

Política pública de primera infancia y educación inicial: una apuesta por el reconocimiento del niño como sujeto de derechos*¹

Public Policy of early childhood an early education: Towards the recognition of the child as a subject of rights

DOI:

LAURA JULIANA AZIZA GUZMÁN SOTO²
laulau0713@gmail.com

SUMARIO

Introducción – El papel de la política pública en el reconocimiento de la primera infancia – 1. La primera infancia: etapa vital del desarrollo humano y de la sociedad – 2. La educación inicial en el marco de la garantía de derechos para potenciar el desarrollo humano – 3. El niño como sujeto de derechos, una apuesta de movilización social en el marco de los derechos humanos – 4. Conclusiones y consideraciones finales. – Referencias.

Recepción: 2017/09/28 – Evaluación: 2018/10/17 – Aprobación: 2018/10/30

* Cómo citar este artículo: Guzmán Soto, L. J. A. (Enero-Junio de 2018). Política pública de primera infancia y educación inicial: una apuesta por el reconocimiento del niño como sujeto de derechos. *Criterio Jurídico Garantista*, 11(18), 123-140.

1. Artículo de reflexión, producto de la investigación terminada para optar al título de magíster en derechos humanos, titulada “Incidencia de la política pública de primera infancia en la concepción de los adultos sobre el niño como sujeto de derechos en el Centro aeioTU Olaya Herrera (Bogotá, D.C.)”.
2. Licenciada en educación infantil, Universidad Pedagógica Nacional. Candidata a magíster en derechos humanos por la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, sede Bogotá.

RESUMEN

En la investigación que presenta este artículo se buscó realizar la comprensión y análisis de la relación existente entre la política pública de primera infancia y las prácticas educativas que acontecen en el marco de la educación inicial, cuyo impacto incide en las concepciones de infancia de los educadores, las relaciones e interacciones de estos con los niños y, por tanto, en las interpretaciones sobre el niño como sujeto de derechos. En el primer aparte se efectuó la aproximación al concepto de política pública y su relación con las líneas de argumentación utilizadas para consolidar políticas públicas de primera infancia. A continuación se profundizó en el concepto de primera infancia y el sustento por el cual se consolidan políticas públicas orientadas a esta población. Seguido a ello se presenta un análisis sobre las prácticas educativas en el marco de la educación inicial y su relación con la política pública; luego, se profundiza en el concepto del niño como sujeto de derechos y su relación con las concepciones de infancia y las prácticas educativas que ejercen los educadores de los escenarios de educación inicial. Al final se presentan las conclusiones y consideraciones sobre la primera infancia como protagonista de las prácticas educativas, las cuales inciden e impactan de manera directa en esta primera etapa de desarrollo y en la condición del niño como ser humano, en un marco de implementación de política pública.

PALABRAS CLAVE: primera infancia, política pública, educación inicial, concepción de infancia, prácticas educativas, niño como sujeto de derechos.

ABSTRACT

This article examines and analyses the relationship between public policy governing early childhood development and early childhood educational practices, and ways in which the latter impacts how educators conceptualize childhood, how they relate to and interact with children and, thus, their interpretations of the child as a subject of rights. First, the article examines the concept of public policy and the leading arguments regarding its implementation. It goes on to discuss the concept of early childhood and the criteria on which related public policy tends to be based. Next, it analyses prevalent practices in the context of early childhood education and how they relate to public policy. Then, it describes the concept of children as the subject of rights in more detail, as well as how the former relates to constructs of childhood and educational practices employed by early childhood educators. Finally, conclusions and considerations set forth the argument that young children are the principal actors in educational practices that directly impact the first stages of a child's development and children's status as human beings within the framework of the implementation of public policy.

KEYWORDS: Early Childhood, Public Policy, Early Childhood Education, Childhood Concept, Educational Practices, Child as a subject of rights.

Introducción

Hablar de primera infancia hoy, en el país, es reconocer que esta es la etapa más importante del ser humano, porque es en ella cuando los niños construyen su saber, su hacer, su pensar, su aprendizaje; en la que su desarrollo se va dando constantemente; y desde la cual se define o acentúa lo que cada uno es como sujeto social y político, perteneciente a una comunidad a la que afecta y en la que participa. Múltiples investigaciones demuestran que la etapa de mayor desarrollo del cerebro y de aprendizaje ocurre durante este periodo, en el que también se construyen y se potencian las habilidades para pensar, hablar, aprender y razonar. Por ello, la educación inicial de calidad en estos primeros años es determinante para que los niños exploren todo su potencial, y con este puedan entrar en condiciones de igualdad en cualquier contexto.

Por fortuna, la primera infancia ha cobrado una importancia creciente y la legislación colombiana ha reconocido el valor crucial de los primeros seis años de vida. Esta preocupación se refleja, primero, en la expedición de la Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia), uno de cuyos hitos fundamentales es obligar a los gobiernos locales a desarrollar políticas diferenciales para la infancia y la adolescencia, así como definir el concepto de derecho de la primera infancia al desarrollo integral; segundo, en el documento Conpes 109 de 2007, definido como un proceso pionero para consolidar una política pública que tuviera como foco central a la primera infancia; tercero, el establecimiento de la política de Estado para la primera infancia, materializada en la Ley 1804 del 02 de agosto de 2016, presen-

tada como una apuesta para generar procesos de transformación nacional a favor de los derechos de la primera infancia, posibilitando la participación de todas las entidades del Estado en la construcción, diálogo y realización de fundamentos políticos y de gestión para su ejecución, además de ser modelo para otros países de América Latina. Este proceso ha generado una transformación en el pensamiento de la sociedad colombiana frente a cómo concibe la primera infancia y las relaciones e interacciones que se generan entre los niños, los adultos y las instituciones que tienen una incidencia directa en ellos desde su periodo de gestación hasta los seis años.

En esta línea, el presente artículo se ocupa de comprender y analizar la relación existente entre la política pública de primera infancia y las prácticas educativas que acontecen en el marco de la educación inicial, cuyo impacto incide en las concepciones de infancia de los educadores, las relaciones e interacciones de estos con los niños y, por tanto, en las interpretaciones sobre el niño como sujeto de derechos.

