es conveniente ahondar en la política pública que existe en favor de este grupo de personas en América Latina y Colombia para poder comprender las implicaciones de estas dentro las condiciones de vida en esta región.

Para ello, a continuación se presenta un conjunto de documentos o estudios en pro de lograr un dominio de la información existente en relación con la población objeto de estudio. Dicha revisión seguirá un curso desde lo internacional (América Latina) hasta lo nacional (Colombia), abordando las políticas o investigaciones específicas de los contextos particulares, con una mirada cronológica (del pasado al presente) de modo que se comprenda cómo han cambiado los temas, conceptos y fenómenos a lo largo del tiempo.

Breve recorrido entre los años 2003-2023 en América Latina

Para comprender este tema desde una perspectiva general, se realiza un abordaje de algunos autores que han tenido presente el trabajo articulado

en pro de la atención integral de la primera infancia Sorda. Es el caso de Valles González (2003), quien enfatiza en contar con la participación de todos los entes involucrados para abordar la atención integral temprana de las deficiencias auditivas en Venezuela, a través de políticas públicas específicas, y menciona la importancia de reconocer la problemática existente y la necesidad de iniciar un debate para la elaboración de una política pública, orientada al tipo de atención mencionada. Este autor se refiere a las deficiencias auditivas como un grupo heterogéneo de variaciones en la capacidad de oír y, entre los sujetos con sordera o hipoacusia, engloba tanto a quienes la presentan desde su nacimiento cuanto a las personas que la adquirieron después de aprender una lengua oral.

Posteriormente, para el 2009 en Chile, va creciendo la comprensión frente a la idea de que los sordos no son un grupo racial, pues la gran mayoría no están unidos por lazos sanguíneos. No obstante, la relación que establecen entre ellos llega a ser tan fuerte que para muchos su comunidad de Sordos se convierte en su segunda familia, a su vez que participar y pertenecer a ella pasa a ser una necesidad y una prioridad (De la Paz y Salamanca Salucci, 2009, p. 33). Es por ello que

Es esencial dotar al niño sordo, desde los primeros años de vida, de un código lingüístico visual que le permita conocer y explorar su medio, pensar, comunicarse y expresar emociones. Igualmente, es fundamental que el niño sordo desarrolle una identidad personal y social. (Herrera Fernández, 2009, p. 77)

Asimismo, para el 2012 Uruguay sigue avanzando en la construcción de entornos comunicativos, como lo presenta Stella Vallarino en el artículo *La educación de los niños sordos en Uruguay. Lectura y escritura: el principal desafío*, en el cual da cuenta del informe situacional de las escuelas y clases para sordos del Uruguay. Teniendo en cuenta dicha fuente, se evidencia que “la interconexión existente entre el desarrollo del lenguaje y el pensamiento, repercute fuertemente en los procesos cognitivos” (Vallarino, 2012, p.

276), por lo cual los primeros años de escolaridad y etapas posteriores de los niños y niñas sordos se convierten en desafíos por conquistar en términos de la comunicación, el aprendizaje y otro tipo de procesos básicos como la abstracción y el pensamiento concreto.

En Perú, a través del Ministerio de Educación, en 2013 se elaboró una guía de apoyo en función de la discapacidad auditiva en los contextos educativos: *Orientaciones para la atención educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*⁴. Ese mismo año Silva Flores (2013) realizó un trabajo de maestría que profundizó en el uso del LSP (Lengua de Señas Peruana) en relación con el trabajo pedagógico con estudiantes sordos en Lima.

En Argentina, Laplacette et al. (2014) examinaron las interacciones entre madres e hijos oyentes y sordos en edad preescolar, con el objetivo de analizar la regulación afectiva y la simbolización en el juego. Sus hallazgos resaltan la importancia de las interacciones madre-hijo en el desarrollo de la capacidad simbólica y emocional de los niños, subrayando la relevancia de la adaptabilidad materna a las necesidades y ritmos de sus hijos para fomentar un desarrollo óptimo en contextos tanto de niños oyentes como sordos. El punto clave acá es que si la lengua materna coincide con el entorno donde vive el niño o la niña, se favorece el desarrollo del lenguaje al ingresar a la escuela y, de forma paralela, la adquisición de habilidades (Morales Acosta, 2015). En otras palabras, esto se puede definir como la importancia de que los niños sordos tengan contacto inmediato con una lengua de señas y que la puedan adquirir de manera natural, siendo esto precedido por un diagnóstico oportuno, aspecto en el cual se estaba insistiendo en México con autores como Vidal Salgado et al. (s.f.).

Por otra parte y para 2017, en Cuba se destaca la importancia de la preparación integral de las familias con hijos sordos para afrontar los desafíos y oportunidades que implica la crianza de estos. En ese sentido, se menciona que:

La preparación a las familias de los niños con discapacidad y, específicamente, las que tienen hijos sordos presupone dotarlas de un sistema de conocimientos tanto teóricos como prácticos que las prepare u oriente en temas relacionados con: la aceptación del hijo con discapacidad, la elevación de la autoestima individual y familiar, la integridad familiar, la integralidad de las orientaciones brindadas por los diferentes especialistas, las particularidades de los niños sordos, la estimulación temprana y la evaluación de los logros del desarrollo de la comunicación. (Infantes Domínguez et al., 2017, p. 88)

Lo anterior puede obedecer a una situación similar a la que enfrenta Costa Rica para el 2018, teniendo en cuenta la contradicción presente entre una filosofía inclusiva en los discursos pedagógicos y los servicios educativos con estudiantes que reciben tratos excluyentes asociados a una condición de discapacidad, es decir, que se orienta su atención educativa por su diagnóstico clínico antes que por su personalidad, capacidad u otras características personales (Deliyore Vega, 2018, p. 183). Dicha situación se hace aún más compleja puesto que es recurrente en diferentes países, como México, donde también se carece de llevar los discursos a la práctica de manera efectiva. En la gran mayoría de casos, aunque se habla de inclusión, la adquisición de una primera lengua se da en la escuela de manera artificial, pues se les pide a los niños que aprendan una lengua oral desconociendo sus dificultades para adquirirla, como en el caso de tener la naturaleza del ser Sordo (Ruiz Bedolla, 2018).

Ahora bien, en Argentina el *Equipe Niñez Plural* (2019) muestra cómo el cuidado infantil se entiende y practica en diferentes contextos sociales y culturales, subrayando la interrelación entre el cuidado y la construcción de desigualdades sociales. Se destaca que el cuidado no es una práctica homogénea, sino que varía según las nociones de infancia y alteridad en diferentes comunidades, incluyendo pueblos indígenas y migrantes. Caso similar a lo planteado en Chile por Becerra (2020) frente al papel que juegan los componentes interculturales comunes y divergentes presentes en la

4 Disponible aquí: <http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/002/05-bibliografia-para-ebe/6-orientaciones-para-la-atencion-educativa-de-estudiantes-con-discapacidad-auditiva.pdf>

interacción entre la cultura sorda y la oyente. En la investigación se analizan elementos constitutivos entre dichas culturas que evidencian componentes que se potencian o inhiben en la relación dialógica intercultural. En este sentido, “el intercambio cultural se dará con infantes sordos que se encuentren en proceso de adquisición y desarrollo de la lengua de señas en relación con la familia oyente” (Morales Acosta, 2017).

Por su parte, González Cuesta (2022) refiere que, en Cuba, todo niño tiene derecho a recibir atención educativa en cualquiera de las modalidades de la educación de la primera infancia, como el programa *Educa a tu Hijo*, los círculos infantiles y las aulas de preescolar. Desde esta perspectiva, los especialistas que laboran con la primera infancia (0 - 6 años) tienen, entre otros, el desafío profesional de la orientación educativa para el trabajo con los niños sordos (González Cuesta, 2022). En clave de esa educación para la primera infancia, tener presente el enfoque de derechos es fundamental para que no se siga reproduciendo el sistema de Costa Rica y otros países donde los niños “casi siempre reciben intervenciones educativas de manera asistencialista” (Desueza Delgado, 2021, p. 230) pero sin un sentido pedagógico y formativo alineado a los discursos de Estado. Es así que “se percibe una débil participación del Estado en cuanto a sus políticas sobre estudiantes con pérdida auditiva. De hecho, es el compromiso de los agentes educativos lo que está transformando la educación del sordo a una mejor versión” (Tejada Condemayta, 2021, p. 96).

En Chile, Morales-Acosta et al. (2022) evidencian una serie de consecuencias frente a las dificultades de comunicación entre padres oyentes e hijos sordos, las cuales se categorizan en el ámbito comunicativo por la falta de desarrollo de la lengua de señas como primera lengua, la competencia comunicativa intercultural, la competencia cognitiva, la competencia afectiva y la competencia comportamental. Esto indica que los familiares oyentes no suelen establecer lazos sociales con personas, instituciones, grupos u organizaciones de personas sordas. Por lo tanto, “el desarrollo, la educación y las relaciones sociales de estos infantes se tornan más reducidos que para un niño

oyente” (Guerrero-Arenas y Hernández-Santana, 2023, p. 6), tal como sucede también en México.

Para el cierre de brechas en términos de la comunicación, se reafirma en Chile que resulta de relevancia que el aprendizaje de la lengua de señas chilena (LSCh) sea desde la primera infancia y con un enfoque intercultural y bilingüe, en una escena de inclusión educativa donde la cultura Sorda sea integrada con la participación de educadores sordos y se potencie el aprendizaje de la lengua escrita (Mora-Olate, 2022).

En Uruguay se identifica una propuesta de guía llamada *Ciudad para la niñez y la adolescencia* (2023), en la cual se pretende que las acciones encaminadas hacia lo público partan de la concepción de

Ciudades que tengan en cuenta las necesidades y aspiraciones de niños, niñas y adolescentes y que ofrezcan oportunidades para que ellos, ellas y sus familias se involucren, sean escuchados y participen en el diseño de las políticas públicas y en la construcción de su entorno y comunidad. (Apolaro et al., 2023, p. 20)

Breve recorrido entre los años 2012-2023 en Colombia

Para el caso colombiano y con el mismo sentido, en un primer momento, Trujillo Sánchez et al. (2012) realizan una investigación en torno a la adopción, aplicación y seguimiento de las políticas públicas de atención de la primera infancia con necesidades educativas especiales, en el aula regular de la escuela estatal en el departamento del Caquetá. A partir de ello, se resalta la importancia de construir una biopolítica que garantice resultados tangibles ligados a la cotidianidad, la formulación de estrategias y acciones de cooperación interinstitucional basadas en la ética, la moral, la responsabilidad y el principio de equidad y calidad para todos.

Dicho esto, cobra sentido mencionar la propuesta que sostiene que las metodologías pedagógicas especiales deben tener dos modelos educativos: el bilingüe y el integrador, este último, ampliamente promovido y apoyado por el INSOR

en Colombia. Precisamente, instituciones a nivel nacional se han preocupado por esta población y han gestado diferentes acciones en pro de la niñez Sorda, aunque al respecto dicha entidad refiere que las mismas instituciones se han centrado más en la adquisición de habilidades lingüísticas para estudiantes sordos, dejando a un lado los objetivos de formación de carácter social, emocional, comunitario y cultural (INSOR, 2012).

Un año más adelante, la Presidencia de la República de Colombia en colaboración con la Fundación Saldarriaga Concha elaboró la *Guía orientadora para el acompañamiento a las familias de niños y niñas de primera infancia con discapacidad* (2014)⁵, para quienes están vinculados a la educación inicial en la modalidad de Centros de Desarrollo Infantil, en la modalidad familiar o en los Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Esto sucedió en el marco de la implementación de la estrategia *De Cero a Siempre*, la cual proporciona pautas y recomendaciones para el acompañamiento a familias de niños y niñas con discapacidad en la primera infancia, abordando aspectos como la promoción de la igualdad de derechos, la equidad, la aceptación y la pertenencia de todos los seres humanos dentro de sus comunidades, así como la importancia de brindar apoyos necesarios para que la atención a esta población infantil se corresponda con sus características.

En este sentido, Velásquez (2015) puntualiza este panorama a través de una investigación cuyo fin fue orientar la atención integral a niñas y niños sordos en la primera infancia, para promover su inclusión social y garantizar el desarrollo de todas sus potencialidades. Con el trabajo de esta autora, se evidencia la necesidad de establecer pautas específicas para orientar las acciones de los profesionales de la salud durante los primeros tres años de vida de los niños y niñas sordos, crear condiciones para el acceso a la educación temprana, promover el desarrollo del lenguaje a través de experiencias significativas, guiar a las familias de manera pertinente, garantizar el apoyo especializado a

los niños sordos y fomentar entornos inclusivos. Igualmente, se destaca la importancia de la corresponsabilidad de las familias, los profesionales y las entidades públicas en este proceso, así como la necesidad de fortalecimiento y cualificación humana para lograr una inclusión real y efectiva.

Del mismo modo, Vesga Parra et al. (2016), a partir de una investigación realizada con estudiantes sordos en Popayán, reafirman que:

Es urgente vincular a entidades nacionales y gubernamentales como el ICBF y el programa De Cero a Siempre en procesos de reflexión frente a la educación de los sordos, para que desde sus acciones hagan cumplir la política pública de inclusión para la infancia sorda y así garantizar a temprana edad que los niños accedan a su lengua de señas". (p. 109)

En el mismo año, Tróchez Collazos y Patarroyo Corredor (2016) hacen énfasis en que:

La atención a los niños y niñas con discapacidad es un asunto que requiere condiciones normativas que permitan trascender del nivel de la voluntad a la obligatoriedad, así como también necesita la disposición de recursos — institucionales, financieros y logísticos—, el empoderamiento de las comunidades y las familias con hijos que tienen alguna limitación y la eficiencia en la capacidad de gestión de diferentes actores según niveles de responsabilidad. (p. 48)

Lo anterior se contempla en el marco de una política general de primera infancia, frente al cual Acevedo Franco et. al (2017) abordan la importancia de la primera infancia en Colombia y proponen la implementación de programas como *Creciendo y Aprendiendo* para atender a los niños desde su gestación y capacitar padres y cuidadores. Se destaca la necesidad de fortalecer las políticas públicas y los programas de intervención para garantizar el cuidado y desarrollo integral de la primera infancia en el país, así como abordar el abandono desde un enfoque socioeconómico.

Ese mismo año, Jones (2017), en el marco de las pedagogías de la proximidad y apoyada

5 Disponible aquí: <https://es.scribd.com/document/521765787/35-Guia-Orientadora-Acompañamiento-Familias-Ninas-y-Ninos-Primera-Infancia>

teóricamente en la intersección entre los estudios Sordos y los estudios de la niñez, llama la atención sobre investigar "con" los participantes en lugar de "investigarlos". La autora resalta que las voces de los niños y jóvenes fueron escuchadas y respetadas, al igual que la necesidad de que sus pares a nivel mundial tuvieran espacios de participación, con lo que contribuyó al enriquecimiento de la Cultura Sorda y al desarrollo de temas de Sorditud (procesos y experiencias de vida como persona Sorda) desde una edad temprana. Ahora bien, Abello Gómez refiere que "existe una lógica comunicativa basada en el oralismo, la cual ha sido impuesta desde el ejercicio de poder de una ideología dominante en el que las prácticas comunicativas se establecen desde la palabra" (2017, p. 35). Por esto las estructuras de poder, al privilegiar las lenguas orales, ha silenciado históricamente la participación de las personas sordas. Esta situación hace que prevalezca la urgencia de reconocer la lengua de señas como lengua propia de los sujetos con quienes se investiga.

En ese contexto durante el 2017, las acciones del Estado se ven reflejadas a través del Instituto Nacional para Sordos (INSOR), el cual, como ente asesor del Ministerio de Educación Nacional, empieza a brindar asesoría a profesionales y padres sobre el modelo integral de atención a la primera infancia Sorda⁶ mediante capacitaciones, teniendo en cuenta el papel fundamental de los sistemas cercanos a los niños (microsistema, mesosistema y macrosistema).

Al respecto, el incremento de las habilidades lingüísticas que los niños y niñas oyentes tienen al involucrarse con la lengua de señas colombiana (LSC), como una herramienta para fomentar la comunicación, contribuye a solventar los desafíos que los estudiantes sordos atraviesan al encontrarse en un contexto educativo de oyentes (MEN, 2017).

Seguidamente, Berrío Díaz y Monsalve Correa (2018) destacaron la importancia de acompañar a los padres desde los primeros años de vida de los niños sordos en aspectos de salud, educación y atención psicosocial para fortalecer su

empoderamiento en la defensa de los derechos de sus hijos y favorecer procesos de inclusión. En este mismo año, Jairo Clavijo (2018) se preocupó por analizar la política pública de Colombia en relación con la educación para sordos y, a la luz de la realidad, plantear alternativas para mejorar la prestación del servicio educativo a los niños sordos. Dicho análisis realiza una crítica a la improvisación del gobierno en la aplicación de las leyes y, en general, del marco legal existente. Además de ello, el autor afirma que se debe replantear el sistema educativo y ofrecer una educación integral e inclusiva a la población Sorda, desde la primera infancia hasta la formación profesional, en la cual se cuente con los recursos humanos, pedagógicos y tecnológicos adecuados para la institución, el aula y el currículo. En ese orden de ideas, Peñuela sostiene que es determinante visibilizar a esta población en la política pública y hacer más efectivos los procesos de identificación, seguimiento y acompañamiento a las familias y los agentes educativos (2018, p. 76).

Mejía et al. (2018) mencionan que la atención a las necesidades de los niños y niñas con discapacidad auditiva requiere de un enfoque colaborativo e interdisciplinario que involucre al ICBF, las universidades y las instituciones educativas. En este contexto, se hace hincapié en el papel fundamental de las universidades para desarrollar investigaciones, compartir los hallazgos y proponer planes de mejora que optimicen la atención y el bienestar de esta población.

Asimismo, Sánchez Cubides (2018) destaca avances en la cobertura de atención integral a la primera infancia, pero señala limitaciones en la implementación efectiva de la política pública, especialmente en áreas como la gestión territorial y la calidad de las atenciones, por lo que urge mejorar la calidad de las medidas implementadas para garantizar de manera efectiva y pertinente los derechos de los niños y niñas en Colombia. Una ilustración concreta de estas falencias, en la implementación de las políticas, se deriva en la accesibilidad a la información y a la comunicación, por tanto, "es de vital importancia que el niño sordo adquiera la lengua de señas colombiana (LSC) en su infancia y esto solo se puede

⁶ Sitio web con materiales de atención a la primera infancia Sorda, realizado por el INSOR. <https://educativo.insor.gov.co/catprimeinfancia/asesoria-en-primera-infancia/>

lograr desde una política pública fundamentada y pertinente” (Acosta Zambrano *et al.*, 2018, p. 5). Como un gran avance en la atención a la primera infancia, está la formulación de la *Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030* en la cual “la integralidad de la atención se traduce en la disposición para ordenar la oferta de programas, estrategias, servicios y acciones en general del Estado, para que lleguen a todos y todas con calidad” (Gobierno de Colombia, 2018, p. 35).

Luego, Huertas Toro (2019) adelantó una investigación que se centró en el desarrollo de una propuesta metodológica participativa para la formulación de una política pública de Seguridad Alimentaria y Nutricional (SAN) en Tunja, con énfasis en la primera infancia. La investigación concluye que es esencial desarrollar políticas públicas de SAN con un enfoque participativo que incluya a todos los actores relevantes, promoviendo la articulación y el trabajo conjunto entre actores públicos y comunitarios. Esto se relaciona con la importancia de considerar aspectos políticos, ideológicos y administrativos en la implementación de estrategias intersectoriales para mejorar la atención a la primera infancia, destacando la necesidad de fortalecer la intersectorialidad como clave para abordar las desigualdades sociales en salud (Serrano Gallardo, 2019).

Por otro lado, Sierra Socorro y García Reyes (2020) sostienen que el reconocimiento de la educación como derecho social proporciona un vínculo jurídico sustancial con las decisiones políticas que deben materializarse en políticas públicas. En consonancia con ello, este mismo año el INSOR emite el modelo bilingüe bicultural de educación inicial para la primera infancia Sorda, con el ánimo de articularse con la estrategia *De Cero a Siempre*. Dicho modelo propone directrices para la garantía del derecho de los niños sordos de contar con el desarrollo del lenguaje y de pensamiento, es decir, un verdadero desarrollo integral. En este escenario, nuevamente se enfatiza en el papel de las familias y el acceso a una lengua de manera temprana. Al respecto, Bolaños Motta y Casallas Forero (2020) infieren que la comunicación emergente entre madre e hijo se concibe, entonces, como un primer instrumento para el acceso a la información y a la comunicación por parte de la población Sorda.

Después, Ceballos-Higuaita y Otálvaro-Castro (2021) buscaron comprender la construcción de relaciones intersectoriales en el programa de atención a la primera infancia de Medellín entre 2004 y 2014. En su trabajo identificaron tensiones en la articulación de diferentes miradas y relaciones de poder en la gestión de políticas públicas para la primera infancia, evidenciando la complejidad de coordinar acciones entre actores de distintos sectores y niveles de gestión.

A continuación en el 2022, la Federación Nacional de Sordos de Colombia (FENASCOL) realiza el conversatorio «Primera infancia y niñez sorda: el derecho a la lengua y la crianza inclusiva como “parte de la solución”», organizado por UNICEF (LACRO) y la Federación Mundial de Personas Sordas (de América Latina y el Caribe). En el evento⁷ se llama la atención sobre los desafíos para la Comunidad Sorda y la sociedad, dentro de los que está la formación de profesores sordos bilingües y modelos lingüísticos para fomentar la identidad de los niños sordos, dado que en la región el cuerpo docente de los niños sordos está a cargo de personal oyente no bilingüe o bien, en varios países, a cargo de fonoaudiólogos. Otro desafío identificado es diseñar y fomentar una política pública de educación bilingüe para personas Sordas que permita dar respuesta efectiva a las necesidades curriculares que requiere una educación bilingüe dentro de un enfoque inclusivo.

