

Referencia para citar este artículo: Gómez-Vásquez, M. V., García-Gutiérrez, L. M., & García-Guevara, Á. P. (2019). Crítica a la idea de Infancia y proyecto educativo en las políticas públicas de Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 153-168. doi:<https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17109>

Crítica a la idea de Infancia y proyecto educativo en las políticas públicas de Colombia*

MÓNICA VIVIANA GÓMEZ-VÁSQUEZ**
Profesora Universidad Santiago de Cali, Colombia.

LAURA MELISSA GARCÍA-GUTIÉRREZ***
Estudiante Universidad Santiago de Cali, Colombia.

ÁNYELA PATRICIA GARCÍA-GUEVARA****
Estudiante Universidad Santiago de Cali, Colombia.

Artículo recibido en diciembre 4 de 2017; artículo aceptado en mayo 3 de 2018 (Eds.)

• **Resumen (analítico):** *en este artículo se comprende el sentido de algunos lineamientos nacionales e internacionales sobre la infancia y su relación con el proyecto educativo para Colombia. Se hizo un estudio cualitativo, de tipo descriptivo, analítico y documental. La metodología empleada fue el análisis de contenido de tipo semántico, en tanto que la población estuvo conformada por un conjunto de documentos oficiales que orientan lineamientos para la formulación de políticas públicas en Colombia y Latinoamérica. Se concluyó que la infancia es solo una estrategia de inversión para contribuir al desarrollo económico del país, como una inversión que tiene su tasa de retorno en la etapa adulta. De este modo, la idea de desarrollo infantil se sustenta en una propuesta educativa instrumental, ligada a la lógica neoliberal del capital humano.*

Palabras claves: infancia, educación infantil, políticas públicas, neoliberalismo, capital humano (Tesoro de Ciencias Sociales de la Unesco).

Criticism of the idea of childhood and educational project in the public policies of Colombia

• **Abstract (analytical):** *This article explores the meaning of national and international guidelines on childhood and their relation with educational projects in Colombia. A qualitative study was carried out using documentary, descriptive and analytical approaches. The methodology used was semantic content analysis, while the population consisted of official documents that have the*

* Este artículo de investigación científica y tecnológica se deriva de la investigación denominada «El desarrollo afectivo y la educación infantil en la política pública colombiana» (certificado Universidad Santiago de Cali, noviembre 8 de 2017), realizada por las autoras en el marco del semillero Primera Infancia del Grupo de Investigación en Pedagogía Infantil (Gipi) del Centro de Estudios e Investigaciones Santiaguinas (Cipesa), de la Universidad Santiago de Cali (USC), entre el 12 de mayo de 2016 y el 30 de julio de 2017. Gran área de conocimiento Ciencias Sociales, área: Otras Ciencias Sociales, subárea: Ciencias Sociales, Interdisciplinaria.

** Psicóloga de la Universidad del Valle. Magister en Educación Superior de la Universidad Santiago de Cali. Maestría en Psicoanálisis (en curso) en la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Santiago de Cali y miembro de los grupos de investigación Gipi y Ciencias de la Educación, Educación Superior y Conceptos (Ciedus), del Centro de Estudios e Investigaciones Santiaguinas (Cipesa) de la Universidad Santiago de Cali. Profesora catedrática del programa de Trabajo Social de la Universidad del Valle (sede Zarzal). Orcid: 0000-0002-0179-8195. Correos electrónicos: monica.gomez05@usc.edu.co, vivianagomezvasquez@gmail.com

*** Estudiante del programa de Licenciatura en Educación Preescolar. Miembro del semillero de investigación Sociafectividad, del Gipi del Cipesa, USC. Orcid: 0000-0001-8225-3893. Correo electrónico: laura.garcia06@usc.edu.co

**** Estudiante del programa de Licenciatura en Educación Preescolar. Miembro del semillero de investigación: Sociafectividad, del Gipi del Cipesa, USC. Orcid: 0000-0002-8913-5056. Correo electrónico: anyela.garcia00@usc.edu.co



purpose of providing guidelines for the formulation of public policies in Colombia and Latin America. The conclusion of the researchers was that childhood is only considered as an investment strategy that contributes to a country's economic development in the future, an investment for which the return comes when these children reach adulthood. Subsequently, the idea of childhood development is based on an instrumental educational proposal that is associated with a neoliberal logic based on human capital.

Key words: Childhood, childhood education, public policies, neoliberalism, human capital (Unesco Social Science Thesaurus).