En esta medida, en primer lugar, se hace una breve aproximación a lo que se entiende por política pública, relacionándola con la emergencia de políticas públicas para la primera infancia y las líneas de argumentación para su consolidación; en segundo lugar, se profundiza en el concepto de primera infancia, los diversos elementos que la componen y que llevan a definirla como la etapa más relevante en la vida del ser humano y, por tanto, en la razón de ser de las políticas públicas dirigidas a esta población. Posteriormente, se analiza la relación de los dos elementos anteriores con las prácticas educativas que

se despliegan en escenarios de educación inicial, en los cuales se busca potenciar el desarrollo de los niños. Seguido, se profundiza en el concepto del niño como sujeto de derechos y su relación con las concepciones de los adultos sobre infancia y las prácticas educativas que ejercen. Finalmente, se presentan algunas conclusiones que dan cuenta de la importancia de analizar las relaciones que hay entre los derechos humanos, la educación inicial y las interpretaciones sobre los sujetos de los derechos humanos, donde la primera infancia es protagonista de las prácticas educativas que inciden e impactan de manera directa en la primera etapa de desarrollo de esta población y en su condición como seres sociales, desde una perspectiva de teoría crítica, para reconocer los derechos humanos como mediadores para la consolidación de la dignidad humana y, por consiguiente, del florecimiento humano de la población entre cero y seis años.

A. El papel de la política pública en el reconocimiento de la primera infancia

En lo que se refiere al concepto de política pública es necesario identificar ciertos elementos que componen su génesis. Como primera medida, desde un enfoque de derechos humanos, como sistema de acciones y objetos que posibilitan la lucha constante por construir y consolidar espacios de dignidad para el sujeto como garante de derechos; según Restrepo (2006), las políticas públicas surgen como respuesta a las demandas que emergen de la sociedad, por la continua disputa que existe entre unos determinados escenarios de poder y la premisa de los derechos humanos. En este sentido, se reconoce a las comunidades,

en particular a los sujetos de derechos, como movilizadores de luchas sociales que buscan que el enfoque de derechos humanos sea permanente y constante para posibilitar la consolidación de la dignidad humana, en donde la política pública emerge como el medio para lograr dicho propósito. Además, desde este marco, surge un debate entre lo público y lo privado, ya que cada una de estas esferas tiene intereses que en su gran mayoría difieren y, en consecuencia, generan conflictos de orden social, político y cultural, entre otros, lo cual invita a una reflexión en el sentido que la política pública debe tener como núcleo estructural los derechos humanos, para que de esta forma se dé respuesta a la construcción y garantía cotidianas de la dignidad humana.

Como segunda medida, desde la perspectiva de Müller (2000) el concepto de política pública se consolida a partir de tres campos disciplinares: la sociología, las ciencias administrativas y las ciencias políticas, espacios en los que inicialmente hay perspectivas similares en cuanto a consolidar tres formas de construir el objeto de política pública y dar respuesta a las condiciones políticas, sociales y administrativas que manifiesta una comunidad, ya sea local, regional o nacional. Esta postura va en articulación con lo planteado por Müller y Surel, para quienes la génesis de la política pública “designa el proceso por el cual se elaboran y se implementan programas de acción pública, es decir, dispositivos político-administrativos coordinados, en principio, alrededor de objetivos explícitos” (citados Roth, 2007, p. 26, en Doria, 2012, p. 17).

Esta premisa hace un fuerte énfasis en el proceso de organización y el papel del Gobierno

desde sus diferentes instituciones, así como los programas que propone para consolidar la función de la política pública y dar cumplimiento a aquellos objetivos que buscan brindar respuesta a las necesidades de las comunidades. A condición de ello, es necesario precisar de manera simultánea el ciclo de las políticas públicas y sus diversas fases, las cuales son fundamentales para la configuración y ejecución de dichas políticas. Según Arnoletto (2014), el ciclo de la política pública está compuesto por cuatro etapas vitales para su consolidación: la primera hace referencia a la construcción de la agenda, la cual define su propósito, los elementos que desea priorizar de acuerdo con las necesidades de las comunidades y las acciones que se planean ejecutar; la segunda corresponde a la formulación de la política, las diversas alternativas de intervención y las estrategias que se requieren para la concertación de la política propuesta; la tercera se refiere a la implementación del programa establecido y la ejecución de los elementos de las dos etapas anteriores; y, finalmente, la cuarta etapa tiene que ver con la evaluación de dicha política para evidenciar si esta logró el impacto deseado en la transformación de las comunidades o si, por el contrario, es necesario reconfigurarla, en caso de que no haya cumplido con los propósitos planteados en las fases iniciales.

En materia de políticas públicas es vital identificar el proceso que se debe gestar para la conso-

Es necesario profundizar en el concepto de desarrollo y los diversos componentes que trae consigo tanto a nivel biológico como social, para de esta forma comprender de manera transicional por qué la primera infancia se constituye en una etapa vital y única del desarrollo humano.

lidación de políticas públicas y realizar un ciclo asertivo de acuerdo a estas fases, ya que las políticas públicas comprometen al Estado en el propósito de igualar a todos los hombres y a todas las mujeres en materia de derechos y obligacio-

nes de respeto y no discriminación, en protección y garantías, en facilidad de acceso a recursos efectivos para cubrir las necesidades básicas y en la realización de todos los derechos con oportunidades de inclusión y participación en la vida democrática, sin descuidar al sujeto individual (Restrepo, 2006, p. 17).

Después de este marco de la política pública es posible realizar un diálogo entre esta y su respuesta a las necesida-

des de la primera infancia como población. En la política pública los niños y las niñas son concebidos no solo como sujetos de derechos, sino que han tenido un papel emergente, toda vez que con el pasar de los años han venido adquiriendo cada vez más un lugar primordial en cuanto a la configuración de marcos normativos que buscan garantizar los derechos de la infancia, como lo muestra la Convención sobre los Derechos del Niño, la cual ha tenido una incidencia global.