Se debe agregar que en Boyacá, de manera reciente, López y Mondragón (2023) presentan un concepto técnico al municipio de Tunja con recomendaciones para la actualización de la *Política Pública sobre Discapacidad* respecto a los derechos a educación, trabajo y seguridad social. Ello está estrechamente relacionado con la necesidad de brindar una atención diferencial a la población Sorda en las etapas de preconcepción, gestación, maternidad y durante los primeros 5 años de vida de los niños sordos, así como con implementar acciones que faciliten promover la garantía de derechos en el desarrollo integral de la primera infancia (Velásquez Girón, 2023).

⁷ El registro en video de este se encuentra en YouTube. Para su consulta, en la sección de Referencias está la información.

Se observa que la concepción de la lengua de señas es la misma en los diferentes autores abordados y los contextos temporo-espaciales. De ahí que Giraldo Menjura reafirma que “la adquisición de la LS como lengua natural de los niños Sordos con padres oyentes, generalmente no ocurre al interior de la familia, como sucede con la mayoría de las personas” (2023, p. 9).

Finalmente, [Capera Leito et al. \(2016\)](#) reconocen la importancia de las políticas públicas educativas en la vida y dinámica de las escuelas, pues estas políticas se convierten en herramientas teóricas que influyen en las directrices propuestas por diferentes entidades.

Discusión y resultados

El breve recorrido presentado anteriormente permite realizar un análisis de las políticas públicas dirigidas a la primera infancia Sorda en América Latina y Colombia, de modo que se revela un escenario complejo, marcado por avances normativos significativos pero también por profundas contradicciones en su implementación. El acceso a la lengua de señas, la formación de profesionales y la participación familiar emergen como ejes críticos donde se entrelazan logros, brechas y desafíos urgentes. Estos hallazgos no solo reflejan las limitaciones estructurales de los sistemas de atención, sino también la necesidad de un giro epistemológico que reconozca las experiencias de vida como niña o niño Sordo a manera de una identidad lingüística y cultural.

Uno de los descubrimientos más alarmantes es la persistente vulneración del derecho de los niños y niñas sordos a una exposición temprana a la *lengua de señas*, razón por la cual la privación lingüística durante la primera infancia se hace visible. Aunque países como Colombia, Uruguay y Chile han reconocido oficialmente las lenguas de señas mediante la Ley 324 de 1996, la Ley 17.378 de 2001 y la Ley N° 20.422 de 2010, respectivamente, su acceso sigue siendo desigual. En zonas rurales y comunidades marginadas, los niños sordos rara vez tienen contacto temprano con la lengua de señas, lo que retrasa su desarrollo cognitivo y emocional. Esta brecha se agrava por la

predominancia de modelos clínicos que priorizan implantes cocleares y terapias de oralización sobre el bilingüismo. Mientras el discurso normativo habla de inclusión, la realidad muestra que las familias oyentes, en su mayoría, carecen de herramientas para aprender la lengua de señas, perpetuando un ciclo de exclusión. La paradoja es evidente en cuanto se promueve la LS en el papel, pero en la práctica los recursos se destinan a estrategias que niegan la identidad Sorda.

En el ámbito de la *formación de profesionales*, las contradicciones son igualmente profundas. A pesar de los avances en legislación, la mayoría de los docentes que trabajan con niños sordos son oyentes sin dominio fluido de la lengua de señas. Esto no solo limita la calidad educativa, sino que refuerza un sistema donde la cultura Sorda sigue siendo marginal. Países como Argentina y Perú han desarrollado guías como la *Guía de Señas Peruana y su relación con las interacciones didácticas del docente en los estudiantes sordos de Lima y Orientaciones para la atención educativa de estudiantes con discapacidad auditiva*, así como materiales a partir de trabajos e investigaciones, los cuales suelen estar diseñados desde una perspectiva médica o social, ignorando el enfoque intercultural. La falta de educadores Sordos en las aulas es particularmente crítica, ya que son ellos quienes mejor pueden servir como modelos lingüísticos y culturales. Esta carencia no es casual y se refleja una estructura más amplia donde las voces de la comunidad Sorda rara vez son incluidas en la toma de decisiones. Como resultado, las políticas educativas, aunque bienintencionadas, terminan reproduciendo las mismas dinámicas de exclusión que pretenden erradicar.

La *participación familiar* es otro eje donde las brechas entre teoría y práctica son evidentes. En Cuba y Costa Rica, por ejemplo, se han implementado programas para capacitar a familias oyentes, pero estos esfuerzos son insuficientes sin un acompañamiento continuo y recursos accesibles en lengua de señas. Muchas familias reciben información en español, lo que limita su capacidad para comunicarse efectivamente con sus hijos sordos. Además, existe una desconexión preocupante

entre las familias y la comunidad Sorda, lo que dificulta la construcción de una identidad cultural fuerte. Esta situación no solo afecta el desarrollo infantil, sino que también perpetúa estereotipos y prejuicios. Las políticas públicas, en su mayoría, no logran fomentar espacios donde las familias oyentes y la comunidad Sorda puedan dialogar y aprender mutuamente.

Con respecto a las dimensiones de *actores, recursos, procesos y resultados* propuestas por Valmorisco Pizarro y Vicente Vicente (2023) y mencionadas al inicio, se encuentra que en América Latina los actores involucrados en las políticas para la primera infancia Sorda son diversos pero con participación desigual. Por un lado, los Estados nacionales han creado marcos normativos importantes: Colombia con el INSOR creado en 1955 pero adscrito como ente asesor del Ministerio de Educación Nacional en 1972, Chile con su enfoque intercultural bilingüe (2022) y Uruguay con su guía *Ciudad para la niñez* (2023). Sin embargo, como señala Tejada Condemayta (2021), existe una débil participación del Estado en la implementación efectiva. Las organizaciones de personas Sordas como FENASCOL en Colombia y la Federación Mundial de Sordos han sido clave para impulsar cambios, pero su incidencia en la toma de decisiones sigue siendo limitada frente a las instituciones tradicionales.

Un actor fundamental son las familias, cuyo rol ha sido abordado de manera diferenciada en la región. En Cuba, Infantes Domínguez et al. (2017) desarrollaron programas integrales de preparación familiar, mientras que en Colombia, la *Guía orientadora para familias* buscó acompañar procesos de crianza. No obstante, como muestran Morales-Acosta et al. (2022) en Chile y Ruiz Bedolla (2018) en México, persiste una brecha crítica y es que. Como ya se dijo, la mayoría de familias oyentes no cuenta con apoyo continuo ni acceso a la lengua de señas, lo que limita su capacidad para estimular el desarrollo lingüístico de sus hijos sordos desde la primera infancia.

Con respecto a los *recursos*, se presentan marcadas desigualdades en la puesta en marcha de las propuestas generadas por los diferentes países

y en la implementación de algunas políticas públicas. Colombia ha desarrollado instrumentos valiosos como el modelo bilingüe bicultural (INSOR, 2020) y las guías de atención temprana (Velásquez, 2015), pero su cobertura es limitada, especialmente en zonas rurales. Perú avanzó con sus *Orientaciones para estudiantes con discapacidad auditiva* (2013), mientras que Argentina generó conocimiento valioso sobre interacciones madre-hijo (Laplacette et al., 2014). Sin embargo, como señala Deliyore Vega (2018), Costa Rica al igual que muchos países en América Latina carecen de materiales pedagógicos adecuados y de intérpretes calificados.

Un problema estructural es la asignación de recursos bajo paradigmas contradictorios. Mientras países como Chile y Uruguay destinan fondos a enfoques bilingües, en la práctica muchos recursos siguen yendo a tecnologías médicas (implantes cocleares) y terapias de oralización, como documenta Ruiz Bedolla (2018) para México. Esta tensión se evidencia en Colombia, donde aunque el INSOR promueve la LSC, el sistema de salud sigue priorizando el modelo clínico-rehabilitador. Además, como muestran Ceballos-Higuaita y Otálvaro-Castro (2021), hay una marcada disparidad urbano-rural en el acceso a cualquier tipo de recurso especializado.

Con relación a los *procesos*, las implementaciones revelan contradicciones entre el discurso y la práctica. Colombia ha creado instrumentos como la estrategia *De Cero a Siempre* (2013) y el modelo bilingüe (2020), pero como señala Peñuela (2018), su aplicación es fragmentada y depende de la voluntad local. Chile ha sido pionero en enfoques interculturales (Mora-Olate, 2022), pero enfrenta resistencias en la formación docente. En contraste, países como México (Vidal Salgado et al., s.f.) muestran cómo los diagnósticos tardíos obstaculizan procesos educativos oportunos, perpetuando la privación lingüística.

Un problema regional es la falta de articulación intersectorial. Como evidencian Tróchez Collazos y Patarroyo Corredor (2016) en Colombia, las políticas para primera infancia Sorda requieren coordinación entre salud, educación y protección

social, pero en la práctica operan de forma aislada. Argentina ([Equipe Niñez Plural, 2019](#)) y Costa Rica ([Deliyore Vega, 2018](#)) dejan ver una desarticulación que genera servicios descontextualizados. Además, siguiendo a [Abello Gómez \(2017\)](#), persisten procesos de toma de decisiones verticales donde la comunidad Sorda tiene poca incidencia real, lo que explica por qué muchas políticas terminan reproduciendo el modelo médico hegemónico.

En cuanto a los *resultados*, se muestran avances normativos pero brechas persistentes en la garantía real de derechos. Colombia ha logrado reconocer la LSC como primera lengua ([Acosta Zambrano et al., 2018](#)) y crear herramientas como el modelo bilingüe, pero como documentan [Vesga Parra et al. \(2016\)](#), en regiones como Popayán (Cauca) los niños siguen sin acceso temprano a la lengua de señas. Chile ha avanzado en identidad Sorda ([Morales-Acosta et al., 2022](#)), pero [Guerrero-Arenas y Hernández-Santana \(2023\)](#) muestran que las familias oyentes siguen sin integrarse a la comunidad Sorda. Uruguay destaca por su enfoque participativo ([Apolaro et al., 2023](#)), pero como en toda la región, los logros son desiguales en cuanto al reconocimiento de la lengua de señas en todos los países del continente, el acceso a educación bilingüe y bicultural de manera temprana y el acompañamiento de profesionales idóneos como docentes bilingües, modelos lingüísticos e intérpretes de lengua de señas, entre otros aspectos como la participación limitada en espacios de incidencia política.

Un hallazgo alarmante es la reproducción de desigualdades estructurales. Como señala [Desueza Delgado \(2021\)](#), en Costa Rica y otros países prevalece un enfoque asistencialista que no garantiza un desarrollo integral. En México ([Ruiz Bedolla, 2018](#)) y Argentina es notable que los niños sordos de familias marginadas enfrentan múltiples exclusiones. Si bien hay experiencias positivas como los círculos infantiles en Cuba ([González Cuesta, 2022](#)), persiste una desconexión entre los discursos de inclusión y las prácticas cotidianas. En el conversatorio de [FENASCOL \(2022\)](#) y la UNICEF se evidenció que, pese a los avances, la mayoría

de docentes siguen siendo oyentes no bilingües, lo que limita la calidad educativa para la primera infancia Sorda en toda la región.

Por otra parte, las contradicciones identificadas apuntan a un problema de fondo y es, precisamente, la tensión entre un modelo médico que patologiza la sordera y un enfoque sociocultural que la celebra como diferencia humana. Esta tensión se manifiesta en la falta de coordinación entre sectores, la centralización de recursos y la escasa participación de actores Sordos en el diseño de políticas. Para avanzar hacia una atención verdaderamente integral, se requieren cambios estructurales. Entre ellos, destaca la necesidad de presupuestos etiquetados para la primera infancia Sorda, la formación de docentes sordos y la creación de redes comunitarias que vinculen a las familias con la cultura Sorda. Solo así podrá garantizarse que los derechos de estos niños sean una realidad tangible.

Este análisis no solo evidencia las brechas en las políticas públicas, sino también la urgencia de un enfoque intercultural que cuestione las jerarquías epistemológicas dominantes. La primera infancia Sorda no necesita "corrección"; necesita oportunidades para crecer en un mundo que valore su lengua y su cultura. Para ello, requiere que los Estados velen por sus derechos a través de la formulación e implementación de políticas públicas que viabilicen cada uno de los procesos. En consonancia con Capera Leito *et al.* se reitera la importancia de la implementación de políticas públicas diferenciales y positivas puesto que "es un esfuerzo económico y social que permite construir ciudadanías que redundará en la formación profesional, política, social y económica de los beneficiados" (2016, p. 25). A través de ese mecanismo se contribuye fundamentalmente a garantizar los derechos de la población Sorda y a que reconozcan a las personas sordas como sujetos de derechos, la necesidad de acciones afirmativas y ajustes razonables, al igual que la relevancia de brindar una atención diferencial a la comunidad Sorda en todas las etapas de la vida, especialmente en la primera infancia para asegurar su desarrollo integral como sujetos plenos de derechos en la sociedad.

Finalmente, en cuanto a las contribuciones identificadas por diferentes experiencias en la región, se plantean algunas recomendaciones a manera de insumos preliminares que buscan ser un primer paso en esa dirección, pero su implementación requerirá voluntad política y, sobre todo, la participación activa de quienes han sido excluidos de estas conversaciones, las mismas personas sordas, sus familias y profesionales de apoyo.

Los avances más significativos en la región muestran que el reconocimiento legal de las lenguas de señas y la implementación de modelos educativos bilingües son fundamentales para garantizar los derechos de la niñez Sorda. Para el caso colombiano, dicho reconocimiento se tiene desde 1996 con la Ley 324, la Ley 982 de 2005 y el Decreto 1221 de 2017. La experiencia demuestra que cuando las políticas priorizan el acceso temprano a la lengua de señas y la formación de identidad cultural, se logran mejores resultados en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. Ejemplo de esto es lo que mencionan Vesga Parra *et al.* que “al no contar con una competencia lingüística, los estudiantes Sordos pierden la posibilidad de interactuar con su familia y con su entorno; esto genera vacíos en construcciones de conceptos básicos iniciales para comienzos de procesos escolares” (2016, p. 99). De esta manera, al no haber una lengua que medie la comunicación, los niños y niñas sordos se encuentran completamente aislados de las relaciones que se construyen en el hogar y los primeros años de vida, en la gran mayoría de casos, no garantizan que se cumpla el desarrollo y aprendizaje en cuanto a la identidad, la comunicación y el aprendizaje de manera efectiva.

Programas que involucran activamente a las familias y a la comunidad Sorda en los procesos educativos han resultado ser particularmente efectivos, como es el caso del Colegio Filadelfia para Sordos mediante el Proyecto Hogar Feliz, con el cual se contribuyó de manera amplia a la mayoría de integrantes de las familias con hijos e hijas Sordos en cuanto a la interacción en lengua de señas colombiana y las relaciones familiares respetuosas (Jones, 2017). Aunque este aspecto requiere

mayor sistematización y ampliación de cobertura, especialmente en zonas rurales y marginadas. De hecho, una de las recomendaciones de la investigación realizada por Bolaños Motta y Casallas Forero (2020), titulada *De una comunicación emergente a la lengua de señas colombiana. Madres oyentes que aprenden lengua de señas para comunicarse con sus hijos sordos*, es precisamente que se deben crear programas para la enseñanza-aprendizaje de la lengua de señas colombiana para familias con miembros sordos, de tal forma que el tránsito del hogar a la escuela sea lo más armónico posible.

Entre los principales aprendizajes destaca la necesidad de superar el enfoque médico-rehabilitador para adoptar un modelo sociocultural que valore la diversidad lingüística. Es crucial formar docentes bilingües, priorizando la contratación de educadores Sordos, y desarrollar materiales pedagógicos centrados en la experiencia visual. La articulación intersectorial entre salud, educación y protección social emerge como condición indispensable para garantizar diagnósticos oportunos, acceso a la lengua de señas desde la primera infancia y acompañamiento familiar continuo. Experiencias e investigaciones en la región muestran que las políticas son más efectivas cuando se diseñan con participación activa de organizaciones de personas Sordas. En este sentido, Damm Muñoz (2017) refiere que la exigencia fundamental del enfoque de derechos requiere que las leyes sean creadas con protagonismo activo de las personas Sordas, donde se legitimen socialmente las voces de los sujetos en las políticas públicas que pretenden beneficiar a los Sordos.

Finalmente, para avanzar hacia sociedades más inclusivas, se recomienda:

- Establecer sistemas de detección e intervención temprana que garanticen el acceso a la lengua de señas antes de los 3 años.
- Crear programas de formación y certificación de intérpretes y docentes Sordos.
- Desarrollar campañas de sensibilización que transformen imaginarios sociales sobre la sordera.
- Asignar presupuestos específicos para la implementación de modelos bilingües interculturales.

- Generar mecanismos de evaluación continua que permitan ajustar las políticas según las necesidades territoriales y garantizar su sostenibilidad en el tiempo.

La construcción de políticas verdaderamente inclusivas requiere superar visiones asistencialistas para adoptar enfoques de derechos humanos que reconozcan a los Sordos como sujetos políticos. Esto implica crear espacios de participación donde sus necesidades sean escuchadas directamente, fortalecer las organizaciones de personas Sordas como actores clave en la toma de decisiones y promover investigaciones lideradas por la comunidad Sorda, que aporten evidencia para el diseño de políticas. El camino hacia la equidad exige compromisos concretos de los Estados para transformar no solo las políticas educativas, sino toda la estructura social que hoy limita las oportunidades de desarrollo de las infancias Sordas.

Conclusiones

- Dentro de los principales hallazgos de esta revisión de estudios, se encuentra que se deben analizar todos los aspectos que interactúan entre sí y con la sordera, puesto que crean una multiplicidad de experiencias que deben ser consideradas en el diseño de políticas públicas para la atención integral de la primera infancia Sorda.
- Para el desarrollo y la implementación de políticas públicas más efectivas e inclusivas para la comunidad Sorda en Colombia y América Latina, es necesario enfatizar en la importancia de la colaboración entre diferentes actores sociales para garantizar el goce efectivo de los derechos y el desarrollo integral de los niños y niñas Sordos.
- Este desarrollo integral requiere transitar desde una perspectiva médica a una perspectiva intercultural que tenga en cuenta las dimensiones sociales, culturales, económicas, políticas y educativas que inciden en sus vidas reconociendo que la sordera no se vive de forma aislada, sino que está interconectada con otras variables como el género, la clase social, la etnia, la lengua y la ubicación geográfica.
- El análisis realizado permite tener un panorama general de la política pública para la primera infancia Sorda en América Latina y particularmente en Colombia. Allí se identifican avances significativos como el reconocimiento de lengua de señas en la primera infancia Sorda y el enfoque intercultural en las propuestas de los países y los territorios, en el marco del servicio educativo, lo cual, ha permitido avanzar en la comprensión de la sordera como una característica cultural y lingüística, más que una discapacidad.
- En el recorrido realizado se puede reconocer que en diferentes escenarios se han fortalecido los programas de atención temprana a la niñez Sorda, así como los programas de capacitación dirigida a profesionales que trabajan con esta población.
- A pesar de los esfuerzos y las contribuciones del Estado y la academia, persisten disparidades en el acceso a servicios de calidad para niños Sordos, especialmente en zonas rurales y poblaciones de bajos recursos.
- La implementación de las políticas públicas se ve limitada por la escasez de recursos financieros y humanos, de modo que sigue latente la necesidad de fortalecer el trabajo en sensibilización y cambio de actitudes hacia la población Sorda, tanto en la comunidad en general como en los diferentes actores involucrados. En ese sentido, se requiere mayor investigación sobre la realidad de la primera infancia Sorda en consideración de las particularidades del contexto intercultural.

Referencias

Abello Gómez, V. C (2017). *Interacción comunicativa entre Comunidad Sorda y Oyente, y la incidencia de aspectos sociales y culturales en las prácticas comunicativas* [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional de la Universidad Distrital (RIUD). <https://repository.udistrital.edu.co/items/df54e77b-dc76-4a39-8321-5b9ea57930bd>

- Acevedo Franco, H., Gallego Tobón, C. y Gómez Parra, Y. (2017). Abandono y maltrato en la primera infancia, una mirada desde la política pública. *Revista Boletín Redipe*, 6(3), 139-146. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/215>
- Acosta Zambrano, M. P., Forero Pinzón, E., Samacá Contreras, S. M. y Valencia, R. (2018). *Maguaré: portal para la primera infancia. Análisis de usos, apropiaciones, interactividad y contenidos*. [tesis de maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Institucional de la Universidad Distrital (RIUD). <https://repository.udistrital.edu.co/items/f5d06058-fc32-4d3f-9153-2387b3b80f03>
- Apolaro, A., Turbán, F., Ambrosini, M., Castillo, V., Piuma, F., Gomez, J., Botana, N., Alonso, S. y Cancino, G. (2023). *Ciudad para la niñez y la adolescencia: guía y recursos*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Ciudad-para-la-ninez-y-la-adolescencia-guia-y-recursos.pdf>
- Becerra, S. C. (2020). Inclusión e interculturalidad para la cultura Sorda: caminos recorridos y desafíos pendientes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 11, 1-23. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.792
- Berrío Díaz, J. I. y Monsalve Correa, Y. (2018). *Comprensión de las prácticas de crianza a padres y madres oyentes con hijas e hijos sordos en la etapa de primera infancia, residentes en el municipio de Medellín*. [tesis de maestría, Universidad de Manizales]. Repositorio Institucional de la Universidad de Manizales (RIDUM). <https://ridum.umanizales.edu.co/items/87039fb3-4b3a-4b03-9a26-9fbb-871b795b>
- Bolaños Motta, J. I. y Casallas Forero, E. (2020). De una comunicación emergente a la lengua de señas colombiana. Madres oyentes que aprenden lengua de señas para comunicarse con sus hijos sordos. *Signo y pensamiento*, 39(76). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp39.cels>
- Capera Leito D. C., Pedraza Romero, J. y Jiménez, D. A. (2016). Política pública educativa y derechos humanos en los jóvenes no oyentes. *Revista Negonotas*. (6), 13-26. <https://doi.org/10.52143/2346-1357.336>
- Ceballos-Higuita, L. y Otálvaro-Castro, G. J. (2021). Tramas en la construcción de la intersectorialidad para atender la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 1-25. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.19.2.4873>
- Damm Muñoz, X., (2017). Políticas públicas chilenas e inclusión social de personas sordas. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 56(1), 183-201. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333377686011>
- Desueza Delgado, A. (2021). La comunicación pedagógica en el proceso educativo de las personas sordas costarricenses en un mundo globalizado. En P. Arcoverde Cavalcanti (organizadora), *Educação: teoria, métodos e perspectivas* (130-154). Editora Artemis. https://doi.org/10.37572/EdArt_18042131612
- Deliyore Vega, M. del R. (2018). Costa Rica, de la educación especial a la educación inclusiva. Una mirada histórica. *Revista historia de la educación latinoamericana*, 31, 165-188. <https://doi.org/10.19053/01227238.8600>
- Equipe Niñez Plural. (2019). Niñez, alteridad y cuidado: reflexiones para un campo en construcción. *Desidades. Revista electrónica de divulgación científica de la infancia y la juventud*, 25, 48-58. https://desidades.ufrj.br/wp-content/uploads/DESidades25_ESP_site.pdf
- FENASCOL. [Canales FENASCOL]. (2022). *Desafíos y recomendaciones para la primera infancia y niñez sorda: Henry Mejía Royet*. [archivo de video]. YouTube. <https://youtu.be/8F4jzRZNAGs>
- Fontaine, G. (2015). *El análisis de políticas públicas: Conceptos, teorías y métodos*. Anthropos.
- Giraldo Menjura, L. J. (2023). *Prospectiva de Lineamientos para un Currículo Intercultural en Ocho Instituciones Distritales de Educación Media con Jóvenes Sordos, Bogotá Colombia* [tesis doctoral, Universidad Santo Tomás].