Crítica da ideia de Infância e projeto educativo nas políticas públicas da Colômbia

• **Resumo (analítico):** este artigo teve como objetivo compreender o significado de algumas diretrizes nacionais e internacionais sobre as crianças e sua relação com o projeto educacional para Colômbia. Por tanto realizou-se um estudo descritivo-analítico, qualitativo e documental. A metodologia utilizada foi a análise do conteúdo do tipo semântico e a população foi conformada por documentos oficiais que orientam diretrizes para a formulação de políticas públicas na Colômbia e na América Latina. Concluiu-se que a infância uma estratégia de investimento para contribuir ou contribuir para o desenvolvimento econômico dos países para o futuro, como um investimento que tem seu retorno na fase adulta. Desta forma, a idéia de desenvolvimento infantil baseia-se em uma proposta instrumental educacional, associada à lógica neoliberal do capital humano.

Palavras-chave: infância, educação infantil, políticas públicas, neoliberalismo, capital humano (Thesaurus de Ciências Sociais da Unesco).

-1. Introducción. -1.1 Acerca de la infancia, la niñez y el desarrollo infantil. -1.2 De la educación infantil y las políticas públicas en Colombia. -2. Materiales y métodos. -2.1 Población. -2.2 Procedimiento. -2.3 Análisis. -3. Resultados.... -3.1 De la idea de infancia en la política pública colombiana. -3.2 Algunos aspectos críticos de la propuesta educativa para infancia en Colombia. Conclusiones. -Lista de referencias.

1. Introducción

1.1 Acerca de la infancia, la niñez y el desarrollo infantil

El objetivo de este artículo es analizar de modo crítico el sentido que tienen dichos lineamientos sobre infancia y su relación con el proyecto educativo para la niñez colombiana. El estudio —con sus macrocategorías— se justifica por la implicación de la normativa en la propuesta educativa y en las concepciones que de estas se proyectan en los escenarios de atención a la infancia, así como la responsabilidad social e institucional que asumen todos los agentes encargados de la primera infancia en Colombia. Dichos agentes educativos tienen una responsabilidad social con la infancia por el compromiso de hacer valer sus derechos (Vargas, 2013).

La primera infancia hace referencia al desarrollo del niño y la niña en el periodo comprendido entre los cero y seis años de edad (Congreso de la República de Colombia, 2006). Concepción que plantea una relación casi indiferenciada con las nociones de la niñez¹, en la que la cronología del ciclo vital determina el lugar de ubicación del infante y las disposiciones legales que sobre él se deben ejercer, asociadas en la actualidad a categorías como la de «sujeto social de derecho», «atención integral a la infancia», «restitución de derechos», entre otras.

En la mayoría de los casos, estas categorías son el resultado de estudios orientados hacia una

¹ En este artículo se abordarán indistintamente los términos de infancia y niñez para hacer referencia a la etapa de la vida comprendida entre el nacimiento y los ocho años de edad.

concepción más inclusiva y equitativa de las sociedades, integrando en algunos casos una perspectiva de género, raza o etnia (Marre, 2013), diversidad (Skliar, 2002, 2005), y necesidades educativas (Cara-Díaz, Sola-Martínez, Aznar-Díaz, & Fernández-Martín, 2015; Imhoff & Brussino, 2015). Por su parte, el contexto latinoamericano contemporáneo se caracteriza por considerar un abordaje interdisciplinario y holístico de la infancia, aunque con múltiples tensiones asociadas con las políticas gubernamentales de cada país frente a las convenciones internacionales sobre los derechos de la niñez.

Para Aries (1979), la infancia es un periodo de oscuridad o ignorancia que, en el devenir de una construcción histórica, alcanza en la modernidad una estrecha relación con la idea de una educación temprana y formalizada, vinculada al estatuto de los derechos de la niñez.

Desde esta misma perspectiva, Jaramillo (2007) sostiene que el concepto de infancia solo puede entenderse por las variaciones culturales que le imprime cada época, las cuales, asociadas con el concepto de niño y niña, reinventan las concepciones de cuidado, educación y políticas de atención. Así, es clave el lugar que la modernidad les otorga a la educación en la infancia y al papel de los agentes educativos en conjunto con la familia, la cual constituye el primer ente socializador y referente de valores y principios en el desarrollo del menor.