Sin embargo, históricamente, los programas sociales han adoptado el enfoque de las necesidades, de acuerdo con el cual los niños son beneficiarios de las políticas y los gobiernos que actúan guiados por un principio de mecenazgo y caridad, mientras el enfoque de los derechos los reconoce como individuos con derechos legales igua-

les ante cualquier ley o política. (Berlinski y Schady, 2015, p. 2).

El enfoque de derechos es fundamental para la consolidación de políticas públicas de primera infancia que sean coherentes con lo establecido en el marco normativo interno e internacional, porque posibilita que cada una de las fases por las que atraviesa dicha política mantenga presente, de manera permanente, el hecho de que el niño es sujeto de derechos que se le deben garantizar.

Para comprender mejor la pertinencia e importancia de configurar políticas públicas orientadas a garantizar los derechos de la primera infancia es necesario considerar las líneas de argumentación que propone Myers (1992) para planear, presupuestar, implementar y hacer seguimiento y evaluación a programas de política pública que potencien el desarrollo de la primera infancia y la materialización de una atención integral a esta.

Según Myers (1992), las líneas de argumentación se sustentan en las siguientes razones:

1. *Derechos humanos*: puesto que los niños tienen derecho a vivir una vida digna y por tanto a tener unas condiciones en las que se pueda garantizar su desarrollo potencial.
2. *Valores morales y sociales*: la primera infancia es la etapa inicial en la que el niño es permeado por unas prácticas culturales en las que están inmersos valores que lo preparan para habitar en un contexto de bienestar y armonía.
3. *Valor económico*: a futuro, la sociedad se beneficia de la inversión que se realice en programas que potencien el desarrollo integral de la primera infancia, por cuanto posibilitan a sus miembros un crecimiento más asertivo y mayor posibilidad de éxito.
4. *Eficacia del programa*: si el objetivo es garantizar el desarrollo de la primera infancia, es necesario vincularlo con otros que tengan incidencia directa y que enriquezcan la ejecución de sus objetivos, por ejemplo, con programas de política pública de mujer, familias, nutrición, entre otros.
5. *Justicia social*: esto posibilita un cierre de la brecha que se genera desde el momento de la concepción del niño, en la medida que se posibilitan unas condiciones equitativas para el desarrollo de su pleno potencial.
6. *Movilización social*: los niños son dinamizadores de procesos de movilización social que pueden incidir con un alto impacto en acciones y políticas para la transformación de las comunidades.
7. *Argumento científico*: los resultados de los estudios en torno al neurodesarrollo y diferentes campos de estudio que tienen que ver de manera directa con la infancia inciden por antonomasia en la proyección y ejecución de programas de política pública para esta población, siendo un argumento vital para su implementación.
8. *Circunstancias sociales y demográficas cambiantes*: la emergencia de nuevas condiciones que ponen en riesgo el bienestar de los niños, por ejemplo el desplazamiento a causa del conflicto, las nuevas formas de estructuración familiar, entre otras, ofrecen mayores argumentos para generar programas de política pública que reconozcan dichas condiciones y brinden una atención integral y de calidad.

Las líneas de argumentación soportan de manera relevante el porqué de la necesidad de consolidar políticas públicas para esta población, y más aún en el contexto colombiano cuya realidad, vista desde un marco social, político, económico y cultural, es tan diversa y compleja. Por tanto, la implementación de políticas públicas consolida su éxito si se tienen en cuenta no de forma separada, sino de manera articulada y coherente entre lo que se quiere lograr y las acciones conjuntas para dicho propósito; como complemento, es válido considerar que las instituciones sociales como la familia, la escuela, las comunidades, al igual que las instituciones del Estado, son corresponsables no solo de que se cumplan los objetivos planteados por la política, sino de que estos faciliten un desarrollo integral de la población de primera infancia.

1. La primera infancia: etapa vital del desarrollo humano y de la sociedad

La configuración del concepto de infancia como una construcción social y cultural no se dio de manera espontánea, sino a partir de unas dinámicas que fueron emergiendo en diferentes periodos históricos y con unas prácticas específicas. Históricamente, cada una de las culturas le ha otorgado un significado distinto al niño, generando de esta manera variadas formas de relaciones e interacciones entre este y los adultos, circunstancia que se constituyó en antecedente primordial al momento de determinar tanto el papel de la infancia como sus diversas características y condiciones particulares para su desarrollo. En cuanto a la función, es reconocido que “en todos los aspectos del desarrollo del in-

dividuo (fisiológico, social, cultural, económico, entre otros), la primera infancia se convierte en el período de la vida sobre el cual se fundamenta el posterior desarrollo de la persona” (Departamento Nacional de Planeación, 2007, p. 2).

Acorde con lo anterior, es necesario profundizar en el concepto de desarrollo y los diversos componentes que trae consigo tanto a nivel biológico como social, para de esta forma comprender de manera transicional por qué la primera infancia se constituye en una etapa vital y única del desarrollo humano.

Los estudios sobre el neurodesarrollo visibilizan la importancia de este campo de la ciencia en la comprensión del desarrollo en la primera infancia. En ellos se hace referencia y se le otorga gran importancia a que el cerebro construye sus bases a partir de conexiones neuronales desde el proceso de gestación; más adelante, a través de las relaciones que el niño teje con su entorno, genera los pilares fundamentales para su crecimiento biológico y social. Es así como se inician y fortalecen unas interacciones recíprocas desde lo biológico y lo social, que permiten que en los primeros años de vida se construya una arquitectura cerebral robusta, y con ello una base saludable para los niños, que incide de manera directa en esta primera etapa de desarrollo.