- Centro de Recursos para el Aprendizaje y la Investigación (CRAIUSTA). <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/53056>
- Gobierno de Colombia (2018). *Política Nacional de Infancia y Adolescencia 2018-2030*. https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_infancia_y_adolescencia.pdf
- González Cuesta, R. (2022). *El desempeño profesional del psicopedagogo en la orientación educativa para el trabajo con niños sordos de la primera infancia* [tesis doctoral, Universidad de Matanzas]. Repositorio Institucional (REIN). <https://rein.umcc.cu/handle/123456789/59>
- Guerrero-Arenas, C. I. y Hernández-Santana, G. (2023). Más allá de escuchar: consideraciones cognitivas y lingüísticas en niños Sordos. *CIENCIA ergo-sum*, 30(3). <http://doi.org/10.30878/ces.v30n3a5>
- Herrera Fernández, V. (2009). Intervención temprana en niños sordos y sus familias. Un programa de atención integral. *Revista electrónica diálogos educativos*, 9(17), 74-88. <https://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1120>
- Huertas Toro, Y. A. (2019). *Consideraciones para el diseño de la política pública de Seguridad Alimentaria y Nutricional con énfasis en Primera Infancia en el municipio de Tunja, Boyacá, desde un enfoque participativo*. [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/76303>
- Infantes Domínguez, L. A., Noguera Núñez, K. y Suárez Santiesteban, D. (2017). Fundamentos filosóficos, didácticos y psicopedagógicos del proceso de preparación a la familia de niños sordos. *Roca: revista científico-educacional de la provincia de Granma*, 13(3), 84-98. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6759739>
- Infobae. (24 de septiembre de 2023). *Colombia tiene porcentaje bajo en la implementación de los derechos de las personas sordas*, Insor. <https://www.infobae.com/colombia/2023/09/24/colombia-tiene-porcentaje-bajo-en-la-implementacion-de-los-derechos-de-las-personas-sordas-insor/>
- INSOR. (2012). *Documento No. 7. Lineamientos para el desarrollo de competencias en estudiantes sordos. Una experiencia desde el PEBBI*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento_07.pdf
- INSOR. (2020). *Modelo bilingüe bicultural de educación inicial para la primera infancia Sorda*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://educativo.insor.gov.co/wp-content/uploads/2020/12/Documento-Primera-Infancia.pdf>
- Jones, P. V. (2017). *Debates, experiencias y tiempos para decidir. Una co-investigación entre niñas, niños y jóvenes sordos y sordociegos del Colegio Filadelfia para Sordos de Bogotá* [tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. Repositorio Institucional UNAL. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/60999>
- Laplacette, J. A., Huerin, V., Esteve, M. J. y Raznoszczyk de Schejtman, C. (2014). Regulación-desregulación afectiva en díadas madre-niño oyente y madre-niño sordo y su relación con el estilo interactivo y el funcionamiento reflexivo parental. *Anuario de Investigaciones*, 21, 347-354. <https://www.redalyc.org/pdf/3691/369139994036.pdf>
- Mejía, C., Rocha Ruiz, L. y Caicedo, S. C. (2018). *Los niños sordos en Colombia: retos para la educación y la inclusión*. Editorial Bonaventuriana. <https://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/index.php/libros/inv/item/394-ninos-sordos-colombia-retos-educacion-inclusion>
- Mora-Olate, M. L. (2022). La comunidad sorda: un desafío bilingüe e intercultural crítico para la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, 1-2. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e3r.5737>
- Morales Acosta, G. V. (2015). Diversidad auditiva: imaginarios sociales e inclusión laboral: una aproximación intercultural. *Psicogente*, 18(34), 364-371. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-01372015000200010
- Morales Acosta, G. V. (2017). *E-Book "La abuela que ríe 1-2" en lengua de señas colombiana en*

- sensibilidad intercultural* [ponencia]. XX Congreso de la Asociación de Colombianistas “Colombias globales”, San Diego, Estados Unidos. <https://colombianistas.org/wordpress/index.php/2018/07/09/morales-acosta/>
- Morales-Acosta, G., Mardones Nichi, T., de Aquino Albres, N., Muñoz Vilugrón K. y Rodríguez Montano, I. (2022). Competencia comunicativa intercultural en Las Voces docentes en Un contexto Escolar con diversidad sorda de la región metropolitana, Chile. *Diálogo Andino*, 67, 227–239. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812022000100227>
- Ordóñez-Matamoros, G. (2013). *Manual de análisis y diseño de políticas públicas* (primera edición). Universidad Externado de Colombia.
- Ruiz Bedolla, F. (2018). La inclusión y los derechos de las personas con discapacidad y su incidencia en las políticas públicas. *Revista de administración pública*, 51(1), 205-218. <https://inap.mx/wp-content/uploads/2020/08/rap145.pdf#page=205>
- De la Paz, M. V. y Salamanca Salucci, M. (2009). Elementos de la Cultura Sorda: Una base para el curriculum intercultural. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, volumen 8, (15), 31-49. <https://www.rexe.cl/index.php/rexe/article/view/154>
- Peñuela, P. (2018). *El bilingüismo para la primera infancia sorda: una medida para la construcción de paz en la primera infancia* [Ponencia]. VI Congreso de Pedagogía e Infancia. Bogotá, Colombia.
- Sánchez Cubides, P. A. (2018). La política pública como garantía de derechos de la primera infancia en Colombia. *Derecho y Realidad*, 16(31), 31-44. <https://doi.org/10.19053/16923936.v16.n31.2018.9105>
- Serrano Gallardo, M. del P. (2019). Interseccionalidade, a chave para enfrentar as desigualdades sociais em saúde. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 27, e3124. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.0000-3124>
- Sierra Socorro, J. J. y García Reyes, O. (2020). La educación inclusiva. Su componente normativo desde los organismos internacionales y las políticas públicas nacionales. *Mendive. Revista De Educación*, 18(1), 129–149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7406133>
- Silva Flores, A. C. T. (2013). *Uso de la Guía de Señas Peruana y su relación con las interacciones didácticas del docente en los estudiantes sordos de Lima* [Tesina, Universidad César Vallejo]. Cultura sorda. <https://cultura-sorda.org/uso-guia-de-senas-peruana/>
- Tejada Condemayta, L. R. (2021). *Factores determinantes en la atención educativa de estudiantes sordos peruanos* [trabajo de grado, Universidad Científica del Sur]. Repositorio Académico de la Universidad Científica del Sur. <https://repositorio.cientifica.edu.pe/handle/20.500.12805/2179>
- Tróchez Collazos, C. P. y Patarroyo Corredor, D. C. (2016). *Identificación y análisis de políticas públicas y actores sociales en la atención a la población infantil con discapacidad en Colombia*. [tesis de maestría, Universidad de La Salle]. Ciencia Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/items/25c28910-bd0a-4e07-94d0-b900ca-53c8ec>
- Trujillo Sánchez, A. C., Núñez Rojas, M. E., Lozano Soto, N. y Perdomo Perafán, A. (2012). Inclusión escolar de primera infancia con necesidades educativas especiales: imaginarios de los docentes. *Revista de Investigaciones*, 11(2), 27-30. <https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/article/view/5617>
- Vallarino, S. (2012). *La educación de los niños sordos en Uruguay. Lectura y escritura: el principal desafío*. [Ponencia]. Tercer Foro de Lenguas de ANEP, Montevideo, Uruguay. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/Politicasylinguisticas/publicaciones/fla/3fla.pdf#page=275>
- Valles González, B. (2003). Una propuesta para el desarrollo de una política pública para la atención integral temprana de las deficiencias auditivas en Venezuela. *Laurus*, (15), 90-110. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111335007>
- Valmorisco Pizzaro, S. y Vicente Vicente, M. J. (2023). De vueltas al canon ¿Qué deberían

- enseñar las clases de políticas públicas? *Gestión y Análisis de Políticas Públicas*, 31, 14-30. <https://doi.org/10.24965/gapp.11141>
- Velásquez, R. del P. (2015). Orientaciones para la atención de las niñas y los niños sordos en los tres primeros años de vida. *Revista Inclusión y Desarrollo*, 3(1), 51-63. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.3.1.2016.51-63>
- Velásquez Girón, R. del P. (2023). Retos para la promoción y garantía de derechos en primera infancia sorda. *Areté*, 23(2), 71-78. <https://doi.org/10.33881/1657-2513.art.23208>
- Vesga Parra, L. de S., Lasso Quintero, D. y Tobar Londoño, M. M. (2016). Adquisición tardía de la primera lengua: experiencia escolar de niñas y niños Sordos de una Institución Educativa pública en la ciudad de Popayán (Cauca). *Revista Katharsis*, (22). 87-113. <https://doi.org/10.25057/25005731.816>
- Vidal Salgado, C., Isidoro Mojica, M. I. y Bonilla A., S. M. (s.f.). *La lengua de señas mexicana en la educación de los niños sordos desde la perspectiva socioantropológica del modelo educativo bilingüe y bicultural*. https://cultura-sorda.org/wp-content/uploads/2015/03/Vidal_Salgado_Mojica_Bonilla_LSMex_educacion_ninos_sordos_socioantropologico_modelo_bilingue_bicultural.pdf





Relatos de infancia: explorando la identidad a través de la memoria colectiva y familiar¹

Childhood stories: exploring identity through collective and family memory

Liliana Sierra Valiente^{id}¹, Nancy Janneth Jojoa Gutiérrez^{id}²

Para citar este artículo: Sierra Valiente, L. y Jojoa Gutiérrez, N. J. (2024). Relatos de infancia: explorando la identidad a través de la memoria colectiva y familiar. *Infancias Imágenes*, 23(2), 1-9. <https://doi.org/10.14483/16579089.22305>

Recibido: 7 de junio de 2024

Aprobado: 19 de mayo de 2025

Resumen

Este artículo examina cómo los niños y niñas de tercer grado en el colegio Tom Adams IED en Bogotá construyen recuerdos significativos a través de la memoria colectiva y la reinterpretación narrativa del pasado, apoyados por dispositivos mnemotécnicos. Para esto se destaca el papel activo de los niños en la formación de memorias personales y colectivas, así como la importancia de la intersubjetividad y los constructos culturales. Las interacciones entre ellos y sus familias revelan la co-construcción de identidades mediante el reconocimiento mutuo, con lo que se evocan recuerdos e imágenes intergeneracionales. Para investigar esto, se eligió un enfoque metodológico cualitativo y etnográfico, por lo cual se utilizó el diario de campo como herramienta para recolectar la información cualitativa necesaria en cada una de las sesiones de intervención con los estudiantes de grado tercero. En este sentido se exploró la construcción de la identidad cultural y las interacciones sociales intergeneracionales en el aula, empleando medios

artísticos como la pintura, el cine y la fotografía. A través de la memoria colectiva, se buscó reconocer y valorar la historia personal, familiar y del entorno cercano de los niños. En ese contexto se analiza cómo las emociones, costumbres y creencias impactan en las dinámicas de interacción social.

Palabras claves: memoria, memoria colectiva, identidad cultural, expresiones artísticas, diversidad cultural

Abstract

This article examines how third-grade children at Tom Adams IED in Bogota construct meaningful memories through collective memory and narrative reinterpretation of the past, supported by mnemonic devices. It highlights the active role of children in the formation of personal and collective memories, as well as the importance of intersubjectivity and cultural constructs. The interactions between them and their families reveal the co-construction of identities through mutual recognition, thereby evoking

1 Proyecto Reconocimiento de la Memoria Colectiva y Familiar en la Construcción de Identidad Cultural con los Niños del Grado Tercero del Colegio Tom Adams. Fecha de ejecución entre los años 2022 y 2023 en la localidad de Kennedy.

2 Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Secretaría de educación Distrital. Correo electrónico: lserrav@udistrital.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-5340-5979>

3 Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Artística de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Secretaria de educación Distrital. Correo electrónico: njjojoag@udistrital.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-8834-1465>.

intergenerational memories and images. To investigate this, qualitative and ethnographic methodological approach was selected, thus a field diary was chosen as a tool to collect the qualitative data needed for each of the intervention sessions with third-grade students. In this regard, the construction of cultural identity and intergenerational social interactions in the classroom were explored, using artistic media

such as painting, film, and photography. Through collective memory, the aim was to recognize and value the personal, the family and the immediate environment history of the children. In this context, the authors analyze how emotions, customs and beliefs impact the dynamics of social interaction.

Keywords: memory, collective memory, cultural identity, artistic expressions, cultural diversity

Introducción

Las migraciones en el siglo XXI han impactado de forma significativa en la manera como distintos grupos sociales conviven y se relacionan con otros, lo que ha puesto en tensión sus identidades culturales y ha afectado las pautas de crianza de dichos grupos sociales. Esta situación puede generar conflictos que se evidencian en el plano escolar y para los niños y niñas, ya que las condiciones de socialización se ven afectadas y con ello los procesos de integración y desarrollo social. Dichas condiciones están determinadas por la diversidad cultural, lingüística y social que cada niño o niña trae consigo, lo cual requiere de entornos educativos y comunitarios donde se promuevan la inclusión, el respeto y la valoración de las diferencias, relacionando los distintos lugares de procedencia tanto a nivel local como internacional. Por lo tanto, las instituciones educativas enfrentan el reto de adaptarse a los efectos de la migración en torno a la acogida que deben dar a dichas poblaciones de niños y niñas de distintos grupos sociales, al facilitarles el derecho a la educación y transformar los ambientes escolares para mejorar los procesos de socialización y aprendizaje, de modo que allí se respete la diversidad cultural y se promueva un diálogo intercultural que privilegie la posibilidad del trabajo por la identidad cultural de todos y todas las estudiantes.

Así, en este artículo la escuela se asume como una institución que debe desempeñar un papel fundamental en la formación de identidades tanto individuales como colectivas, al igual que en la transmisión de valores y conocimientos, de manera que sea un reflejo de la sociedad multicultural en la que se encuentra y un espacio donde dichos

procesos de subjetivación entren en contacto y se conversen, por ejemplo, en un aula de clases.

En general, la escuela se ha enfocado solamente en la construcción de acciones de aprendizaje respecto a lo curricular, por lo que han descuidado la memoria cultural e identitaria de los y las niñas como lugar privilegiado de los seres humanos para la construcción de recuerdos y resignificación de su identidad, en diálogo con otros. Asimismo, se resalta de manera específica en este campo el rol de la memoria autobiográfica como facilitadora de la construcción de identidades en la infancia, entendida como la posibilidad de recordar-se y narrar-se y de que el yo se constituya mutuamente con estas acciones, dado que los recuerdos personales se organizan cognitivamente alrededor de este yo (Conway y Pleydell-Pearce, 2000 y Nelson, 2003, citados por [Santamaría et al., 2012](#)). De ahí que si las escuelas descuidan la memoria cultural e identitaria, afectan los procesos de subjetivación en los y las estudiantes.

En este marco, la preocupación que retoma este artículo reside en analizar la forma como los niños y niñas en etapa escolar, a través de sus relaciones interpersonales y actividades cotidianas, desarrollan ejercicios de construcción del yo o, en otras palabras, procesos de subjetivación; particularmente los relativos recuerdos. Esto permitiría entender la manera en que la presencia o la ausencia de determinados recuerdos o procesos de memoria alteran la identidad de los y las estudiantes.

Esto cobra mayor relevancia en tanto las memorias personales están presentes en un marco de tiempo subjetivo ([Santamaría y Montoya, 2008](#)), es decir, la manera en que una persona rememora el pasado es influenciada por los factores

emocionales, cognitivos y contextuales que varían de un individuo a otro. Entonces los recuerdos personales no se ajustan a un marco de tiempo fijo o universal, sino que se sitúan en un espacio temporal flexible y personal que refleja la percepción del pasado en función de su experiencia y subjetividad.

Por otra parte, las relaciones familiares y vínculos afectivos constituyen el primer marco de interacción en el que el niño y la niña desarrolla su percepción del mundo y de sí mismo. Estas relaciones proporcionan dinámicas de comportamiento, valores y normas que influyen en la construcción de la identidad personal y en los roles sociales, aportando a las creencias, las tradiciones y las expectativas sociales. La interacción con estos elementos permite a los niños y niñas situarse en un contexto social, lo que facilita el desarrollo de las habilidades sociales, compartir valores y participar activamente en la vida comunitaria.

En este sentido, la educación formal y los procesos de socialización que allí se tejen durante la infancia, basados en la memoria colectiva y en la memoria autobiográfica, son alternativas de trabajo pedagógico. Así las realidades y contextos de los niños pueden contribuirles para reflexionar, socializar y comprender sus diferencias, cosmovisiones y pautas de crianza, entre otros. Bajo ese entendido, se trabajó con base en los procesos de memoria familiar y colectiva con niños y niñas de 8 años del Colegio Tom Adams I.E.D (Institución Educativa Distrital de Bogotá), del grado 3º, el cual considera la presencia e importancia de los contextos sociohistóricos y culturales del niño para la construcción de la identidad cultural, de manera que aporten a su formación como individuo dentro de un entorno específico.

Resulta pertinente mencionar que los niños de tercer grado del Colegio Tom Adams IED conforman una población estudiantil caracterizada por una diversidad socioeconómica y cultural significativa, en relación con condiciones de origen, experiencias y contextos de los estudiantes. A esta edad se encuentran en una etapa temprana de desarrollo cognitivo y social, donde se consolidan aspectos fundamentales como la adquisición del lenguaje, la percepción del mundo, la formación

de relaciones sociales básicas y la internalización de normas y valores. En este caso, la infancia de los niños se ve marcada por experiencias familiares vinculadas a procesos migratorios en los cuales se han visto inmersos, dado que tienen antepasados cercanos o padres que migraron del campo a la ciudad, de otras regiones del país a la capital o de otros países a Colombia por motivos políticos, socioeconómicos o familiares.

Construcción de la memoria colectiva en niños y niñas: perspectivas teóricas

Para comprender la construcción de la memoria colectiva en niños y niñas y su relación con la interculturalidad crítica, es crucial analizar tres conceptos clave y su conexión con la teoría de Catherine Walsh sobre la interculturalidad crítica, integrándolos con la investigación realizada en el Colegio Tom Adams IED. Estos conceptos son memoria colectiva, identidad cultural y *habitus*.

En primer lugar, Halbwachs (2004) define la memoria colectiva como el entrelazamiento de recuerdos individuales con los recuerdos compartidos dentro de un grupo social, lo que es vital para la formación de una identidad colectiva. Walsh (2009) argumenta que, desde la interculturalidad crítica, la memoria colectiva debe ser revisada y cuestionada para reflejar una variedad de perspectivas culturales. Este enfoque permite analizar críticamente los relatos compartidos y reconocer las diversas experiencias culturales de los niños, evitando la imposición de una narrativa única que podría ser excluyente.

Entendamos que Walsh (2005) destaca que la interculturalidad va más allá de la simple coexistencia de diferentes culturas (multiculturalidad). Ella sostiene que la interculturalidad implica un diálogo genuino, una interacción activa y una relación de igualdad entre las culturas, promoviendo el reconocimiento mutuo y la transformación social. En contraste, la multiculturalidad a menudo se limita a aceptar la presencia de diversas culturas sin necesariamente promover su interacción o comprensión profunda.

En segundo lugar, Hall (1990; 1997) describe la identidad cultural como un constructo en constante evolución, formado a través de la interacción

con el entorno y los relatos culturales. Es así como la identidad no es fija o inmutable, sino que se configura y reconfigura continuamente a partir de las interacciones que los estudiantes mantienen con su contexto social, cultural e histórico. Estos intercambios permiten nuevas experiencias, conocimientos y narrativas, las cuales enriquecen y transforman la percepción que los niños tienen de sí mismos y de su pertenencia cultural. Walsh (2009) amplía esta visión al proponer que la identidad debe ser entendida como un proceso intercultural que desafía jerarquías y promueve el diálogo. Esto significa que los enfoques pedagógicos deben fomentar la reflexión crítica sobre la identidad, de modo que se permita a los niños y niñas no solo valorarla sino también cuestionarla y adaptarla en función de su interacción intercultural.

Por último, Bourdieu (1997) introduce el concepto de *habitus* como disposiciones duraderas que orientan el comportamiento y las percepciones, formadas por experiencias culturales y sociales. Esto funciona como un sistema de esquemas que, al ser internalizados, permiten a los individuos desenvolverse en su entorno de manera coherente con su historia social y cultural. Walsh (2005) sugiere que las prácticas culturales que definen la identidad, en este caso de los niños y niñas, deben ser reconfiguradas mediante experiencias interculturales que desafíen las disposiciones establecidas.