Como parte del proceso anteriormente mencionado, desde la gestación los niños están expuestos a condiciones ambientales y sociales que les causan diversos tipos de estrés, uno de ellos el relacionado con el tipo de contacto que tengan con su entorno, y que puede ser un “estrés positivo” si se trata de situaciones agradables como



Al reconocer la pertinencia de brindar una atención integral a la primera infancia, es necesario identificar cuáles son los contextos que inciden de manera directa en el desarrollo vital de los niños tanto en el aspecto neuronal como en lo relativo al entorno en el que habitan

conocer una persona o entablar diálogos con otros niños que habiten en su contexto inmediato. Este estrés positivo les posibilita potenciar las relaciones con los otros y constituye

un aspecto importante y necesario del desarrollo saludable que ocurre en un contexto de relaciones estables de apoyo, que ayudan a reducir los niveles de cortisol y otras hormonas del estrés de retorno a niveles normales y ayudan al niño a desarrollar un sentido de control y dominio propio. (Center of Developing Child, s.f, p. 10).

Hay otro tipo de estrés llamado “tóxico”, que se produce cuando los niños están expuestos a situaciones de abuso, negligencia y constante riesgo, es decir, a ambientes negativos que no les posibilitan potenciar de manera óptima su desarrollo, y cuyos desencadenantes son

la pobreza extrema en conjunción con el caos familiar continuo, abuso recurrente tanto físico

como emocional, negligencia o desatención crónica, depresión materna grave y persistente, abuso de sustancias por parte de los padres o repetida exposición a la violencia en la sociedad o en la familia. La característica esencial del estrés tóxico es la ausencia de relaciones estables de apoyo que permitan ayudar al niño a enfrentarlo y con ello retornar a niveles normales la respuesta fisiológica frente al estrés. (Center of Developing Child, s.f., p. 10).

En este sentido, y en articulación con la importancia de la intervención e inversión en políticas públicas asertivas para el desarrollo del pleno potencial de la primera infancia, resulta mucho más efectivo y asertivo: 1) acompañar a los niños desde su proceso de gestación para que logren una arquitectura cerebral robusta; 2) evitarles el estrés tóxico, estado que se hace visible de manera más dramática en las poblaciones que están en contextos de vulnerabilidad y pobreza; e 3) identificar el contexto en el que nacen los niños para determinar el nivel de intervención que cada caso requiere y poder adelantar acciones en pro de su desarrollo saludable.

Los hallazgos de estas investigaciones mostraron la prioridad de empezar a articular en las políticas públicas de primera infancia las acciones y estrategias que adelantan diversas entidades y comunidades que tienen relación directa con algún momento del desarrollo de los niños menores de cinco años, para de esta forma empezar a generar una transformación crucial en la manera como se va desarrollando el marco normativo de la niñez.

Uno de los ejemplos más visibles es el de James Heckman, premio nobel de economía del año

2000, cuya hipótesis hace referencia a que la inversión en el desarrollo de la primera infancia reduce déficits y fortalece la economía de cualquier país. A esta conclusión llegó a partir del trabajo articulado con economistas, psicólogos, neurocientíficos, entre otro tipo de disciplinas, quienes demostraron por medio de diversos estudios que

el desarrollo durante la primera infancia influye directamente en la economía, la salud y las consecuencias sociales para los individuos y la sociedad. Los entornos tempranos adversos generan déficits en las habilidades y capacidades que reducen la productividad e incrementan los costos sociales, lo que se suma a los déficits financieros que enfrentan los ciudadanos. (Heckman, s.f., p. 1).

Heckman, a través de este planteamiento, revolucionó la manera de analizar la economía de un país y, por supuesto, el aumento en la productividad, puesto que al hacer énfasis en la inversión en los primeros años de vida marcó la diferencia y mostró cómo cerrar la brecha socioeconómica que se ha venido incrementando históricamente entre las personas que tienen mayores oportunidades y las que no; este pensamiento hace evidente que el gobierno de cada país debe comprender que invertir en la primera infancia no es un gasto sino una inversión que produce un alto impacto no solo en los individuos, sino en la estabilidad económica del país.

Así, al reconocer la pertinencia de brindar una atención integral a la primera infancia, es necesario identificar cuáles son los contextos que inciden de manera directa en el desarrollo vital de los niños tanto en el aspecto neuronal como en lo relativo al entorno en el que habitan, lo cual

compromete inicialmente a la familia y posteriormente a otros actores, como los educativos, que son vitales para un proceso de desarrollo óptimo y asertivo en lo físico, en lo social y, en general, en todas las dimensiones del ser humano.

2. La educación inicial en el marco de la garantía de derechos para potenciar el desarrollo humano

En materia de educación, en un principio es necesario referirse a la *práctica*, es decir, a la forma o costumbre de hacer algo de manera individual o colectiva, para encontrar una solución o un tipo de respuesta a las situaciones que acontecen en la realidad cotidiana, poniendo en juego un conocimiento. El acto de realizar acciones de manera reiterativa da lugar a la actuación consecuente, y como complemento la práctica se transforma en “una acción orientada con sentido donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente en la estructura social” (Sacristán, 1998, p. 30).

Desde este marco, la transformación que pueden generar los sujetos en el contexto reafirma la necesidad de introducir la relación con el elemento educativo en las prácticas cotidianas, como forma de acompañarlos en la construcción de conocimientos por medio de diferentes estrategias de aprendizaje que les permitan desarrollar y reafirmar las capacidades, así como las formas de relación y de acción en un contexto determinado. En esta perspectiva cabe reafirmar que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 2009, p. 6). Todas estas ob-

servaciones sobre la práctica educativa, según Sacristán (1988) se entienden como

la actividad dirigida a fines conscientes, como acción transformadora de una realidad; como actividad social históricamente condicionada, dirigida a la transformación del mundo; como la razón que funda nuestros saberes, el criterio para establecer su verdad; como la fuente de conocimientos verdaderos; el motivo de los procesos de justificación del conocimiento. (Citado en Ortega, 2009, p. 29).

Al ser la práctica educativa una acción transformadora en la cotidianidad es necesario hacer referencia a Tardif y sus tres concepciones fundamentales de la práctica educativa: 1. *Como arte* es un acto innato de los seres humanos, que se construye a partir de la cotidianidad y acorde a las habilidades del sujeto; 2. *Como técnica guiada por valores* se mueve en dos marcos de acción: el primero constituido por normas y acciones que se transforman en una finalidad educativa y, el segundo, por una acción técnica e instrumental que se basa en un conocimiento objetivo de los fenómenos educativos; 3. *Como interacción*, al estar relacionada con la comunicación como parte de un proceso educativo en el que está inmerso el discurso y el intercambio de saberes (citado por Torres Hernández, 2017).