En resumen, para comprender cómo los niños y niñas construyen su sentido de pertenencia y conocimiento en un contexto intercultural es fundamental la memoria colectiva, entendida como la internalización de relatos compartidos, a través de los cuales se puede analizar cómo los recuerdos y narrativas familiares y escolares influyen en la formación de su identidad cultural, la cual está en constante proceso de reconfiguración a partir de los intercambios culturales y sociales. Por su parte, el *habitus*, como sistema de disposiciones duraderas, permite entender la forma en que las experiencias culturales y sociales guían las percepciones y comportamientos de los niños, pero también cómo estas disposiciones pueden ser reconfiguradas mediante prácticas interculturales.

A partir de este marco conceptual, la metodología se orientó a explorar estas dinámicas,

promoviendo espacios de diálogo y reflexión que facilitaran la revisión crítica de los relatos compartidos, las identidades en construcción y las disposiciones internalizadas, con una perspectiva intercultural crítica que busca transformar las prácticas culturales y promover una comprensión más inclusiva y pluralista de la identidad en la infancia.

Metodología

Desde el punto de vista metodológico, este estudio adoptó un enfoque cualitativo que permitió analizar cómo los niños de tercer grado del Colegio Tom Adams IED han construido su identidad y memoria colectiva a partir de sus experiencias en el contexto escolar del año que cursaban. En este sentido, el trabajo se enmarcó en un método etnográfico, lo que fortaleció la observación en la escuela a través de diarios de campo y talleres participativos con niños y niñas en donde, por medio del diálogo intercultural y de saberes, se identificaron relatos que aportaron a la configuración de la identidad cultural. Así, el enfoque metodológico permitió profundizar en la indagación de las características y categorías que, de manera abierta, surgieron en torno a la construcción de la memoria colectiva de los niños.

La metodología cualitativa empleada incluyó la recolección de datos, el análisis de actividades en talleres de experiencias artísticas y la interpretación de imágenes y entrevistas semiestructuradas con las familias. La transcripción de estos datos requirió una interpretación basada en categorías y una codificación axial, lo que facilitó el posterior análisis.

Para el desarrollo de la investigación, se diseñaron talleres que favorecieron experiencias artísticas destinadas a explorar las emociones y la sensibilidad frente a los recuerdos. Estos talleres se crearon con una estructura que contempló 4 momentos: un tiempo de sensibilización, luego un momento de preguntas motivadoras, seguido de la fase de experiencias estéticas y, por último, un espacio dedicado a la reflexión, en el cual los niños y niñas podían expresar sus emociones, sentirse y/o socializar sus experiencias, a la luz de las preguntas motivadoras, con el fin de evidenciar la apropiación y aprendizaje del objetivo de cada taller.

Los resultados de la investigación revelaron, a través de los intercambios culturales desde el entorno familiar y escolar, que los niños y niñas generaron procesos que pueden fortalecer la socialización e interacción cultural, construyendo un sentido de pertenencia. El enfoque metodológico adoptado permitió analizar el pasado en su contexto histórico y cultural, comprendiendo cómo las experiencias pasadas influyen en la identidad individual y colectiva.

En resumen, el estudio integró la metodología cualitativa con un enfoque etnográfico y un paradigma histórico-hermenéutico para investigar de manera integral cómo catorce estudiantes de tercer grado del Colegio Tom Adams IED construyen su identidad y memoria colectiva, con especial atención en los relatos familiares y las experiencias artísticas en este proceso.

Resultados

La investigación reveló que los talleres de experiencias artísticas y actividades interculturales promovieron una reflexión crítica sobre el *habitus* de los niños y niñas en torno a la interacción con otros distintos a ellos y ellas, ayudándoles a cuestionar y redefinir sus disposiciones culturales y sociales.

La integración de estos conceptos teóricos con la investigación muestra que la aplicación de la interculturalidad crítica puede transformar la educación para desarrollar identidades culturales inclusivas. Los relatos colectivos, cuando son cuestionados y enriquecidos con diversas perspectivas,

permiten a los niños y niñas comprender y valorar una gama más amplia de experiencias culturales.

En las experiencias con los niños se reveló su voz auténtica. A través de sus expresiones y relatos muestran cómo construyen su identidad cultural. Las palabras y frases como "yo vivo", "yo soy", "me gusta", entre otras, permiten reconocer cómo se perciben a sí mismos y cómo se identifican en su entorno. Estas expresiones no solo muestran su identidad personal, sino que también enseñan la conexión que ellos tienen con su entorno cultural y social. Los talleres y actividades, especialmente aquellos centrados en el reconocimiento emocional y la expresión artística, brindaron a los niños la oportunidad de explorar y compartir sus experiencias y emociones de una manera creativa y significativa. Por ejemplo, al hablar de sus recuerdos familiares o al dibujar sus emociones, los niños pudieron dar forma a su identidad cultural y compartir con otros aspectos importantes de su vida y su cultura. Además, la interacción promovió la cooperación, el respeto y la tolerancia entre ellos.

En estas interacciones se destaca la importancia de escuchar y valorar la voz de los niños por parte de docentes, familias y entre ellos, así como la pertinencia de generar un lugar seguro para explorar y compartir. A partir de ahí no solo se fortaleció el sentido de pertenencia a la comunidad escolar por parte de los estudiantes, sino que también se les permitió desarrollar habilidades sociales importantes para su vida futura.



Figura 1. *Me reconocen, los reconozco. Autorretratos realizados por los estudiantes en el taller “Explorando cualidades” para indagar sobre la identidad individual a través de espejos y fotografías*

Fuente: elaboración propia (2022) con registros de dibujos y fotografías realizadas por estudiantes en el taller

En torno a la categoría de memoria colectiva se pudo constatar que, al analizar las interacciones en el aula y el contacto con los niños y sus familias, los comportamientos de los niños están influenciados tanto por la escuela como por su entorno familiar. Los talleres realizados para identificar dificultades que afectan la vida diaria de los niños permitieron crear espacios donde ellos pudieran compartir sus historias, emociones y sentimientos. Esto propició una propuesta pedagógica centrada en trabajar la memoria colectiva para recordar en el presente eventos pasados. La implementación de esta propuesta en 2022 y su complementación en 2023, con un grupo focal que incluía a las familias, resaltó la importancia de los lazos afectivos en la emotividad de los recuerdos, de manera que dichos lazos caen en el olvido o se mantienen vivos. La influencia del entorno familiar es fundamental, ya que es en este contexto donde se desarrollan las primeras experiencias y significados para el niño. Según Halbwachs, "la familia destaca ciertos momentos, eventos, fechas y personas en su historia que imponen una mayor influencia en sus miembros" (2004, p. 190).

Entre los talleres igualmente se llevó a cabo una actividad centrada en la creación de árboles genealógicos, lo que ayudó a que los participantes reflexionaran sobre sus raíces y procedencia, así como a que exploraran las historias familiares de sus compañeros. Este ejercicio destacó la importancia de las dinámicas familiares y llevó a que los participantes se adentraran brevemente en el mundo íntimo de otros. Al compartir y comentar fotografías, se generaron intercambios de experiencias personales que fomentaron el respeto por las opiniones ajenas y promovieron la escucha activa dentro del grupo. Según [Abad \(2021\)](#), los proyectos educativos basados en las experiencias artísticas como impregnadoras y mediadoras de sentido, permiten establecer relaciones con significado para reconocer lo verdaderamente importante en cada situación cultural. Las imágenes fotográficas no solo nos muestran la creación de su árbol individual, sino que también reflejan la creación de lazos de compañerismo en la escuela, de modo que se genera un sentido de pertenencia y se contribuye a la identidad cultural compartida.



Figura 2. Registro de trabajo acerca de la memoria familiar y colectiva durante el taller "Identificando a nuestros antepasados", realizado en el marco del reconocimiento de las narrativas de los estudiantes en torno a su familia y su árbol genealógico

Fuente: elaboración propia (2023)

A través de expresiones artísticas, los estudiantes logran expresar sus emociones, compartir significados y construir una identidad grupal que fomenta el respeto mutuo y la valoración de las diferencias. En este sentido, el arte se convierte en una herramienta poderosa para fortalecer los vínculos interpersonales, promover la inclusión y la comprensión, y establecer una comunidad escolar basada en el respeto, la tolerancia y la colaboración.

De esta manera y con el análisis de la información a través de la categoría de memoria familiar, se evidenció que para los estudiantes del grado tercero dicha categoría representa la unificación de recuerdos de sus padres, hermanos y familiares cercanos. Por ello, se consideró importante involucrar a las familias en la reconstrucción y resignificación de recuerdos, reviviendo momentos especiales que generan arraigo y sentido de pertenencia hacia los lugares natales que han tenido que abandonar por diferentes motivos. Se propuso

un proceso que valora los recuerdos y cómo estos interactúan al relacionar los familiares con los propios y su entorno social. Entonces la memoria familiar resulta fundamental en el desarrollo del ser humano y en la reconfiguración del niño en su identidad cultural y tradiciones, aspectos necesarios para relacionarse con los demás.

Las tradiciones familiares se relacionan con la cultura y el grupo social al que se pertenece, lo que varía según el contexto de cada persona. A partir de esto, se llevaron a cabo talleres donde los niños manifestaron, mediante relatos e imágenes, las tradiciones de sus familias. Sus experiencias muestran la importancia de las tradiciones en sus vidas: desde vacaciones familiares en lugares específicos hasta la elaboración de alimentos tradicionales y la práctica de rituales religiosos. Estos relatos muestran cómo los niños relacionan sus recuerdos y memorias con sus tradiciones, lo que les brinda un sentido de pertenencia, continuidad y conexión con sus raíces culturales.

Las tradiciones y costumbres relacionadas con la alimentación también generan lazos de fraternidad. A través de actividades como la preparación de alimentos tradicionales, se crean espacios de conversación donde emergen temas familiares y recuerdos de infancia, de forma que se fortalece el sentido de pertenencia y la continuidad cultural. El arte, al igual que la comida, puede servir como mediador para la expresión emocional y la construcción de significados compartidos. En los talleres realizados, los niños representaron las comidas familiares mediante sus creaciones artísticas, así exploraron más profundamente sus emociones y sensaciones. Esta integración muestra cómo los alimentos y el arte pueden trabajar juntos para reforzar la memoria colectiva y la identidad cultural en los niños, proporcionando un enfoque holístico para la educación y el desarrollo emocional.

Es así como las actividades que promueven la reflexión sobre las tradiciones familiares y culturales fortalecen la identidad y cohesión familiar a lo largo del tiempo. Estas tradiciones brindan una sensación de continuidad y pertenencia, estableciendo un vínculo entre el pasado, el presente y el futuro de una familia. Integrar actividades culturales, familiares y artísticas en el currículo educativo

puede ser una estrategia eficaz para reforzar la memoria colectiva y la identidad cultural de los niños, creando un entorno donde se valoren y celebren las tradiciones en cuestión.

En resumen, la investigación aplicada al contexto del Colegio Tom Adams IED, confirma que la memoria colectiva, la identidad cultural y el *habitus* son conceptos interrelacionados que, cuando se examinan a través del prisma de la interculturalidad crítica, proporcionan una base sólida para fomentar una educación inclusiva y reflexiva. Esto permite a los niños y niñas desarrollar una identidad cultural dinámica y participativa, adecuada para un entorno multicultural en constante cambio.

Conclusiones

La mediación artística se presenta como una herramienta pedagógica innovadora y poderosa para la construcción de la identidad en niños de tercer grado, así se fomenta la interculturalidad y el fortalecimiento de la identidad cultural. A través de actividades como la pintura, el dibujo, la fotografía y los relatos, se pueden desarrollar capacidades de comprensión, imaginación y creación, al igual que habilidades socioemocionales, valores culturales y un sentido de pertenencia en los niños de primaria. Estas expresiones artísticas permiten a los niños conectar el pasado con el presente, sus raíces, tradiciones, valores y creencias, promoviendo el respeto y la tolerancia hacia la diversidad cultural en el aula. Además, se impulsa el diálogo intergeneracional y el compartir las diferencias culturales en el aula, por lo que se genera un espacio de expresión libre y respetuoso.

Como docentes, es fundamental crear un ambiente que favorezca el desarrollo integral de los estudiantes, de manera que el arte haga parte de diversas áreas del conocimiento. Esto no solo fortalece las competencias y habilidades de los niños, sino que también mejora sus relaciones interpersonales y su perspectiva del mundo, por medio del desarrollo de una comprensión más profunda y respetuosa de la diversidad cultural, la promoción de actitudes de tolerancia y el reconocimiento de su identidad cultural en las distintas experiencias presentes en su entorno. Igualmente es importante integrar a los

miembros de la familia en este proceso, ya que su participación fortalece los lazos entre el hogar y la escuela, contribuyendo a la maduración socioemocional de los niños. Para esto es necesario abordar la diversidad cultural en el aula con sensibilidad y respeto, adaptando las estrategias para garantizar la inclusión de todos los estudiantes.

La integración de la memoria colectiva en la educación se fundamenta en la observación y análisis de las interacciones en el aula y la influencia del entorno familiar en los comportamientos de los niños. Bruner sostiene que "lo que no se estructura de forma narrativa se pierde en la memoria" (1990, p. 66), subrayando la necesidad de dar forma y contexto a los recuerdos para preservarlos y otorgarles significado. Este principio destaca la importancia de crear narrativas compartidas en el ámbito educativo que refuercen la memoria colectiva.

La implementación de talleres centrados en la memoria colectiva, como los dedicados a la creación de árboles genealógicos, ha demostrado ser una estrategia eficaz para explorar las raíces y procedencias familiares de los estudiantes. Este enfoque no solo permite reflexionar sobre la historia individual de cada niño, sino que también fomenta un sentido de pertenencia y respeto mutuo dentro del grupo. Al compartir y comentar fotografías y recuerdos, los estudiantes no solo aprenden a valorar sus propias historias, sino que también desarrollan una apreciación más profunda por las experiencias y perspectivas de sus compañeros.

El énfasis en la memoria familiar resalta la necesidad de comprender cómo las dinámicas y narrativas familiares influyen en la formación de la identidad de los niños. Al integrar a las familias en estos procesos, se facilita un entendimiento más profundo de cómo las experiencias familiares moldean las relaciones de los niños en la escuela. Por tanto, resulta crucial considerar cómo la emotividad proporcionada por los lazos afectivos, en el familia, en el colegio y en otros espacios, otorga significado a los recuerdos.

En resumen, la memoria colectiva es clave en la formación de la identidad cultural en el contexto educativo. Al estructurar los recuerdos de forma

narrativa y crear espacios para la mediación artística y la participación familiar, se puede fortalecer el sentido de pertenencia y la cohesión comunitaria entre los estudiantes. Este enfoque no solo mejora el bienestar emocional y las habilidades socioemocionales de los niños, sino que también promueve el desarrollo de ciudadanos interculturalmente competentes, preparados para enfrentar los desafíos del mundo actual y como agentes activos en la construcción de su historia y cultura. Como educadores, es nuestra responsabilidad integrar estas estrategias en el currículo educativo para propiciar una educación integral que valore y celebre la diversidad cultural.

La mediación artística en el contexto educativo puede ser una herramienta poderosa para promover la interculturalidad, el fortalecimiento de la identidad y el desarrollo integral de los estudiantes. Es fundamental que los docentes se comprometan a implementar estas estrategias con dedicación y sensibilidad, reconociendo su impacto positivo en la comunidad escolar.

Referencias

- Abad, J. (2021). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano. En L. Jiménez, I. Aguirre y L. G. Pimentel (Coords.), *Educación artística, cultura y ciudadanía* (pp. 17-23). Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) y Fundación Santillana. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/educacion-artistica-cultura-y-ciudadania/>
- Bourdieu, P. (1997). *Razones prácticas: sobre la teoría de la acción*. Editorial Anagrama.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning: four lectures on mind and culture* (Vol. 3). Harvard University Press.
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva* (primera edición). Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Hall, S. (1990). Cultural identity and diaspora. En J. Rutherford (Ed.), *Identity: community, culture, difference* (pp. 222-237). Lawrence & Wishart.
- Hall, S. (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. Sage.

- Santamaría, A., de la Mata, M. L. y Ruiz, M. L. (2012). Formal schooling, autobiographical memory, and cultural self-construals. *Journal for the Study of Education and Development*, 35(1), 73-86. <https://doi.org/10.1174/021037012798977412>
- Santamaría, A. y Montoya, E. M. (2008). La memoria autobiográfica: el encuentro entre la memoria, el yo y el lenguaje. *Estudios de Psicología*, 29(3), 333-350. <https://doi.org/10.1174/021093908786145430>
- Walsh, C. (2005) *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación de Perú.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad, colonialidad y educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 19(48), 25–35. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6652>



Acercamiento al inglés en primera infancia en el contexto de la educación pública: una experiencia de aula¹

Approach to english in early childhood in the public education context: a classroom experience

Fabiola Miguez Matiz 

Para citar este artículo: Miguez Matiz, F. (2024). Acercamiento al inglés en primera infancia en el contexto de la educación pública: una experiencia de aula. *Infancias Imágenes*, 23(2), 1-13. <https://doi.org/10.14483/16579089.22243>

Recibido: 27 de mayo de 2024

Aprobado: 30 de julio de 2025

Resumen

En el contexto de la educación pública en Bogotá, el proceso de enseñanza del inglés en primera infancia ha estado muy limitado en cuanto a políticas públicas y cualificación docente. En este contexto, la implementación del proyecto de fortalecimiento progresivo en esta área que ha tenido lugar en dos colegios distritales resulta en un referente a nivel general. En este sentido, aquí se devela un proceso metodológico en la implementación del proyecto en el colegio Nueva Zelandia IED que incluye rutinas, canciones, lúdica, apoyos tecnológicos interactivos, entre otros materiales didácticos, en el proceso enseñanza del inglés a partir de las actividades rectoras para primera infancia. El proyecto se desarrolla desde un enfoque cualitativo de investigación, de tipo interpretativo definido a partir del método etnográfico desde un proceso de observación participante, entrevistas semiestructuradas y encuestas a padres. La recolección de información se analiza mediante diarios de campo y registros fotográficos y de video, así como con el uso de Excel para sistematización.

En este recorrido, la experiencia arroja resultados visibles en el proceso de acercamiento al idioma, con la acogida, el acompañamiento y compromiso de las familias, al igual que con el uso de contextos significativos y diversificación de estrategias. No obstante, se devela la necesidad de robustecer las políticas públicas en alfabetización de una segunda lengua desde edades tempranas para consolidar las bases de formación posterior.

Palabras clave: educación pública, enseñanza del inglés, lengua extranjera, primera infancia

Abstract

In the context of public education in Bogotá, the English teaching process in early childhood has been very limited in terms of public policies and teacher qualifications. In this context, the project of progressive strengthening of English language skills in two public schools from Bogota is a general benchmark. In this sense, a methodological process is here revealed in the implementation of the project at Nueva Zelandia School, which includes routines, songs,

1 El artículo se da en el contexto del proceso de construcción curricular en inglés en un colegio público de Bogotá en el año 2020, durante el periodo de cuarentena ocasionado por el COVID 19 hasta el 2024 en el colegio Nueva Zelandia, el proyecto impactó aproximadamente a cuatrocientos niños entre 4 y 5 años

2 Magíster en infancia y cultura. Secretaría de Educación Distrital de Bogotá. Correo electrónico: fmiguezsm@educacionbogota.edu.co.

games, interactive technological support, among other teaching materials, in the English learning process starting with the guiding activities for early childhood. The project is developed using a qualitative, interpretive research approach defined by the ethnographic method, through participant observation, semi-structured interviews, and parent survey. Data collection is analyzed through field diaries and photographic and video recordings, as well as with the use of Excel to systematize. Throughout this

journey, the experience yields visible results in the process of learning the language, with the welcome, support, and commitment of families, in addition to the use of meaningful contexts and diversified strategies. However, it is revealed the need to strengthen public policies on second language literacy since early ages to consolidate the foundations for subsequent training.

Keywords: public education, English teaching, foreign language, early childhood

Introducción

El mundo actual es cada vez más globalizado. Allí, el inglés no es un lujo sino una herramienta fundamental en la actualidad, ya que contribuye a sentar bases para el futuro social y académico de los niños. Entonces, ¿por qué esperar para ofrecerla a nuestros niños?

La temprana exposición a un segundo idioma hace que la adquisición sea más natural, intuitiva y similar al aprendizaje de una lengua materna. En la etapa de desarrollo los niños con los que se desarrolla el proyecto, se encuentran especialmente receptivos para adquirir habilidades específicas con gran eficiencia y facilidad, pues su cerebro se encuentra diseñando redes neuronales a un ritmo acelerado, lo que ayuda al procesamiento de múltiples idiomas. Además, en los primeros años ellos tienen una capacidad auditiva y articuladora superior que les permite discriminar y reproducir nuevos sonidos con facilidad. Por tanto, que los niños entren en contacto con el inglés desde muy jóvenes facilita ampliamente su aprendizaje formal y desarrollo en etapas posteriores de escolaridad al contar con las bases de sonidos, ritmos y vocabulario ya cimentadas. Por otro lado, el inglés no abarca únicamente el idioma, también involucra el ámbito cultural. De modo que dicha exposición fomenta la curiosidad, el respeto por la diversidad y una mentalidad más global.

A partir de lo anterior y de las consideraciones del [Ministerio de Educación Nacional \(2020\)](#) para fortalecer la enseñanza del inglés en todos los niveles educativos, en el 2020 (periodo de cuarentena por el Covid-19) se dio inicio a un proceso de

implementación del acercamiento al inglés en el currículo de ciclo inicial de dos establecimientos educativos del sector oficial. Se trata de los colegios Friedrich Naumann IED³ y Nueva Zelandia IED ubicados cada uno en una localidad diferente de la ciudad de Bogotá. La presente investigación versa sobre la experiencia del último, donde en 2025 se ha beneficiado a 400 niños de entre 4 y 6 años.

Ahora bien, para lograr que Colombia se convierta en un país bilingüe no puede ser exclusivo de la educación superior o secundaria el aprendizaje del inglés, sino que este debe hundir sus raíces en la primera infancia. Frente a esto, la experiencia con dicho idioma de estudiantes de primera infancia en el colegio Nueva Zelandia en Bogotá cobra particular valor. Allí se propende por aportar significativamente en este proceso mediante estrategias lúdicas, inmersivas y apropiadas para la edad como el uso de rutinas, canciones, juegos, cuentos y rimas. Asimismo se utilizan metodologías interactivas, como la gamificación, con el apoyo de plataformas educativas, recursos y aplicaciones digitales que fortalezcan el proceso de aprendizaje de manera atractiva y con el involucramiento de las familias.

En este orden de ideas, el interés por este proceso parte de dos consideraciones a tener en cuenta: primero, la de un proceso comunicativo donde los niños tienen la posibilidad de acercarse al inglés y aprender a expresarse con él.

³ El proceso desarrollado en esta institución ha tenido varias modificaciones y actualmente está liderada por otra docente de apoyo en el proceso.

En segundo lugar, el entorno multicultural donde se desarrolla el proceso permite enriquecer los contextos y la cosmovisión de los niños al acercarse a otras culturas. Teniendo en cuenta lo anterior, la experiencia busca lograr un proceso de apropiación progresiva del lenguaje en los niños a través del manejo de comandos y vocabulario acorde a su edad, permitiéndoles construir bases sólidas para su futuro proceso de adquisición del lenguaje. Así se abre una nueva posibilidad de aprendizaje para nuestros niños, donde el aprendizaje del inglés es muy limitado y, en muchos casos, el nivel de alfabetización de sus padres es mínimo o inexistente.

Fundamentaciones

Partiendo de los procesos de globalización y del creciente interés por el bilingüismo en la enseñanza, resalta la importancia de iniciar estos procesos educativos en la edad temprana. En ese momento, el aprendizaje de un segundo idioma es un proceso que va más allá de la simple memorización de vocabulario y reglas gramaticales. Se trata de una inmersión en una nueva forma de pensar y de expresar el mundo. En ese contexto, se deriva la necesidad de encontrar metodologías efectivas y motivantes que se alejen de la instrucción formal tradicional, donde la presencia del bilingüismo es limitada. Frente a esa situación, los recursos artísticos, literarios y de nuevas tecnologías se convierten en recursos fundamentales en el acercamiento integral (cognitivo – emocional y social) del inglés a la primera infancia. Dichos recursos emergen como estrategias pedagógicas de incalculable valor, capaces de potenciar la adquisición lingüística de manera natural y significativa.

A partir de la vinculación de cuentos, rimas y canciones infantiles en el proceso se genera el acercamiento del niño a vocabularios, estructuras simples, ritmo y entonación de la segunda lengua de forma natural y perdurable en el tiempo. Asimismo, estos recursos involucran diferentes sonidos, lo que permite discriminar fonemas y el desarrollo de la conciencia fonológica, que son aspectos fundamentales para los futuros procesos de lectoescritura en ambas lenguas.

Por otro lado, la exposición a recursos literarios y audiovisuales muchas veces involucra una estructura repetitiva, lo cual permite anticipar las respuestas dadas por los niños y aumentar los niveles de participación de ellos durante las actividades de aprendizaje. Ello reduce su ansiedad, fomenta su producción oral (por ejemplo, a partir de las frases repetidas o las respuestas en coro) y, a su vez, genera empatía y vínculos afectivos con la segunda lengua, yendo más allá de su uso práctico o instrumental en el aula.

El proceso curricular y las herramientas involucradas se sustentan en sólidas bases teóricas que explican cómo los niños construyen el conocimiento y desarrollan sus habilidades comunicativas. Están los planteamientos de [Lenneberg \(1967\)](#) y su hipótesis de la existencia de una *ventana de oportunidad biológica* donde, durante los primeros años de vida de una persona, su cerebro está especialmente preparado para adquirir lenguaje con mayor facilidad y naturalidad, de manera que se logra una mejor pronunciación. Asimismo, a través de la orientación docente se corrobora la importancia de la interacción social y un acompañamiento competente, según lo planteado por [Vygotsky \(1986\)](#) desde sus postulados sobre el andamiaje en los procesos de aprendizaje. Así se generan actos sociales en los procesos de interacción con el otro y sus conductas, donde se da un proceso de co-construcción del aprendizaje. Es allí que el arte y los cuentos e historias no son meros recursos complementarios, sino que se vuelven parte de estrategias pedagógicas fundamentales para el acercamiento a un segundo idioma.

Estos planteamientos se alinean igualmente con los aportes teóricos de [Krashen \(1981\)](#) acerca de la importancia del *input comprensible*, donde a partir de diferentes recursos orales y artísticos se va formando un proceso de adquisición eficiente del idioma. En ese caso los niños están inmersos en un contexto de bajo filtro afectivo, es decir, en un ambiente sin ansiedad para el aprendizaje, pero con situaciones ligeramente exigentes respecto a su nivel de desarrollo actual. Igualmente, diversas teorías del desarrollo y del aprendizaje del lenguaje nos ofrecen un marco para comprender por qué

el arte y la literatura son tan efectivos. Además de los modelos fundamentales de Vygotsky, Bruner, Krashen y Piaget, otras perspectivas enriquecen nuestra comprensión.

Los aportes de Chomsky (1985) respecto al proceso de adquisición de una segunda lengua aluden a que los niños nacen con una especie de sistema sintáctico, de ahí que pueda concebirse a la capacidad de adquirir una lengua como una herencia biológica. Por lo tanto, si los niños comienzan temprano con experiencias significativas en el segundo idioma, tienen mayores probabilidades de desarrollar otras habilidades vinculadas. Como menciona Krashen (2013), la relevancia del aprendizaje de una segunda lengua no se restringe a la capacidad de comunicarse con personas que hablan ese otro idioma que no es el nativo, sino que también involucra la generación de un pensamiento divergente, al involucrar un proceso mental que permita generar ideas frente a situaciones nuevas, así como mayor creatividad y desarrollo cognitivo en comparación con los niños monolingües. De forma semejante, los más jóvenes mejoran otros procesos cognitivos con la adquisición del lenguaje, a partir de la manipulación y el uso de materiales concretos y elementos de su contexto, así como juegos en grupo con diversos recursos dentro del aula.

En los primeros años de vida, es muy importante introducir una correcta forma de hablar, ya que de acuerdo con María Montessori (1948) esta habilidad del habla es muy útil para comunicarse con el ambiente, al lograr adquirir adecuadamente los patrones del lenguaje desde la etapa inicial de acercamiento a la lengua.

En este orden de ideas, actualmente existen muchos estudios que comprueban que el aprendizaje verbal, la interacción social y la cultura pueden beneficiar el acercamiento al proceso de aprendizaje de una segunda lengua, como se ve desde la teoría de la zona de desarrollo próximo (ZDP) elaborada por Vygotsky (1986). Esta zona es el espacio entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que puede lograr con la guía de un adulto o un compañero más capaz. El arte y la literatura, al ser actividades mediadas, se sitúan perfectamente allí. Al realizar la narración de un cuento o una

actividad artística guiada, el niño se expone a un lenguaje y a unas estructuras lingüísticas que, mediante la orientación y guía del adulto, le permiten comprenderlas de manera gradual. En este orden de ideas, la ZDP representa el espacio en el cual el aprendizaje y el desarrollo cognitivo ocurren de manera más efectiva con el apoyo de alguien que tiene un mayor conocimiento o experiencia en la tarea o, en este caso, siendo un modelo comunicativo, promoviendo el desarrollo de todo el potencial de los niños en su aprendizaje.

De la mano de Vygotsky, la teoría del *andamiaje* de Bruner (1984) resulta igualmente pertinente. El andamiaje se refiere al apoyo temporal que los adultos proporcionan a los niños para que puedan realizar una tarea que de otro modo sería demasiado compleja para ellos. Las canciones, las rimas y las ilustraciones en los libros infantiles actúan como un andamiaje que facilita la comprensión y la producción del nuevo idioma. De manera similar, una actividad artística donde se nombran los colores y las formas en la segunda lengua ofrece un soporte contextual que ancla el nuevo vocabulario a una experiencia concreta y multisensorial.

Por su parte, Krashen (2013) distingue entre "aprendizaje" y "adquisición" de un idioma. El aprendizaje es un proceso consciente de estudio de reglas, mientras que la adquisición es un proceso subconsciente, similar a como se aprende la lengua materna. Las estrategias artísticas y literarias promueven la adquisición al crear un ambiente relajado y motivador, donde el foco está en el significado y la comunicación, no en la corrección gramatical. Esto reduce lo que Krashen denomina el *filtro afectivo*, una barrera emocional que puede obstaculizar el aprendizaje como, por ejemplo, en el caso de los procesos de aprendizaje en general, la aversión o el miedo pueden ser limitantes.

Finalmente, aunque la teoría de Jean Piaget (1972) sobre las etapas del desarrollo cognitivo no se centra directamente en el aprendizaje de un segundo idioma, sí subraya la importancia de la interacción con el entorno para la construcción del conocimiento. Durante la etapa que él llama preoperacional (de los 2 a los 7 años), los niños

aprenden a través del juego simbólico y la representación. El arte y la literatura son formas por excelencia de juego simbólico que, a través de la imaginación y la creatividad, permiten a los niños explorar y dar sentido al mundo. Por ende, al nuevo idioma.

Por otro lado, desde la investigación neurocientífica moderna, la primera infancia es un período sensible para la adquisición del lenguaje. El cerebro de un niño posee una plasticidad neuronal extraordinaria, lo que le permite construir conexiones neuronales a un ritmo que no se volverá a repetir posteriormente en su vida. Investigadoras como [Patricia Kuhl \(2004\)](#) han demostrado que los bebés son "ciudadanos del mundo" en tanto capaces de detectar los fonemas (consonánticos y vocálicos) de todos los idiomas. A medida que crecen, su cerebro se especializa en los sonidos de la que se llamará "su lengua materna". La exposición temprana y lúdica a un segundo idioma a través de canciones y cuentos ayuda a mantener abierta esa ventana de percepción fonética.

Asimismo, el arte y la música, al ser actividades multisensoriales, estimulan diferentes áreas del cerebro simultáneamente, fortaleciendo las redes neuronales asociadas al nuevo idioma. Así generan mayor recordación en el aprendizaje de nuevas palabras (colores, formas, números, etc.). Igualmente, el arte le permite al niño expresar lo que logra comprender del idioma sin la presión de expresarse correctamente, por ejemplo, de acuerdo a las reglas gramaticales. También permite, mediante la integración con el idioma, consolidar el vocabulario aprendido en un contexto significativo. A su vez esto conlleva a un resultado tangible y celebratorio, desde el punto de vista de que el niño puede sentirse orgulloso de su creación o actividad artística, de modo que establece asociaciones entre emociones positivas para él y el idioma en que fue guiada su experiencia de aprendizaje.

En el marco del presente proceso investigativo, se parte de principios y referentes teóricos que se ilustran a continuación. Estos coinciden con aquellos pilares o ejemplos para el proceso de la implementación del acercamiento al idioma en la estructura curricular del ciclo inicial.



Figura 1. Juegos de mesa para el refuerzo de vocabulario

Fuente: archivo fotográfico personal

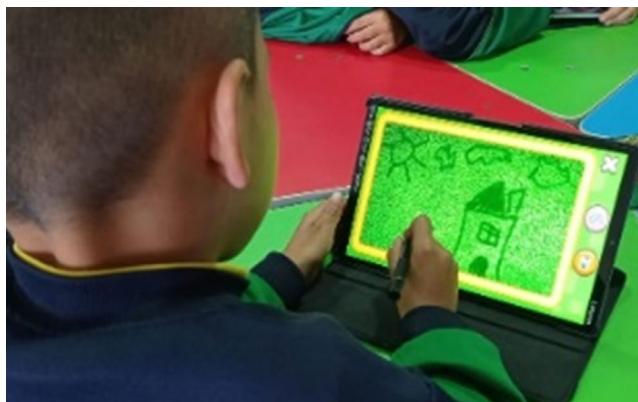


Figura 2. Uso de mediaciones tecnológicas en el aula

Fuente: archivo fotográfico personal



Figura 3. Apoyos visuales para realización de rutinas

Fuente: archivo fotográfico personal

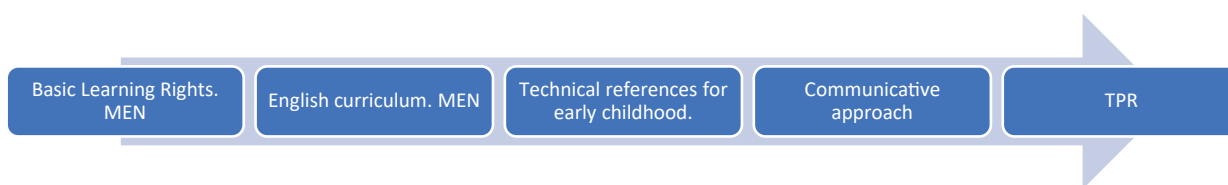


Gráfico 1. Referentes teóricos en la implementación del proceso

Fuente: elaboración propia

Desde los referentes técnicos para la educación inicial ([Ministerio de Educación Nacional, 2017](#)) se propone el acercamiento a la literatura, al juego, a la exploración del entorno y a las expresiones artísticas como las experiencias que se deben ofrecer en esta etapa de desarrollo para promover situaciones que permitan a los niños jugar, crear, imaginar, relacionarse, comunicarse, construir conocimientos, expresar sus emociones e ideas y desarrollarse integralmente. Esto sucede también con el uso de recursos interactivos que desafían conocimientos de los niños, por lo que ellos llegan a ejercitar aspectos como pronunciación, entonación, vocabulario y comprensión oral. Como indican Gil García y Serrano Sampedro,

a través del juego se consigue despertar en los niños una actitud muy positiva hacia la lengua inglesa, ya que promueve situaciones comunicativas auténticas y alejadas de simples intercambios verbales de carácter mecánico implícito en los viejos métodos repetitivos o simples preguntas y respuestas. (1981, p. 35)

Por otro lado, a propósito de los procesos de narración de historias, Krashen menciona que se crea un buen ambiente de aprendizaje y proporciona información integral y significativa. A través de los cuentos se activa el dispositivo de adquisición del lenguaje y es fácil para los niños inducir elementos del lenguaje a partir de la información proporcionada por los cuentos. (1981, p. 25)

En este tipo de recursos que se proporcionan en el aula, las ilustraciones juegan un papel fundamental al proporcionar pistas visuales que ayudan a la comprensión del significado de las palabras y frases.

En la situación del uso de estos materiales, cabe mencionar la idea de [Scrivener \(2005\)](#) de que los profesores son la principal fuente de entrada

del lenguaje comprensible para los estudiantes, al tiempo que la concentración del profesor en el habla juega un papel importante en la adquisición del lenguaje. Aunque se incluyan elementos escritos o de lectura en el desarrollo infantil, el habla es la habilidad más utilizada en el proceso, así como la escucha conforme al desarrollo de la conciencia fonológica. En este sentido, el desempeño del docente para aportar a la confianza y desarrollo en la expresión oral y la escucha de sonidos y vocabulario familiar, son aspectos que favorecen significativamente la adquisición del lenguaje.

De acuerdo con lo anterior, se puede decir que la enseñanza de un idioma tradicionalmente se centra en la inteligencia lingüística. Sin embargo, el arte y la literatura permiten activar y conectar varios tipos de inteligencias simultáneamente. La literatura infantil combina la inteligencia lingüística (las palabras) con la espacial (las ilustraciones) y la interpersonal (al discutir la historia y los sentimientos de los personajes con situaciones de su cotidianidad). Con las creaciones artísticas y corporales, así como materiales de este tipo, se apela a la inteligencia espacial y corporal-kinestésica. Por su parte, la música y las canciones se conectan directamente con la inteligencia sonora, que son cruciales para adquirir la prosodia (entonación y ritmo) del nuevo idioma.

Al utilizar las artes en las estrategias pedagógicas, se ofrece una vía de acceso al aprendizaje para cada niño según sus fortalezas individuales, haciendo el proceso más inclusivo y efectivo. El arte en sus diversas manifestaciones (dibujo, pintura, modelado, música y teatro) ofrece un canal de comunicación no verbal que trasciende las barreras del lenguaje, en relación con las emociones o prejuicios en el momento de expresarse. Para un

niño que está aprendiendo un nuevo idioma, esto es crucial.

Con base en estos ejes centrales, como lo son el arte, la literatura y el juego, se utilizan metodologías específicas para la enseñanza del inglés, de acuerdo con los objetivos de la experiencia y con las características de la población. En este sentido, el enfoque comunicativo, propuesto por [Richards y Rodgers \(2001\)](#), pretende hacer de la competencia comunicativa el objetivo central del proceso, de manera que niños y niñas logren una comunicación espontánea y con confianza en inglés. Esto concuerda con los planteamientos de [Brown \(2006\)](#), quien sostiene que el aprendizaje de una segunda lengua en los niños es evidente cuando primero escuchan y luego hablan, entendiendo así que han obtenido una adquisición de nuevos conocimientos. En este sentido, la comprensión auditiva es un paso inicial clave en la comunicación y el aprendizaje del inglés. A mejor escucha, mejor comunicación y, en consecuencia, más fácilmente se podrá desarrollar el resto de habilidades lingüísticas.

Igualmente hay una concordancia con el uso de la estrategia metodológica *Total Physical Response* (TPR) propuesta por Asher, quien plantea que una conexión con la memoria puede ser más fuerte si se establece a través de la repetición verbal o mediante la asociación con una actividad motora. [Asher \(1977\)](#) estudia la coordinación del habla y la acción en la adquisición de la primera lengua, a partir de lo que intenta adaptar las características de ese proceso al aprendizaje de la segunda lengua. En la adquisición, el niño interioriza el código lingüístico conforme a las órdenes que recibe y a las que responde mediante respuestas físicas. Esto sucede antes de que comience a producir respuestas lingüísticas. Ahí es notable que involucrar el cuerpo, no limitándose a una “correcta oralidad”, permite otro dinamismo por la incorporación de movimientos, gestos, diversificación de actividades, material didáctico, imitación y juegos de rol que favorecen el desarrollo de otras habilidades (1977).

En suma, de la mano de estos referentes teóricos se sustenta la opción por la diversificación de estrategias, involucrando elementos artísticos,

literarios y de nuevas tecnologías en los procesos de acercamiento al idioma. Esto no corresponde a una simple elección metodológica, sino que entraña una decisión pedagógica fundamentada. Desde la neurociencia hasta la psicología de la motivación, pasando por las teorías de la inteligencia y la adquisición de segundas lenguas, múltiples perspectivas convergen para señalar que un enfoque holístico, creativo y centrado en la condición particular de ser niño es la forma más poderosa y natural de abrir las puertas a nuevos idiomas en la edad temprana.

Metodología

La sistematización de la experiencia ha sido desarrollada a partir de un enfoque cualitativo de investigación, con los referentes de Vasilachis (2006) y bajo el método de etnografía educativa, donde el investigador se aproxima a situaciones, acciones, procesos, acontecimientos reales y concretos e interacciones espontáneas que se desarrollan durante su presencia en el campo y pueden continuar en su ausencia. Esto responde a que el presente estudio es de carácter educativo y se centra en la subjetividad de los participantes, teniendo en cuenta sus condiciones y características etarias, lo que da lugar a interpretaciones por parte de la investigadora para intervenir en su realidad.

Primero hubo un proceso desde la estructuración curricular hasta la planeación pedagógica en ambos establecimientos. En segundo lugar, hubo una implementación en el aula, mediante un proceso riguroso de planeación pedagógica desde las características y necesidades de los estudiantes, así como lo estructurado a nivel curricular, donde se generaron espacios de encuentro con una intensidad de dos horas semanales con cada grupo. En este marco, se realiza un proceso de observación participante desde el rol de investigadora, actividad definida por [Taylor y Bogdan \(1987\)](#) como aquella que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* (ambiente o contexto), lugar en el cual se realiza la recolección de datos de modo sistemático.

Ello corresponde a la tercera fase de la experiencia, para la que se seleccionaron diferentes

recursos como diarios de campo, fotografías y audiovisuales para registrar el desempeño de los niños en el aula. Posteriormente estos son analizados y, a partir de procesos de reflexión pedagógica, se realizan los ajustes pertinentes en la planeación curricular y la de cada sesión, al igual que se analiza la vinculación y acompañamiento de las familias en el proceso.

Para la última fase del proceso, se plantearon algunos interrogantes para realizar en el año 2024 una entrevista semiestructurada con una muestra seleccionada de ocho padres de familia. Igualmente hubo una reflexión previa para la estructuración de una encuesta a padres cuyos hijos cursaron jardín en la institución en el primer semestre de 2025. Esta fase se orientó en la búsqueda de una visión más global del proceso.

Asimismo cabe mencionar que las técnicas de investigación seleccionadas se complementan entre sí. Esto se expresa en una triangulación entre ellas durante el proceso de recolección de la información para enriquecer el análisis y su posterior interpretación, desde una perspectiva académica y pedagógica en el quehacer como docente. En el caso de la entrevista semiestructurada, se hizo uso del diseño de diferentes rejillas en Excel adaptadas a cada pregunta para organizar y categorizar la información obtenida. En cuanto a la encuesta, aplicada a través de *Google forms*, se realizó la sistematización también mediante Excel a partir del informe arrojado por la aplicación.

Resultados

En respuesta al proceso de implementación en el marco de la experiencia, se presentan los hallazgos derivados al año 2025. A medida que se realizó el proceso de implementación de las clases de inglés, se ha evidenciado la evolución en la producción oral de los niños, reflejada en la interacción que se da entre el docente y ellos, particularmente en el uso de preguntas rutinarias al inicio de clases en términos de su estado de ánimo y el estado del clima del día, así como en el proceso de seguimiento que se da en cada espacio de encuentro con los niños.