Las anteriores concepciones tienen importancia puesto que están alineadas con los conceptos desarrollados sobre la práctica y su carácter educativo, y además en relación con las condiciones en las que habitan los sujetos y las personas con las que conviven, como los miembros de su familia y los docentes que acompañan a la primera infancia en los centros de educación inicial, y cuyas

prácticas son un proceso innato en su quehacer cotidiano, que buscan afianzar e inculcar en los niños. Así, las prácticas educativas en la primera infancia, desde estos dos contextos, se visibilizan como una función educativa en las siguientes formas:

En la escuela los procesos son mucho más explícitos aunque haya algunos tácitos, puesto que se dan a través de una estructura formal en la cual hay una clara organización de horarios, actividades, normas y objetivos, mientras en la familia la mayoría de los procesos de socialización se desarrollan de manera implícita. Por lo anterior se afirma que la escuela cumple una función de socialización secundaria, que tiene como base la socialización primaria que se da en la familia. (Isaza, 2012, p. 25).

Dicho lo anterior, es necesario profundizar en lo que implican las relaciones e interacciones de los adultos que tienen una incidencia directa en la primera infancia. Dichas relaciones se constituyen a partir de unas realidades diferentes pero articuladas, que tienen en cuenta acciones que visibilizan elementos culturales, de socialización y de construcción del conocimiento, mediante las cuales se reafirma la práctica educativa como un proceso transformador de los sujetos y por tanto de las comunidades.

A partir de las anteriores convicciones comienza un proceso emergente con miras a lograr un alto impacto de la educación no solo en Colombia, sino a nivel latinoamericano, esta vez desde el papel de la educación en la primera infancia. Para entonces era claro que la destinación de mayores recursos a los programas de educación superior, y en menores cantidades para la educación secundaria y primaria, no había produci-

do algún cambio sustancial en la mejora de las condiciones sociales de las comunidades, como lo corroboraba el nivel de desarrollo de Latinoamérica versus los países europeos o asiáticos. Así las cosas, se concluyó que el potencial para generar cambios coyunturales a nivel socioeconómico se encontraba en focalizar la educación en la primera infancia y crear programas interdisciplinarios que acompañaran el proceso de desarrollo del ser humano en esta etapa que es donde se generan las conexiones cerebrales, y por tanto las habilidades cognitivas y de lenguaje que le permitirán constituirse en sujeto activo de una determinada sociedad.

En consecuencia, se inicia el diseño de programas para la educación inicial tendientes a potenciar las diferentes dimensiones del desarrollo humano, por medio de experiencias que reconozcan la particularidad y las necesidades reales de los niños desde su gestación hasta los cinco años, identificando el juego, la exploración, el arte, entre otras actividades, como los pilares para que estos puedan conocer y empezar a ser partícipes del mundo que los rodea.

Importante, entonces, ver la definición actual de educación inicial y su articulación con los objetivos de la política pública de primera infancia. A partir de la Ley 1804 de 2016 la educación inicial es un derecho de los niños y niñas menores de seis años de edad. Es entendida como un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente y estructurado, a través del cual los niños y las niñas desarrollan su potencial, capacidades y habilidades en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor central de dicho proceso (L. 1804/16, art. 5).

En cuanto al papel de la familia, la anterior definición marca una conexión, por un lado, con lo que está establecido en el preámbulo de la Convención sobre los Derechos del Niño, en el sentido de que este “para el pleno y armonioso desarrollo de su personalidad, debe crecer en el seno de la familia, en un ambiente de felicidad, amor y comprensión”; y, por otro, con la Constitución Política de Colombia que en el artículo 42 la define como “el núcleo fundamental de la sociedad”. Como segunda medida, recalca el papel de la familia como agente que promueve prácticas educativas que inciden de manera profunda en el desarrollo del niño y, por supuesto, como partícipe de los procesos que ocurren en las aulas de educación inicial, guiadas por los docentes. Según Sánchez (citado en Jaramillo, 2007), la educación inicial “complementa al hogar proporcionando la asistencia y educación adecuadas para la promoción del desarrollo total del niño. Ha de ser punto de formación no solo del niño, sino de la familia”.

Al haber niños que en el periodo de primera infancia no tienen la oportunidad de acceder a espacios apropiados que les brinden una educación asertiva que potencie su desarrollo integral, se genera un riesgo para su desarrollo y para la comunidad en la que habitan. “Estos niños vienen de familias que carecen de los recursos educativos, sociales y económicos necesarios para estimular el desarrollo temprano que es tan útil para tener éxito en la escuela, la universidad, la profesión y la vida” (Heckman, 2012, p. 1).

En otras palabras, el acceso a oportunidades educativas que reconozcan la particularidad de esta etapa de la vida hace una gran diferencia

en cuanto al éxito de las personas, en aspectos de su vida como oportunidades de empleo, de educación universitaria, de vivienda, de relaciones sociales, entre otros. Esta brecha en la política educativa de la primera infancia ha hecho que los niveles de pobreza aumenten e incidan en que los niños de estas edades tan tempranas tengan que trabajar para contribuir al sustento de sus familias, no puedan acceder a centros de desarrollo infantil, padezcan enfermedades y no sean reconocidos como sujetos de derechos.

Según Bernal (2015, p. 18), el “Plan Nacional de Desarrollo 2014–2018 contempla de manera clara la inversión en la primera infancia estableciendo una meta de cobertura de 2,1 millones de niños en condición de vulnerabilidad socioeconómica en el país (es decir, 80% de cobertura)”. Esto evidencia cómo todos los estudios previamente desarrollados para mostrar la importancia de la inversión en la primera infancia se vinculan a planes de desarrollo que buscan realizar acciones coyunturales de cambio que generen un impacto gradual, identificando las necesidades actuales en sus componentes económicos, sociales, culturales, entre otros, para lograr este objetivo. De igual forma, reconocer los escenarios educativos de educación inicial como espacios que garantizan y focalizan la atención integral de los niños, al brindar servicios que articulan la salud, el cuidado y la educación acorde con las necesidades propias de esta etapa de desarrollo del ser humano.