Para ello, cada uno de los espacios de reunión se planifica y organiza con antelación, de modo

que tengan orden y estructura, y se optimicen los procesos de aprendizaje siguiendo el método PPP o presentación-práctica-producción. Este es definido por Tomlinson (2011, citado por Criado, 2013), quien establece que el PPP es un método para enseñar aspectos de la lengua siguiendo una secuencia que incluye la presentación de un vocabulario, luego la práctica de este y de estructuras, para finalizar con una producción conforme a lo aprendido. Este método nos permite crear una rutina de clase con la que los niños se familiarizan y también diferentes actividades para favorecer el reconocimiento de vocabulario en diversas áreas.

Por otro lado, se hace uso de herramientas tecnológicas como tabletas con aplicaciones (*English-Kids*, *chicklearnenglish*, *pocket Paint*, entre otras) y recursos web interactivos (super simple, Colombia bilingüe, *learn english kids* del consejo británico, por mencionar algunas) para acercar a los niños de una manera diferente al idioma. Igualmente se incluyen algunos materiales como juguetes y *flash-cards* que permiten dinamizar la clase y potenciar la participación, interacción, exploración y aprendizaje de nuevo vocabulario, en el marco de lo expuesto por Brown (2006) frente a la diversificación de materiales.

Del proceso desarrollado en estos cinco años, se evidencia cómo los niños a tan temprana edad reconocen el lenguaje que deben utilizar con determinadas personas y no solo en el contexto del aula. Por ejemplo, se dirigen a la docente de inglés o a sí mismos haciendo uso de recursos lingüísticos como saludos y expresiones. Ello corrobora los postulados Lenneberg (1967) frente a las condiciones cerebrales de los niños para la adquisición del lenguaje con mayor facilidad y en un contexto natural. Cabe señalar que durante el aprendizaje se han implementado herramientas y estrategias didácticas que involucran temas de interés para los niños, así como personas y objetos de su entorno, lo que facilita una asociación para el acercamiento a la segunda lengua. A ello se suma el uso de un vocabulario que aparece a lo largo de las sesiones y que puede practicarse en otras actividades que se proponen dentro del aula.



Figura 4. Ejercicios de aplicación mediante recursos tecnológicos en el aula

Fuente: archivo fotográfico personal

En este sentido de acercar a los niños al inglés, los padres resultan ser miembros fundamentales para motivar en los procesos de aprendizaje, así como en facilitar otras herramientas para guiarlos a través del juego, videos, canciones, textos, música, etc. Para involucrarlos, de manera que se comprometan y apoyen como les sea posible, periódicamente se les comparten recursos y se les dejan claros los objetivos de las diferentes tareas y componentes. Por tanto, derivado del interés mostrado por un alto porcentaje de padres en el proceso, se llevó a la inclusión de apoyos tecnológicos, mediante el desarrollo de una *wiki*⁴ y el uso de la plataforma educativa para la participación y apoyo de las familias en el mismo. A partir del año 2023 se diseñó una *wiki* cuyo propósito es ofrecer material para reforzar el aprendizaje en casa, principalmente al recurrir a videos y rimas, al igual que a algunos materiales audiovisuales. También se incorporó la plataforma educativa *Classdojo*, que permite al docente la creación de un sistema de puntos para gestionar el aula. Ahí es posible la comunicación instantánea entre maestros, estudiantes y padres (con traducción automática) y la creación de portafolios digitales

para los estudiantes, herramientas como cronómetros y aleatorización de alumnos. También se permite compartir fotos y videos, crear grupos al igual que enviar anuncios de actividades para fomentar un ambiente ameno y mejorar el desarrollo socioemocional. Igualmente, incluye un apartado de recursos específicos para ayudar a que los padres de familia desarrollen el manejo de un vocabulario básico y así sea más efectivo su apoyo.

A partir de estos recursos vinculados en el proceso, se evidencia en las entrevistas a padres de familia percepciones positivas. Manifiestan satisfacción y avances evidentes en el proceso de sus hijos en el transcurso de la implementación del inglés en el currículo. Asimismo, en la encuesta realizada en el 2025, un 82,4% de la muestra seleccionada para la encuesta sostiene que las clases han sido motivadoras y atractivas para sus hijos; el 78,5% afirma que los niños han desarrollado una actitud positiva frente al idioma. Igualmente refieren en opiniones personales que el proceso ha sido adecuado y óptimo en cuanto a las estrategias brindadas para sus hijos. Todo ello permite evidenciar de manera satisfactoria una percepción positiva en los padres respecto a avances en el proyecto implementado en el colegio, particularmente en relación con el uso de estrategias adecuadas y motivantes para el aprendizaje del segundo idioma en que se encuentran sus hijos.

⁴ Entendida como un sitio web o una aplicación que permite a múltiples usuarios crear, editar y gestionar contenido de forma colaborativa y rápida a través de la interfaz web. Su propósito principal en el marco de las clases es capturar y compartir ideas, conocimientos o información, con la característica de que todos los usuarios pueden aportar nuevo contenido y modificar el existente.

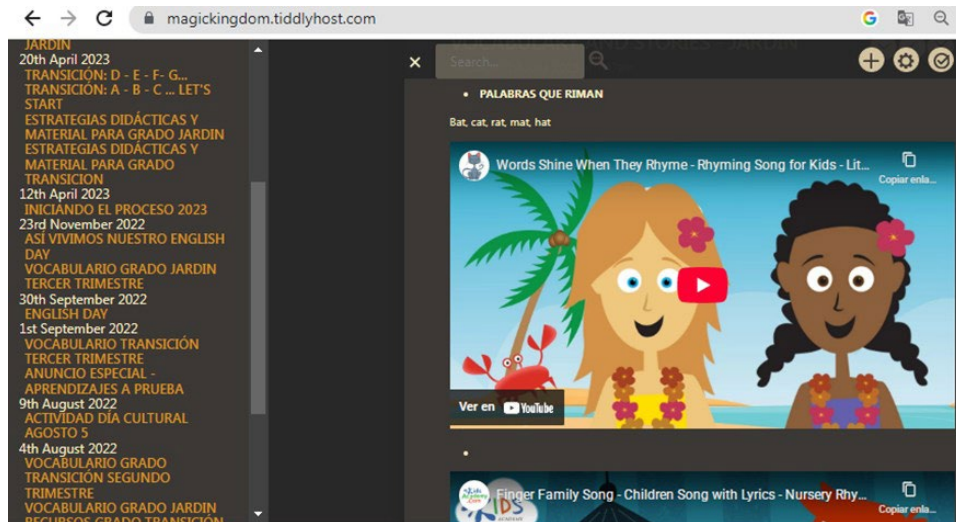


Figura 5. Captura de pantalla como muestra de recursos de la wiki

Fuente: <https://magickingdom.tiddlyhost.com/>

2. ¿Considera que las clases de inglés han sido motivadoras y atractivas para su hijo(a)?

17 respuestas

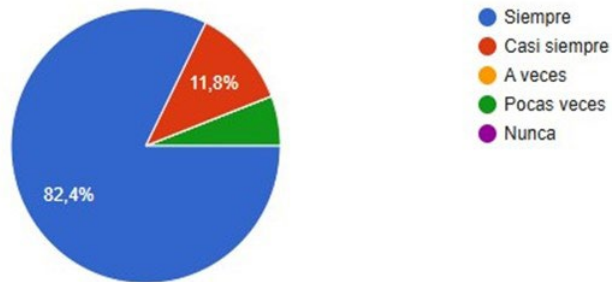


Figura 6. Resultados para pregunta 2 de encuesta a padres de familia

Fuente: elaboración propia

3. ¿Ha notado que su hijo(a) utiliza o reconoce palabras/frases en inglés fuera del contexto de la clase?

17 respuestas

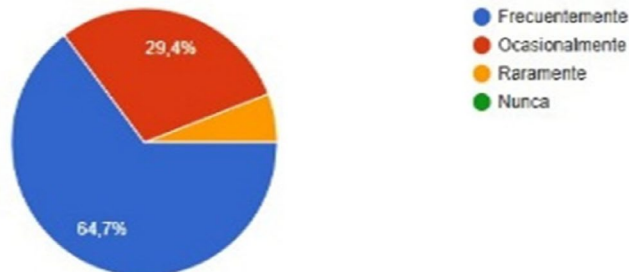


Figura 7. Resultados para pregunta 3 de encuesta a padres de familia

Fuente: elaboración propia

4. ¿Considera que su hijo(a) ha desarrollado interés o una actitud positiva hacia el aprendizaje del inglés?

17 respuestas

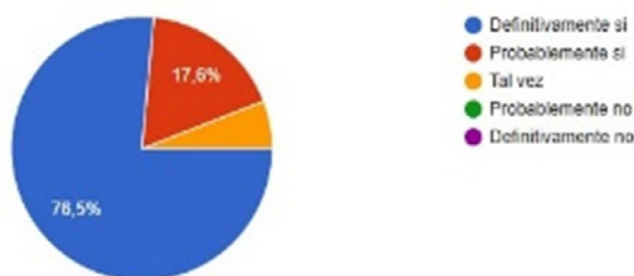


Figura 8. Resultados para pregunta 4 de encuesta a padres de familia

Fuente: elaboración propia

En el proceso en el aula y junto a las observaciones realizadas, se evidencia un fortalecimiento en la formación a partir del encuentro en un contexto real, donde los niños tienen la posibilidad de interiorizar elementos de pronunciación y usar nuevas palabras a través del modelado, ganando mayor confianza en sus interacciones. Igualmente, los recursos tecnológicos como juegos interactivos, audiovisuales y aplicaciones mediante el uso de dispositivos digitales han sido elementos claves para generar interés por parte de los niños en el otro idioma, así como mayor motivación y desarrollo de aprendizajes significativos, a la vez que mejoran sus experiencias con el idioma.

Por otro lado, a partir de la rutina establecida para el inicio de cada encuentro, que involucra dibujos ilustrativos relacionados con el clima, emociones, día de la semana y una breve oración y rima, se expresa el interés de los niños en el proceso, así como los avances en su expresión oral. Ellos participan en la rutina y así practican su habla. Igualmente, recordando lo sostenido por [Scrivener \(2005\)](#) respecto a la importancia de la relación entre docente y habla, la internalización de elementos de pronunciación y el uso de nuevas palabras a través del modelamiento del docente, han permitido a los niños una mayor confianza en sus interacciones, basándose en el enriquecimiento de vocabulario y de expresiones.

En este orden de ideas, mediante las actividades rectoras para la primera infancia (arte, juego, literatura y exploración del entorno), el acercamiento a objetos específicos (por ejemplo, el material didáctico y elementos de su contexto como juguetes, frutas favoritas o fotografías familiares) y las experiencias de manipulación y uso de títeres, los niños fortalecen los procesos sensorio-perceptivos y cognitivos durante este proceso de adquisición y acercamiento al inglés. Allí recrean el vocabulario que ha favorecido esta experiencia de acercamiento a lo extranjero, el reconocimiento positivo a otras culturas y la expresión espontánea en el aula.

Conclusiones

En las rutinas establecidas por el docente al inicio de cada encuentro, se evidencia efectividad en el desarrollo de la confianza para la expresión, en las posibilidades de participación y una fluidez adecuada en la expresión oral, al igual que en la interiorización de expresiones y vocabulario cotidiano que cada niño pueda asociar directamente con su contexto. La exposición constante de los niños a una segunda lengua les ha permitido desarrollar habilidades de escucha y habla a través de un proceso natural de adquisición del lenguaje, que se da de forma paralela al fortalecimiento de su lengua materna.

Al aprender a través de cuentos e historias, así como a expresiones artísticas diversas, no solo se está enseñando un idioma, se está cultivando el gusto por el lenguaje, la creatividad y una actitud positiva hacia otras culturas, sentando las bases para un aprendizaje permanente. Esto sucede bajo la consideración de que durante los primeros años de vida se construye una base neurobiológica única, como la plasticidad cerebral, donde el arte, la literatura y la diversificación e implementación de otros recursos pedagógicos se convierten en herramientas que estimulan las potencias de estas condiciones biológicas.

A partir de esta experiencia, sus bases teóricas y metodológicas, así como los resultados obtenidos, se logran potenciar procesos de acercamiento al inglés en el contexto educativo y fuera de este en el marco de la educación pública. Se puede afirmar que hay resultados positivos en la población objetivo.

Asimismo, el recorrido y la experiencia desarrollada en el colegio Nueva Zelandia, con énfasis en los procesos de vinculación a través de la plataforma educativa, da cuenta de la motivación en padres y familias respecto a la posibilidad que los niños tengan acceso a una formación en un segundo idioma. Los adultos más fácilmente se comprometen y apoyan desde los hogares con ayuda de dichas herramientas y acciones.

Sin embargo, son evidentes las deficiencias que persisten en Colombia en relación con los procesos de bilingüismo en la primera infancia, al igual que sobre la implementación de programas bilingües para el acceso de los niños a una segunda lengua. Los lineamientos establecidos a partir del plan nacional de bilingüismo presentan falencias en relación con la importancia que se da a dichos programas. Estos pueden contribuir a romper las brechas de desigualdad que se presentan en el sistema educativo público, en contraste con el sector privado. Diferentes estudios, como el realizado por el Laboratorio de economía de la educación de la [Pontificia Universidad Javeriana \(2022\)](#), muestran un aumento de 7 puntos en las brechas entre la educación pública y privada para el 2022. Allí es relevante la diferencia en el puntaje del área de inglés, junto a las matemáticas y la lectura.

Por lo tanto, es imperativo que la implementación de modelos bilingües en la primera infancia sea coadyuvada por el gobierno nacional, desde la definición de lineamientos y políticas claras hasta la capacitación docente. De esta manera los niños pueden iniciar su alfabetización en una segunda lengua desde temprana edad para que durante sus posteriores años escolares cuenten con bases más sólidas. Así habrá una mayor probabilidad de que aprovechen mejores oportunidades en su futuro, teniendo en cuenta los

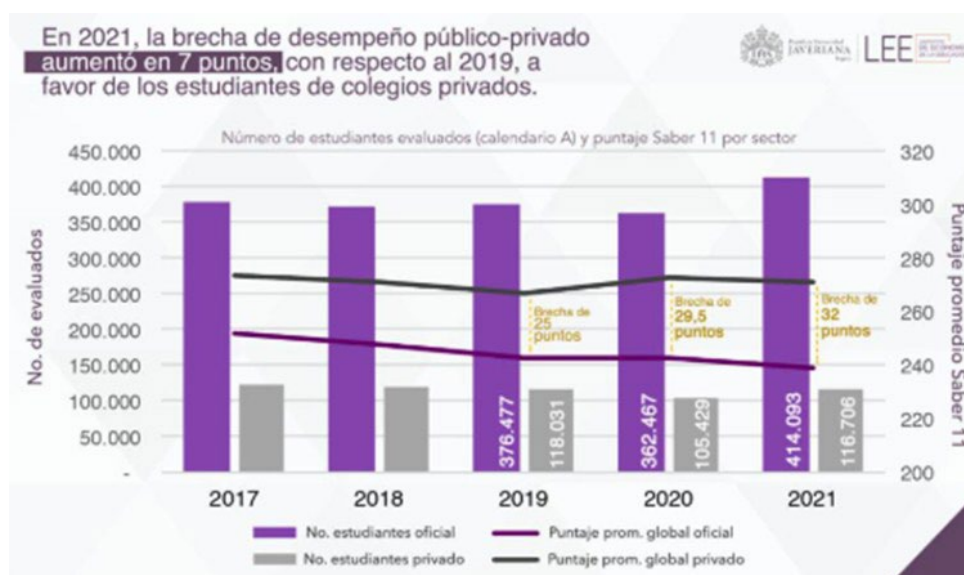


Figura 9. Análisis de resultados de las pruebas de Estado

Fuente: Laboratorio de economía de la educación (LEE) de la [Pontificia Universidad Javeriana \(2022\)](#)

procesos de globalización en la sociedad actual por los que el idioma inglés se está consolidando de manera importante en países como Colombia.

En definitiva, la integración del arte, la literatura infantil y recursos tecnológicos digitales en la enseñanza de un segundo idioma en la edad temprana no es un mero adorno, sino una estrategia pedagógica fundamentada en cómo los niños aprenden de manera más efectiva. Al crear un entorno de aprendizaje que es a la vez estimulante, significativo y emocionalmente seguro, estas herramientas no solo permiten a los niños aprender un nuevo idioma, sino también disfrutar del proceso y desarrollar una actitud positiva y duradera hacia el relacionamiento con otras lenguas y culturas diferentes a las propias.

Referencias

- Asher, J. J. (1977). *Learning other language through action* (first edition). Sky Oaks Productions Inc.
- Brown, H. D. (2006). *Principles of language learning and teaching* (fifth edition). Pearson Education.
- Bruner, J. S. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza editorial.
- Chomsky, N. (1985). *Aspects of the theory of syntax* (fourteenth edition). The MIT Press.
- Criado, R. (2013). A critical review of the Presentation-Practice-Production Model (PPP) in foreign language teaching. En R. Monroy Casas (Ed.), *Homenaje a Francisco Gutiérrez Díez* (pp. 97-115). Editum Munera.
- Gil García, C. y Serrano Sampedro, M. I. (1981). *El juego aplicado a la enseñanza del inglés*. Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Zaragoza.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning* (first edition). Pergamon press Inc.
- Krashen, S. (2013). *Second Language Acquisition. Theory, applications and some conjectures*. Cambridge university press.
- Kuhl, P. K. (2004). Early language acquisition: cracking the speech code. *Nature reviews neuroscience*, 5, 831-843. <https://doi.org/10.1038/nrn1533>
- Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) (2022). *La brecha en el desempeño académico entre estudiantes de colegios oficiales y privados continúa aumentándose. Análisis de los resultados de las pruebas de Estado*. Pontifica Universidad Javeriana. <https://lee.javeriana.edu.co/w/lee-notas-de-prensa-7>
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. John Wiley & Sons, Inc.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017). *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Gobierno de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2020). *Guía No. 22. Estándares básicos de competencias en lenguas extranjeras: inglés*. Gobierno de Colombia. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/115174:-Guia-No-22-Estandares-Basicos-de-Competencias-en-Lenguas-Extranjeras-Ingles>
- Montessori, M. (1948). *The discovery of the child*. Kalakshetra.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of intelligence*. Littlefield Adams & Co.
- Richards, J.C. y T.S. Rodgers (2001). *Approaches and methods in language teaching* (first edition). Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2005). *Learning teaching. A guidebook for English language teachers* (second edition). Macmillan.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados* (primera edición). Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language*. The MIT Press.





Una Vida Universitaria: apuntes autobiográficos. Ponencia en el Vigésimo aniversario del Coloquio de la Vivencia y la Práctica Fernando de la Ossa, de la Licenciatura en Educación Infantil

A University Life: Autobiographical Notes. Keynote Address for the
Twentieth Anniversary of the Fernando de la Ossa Colloquium on
Lived Experience and Practice in Early Childhood Education

Daniel Arturo Hernández Rodríguez  ¹

Para citar este artículo: Hernández Rodríguez, D. A. (2024). Una Vida Universitaria: apuntes autobiográficos. Ponencia en el Vigésimo aniversario del Coloquio de la Vivencia y la Práctica Fernando de la Ossa, de la Licenciatura en Educación Infantil. *Infancias Imágenes*, 23(2), 1-5. <https://doi.org/10.14483/16579089.22804>

Resumen

La ponencia teje fragmentos de vida (del autor) relativos a la Universidad, desde la adolescencia (años sesentas) hasta la actualidad (segunda década del siglo XXI). Coloca en el centro las experiencias de formación y auto-formación en los programas de licenciatura, especialización y maestría en infancia de la Universidad Distrital, sin omitir las vivencias tempranas con el campus de la Universidad Nacional y el contacto cultural con el deporte y el arte en esos años de crecimiento. La juventud aparece con el ingreso a una carrera universitaria (también en la UN) y la descripción de la riqueza y diversidad de vivencias formativas más allá de las aulas, procedentes de los lugares del Campus y de la riqueza espiritual de compañeras, compañeros y docentes. Concluye con los vínculos de la academia

Recibido: 18 de octubre de 2024

Aprobado: 09 de diciembre de 2024

con la sociedad y el compromiso del saber con la Nación. La ponencia quiere decirle a la juventud el valor y la riqueza posible de sus vínculos con la Universidad.

Palabras clave: Alma mater y Campus, Escuela-Universidad, Experiencias formativas y diálogo crítico, Infancias.

Abstract

The keynote weaves together fragments of the author's life tied to the University, from adolescence (the 1960s) to the present (the second decade of the 21st century). It centers on formative and self-formative experiences in the undergraduate, specialization, and master's programs in Childhood Studies at the Universidad Distrital, without overlooking early encounters with the campus of the Universidad

¹ Psicólogo de la Universidad Nacional de Colombia, con amplia experiencia en el campo de la infancia, particularmente en la poética infantil. Director de la Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño y coordinador de la Maestría en Infancia y Cultura y la Especialización en Infancia, Cultura y Desarrollo de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: dahernandez@udistrital.edu.co <https://orcid.org/0009-0001-7056-8377>

Nacional and the cultural immersion in sports and art during those years of growth. Youth emerges with the start of university studies (also at the UN) and the description of the richness and diversity of formative experiences beyond the classroom—drawn from campus spaces and the spiritual wealth of peers, classmates, and professors. It concludes with the ties

between academia and society, and the commitment of knowledge to the Nation. The keynote aims to convey to young people the value and potential richness of their connection to the University.

Keywords: Alma mater and Campus, School-University Linkages, Formative Experiences and Critical Dialogue, Childhood(s).

Buenos días

Además de sentirme *honrado* por haber sido invitado a participar en este panel, por intermediación de la profesora Lynn Marulanda, del vigésimo aniversario del *Coloquio de la Vivencia y la práctica “Fernando de la Ossa”*, siento alegría y responsabilidad, además de una bella gratitud, puesto que la gratitud es bella.

La vida universitaria ha sido la mayor parte de mi vida. Comenzó en la pista atlética del estadio Alfonso López Pumarejo de la Universidad Nacional, siendo un colegial que amaba correr, y luego en el Conservatorio, donde recibían niños y adolescentes que amaban la música, cuando se convirtió en parte de la Facultad de Artes, en un edificio dentro de la Universidad Nacional.

En ese tiempo, todo el mundo podía “entrar a la Universidad Nacional”, porque no había malla que la separara y por sus calles pasaban buses de servicio público. Por fin, fui aceptado en la carrera de Psicología. En cada uno de estos pasos, la Universidad era su *gente palpable* y sus modos de habitar el *campus* como casa de cultura, como *alma mater*.

El tiempo más importante en la vida de todas las personas, al menos desde hace cien mil años (fecha arbitraria que puede ser varias veces mayor), es el de los tres primeros años porque es el tiempo de adquisición-construcción-aprendizaje-creación-donación-emergencia-apropiación de la *lengua materna*.

Podemos decir que la concepción de un ser humano—que no es sólo biología—dura más o menos nueve meses y tres años. Y, al igual que en la salida del incomparable útero materno, exige por parte de tan extremo *fetus* una también incomparable participación en su prolongado

alumbramiento, en su prolongada entrada en el mundo. Y éste comienza con el lenguaje, con el que nada podemos *decir-de-cierto* sobre la epopeya vivida en el tiempo previo.

Dueños ya de la lengua materna, es decir, como seres humanos cabales-en-devenir, condición que acarreamos, cada quien, hasta el fin de su propia existencia, comienza el tiempo del relato (todos los tiempos aquí son arbitrarios, son tiempos “personales”).

Casi en el *nacimiento* del relato, hecho de *habla* y de *diálogo* interior, pues no siempre contamos con una escucha atenta, construimos una yo misma o un yo mismo, donde suelen fundirse autor y héroe.

Es a ese paraje, *agreste y blando*, hasta donde pueden llegar trazas de nuestros recuerdos, hasta donde pudiéramos rescatar alguna forma fantasmal *auto-bio-gráfica*, detrás de la cual se oculta para siempre *muda* nuestra *prístina* infancia.

Desde esos tres años, de los que no podemos hablar, salto hasta mi ingreso formal a la universidad, lugar de nuestro tema y *lar* de nacimientos socráticos.

Sócrates se llamaba a sí mismo partera, pues, intentaba mediante el diálogo hacer que emergiera, en las palabras de su interlocutor, el divino saber que se ocultaba en su interior, desconocido para él mismo.

Si la universidad tenía por vocación ser *alma mater*, es porque todo en ella estaba dispuesto para procrear-parir-criar o crear-nutrir-cuidar los más diversos *saperes* o sabores, pasando por los aromas... flores y frutos, que cultivamos discutiendo, estudiando, ensayando... todos y todas en embarazo de saberes, todos y todas en partería...

Campus: es decir, prados, árboles, animales, cafeterías, restaurantes, escenarios deportivos, bibliotecas, puestos de libreros, salitas de audición

musical, senderos, calles rincones... y salones, laboratorios, oficinas de profes, auditorios con nombres de sabios, de científicos, de escritores, de artistas y de mártires de la patria y de la academia.

Todos ellos lugares de la palabra, del diálogo, del discurso, de la conferencia o la lección, de la lectura y de la escritura que son otros diálogos... Y lugares de las observaciones experimentales y vivenciales.

En todos esos lugares acontecían las multiplicaciones de los otros en nosotros, el crecimiento de lo otro (mundos, culturas...) y la consideración de conceptos abstractos, de las formas expresivas o bellas que nos visitaban y también brotaban de nosotros en trabajos académicos y periódicos y revistas y talleres, y en plazoletas y muros y auditorios... todo en presencias sensibles y envuelto en palabras...

Y en forma de susurros en la confesión secreta, el flirteo, el enamoramiento; en la emergencia compartida de las singularidades personales; la música o el músico (de psicología o ingeniería), la poeta o el poeta (de agronomía o arquitectura), la pintora o el pintor (de filosofía o derecho o medicina), la atleta o el atleta (de lingüística o matemáticas). La universidad como lugar de los postreros nacimientos y de los nuevos embarazos.

Y la Universidad creadora de nuevas sensibilidades:

Allí donde se juntan los cuerpos vivos, donde se habitan mutuamente los espíritus en virtud de las palabras y de todos los gestos significativos de nuestros cuerpos florecen nuevas sensibilidades. En las Universidades del mundo nacen permanentemente movimientos en contra de las injusticias domésticas y mundiales.

Hoy, estudiantes judíos, junto con muchos otros estudiantes y profesores multiculturales, denuncian el genocidio palestino por el Estado de Israel, en universidades de los Estados Unidos y alrededor del mundo. Y mirando hacia el pasado, sus movimientos de protesta han contribuido a parar guerras, han dado nacimiento a importantes movimientos ecológicos, hoy ambientalistas... Y de allí han surgido los más contundentes defensores de derechos humanos...

Y llegando a este lugar, a esta, nuestra Universidad Distrital, a esta Facultad de Ciencias y Educación (esencialmente de Educación), y a esta Licenciatura,

que nació en 1982 como Licenciatura en Básica Primaria, hace 42 años, encontramos que hemos puesto la mirada dubitativa, irreverente, cuestionadora, sospechosa, crítica, propositiva, transformadora *sobre el niño y la niña*, singularidades y géneros, imaginarios y existenciales, *sobre la niñez* como población y ciudadanía emergente, y *sobre la infancia* como experiencia y poética cultural, mucho antes de que llegáramos a los libros de Agamben y las lecturas contemporáneas de Benjamin y sus trabajos sobre niños, juegos y libros infantiles, relacionados con sus conceptos de historia y experiencia.

Y también nos adelantamos al fructífero plural de las infancias, dándole ese nombre a un grupo de investigación, nacido en el contexto de la Licenciatura, bajo la dirección de la profesora Cecilia Rincón. Ahora, la Licenciatura cuenta con una hija y una nieta: la hija tiene algo más de 25 años, la Especialización en Infancia Cultura y Desarrollo; y la nieta entra en su octavo año de vida, la Maestría en Infancia y Cultura.

Hoy, en la saga de nuestros estudios, entendemos que no es *de* o *sobre* niñez, niño, niña, e infancia (en singular o plural) que construimos nuevos conocimientos, saberes y sensibilidades, sino *con* ellas y ellos. ¿La clave? Nos la proporcionó el estudio psicolingüístico de la *lengua materna*, del habla de la niña y el niño, del diálogo gestante como parto de nuevos seres humanos cabales y en devenir; y del relato infantil, desde el grupo de investigación *Lenguaje Discurso y Saberes*, creado por la profesora Flor Alba Santamaría. En este estudio incluimos unas irrenunciables visiones psicoanalíticas y antropológicas, además de los estudios socio-culturales e históricos.

Nadie sabe tanto. Por eso somos profesores, estudiantes, investigadores, pensadores, es decir, personas incontables, en su mayoría invisibles, algunas presentes habiéndose ya ausentado, como el profesor Fernando de la Ossa, cuya labor entre nosotros y su mirada sociológica y cultural de las poblaciones infantiles nos legó valiosas claves, y ahora, el nombre de este Coloquio. Algunas de estas personas, hoy les "dictan clase", les dirigen trabajos de grado, es posible que se hayan formado aquí en la Licenciatura, o que hayan venido de *quizabes* distintas profesiones y

disciplinas, universidades y praxis, y se han continuado formando aquí, mientras enseñan sus disciplinas o desarrollan seminarios y talleres *multi, inter, trans-disciplinarios*, a menudo sin percatarse de que, a despecho de las distancias que creamos tener frente a nuestros compañeros y compañeras, todos y todas (docentes y estudiantes) somos, nuestra comunidad educativa, junto con todas las personas que disponen y mantienen las condiciones que hacen posibles nuestros encuentros y rituales.

En la vida de estudio en la Licenciatura, y en particular, en los trabajos de grado de su larga saga de graduandos, en las creaciones de los diversos grupos de investigación a que ha dado origen..., en el discurso y en el trabajo de sus incontables egresados, inmersos en escuelas, colegios e instituciones estatales, en organizaciones no gubernamentales y en las comunidades... anida, a partir de la historia viva de la Licenciatura, en multitud de espíritus, una mejor manera de *ser con la infancia* y sus diversas pluralidades.

4 Debo aún decir que todo este movimiento a propósito de la infancia, el niño, la niña y la niñez, en la Universidad Distrital, comenzó con el grupo de intelectuales coordinados por el profesor catalán Virgilio Crespo, que se preguntaron cómo lograr la formación de los maestros y propusieron como epicentro “estudiar al niño del maestro”.

Y la pregunta que se les ocurrió fue ¿qué hacen los niños por fuera de la escuela? Una pregunta para trabajar con sucesivas cohortes durante los primeros 10 años de la Licenciatura.

El resultado admirable de semejante investigación, *“Los niños del cuarto mundo”*, es comparable con los grandes estudios que desde unos años antes y hasta nuestros días, viene desarrollado la investigadora pionera de nuestra niñez, Cecilia Muñoz (en diversas asociaciones y publicaciones).

Algunas y algunos de los privilegiados estudiantes de Virgilio Crespo y su equipo de docentes hicieron contacto con el *Grupo de investigación de Carlo Federici*, de la Universidad Nacional (en el que estaban Antanas Mockus y Carlos Augusto Hernández) y crearon el grupo *Escuela-Universidad* en el que participé durante ocho años. Fue, para mí, una escuela sobre la escuela. Algunos de

esos admirables maestros han pasado a ser parte de los que seguimos aquí, “dando qué hacer”.

En medio de un goce comunicativo, casi festivo, fuimos un *Grupo* de asombrosa disciplina. Un día de cada semana nos reuníamos en mi casa familiar, desde las seis de la tarde, sin hora de salida, con un tema de la vida escolar y social y política de los barrios populares y de las escuelas primarias, más que todo. También había maestros en colegios de “secundaria”, cuyas experiencias y reflexiones, hicieron parte de nuestras consideraciones.

Deseo nombrar, en esta que fue su casa, dos inolvidables egresadas de esa primera versión de la Licenciatura, que estuvieron también en el *Grupo Escuela Universidad*: Mireya Valdés y Elizabeth Forero, quienes ya se quedaron entre nosotros mediante su legado y nuestro recuerdo. Otros, en cambio, andan sobre sus pies en esta tierra y que pueden alegrarnos con sus experiencias, como los hermanos Barrantes o Carmiña Bohorquez a cuyas obras incompletas podemos tener acceso y otros que no sé si estudiaron aquí o cuyos nombres no recuerdo.

A través de este grupo, que en ocasiones llegó a reunir más de veinte personas, yo, que, como maestro sólo trabajé tres años en educación primaria, en el maravilloso Instituto Pedagógico Arturo Ramírez Montúfar de la Universidad Nacional, conocí además numerosos proyectos educativos asombrosamente situados y empoderados, contestatarios y propositivos, poco publicados y muy poco conocidos.

Algunos de tales proyectos y experiencias pasaron a la escritura como trabajos de investigación en nuestra *Especialización*, que han cursado egresados de la *Licenciatura* de todas sus épocas, como el *Carnaval Sol Oriental*, de las “zonas cuartas” de Bogotá (quizá haya algunos consignados en los libros de *“La expedición pedagógica”*). El grupo fue consultado y puso puntos de vista en la Constituyente del 91 y en la Ley General de Educación del 94.

Desde hace casi treinta años pertenezco a estos programas de infancia, formándome con cada nuevo grupo de estudiantes y agradecido por esta experiencia que ha sido buena y que podría ser mejor si todos supiéramos disfrutar de la vida universitaria del modo más generoso y pleno, cuidando este

“tesoro” que, junto con los saberes y logros académicos, que considerablemente nos definen, son los afectos; es decir, el enriquecimiento y diversificación de nuestro amor y nuestro compromiso.

Por definición, el afecto siempre es un vínculo auténtico de alguien con algo, con alguien, con “eso” que nos afecta; es decir, nos interesa, nos atrae o repele o inquieta, nos hace crear expectativas, imaginaciones, posibilidades, ensueños o utopías..., cuando no representa una amenaza, nos puede impulsar hacia “lo profundo” y también hacia lo diverso...

Si encontramos el lugar adecuado a los nuevos poderes virtuales, la Universidad podría seguir siendo un mundo de mundos, que se abren en las aulas, en los cafés, en los barcos, en los puestos de libros y con los libreros, en el trote colectivo de los fondistas, en los paseos peripatéticos, a la salida de los conciertos, en los prados al sol o bajo la sombra de los árboles, en las gradas y los atrios...

En la vida universitaria percibimos nuestro cambio cotidiano como auto-formación, cuando atendemos nuestro amor a saber, cualquiera sea su forma y su objeto. En el *campus* del *alma mater*, en medio de sus paisajes naturales y arquitectónicos, donde fundamos lugares, recorridos y costumbres, hallamos las “afinidades electivas”, de cuya riqueza habla Goethe, y otras diversidades humanas vivas y pretéritas que nos atraen o distancian. Allí podemos elegir el sentido y la amplitud de nuestro compromiso con la vida, y también experimentamos la necesidad de la crítica, el sentido de justicia, el significado del bien común y la ocasión de la protesta, de la comunicación de la Universidad con esa madre que la cobija, con la Nación, como demanda de amor.

Muchas gracias.



Guía para los autores

La Revista Infancias Imágenes se consolida como una revista de carácter científico, que divulga los saberes, las experiencias y demás conocimientos que se vienen produciendo en los grupos de investigación, los programas de pregrado, postgrado y demás instancias interesadas en el campo de la infancia, enmarcada en la educación y el lenguaje.

La periodicidad de la revista, es semestral y se ha organizado en cuatro secciones, que buscan agrupar la variada producción textual:

Imágenes de investigación

6

- *Artículos de investigación científica:* resultado de proyectos de investigación terminados y preferiblemente financiados por algún organismo internacional o nacional. La estructura utilizada debe contener explícita o implícitamente cuatro apartes importantes: introducción, metodología, resultados y conclusiones.
- *Artículos de reflexión:* documento que presenta resultados de investigación terminada desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor, sobre un tema específico, la cual recurre a fuentes originales.
- *Artículos de revisión:* estudios hechos por el autor con el fin de dar una perspectiva general del estado de un dominio específico de la ciencia y la tecnología, de sus evoluciones durante un período de tiempo y donde se señalan las perspectivas de su desarrollo y de su evolución futura. Integra un hilo de trabajos realizados sobre una temática. Requiere riqueza en las referencias bibliográficas: mínimo 50 referencias.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 20 a 25 páginas.

Textos y contextos

Esta sección está dedicada a motivar la producción escrita sobre diferentes tipos de textos.

- Artículos de reflexión sobre los campos de la infancia, el lenguaje y la educación que no provengan de investigación.
- Artículo corto: documento breve que representa avances de los resultados originales preliminares o parciales de una investigación científica o tecnológica, que por lo general requieren de una pronta difusión.
- Reposte de caso: documento que presenta los resultados de un estudio sobre una situación particular con el fin de dar a conocer las experiencias técnicas y metodológicas consideradas en un caso específico. Incluye una revisión sistemática comentada de la literatura sobre casos análogos.

En esta sección los artículos tendrán una extensión de 10 a 15 páginas.

Perfiles y perspectivas:

Presenta artículos y textos no necesariamente científicos de avances, experiencias y saberes que se relacionen con la situación de la niñez.

Entrevistas o crónicas en las que se precisa sobre los saberes construidos a través de la experiencia de un investigador, un artista o un maestro.

Entrevista y perfil autobiográfico de un personaje destacado en el ámbito de la infancia.

Escritos y textos que desde lo literario sirvan para el deleite, la creación y la reflexión.

Reseñas de libros, tesis y eventos.

Las entrevistas, las reseñas, las biografías, los reportajes y los textos se excluyen del resumen y palabras clave.

En las reseñas el texto se encabezará con los datos generales del libro: autor, editorial, año, número de páginas y ciudad. La reseñas de proyectos e investigaciones se encabezarán con los datos generales del proyecto: Director(a), investigador(a), asistente, coinvestigador(a), asesor(a) externo(a), auxiliares y entidades cofinanciadoras.

En esta sección la extensión máxima será de 5 páginas.

Lo mejor de otras publicaciones:

En esta sección se presentan artículos que han sido publicados en otras revistas y publicaciones que se consideran relevantes para las discusiones y reflexiones sobre el tema de la infancia. Estos artículos se publican previa autorización de los autores.

En esta sección la extensión mínima es de 10 páginas.

Separata especial

Esta sección es ocasional y está dedicada a la divulgación de producciones resultado de eventos académicos como seminarios internacionales, coloquios o simposios sobre los temas de la revista.

En esta sección la extensión máxima será de 15 páginas.

Parámetros generales

Los documentos deben presentarse en formato Word, letra de 12 puntos, fuente Times New Roman, interlineado 1,5 (excluye ilustraciones y cuadros). Hoja tamaño carta.

- Todo artículo deberá venir con el título de trabajo no más de 12 palabras seguido de un asterisco que remita a una nota a pie de página en donde se especifican las características de la investigación. En esta nota debe indicarse la fecha de inicio y finalización de la investigación, o si la misma todavía está en curso.
- Dentro del documento no debe colocarse el nombre del autor o los autores, así mismo ninguna información asociada a ellos.
- **Resumen** en lengua española y **abstract** en lengua inglesa (máximo de 150 palabras) donde se incluya la pregunta de investigación, marco teórico, metodología, hallazgos y conclusiones. El resumen debe ser preciso, completo, conciso y específico.
- A continuación del resumen se indican las **palabras clave** en español y **keywords** en inglés de tres a diez que permitan al lector o lectora identificar el tema del artículo. Para ampliar la indexación es importante que evitar que en las palabras clave se repitan las del título.
- Los artículos deben tener máximo 7500 palabras (incluida la lista de referencias). Las notas deben ir a pie de página en estilo automático de Word registrando su numeración en el cuerpo del artículo, no al final del texto.
- La información estadística o gráfica debe organizarse en tablas o gráficos. Estos se enumeran de manera consecutiva según se mencionan en el texto y se identifican con la palabra "Tabla" (o "Gráfico") y un número arábigo centrados, en la

- parte superior (la numeración de las tablas debe ser diferente a las de las Figuras). La tabla o el gráfico se titula en letras redondas. Las tablas y gráficos deben incluir la fuente en la parte inferior.
- Las imágenes y gráficos que acompañen los textos deberán estar en formato JPG, y no tener una resolución inferior a 300dpi. Las fotografías o ilustraciones deben enviarse dentro del texto en el lugar que corresponda. Los diagramas, dibujos, figuras, fotografías o ilustraciones deben ir con numeración seguida y un subtítulo que empiece con “Figura”: luego deberá indicarse muy brevemente el contenido de dicha figura, debe incluir la fuente en la parte inferior. No debe incluirse material gráfico sujeto a Copyright sin tener permiso escrito.
- No se reciben anexos al final del texto, deben ir incluidos conjuntamente en el texto para su análisis y observación de sentido. (Tablas, gráficas, fotos, etc.)
- La revista Infancias Imágenes solicitará a los autores que autoricen mediante la licencia de uso parcial la reproducción, publicación y difusión de su artículo a través de medios impresos y electrónicos con fines académicos, culturales y científicos.
- La revista Infancias Imágenes hace explícito que si se utiliza material protegido por Copyright, los autores y autoras se hacen responsables de obtener permiso escrito de quienes tienen los derechos.
- Si el artículo ha sido o va a ser publicado en otras revistas o medios, es necesario que los autores a pie de página citen el nombre completo, edición, volumen y año de dicha(s) publicación(es).
- El material publicado en la revista Infancias Imágenes puede ser reproducido haciendo referencia a su fuente.
- La recepción de un artículo se acusará de inmediato. La recepción de los artículos no implica necesariamente su publicación, los textos deben seguir un proceso de evaluación realizado por pares académicos. En caso de que el artículo no sea aceptado para su publicación, la revista se compromete en dar a conocer al autor los resultados de la evaluación.
- Al momento de efectuar el envío de los artículos a la revista a través de la plataforma OJS, los autores deben suministrar la totalidad de la información de Autor(es), para ingresar a la base de datos de la revista y ser tenido en cuenta en diferentes procesos académicos que adelante la publicación.
- El proceso de evaluación será anónimo de doble vía. Es por eso que es importante no colocar el nombre dentro del documento para garantizar una **revisión a ciegas**.
- En el artículo seleccionado para su publicación la revista se citará al autor o autores con nombres y apellidos, título académico, afiliación institucional, cargo y correo electrónico.
- Para las referencias se debe adoptar el modelo del manual de estilo de publicaciones de la Asociación Americana de Psicología (APA). Para la última versión se puede visitar el siguiente link:
<http://www.suagm.edu/umet/biblioteca/pdf/GuiaRevMarzo2012APA6taEd.pdf>

En principio citar más de una tabla o gráfica de un mismo libro o artículo o un trozo de 500 palabras o más, requiere permiso previo por escrito del titular del derecho.

El copyright se reserva los derechos exclusivos de reproducción y distribución de los artículos incluyendo las separatas, las reproducciones fotocopiadas, en formatos electrónicos, o de otro tipo, así como las traducciones.

Declaración de ética y buenas prácticas

El comité editorial de la revista **Infancias Imágenes** está comprometido con altos estándares de ética y buenas prácticas en la difusión y transferencia del conocimiento, para garantizar el rigor y la calidad científica. Es por ello que ha adoptado como referencia el Código de Conducta que, para editores de revistas científicas, ha establecido el Comité de Ética de Publicaciones (COPE: Committee on Publication Ethics) dentro de los cuales se destaca:

Obligaciones y responsabilidades generales del equipo editorial

En su calidad de máximos responsables de la revista, el comité y el equipo editorial de **Infancias Imágenes** se comprometen a:

- Aunar esfuerzos para satisfacer las necesidades de los lectores y autores.
- Propender por el mejoramiento continuo de la revista.
- Asegurar la calidad del material que se publica.
- Velar por la libertad de expresión.
- Mantener la integridad académica de su contenido.
- Impedir que intereses comerciales comprometan los criterios intelectuales.
- Publicar correcciones, aclaraciones, retracciones y disculpas cuando sea necesario.

Relaciones con los lectores

Los lectores estarán informados acerca de quién ha financiado la investigación y sobre su papel en la investigación.