Bernal (2015) menciona que para que estos esfuerzos tengan un impacto significativo se debe pensar en todos los aspectos que puedan potenciar el desarrollo de los niños; apostar a la cali-

dad de los procesos, es decir, a las relaciones e interacciones que se tejen en los contextos en donde habita el niño, haciendo énfasis en los espacios pedagógicos; consolidar una *calidad estructural*, referida a la infraestructura y la variedad de materiales que potencien procesos de exploración y juego en los niños. A su vez, las condiciones óptimas y asertivas de los equipos que prestan servicios de educación inicial garantizan que se pueda brindar un acompañamiento de impacto a los niños, en el marco de una atención integral de calidad.

A pesar de que el ideal es posibilitar que las comunidades con población de primera infancia más vulnerable reciban una mayor intervención en materia de políticas públicas, orientadas a su desarrollo integral, se encuentran otros retos que es necesario atender, como “la salud, la nutrición, el aprendizaje, la educación y el apoyo familiar, así como con la atención a la protección y bienestar social” (Bernardi, 2015, p. 19), que impactan de manera directa al desarrollo infantil temprano (DIT), y que la educación inicial ayuda a superar en la medida en que acoge a la gran mayoría de adultos e instituciones que tienen que ver con el desarrollo del niño.

En este sentido adquiere mayor fuerza la necesidad de que la política pública para la primera infancia integre las diversas instituciones del Estado que tienen como función garantizar un óptimo desarrollo del niño, como son las entidades de salud, educación, cultura y, por supuesto, las que inciden directamente, como son la familia y los centros de cuidado, por ser las que asumen su primer proceso socializador y educativo. Garantizar el trabajo articulado intersectorial

asegura un mayor éxito en la atención integral, además de generar una intervención directa y de impacto en las prácticas educativas que se suscitan alrededor de la cotidianidad que tanto la familia como los docentes tienen con los niños.

Las prácticas educativas de los miembros de la familia y de los docentes o personas formadas para ejecutar programas de educación inicial son vitales, en la medida que una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades, al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social y cultural desfavorecido, así como facilitar considerablemente la integración escolar de niños procedentes de familias inmigrantes o de minorías culturales lingüísticas. Además, la existencia de estructuras educativas que acogen a niños en edad preescolar facilita la participación de las mujeres en la vida social y económica (Jaramillo, 2007, p. 113, citando el Informe de la Unesco para la Comisión Internacional sobre la Educación inicial para el siglo XXI, 1996).

3. El niño como sujeto de derechos, una apuesta de movilización social en el marco de los derechos humanos

El reconocimiento del rol del niño y en particular de la etapa de primera infancia ha tenido un evidente impacto en la consolidación de disciplinas cuyo objeto de estudio es la infancia, cada una de las cuales a través del conocimiento construido aporta de manera tangencial al desarrollo de esta población y del contexto que habita directamente. Por otro lado, el hecho de que estos conocimientos sean referentes para la



Las prácticas educativas de los miembros de la familia y de los docentes o personas formadas para ejecutar programas de educación inicial son vitales, en la medida que una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades.

construcción de políticas estatales y de estrategias para la mejora continua de programas de intervención que potencien el desarrollo integral de los niños genera un hito en lo concerniente al desarrollo de esta población y de sus derechos fundamentales.

En Colombia, el reconocimiento de los niños como sujetos de derechos se da desde la misma Constitución, donde se “plantea el criterio de la prevalencia de los derechos de los niños, de acuerdo con el cual el respeto a los derechos no es solo una obligación sino una prioridad tanto para el Estado, como para la sociedad en general” (Departamento Administrativo de Bienestar Social, Universidad Nacional de Colombia, 2003).

En este sentido, al hablar de la sociedad en general compromete de manera implícita a la familia y a la escuela como agentes corresponsables de

la garantía de los derechos de los niños, en tanto primeros y segundos agentes socializadores que son, y sin importar su condición, reafirmando que “una de las formas más efectivas de garantizar que todos los niños y niñas tengan un buen comienzo en su vida es mediante programas de calidad de cuidado y educación desde el nacimiento” (Marco, 2014, p. 20).

Así pues, el cuidado hacia los niños entendido de manera personal como el proceso en el que los adultos a través de las relaciones e interacciones les brindan las condiciones necesarias para la protección y el bienestar como forma de apoyo a su pleno desarrollo, debe ser realizado desde la gestación, de manera tal que los padres y el círculo familiar tienen que ser conscientes de su rol no solo como acompañantes primarios y vitales, sino como actores principales de la función que ejerce la familia desde el principio. Simultáneamente, al coexistir unos procesos educativos en el marco del servicio de la educación inicial, los cuales se busca que sean de alta calidad de manera tal que respondan a las necesidades reales de los niños, tales procesos deben ser impulsados por un marco normativo y de política pública, de modo que las acciones pedagógicas y de cuidado por parte de docentes sean focalizados en los niños, pero complementarias a aquellas que tienen lugar en el ámbito familiar.

Esta perspectiva desde el cuidado y el bienestar ha incidido, en parte, en la configuración del concepto del niño como sujeto de derechos, y de alguna manera se ve reflejada en los principios que establece la Convención sobre los Derechos del Niño, los cuales se constituyen en los referentes principales para las naciones que la han

acogido, al momento de brindar atención a los niños y de priorizar la satisfacción plena de sus derechos. Estos principios están organizados en cuatro grupos: el principio del interés superior del niño; el principio de la no discriminación; el principio de progresividad, participación y corresponsabilidad; y, finalmente, el principio del niño como sujeto de derechos, cuyo énfasis se sustenta en que los derechos humanos son atributos de la dignidad humana, y cuya satisfacción y respeto (goce) podemos demandar de la sociedad y el Estado. En este sentido, se reconoce que los derechos de los niños son exigibles, es decir, las políticas a favor de la infancia no son actos de caridad sino parte de los compromisos y obligaciones del Estado para con sus ciudadanos. Ser sujeto de derechos implica, además, la inclusión del concepto de ciudadanía para la infancia. El ser niño/a no es ser “menos adulto”, la niñez no es una etapa de preparación para la vida adulta. La infancia y la adolescencia tienen igual valor que cualquier otra etapa de la vida. La infancia es concebida como una época de desarrollo afectivo y progresivo de la autonomía personal, social y jurídica (Secretaría de Gobierno, s.f, p. 24).

Estos principios, y especialmente el último, enmarcan los conceptos y referentes para sustentar la importancia de consolidar a los niños como sujetos de derechos, con unas necesidades y particularidades en específico, las cuales deben ser identificadas por parte de cada uno de los agentes corresponsables de su desarrollo, cuidado y bienestar, es decir, la familia, el Estado y la sociedad.

Cabe resaltar que “las políticas y los derechos de la infancia configuran en sí mismas, en úl-

tima instancia, formas de interrelación entre la infancia y los adultos como grupos o categorías sociales” (Jaramillo, 2007, p. 112).

Carreño (2005) señala que la titularidad de los menores como sujetos de derecho tiene como principios fundamentales la igualdad y la no discriminación. En su aplicación se trata de considerar la situación de los y las menores de edad en momentos clave del ejercicio de sus derechos, dejando de ser considerado/a un ‘objeto de atención’ respecto del cual la legislación se encarga de tomar decisiones para protegerlo/a (pp. 130-131). Este concepto trasciende la definición tradicional al pasar de una concepción histórica de objeto de asistencia a un sujeto que se reconoce como ser humano, con unas características particulares en su condición de niño, de su nivel de desarrollo y como sujeto de unos derechos que van en coherencia con la normatividad internacional de los derechos humanos.

Desde este marco se aprecia cómo la concepción del niño como sujeto de derechos ha atravesado una serie de etapas, cada una de las cuales ha logrado configurar diferentes posiciones y perspectivas.

Según Restrepo (2012), estos modelos muestran de manera gradual cómo históricamente la infancia ha tenido que atravesar una serie de sucesos en contextos sociales, culturales, políticos, económicos, entre otros, hasta llegar a constituirse en sujeto de derechos, pasando de un modelo proteccionista, cuyo énfasis se hizo más visible en el siglo XVII, en que el niño se consideraba incapaz y en que su voz no era vinculante, a una concepción renovada en la cual se

da relevancia jurídica a su voluntad y consideración a su opinión, y finalmente a una perspectiva liberacionista que tomó fuerza en la década de los 60 cuando los niños pudieron ejercer los derechos al igual que los adultos.

Si bien se ha avanzado en este campo, “aún falta mucho para que los derechos de la infancia se materialicen en la protección efectiva de niños y niñas basada en sus derechos humanos” (Secretaría de Gobierno, s.f, p. 23). Por ejemplo, el hecho de priorizar a los niños a quienes se les ha vulnerado o violado masivamente sus derechos, como sucede con los que han sido involucrados en la guerra y el conflicto armado, no implica desconocer otras situaciones que conllevan abandono e invisibilización de esta población, generar intervenciones de reparación de los derechos que les han sido vulnerados o buscar la manera de prevenir violaciones a sus derechos fundamentales.

Por ello, es necesario comprender que los derechos humanos pueden entenderse como la instrumentalización del orden moral que cohesiona a las sociedades que han logrado desarrollar un orden de vida democrático. Por esto, los derechos humanos están muy ligados a las prácticas familiares y comunitarias en las que el niño vive sus primeros años de vida. Construir una sociedad de derechos solo es posible si en los primeros siete años de vida aseguramos las condiciones de una vida digna para todos los individuos. La persona adquiere en la infancia la conciencia moral que da orden a sus acciones (Amar, Madañaga y Macías, 2005, pp. 28-29).

No obstante, para lograr este propósito es necesario superar algunos retos que implican un

riesgo para el logro de la intersectorialidad y tener una efectiva atención integral a la primera infancia, a la que se le reconozca como una población que también es sujeto de derechos, en la medida que cada una de las instituciones consolidadas tiene prioridades diferentes para el desarrollo de sus objetivos; de ahí la importancia de afianzar el reconocimiento del valor agregado que le genera al Estado la inversión en programas que impacten positivamente el desarrollo de los niños en este periodo de tiempo y que, por supuesto, los vinculen a todos, especialmente a aquellos que se encuentran en el nivel menor de la brecha que se genera por factores de desigualdad, como la pobreza, coberturas mínimas de escenarios de educación inicial, programas que no responden a sus necesidades y, sin duda, de manera más profunda, su reconocimiento como sujetos de derechos.

4. Conclusiones y consideraciones finales

Los centros educativos para la primera infancia, en sus diferentes modalidades, brindan atención integral a niños y niñas desde el periodo de gestación hasta los seis años. A su vez, en estos espacios los niños fortalecen y consolidan su pensamiento y la manera de relacionarse con los otros, a partir de las distintas interacciones y representaciones de la realidad que diariamente construyen, sin desconocer las pautas de crianza y procesos de socialización que han tenido en su hogar y en su comunidad. Estos espacios, además, adelantan procesos educativos de formación y acompañamiento a familias, cuidadores y maestros para hacer posible en la cotidianidad la premisa de que los niños son sujetos de derechos.

La familia, como agente socializador primario de la cultura y el mundo social que rodea al niño, y los docentes en su función de agentes secundarios que complementan este proceso de socialización, son los actores vitales en el desarrollo del niño en todas sus dimensiones, a través de las prácticas educativas que se llevan a cabo en el hogar y en los escenarios de educación inicial.

De igual manera, entender que como sociedad estamos inmersos en el foco de políticas públicas que propenden por el bienestar de las comunidades, en particular de la primera infancia, conlleva el reconocimiento de las diversas interpretaciones que tengan dichos adultos y actores educativos, hace visibles sus concepciones de infancia y permite determinar qué tanta coherencia existe entre políticas y acciones y qué tanto se autorreconocen como garantes de los derechos de los niños y de estos como sujetos de tales derechos.