Relaciones con los autores

Infancias Imágenes se compromete a asegurar la calidad del material que publica, informando sobre los objetivos y normas de la revista. Las decisiones del comité editorial para aceptar o rechazar un documento para su publicación se

basan únicamente en la relevancia del trabajo, su originalidad y la pertinencia del estudio con relación a la línea editorial de la revista.

La revista incluye una descripción de los procesos seguidos en la evaluación por pares de cada trabajo recibido. Cuenta con una guía de autores en la que se presenta esta información. Dicha guía se actualiza regularmente. Se reconoce el derecho de los autores a apelar las decisiones editoriales.

El comité editorial no modificará su decisión en la aceptación de envíos, a menos que se detecten irregularidades o situaciones extraordinarias. Cualquier cambio en los miembros del equipo editorial no afectará las decisiones ya tomadas, salvo casos excepcionales en los que confluyan graves circunstancias.

Relaciones con los evaluadores

Infancias Imágenes pone a disposición de los evaluadores una guía acerca de lo que se espera de ellos. La identidad de los evaluadores se encuentra en todo momento protegida, garantizando su anonimato.

Proceso de evaluación por pares

Infancias Imágenes garantiza que el material remitido para su publicación será considerado como materia reservada y confidencial mientras que se evalúa (doble ciego).

Reclamaciones

Infancias Imágenes se compromete responder con rapidez a las quejas recibidas y a velar para que los demandantes insatisfechos puedan tramitar todas sus quejas. En cualquier caso, si los interesados no consiguen satisfacer sus reclamaciones, se considera que están en su derecho de elevar sus protestas a otras instancias.

Fomento de la integridad académica

Infancias Imágenes asegura que el material que publica se ajusta a las normas éticas internacionalmente aceptadas.

Protección de datos individuales

Infancias Imágenes garantiza la confidencialidad de la información individual (por ejemplo, de los profesores y/o alumnos participantes como colaboradores o sujetos de estudio en las investigaciones presentadas).

Seguimiento de malas prácticas

Infancias Imágenes asume su obligación para actuar en consecuencia en caso de sospecha de malas prácticas o conductas inadecuadas. Esta obligación se extiende tanto a los documentos publicados como a los no publicados. El comité editorial no solo rechazará los manuscritos que planteen dudas sobre una posible mala conducta, sino que se considera éticamente obligado a denunciar los supuestos casos de mala conducta. Desde la revista se realizarán todos los esfuerzos razonables para asegurar que los trabajos sometidos a evaluación sean rigurosos y éticamente adecuados.

Integridad y rigor académico

Cada vez que se tenga constancia de que algún trabajo publicado contiene inexactitudes importantes, declaraciones engañosas o distorsionadas, debe ser corregido de forma inmediata.

En caso de detectarse algún trabajo cuyo contenido sea fraudulento, será retirado

tan pronto como se conozca, informando inmediatamente tanto a los lectores como a los sistemas de indexación.

Se consideran prácticas inadmisibles, y como tal se denunciarán las siguientes: el envío simultáneo de un mismo trabajo a varias revistas, la publicación duplicada o con cambios irrelevantes o parafraseo del mismo trabajo, o la fragmentación artificial de un trabajo en varios artículos.

Relaciones con los propietarios y editores de revistas

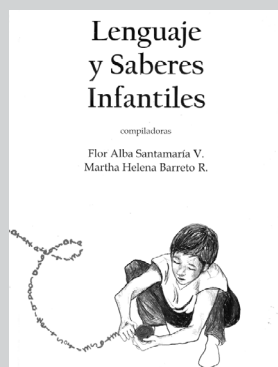
La relación entre editores, editoriales y propietarios estará sujeta al principio de independencia editorial. **Infancias Imágenes** garantizará siempre que los artículos se publiquen con base en su calidad e idoneidad para los lectores, y no con vistas a un beneficio económico o político. En este sentido, el hecho de que la revista no se rija por intereses económicos y defienda el ideal de libre acceso al conocimiento universal y gratuito, facilita dicha independencia.

Conflicto de intereses

Infancias Imágenes establecerá los mecanismos necesarios para evitar o resolver los posibles conflictos de intereses entre autores, evaluadores y/o el propio equipo editorial.

Quejas/denuncias

Cualquier autor, lector, evaluador o editor puede remitir sus quejas a los organismos competentes.



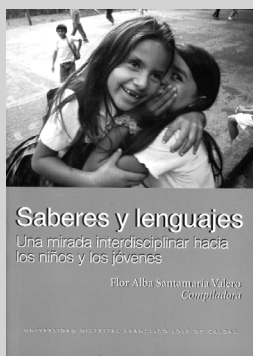
ISBN: 978-958-8247-99-1
Año: 2007
Páginas: 178

Lenguajes y saberes infantiles

Compiladoras: Flor Alba Santamaría,
Martha Helena Barreto

Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Estas páginas tienen como finalidad conservar algunas huellas de las intervenciones que se realizaron durante el Seminario Internacional Lenguaje y Saberes Infantiles, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes de la Universidad Francisco José de Caldas; al mismo tiempo que pretende dar paso a la discusión sobre el complejo y diverso tema del lenguaje y los saberes infantiles para contribuir a la conformación de una escuela de pensamiento sobre este tema.



ISBN: 978-958-8337-36-4
Año: 2008
Páginas: 180

Saberes y lenguajes: una mirada interdisciplinar hacia los niños y los jóvenes

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

En abril de 2007 se realizó el II Seminario Internacional de Lenguaje y Saberes Infantiles organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y por el grupo de investigación Lenguaje, Discurso y Saberes, que reunió a una gran variedad de investigadores, profesionales, académicos y estudiantes para profundizar las relaciones entre el lenguaje, los saberes y la infancia. En dicho evento, vivido como algo singular y efímero, surge la idea de asir lo volátil y lo transitorio, para transmutarlo a través de una especie de magia alquimista, en algo palpable y duradero, un libro. Sin embargo, la esencia de lo fugaz retorna cuando los autores empiezan a conversar con el lector, cuando se toca el pensamiento, se reflexiona y se discute.

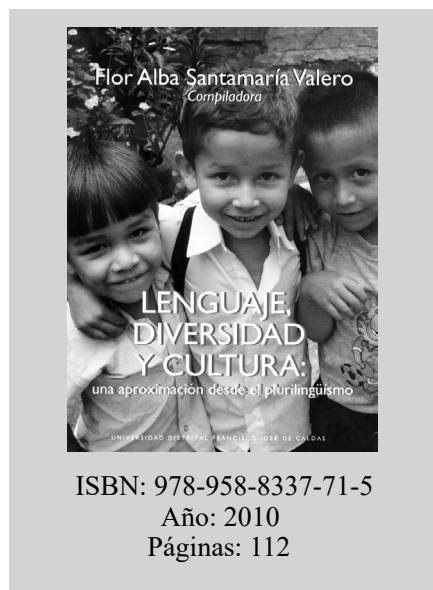


ISBN: 978-958-8337-55-5
Año: 2009
Páginas: 80
Lectura por cara y cruz
Libro álbum

Contar y pintar el agua. Una experiencia ecopedagógica con niños de escuelas rurales

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

El libro Contar y pintar el agua nace y fluye como la corriente de agua que en su espuma deja entrever los rostros y las almas de los niños narradores, pintores de paisajes, de mundos llenos de espontaneidad y colorido. De los encuentros con los niños guiados por sus maestros y por algunos padres de familia, surgió una relación semejante a las aguas del río que corre y se renueva a cada instante, permitiéndonos plasmar lo vivido en colores y en papel.

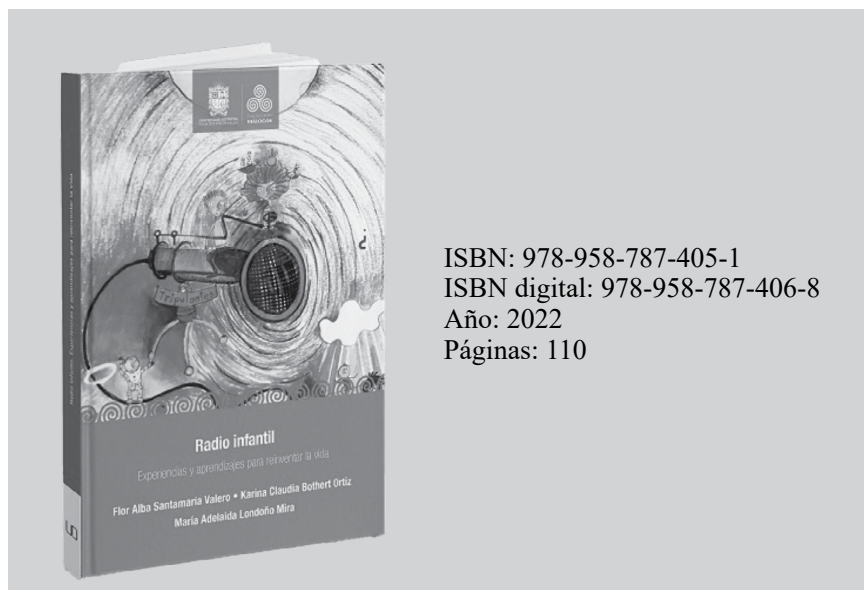


ISBN: 978-958-8337-71-5
Año: 2010
Páginas: 112

Lenguaje, diversidad y cultura: una aproximación desde el plurilingüismo

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

Este libro recoge las experiencias compartidas por investigadores, docentes y estudiantes que asistieron al III Seminario Internacional Saberes y Lenguajes: una aproximación desde el plurilingüismo a la diversidad. Las reflexiones originadas del diálogo entre conferencistas y asistentes buscan definir cuál es el papel de la educación y el lenguaje en la consolidación de comunidades de aprendizaje, teniendo en cuenta la diversidad de saberes, lenguajes y pensamientos como referentes principales en la construcción de nuestro presente.



ISBN: 978-958-787-405-1
ISBN digital: 978-958-787-406-8
Año: 2022
Páginas: 110

Radio infantil: Experiencias y aprendizajes para reinventar la vida

Autoras: Flor Alba Santamaría Valero - Karina Claudia Bothert Ortiz -
María Adelaida Londoño Mira

Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

ISBN: 978-958-787-405-1

ISBN digital: 978-958-787-406-8

Año: 2022

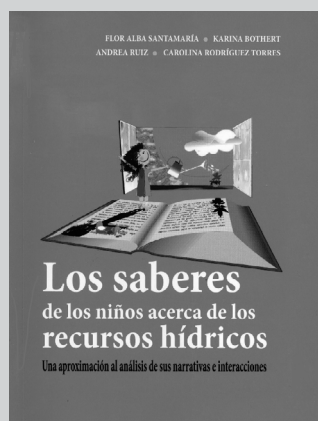
Páginas: 110

Resumen: Los textos que integran esta publicación, tan académicos como problemáticos, son o se pueden leer igualmente como una especie de apología a la radio, una invitación cordial y amable a escuchar la radio.

Así pues, que muy bien se nos puede antojar comenzar por el tercer trayecto, ese: “Grandes y pequeños crecen con la radio: historias de Tripulantes” en las que encontraremos el ensamble o una parte del conjunto polifónico a los “comandos” de la Radionave, la causa de todo lo que sigue. Luego, podríamos saltar y visitar el primer trayecto: “Voces y relatos de niños desde una radio dialógica” donde nos encontraremos con lo que ya saben las buenas maestras y maestros en la escuela, algo muy importante, que lo más importante pasa durante los recreos. Al fin, nos podríamos dirigir al segundo trayecto: “Una experiencia de investigación con la radio infantil” y como en cualquier “estudio de caso”, asumir allí todos los retos, o en todo caso, querer allí producir un grito con todas sus fuerzas, como un pulpo, multicolor y florido; un grito, como en los mejores tiempos del recreo.

Igual podríamos comenzar al revés o en el orden sugerido, la combinatoria es simple, el lector sabrá realizar su propio juego.

Otras producciones académicas



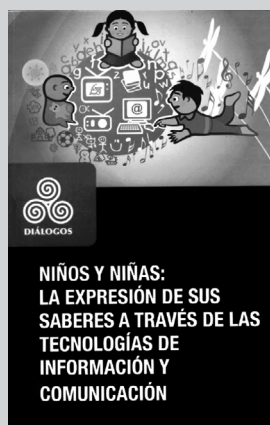
ISBN: 978-958-8337-98-2
Año: 2011
Páginas: 148

Los saberes de los niños acerca de los recursos hídricos. Una aproximación a sus narrativas e interacciones

Autoras: Flor Alba Santamaría, Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez Torres
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*.

La pregunta esencial que dio origen a la investigación, cuyos resultados se plasman en este libro, tuvo que ver con los saberes que poseen los niños y las niñas en contextos rurales y urbanos con respecto a un elemento esencial como lo es el agua.

En las metáforas infinitas expresadas en las voces de los niños, el equipo de investigación, desde una mirada interdisciplinaria, comprendió la riqueza de saberes que tienen los niños acerca del agua que fluye por el río y que observan a diario en el recorrido de la escuela y de su barrio.



ISBN: 743093-837393-93737
Año: 2012
Páginas: 184

Niños y niñas: la expresión de sus saberes y lenguajes a través de las tecnologías de la información y la comunicación

Compiladora: Flor Alba Santamaría
Editorial: *Universidad Distrital Francisco José de Caldas*

Este libro recoge las experiencias compartidas y los diálogos de saberes producto del IV Seminario Internacional de la Cátedra Unesco. Las conferencias sobre el aprendizaje en mundos digitales y la vida cotidiana de los niños en la red, de la investigadora española Pilar Lacasa fueron el eje conductor de los paneles y diálogos de este encuentro en el cual especialistas, profesores, estudiantes y niños creadores y protagonistas expresaron y pusieron en escena sus conocimientos y saberes y posibilidades de las TIC en la educación y en la conformación de comunidades de aprendizaje.



ISBN: 978-958-5434-93-6
Año: 2018
Páginas: 64

Las palabras, las niñas y los niños: canciones y rondas, poemas y relatos, dibujos y libros.

Compiladora: Flor Alba Santamaría

Este libro recoge las memorias del V Coloquio de Infancia, realizado el 25 de mayo de 2017, organizado por la Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño y la Maestría en Infancia y Cultura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Este evento académico se propuso generar reflexiones y compartir resultados de las investigaciones del grupo Lenguaje, Discurso y Saberes, así como conocimientos y experiencias aportados por los participantes, en el campo de la literatura y la poética infantiles, relacionados con el relato, las narrativas, el libro álbum, la fantasía y la canción. Lo anterior se convierte en una disculpa para acercarse al mundo de las palabras con las que se facilitan o no los procesos de humanización del niño y su devenir como sujeto.



Duración: 30 Minutos
Años: desde 2007
Los audios pueden escucharse
en línea en:
http://comunidad.udistrital.edu.co/catedraunesco/?page_id=2538

Programa de radio infantil *Tripulantes*

Tripulantes es un espacio educativo e informativo, divertido y entretenido dedicado a los niños, niñas y jóvenes que se preparan para afrontar el reto de crecer, de aprender, de establecer relaciones con los demás. El nombre hace referencia a la tripulación de una nave, a un grupo de personas que debe mantener un diálogo continuo para tomar colectivamente decisiones que favorezcan el bienestar de todos.

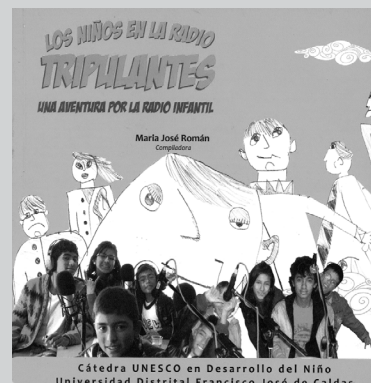
Los niños y niñas se convierten en los *Tripulantes*, viajeros, aventureros, recolectores de información que viajan en una Radionave que les permite ir a otros lugares, conocer personas de otros mundos y llegar a miles de hogares bogotanos.

El programa se emite los sábados de 10:00 a.m. a 10:30 a.m. por LAUD 90.4 FM y por laud.udistrital.edu.co, emisora de la Universidad Distrital FJC.

Dirección general: Flor Alba Santamaría
Dirección de contenidos: María Adelaida Londoño M.

Edición: Luis Steve Montenegro Q.

Libretos: Yaneth Pinilla, María José Román



ISBN: 978-958-8337-62-3
Páginas: 96
Año: 2009

Los niños en la radio. “Tripulantes: una aventura por la radio infantil”

Compiladora: María José Román

Opinar, preguntar y contar. Niños y niñas investigando, aprendiendo entre ellos, entre amigos, riéndose y divirtiéndose; chicos y chicas conscientes de sus derechos y fortaleciendo cada vez más sus habilidades comunicativas, esos son *Los niños en la radio*. Este libro permite un acercamiento a la radio infantil, presenta una breve reseña de la radio en Colombia y de la relación entre radio y educación, y un recuento metodológico de *Tripulantes* y de otras experiencias. Es una invitación a docentes, investigadores, estudiantes y cuidadores a dar inicio a nuevos procesos de realización de radio participativa con niños y niñas.



2 DVD de audio
Año: 2009

¡Los niños en la radio! lo mejor de Tripulantes

Este producto sonoro está compuesto por dos DVD que recogen las mejores emisiones de *Tripulantes*, programa de radio infantil que constituye un espacio para las voces de los niños y las niñas de Bogotá en uno de los medios de comunicación más importantes del país.

Disco 1 en estudio. Disco 2 en vivo
Producción general: Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño

Textos: María José Román

Materización: Camilo Colmenares

Diseño gráfico: Juan Carlos Coronado

Prensaje: Disonex



Video experimental en DVD
Año: 2004

SensaciónES

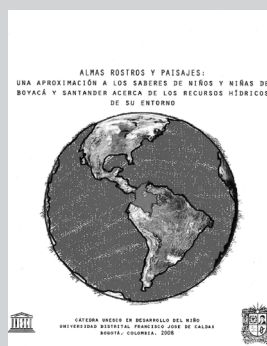
Sensación ES un video experimental que busca explorar las posibilidades de la imaginación, la creatividad y la construcción de mundos en el público infantil. Ha sido utilizado también como material para la realización de talleres de sensaciones, sensibilidad y creación.

Participó en el Festival de Cine de Cartagena, edición 2004.

Dirección ejecutiva: Flor Alba Santamaría

Producción ejecutiva: Omaira Tapiero

Concepción y realización: Interactiva Colombia Ltda.



Documental en DVD
Año: 2008

Almas, rostros y paisajes: una aproximación a los saberes de niños y niñas en Boyacá y Santander acerca de los recursos hídricos de su entorno

Este documental recoge el proceso y desarrollo del proyecto de investigación realizado con el mismo nombre. Se presentan los lineamientos del proyecto, las experiencias y los relatos de los niños en sus contextos.

Dirección: Flor Alba Santamaría

Realización audiovisual: María José Román, Camilo Colmenares, Ayde Perdomo

Equipo de investigación: Karina Bothert, Andrea Ruiz, Carolina Rodríguez, María José Román

Si está interesado en hacer intercambio de publicaciones para fines científicos y académicos, contáctenos al correo electrónico catedraunesco@udistrital.edu.co o al teléfono + 571 3239300, ext. 1704.

La Cátedra Unesco en Desarrollo del Niño está al servicio de las investigaciones, proyectos y experiencias en infancia que tengan al niño y a la niña como centro de acción y reflexión.



Cátedra UNESCO
en Desarrollo del Niño

UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Contenido de este número

Nota editorial

Imágenes de investigación

Concepciones de infancia y escuela en maestros de Escuelas Normales Superiores en Caldas
Childhood and school conceptions on teachers from High Normal Schools in Caldas
Omar Javier García Martínez

"Yo soy una hermosa criatura" – Imaginarios de infancias trans
"I am a beautiful creature" – Imaginaries of trans childhoods
Diana Catherine Pachón Porras

Experiencias emocionales y procesos escriturales en niños y niñas de tercero de primaria, desde el reconocimiento de sus voces, durante el confinamiento
Emotional experiences and writing processes in third-grade children, from the recognition of their voices, during confinement
Adriana Arroyo Ortega, Sandra Serna Arango

Lenguajes artísticos e infancias en las regiones de Colombia: aportes para su resignificación
Artistic languages and childhood in Colombia regions: contributions to their reinterpretation
Diana Patricia Huertas Ruiz, Lady Lorena Hormaza, Eliana Paola Varela Barreto

El juego simbólico en el desarrollo social de los niños de 3 a 5 años de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar
Symbolic play in the social development of children aged 3 to 5 in Community Family Welfare Homes
Milena Cardozo Guanume, María Yeimy Rodríguez Florez, Patricia Del Carmen Moreno Araujo

Consideraciones y políticas públicas para la atención a la primera infancia Sorda con enfoque intercultural: 2003-2023
Considerations and public policies for the care of Deaf early childhood with an intercultural approach: 2003-2023
Aura Johana Moyano Tibambre

Textos y contextos

Relatos de infancia: explorando la identidad a través de la memoria colectiva y familiar
Childhood stories: exploring identity through collective and family memory
Liliana Sierra Valiente, Nancy Janneth Joja Gutiérrez

Acercamiento al inglés en primera infancia en el contexto de la educación pública: una experiencia de aula
Approach to english in early childhood in the public education context: a classroom experience
Fabiola Miguez Matiz

Separata especial

Una Vida Universitaria: apuntes autobiográficos. Ponencia en el Vigésimo aniversario del Coloquio de la Vivencia y la Práctica
Fernando de la Ossa, de la Licenciatura en Educación Infantil
A University Life: Autobiographical Notes. Keynote Address for the Twentieth Anniversary of the Fernando de la Ossa
Colloquium on Lived Experience and Practice in Early Childhood Education
Daniel Arturo Hernández Rodríguez

revistainfanciasimagenes@udistrital.edu.co
<https://revistas.udistrital.edu.co/index.php/infancias/index>
Tel. (+57601) 3239300, ext. 1704, Carrera 4 N.º 26D-54, piso 3
Bogotá D.C., Colombia



Cátedra UNESCO
en Desarrollo del Niño
UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