Es necesario analizar los escenarios de educación inicial en el país y su atención a los requerimientos propios de una educación de calidad desde el marco normativo. Al identificar las prácticas educativas de los docentes y analizar si están en coherencia con lo que busca la política pública actual, se encuentran resultados enriquecedores respecto a las dinámicas que estos desarrollan para generar una mayor articulación con la política pública de primera infancia y el reconocimiento, en la cotidianidad, del niño como sujeto de derechos.

Es importante focalizar la mirada y realizar un estudio profundo de la situación de no articulación entre las prácticas educativas y la política pública de primera infancia, y hacerlo desde

los espacios en los que los niños construyen sus prácticas sociales y culturales, así como desde quienes acompañan su proceso de desarrollo, esto es, la familia, educadores y maestros, los cuales se relacionan especialmente en un entorno educativo. Las concepciones del niño como sujeto de derechos que tienen estos actores influyen en la manera como se pone en práctica el ejercicio y garantía de sus derechos, y en el real reconocimiento de estos.

Finalmente, se busca que en las prácticas educativas que se dan en el marco de la educación inicial haya adultos que deseen ser movilizados de cambio a través de la comprensión de quién es el niño, de las particularidades de la etapa de primera infancia, de la política que la define y caracteriza, de su marco normativo y de cómo todos estos elementos impactan las relaciones e interacciones que se tejen en la cotidianidad, con una perspectiva en derechos humanos.

Referencias

- Amar, J., Madariaga, C. y Macías, A. (2005). *Infancia, familia y derechos humanos*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- Arnoletto, E. J. (2014). *Las políticas públicas*. Córdoba: Eumed.net.
- Asamblea Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Obtenido de Corte Constitucional de Colombia: <http://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia%20-%202015.pdf>
- Berlinski, S., y Schady, N. (2015). *Los primeros años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. New York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Bernal, R. (2015). La primera infancia: un esfuerzo que vale la pena continuar. *Tribuna. Revista de Asuntos Públicos*, (18).
- Bernardi, R. de. (Agosto, 2015). Posibles obstáculos para lograr políticas efectivas en la garantía del desarrollo infantil temprano. *Tribuna. Revista de asuntos públicos*, (11).
- Carreño, L. (2005). La construcción social de los niños y niñas como sujetos de derecho en el sector de Altos de Cazucá, Cundinamarca, Colombia. En C. Gamboa, O. Ruiz, M. Mirian, L. Carreño, L. Camacho y R. Trujillo, *Aportes andinos sobre derechos humanos*. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar.
- Center of Developing Child. (s.f.). *La ciencia del desarrollo infantil temprano*. Cambridge, MA: Harvard University.
- Ley 1098 de 2006. “Por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia”. Noviembre 8 de 2006. DO N.º 46.446.
- Ley 1804 de 2016. “Por la cual se establece la Política de Estado para el desarrollo integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones”. Agosto 2 de 2016. DO N.º 49.963.
- Guáqueta, C., Vargas, E., Durán, E., Torrado, M., Acero, G. y Wilches, R. (2003). *Niñez: estado del arte, Bogotá 1990-2000*. Bogotá: Departamento Administrativo de Bienestar Social.
- Departamento Nacional de Planeación. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia. “Colombia por la primera infancia”*. Bogotá: Autor.
- Departamento Nacional de Planeación. (2011). *Plan Nacional de Desarrollo: 2010-2014. “Prosperidad para todos”*. Bogotá: Autor.

- Doria, R. (2012). *Hacia un esquema para el análisis de la formulación de la política de infancia y adolescencia en los planes de desarrollo municipales basado en el libro III de la Ley 1098 de 2006*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Heckman, J. (s.f.). *La inversión en el desarrollo durante la primera infancia reduce déficits y fortalece la economía*. Obtenido de Heckman. The economics of human potential: <https://heckmanequation.org/resource/la-inversion-en-el-desarrollo-durante-la-primera-infancia-reduce-deficits-y-fortalece-la-economia/>
- Isaza, L. (2012). La relación familia y escuela y la búsqueda del desarrollo infantil y adolescente. *Revista Internacional Magisterio* (55), 22-26.
- Jaramillo, L. (Diciembre de 2007). Concepción de infancia. *Zona próxima* (8).
- Marco Navarro, F. (2014). *Calidad del cuidado y la educación para la primera infancia en América Latina. Igualdad para hoy y mañana*. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Myers, R. (1992). ¿Por qué invertir en el desarrollo de la primera infancia? En *Los doce que sobreviven. Fortalecimiento de los programas de desarrollo para la primera infancia en el Tercer Mundo*. Washington D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Naciones Unidas. Asamblea General. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: Autor.
- Muller, P. (2000). Elementos para una estrategia de investigación sobre políticas públicas. *INNOVAR, revista de ciencias administrativas y sociales*, 49-54.
- Ortega Valencia, P. (2009). La pedagogía crítica: reflexiones en torno a sus prácticas y sus desafíos. *Pedagogía y Saberes*, (31), 26-33.
- Restrepo, M. (2006). *Teoría de los derechos humanos y políticas públicas*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Restrepo, M. (2012). Modelos teóricos en la construcción de los niños y las niñas como sujetos de derechos. *Teorías y enfoques de los derechos humanos*. Tunja, Colombia.
- Sacristán, G. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Sánchez, A. R. (2015). Una apuesta conjunta que garantice el desarrollo infantil. *Tribuna. Revista de Asuntos Públicos* (21).
- Secretaría de Gobierno. (s. f.). *Derechos de niñas y niños*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá.
- Torres Hernández, A. (2017). *La práctica educativa*. Obtenido de MILENIO.COM: http://www.milenio.com/firmas/alfonso_torres_hernandez/practica_educativa-educacion-milenio_18_962483771.html
- UNICEF. (Junio de 2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Madrid: Naciones Unidas.