Contrario a estas ideas, las nociones de niño y niña como adulto en miniatura o ser imperfecto, según «el modelo de teorías evolucionistas dogmáticas» (Grassi & Córdova, 2010, p. 26), resultan ser favorables a las discriminaciones políticas y sociales del infante, en las que se pierden de vista, por demás, concepciones sobre el desarrollo. Piaget (1937/1968, 1977/2003, 1965/2012) demostró que el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento constituye un proceso evolutivo estructurado por etapas, producto de las interacciones del pequeño con el medio. Por su parte, Vygotsky (2006) consideró el desarrollo del menor desde la relación con el otro mediador y portador de la cultura, cuya relación genera el despliegue de logros en el desarrollo del infante. De este modo, equiparar los procesos cognitivos y socioafectivos del infante con los del adulto supone una negación de los complejos infantiles (Spitz, 1972), del concepto de desarrollo y de lo que algunos autores han definido como cambio cognitivo (Karmiloff-Smith, 1994; Karmiloff-Smith & Inhelder, 1980).

Para el psicoanálisis (Freud, 1905, 1924), la noción de niño y niña implica concebir un sujeto en emergencia, cuyos procesos de maduración psíquica y corporal están atravesados por etapas que integran el desarrollo psicosexual, los cuales, en principio y en última instancia, están referidos al momento cumbre del complejo de Edipo (Freud, 1905). El vínculo con el adulto, portador de cuidado y sostén en una relación de amor y renuncia, posibilita una red de significantes que estructuran su subjetividad y sus modos de relación con el mundo (Dubkin, Camalli, Lassalle, Mrahad, & Méndez, 2014).

Desde los primeros días de su vida, el niño se lanza a la exploración de su cuerpo y de su entorno, parte hacia el descubrimiento de sí mismo y del mundo que le rodea para asegurarse su dominio. Cohabitan en él el deseo de saber y la necesidad de comprender, estas se prolongarán en las innumerables preguntas que planteará después; la curiosidad, el placer del descubrimiento y la adquisición de conocimientos forman parte de la dinámica misma de la vida (Rojas & Lora, 2008, p. 237).

El infante va construyendo una relación con el saber (Beillerot, 1998) a partir de sus vínculos originarios, en especial con la madre, quien desde antes de su nacimiento lo liga a la trama imaginaria y simbólica de sus propias representaciones. Así, agencia para él escenarios intersubjetivos susceptibles de significación y sentido que, en conjunción con las insignias de la autoridad que aporta la figura paterna, le darán al infante la posibilidad de regular sus emociones, reorganizar constantemente sus experiencias y modificar ciertas determinaciones preexistentes.

Para Dubkin et al. (2014), el desarrollo de los infantes está vinculado con los encuentros significativos y constantes que, como sujeto, construye en el contexto familiar. Cuando estos acercamientos se ven afectados por ausencias, negligencia o maltrato, repercuten en la construcción psíquica del sujeto y en los recursos simbólicos que forman parte de su desarrollo emocional. De este

modo, el abandono de la figura paterna puede generar efectos como la desconfianza, el sentimiento de abandono y la violencia.

1.2 De la educación infantil y las políticas públicas en Colombia

Para Bruner (1997), la educación es una construcción de la actividad mental humana en conjunto con las herramientas que permitan conocer el contexto cultural en el que se vive.

Freire (1971, 2006) concibe la educación como una práctica pedagógica hacia la libertad mediante la concientización de los individuos como los soberanos de su propio destino. Dado que los sectores del poder político y financiero manipulan a la población a través de los medios de comunicación y hacen de la educación una estrategia de dominación, Freire propone una pedagogía para la transformación y el cambio social desde un proyecto político-educativo que asuma los interrogantes fundamentales de la existencia humana, en sintonía con los problemas de la sociedad, desde una posición política acorde con el momento histórico de la época.

De conformidad con el momento histórico y las necesidades de los pueblos latinoamericanos en la actualidad, las políticas públicas educativas, por su naturaleza colectiva frente al problema de la exclusión, deben proponer y sustentar un proyecto de formación con perspectiva de desarrollo social y de carácter orgánico, que contribuya a reducir las brechas de desigualdad existentes y promueva un ideario de autonomía y soberanía entre las comunidades, a manera de resistencia frente a otros intereses (Campana-Alabarce, 2015; Cara-Díaz et al., 2015; Durán-Strauch, 2017; Vargas, 2013).

No obstante, la profundización del modelo neoliberal ha hecho de las políticas para la educación en Colombia y en otros países un programa de corte eficientista y funcional, «ligado a *la primacía del mercado* como la visión más adecuada y única legítima para orientar las decisiones en el campo educativo y considerar la educación como una mercancía» (Miñana-Blanco & Rodríguez, 2002, p. 7).

Si bien las políticas públicas para la atención de la infancia en Colombia presentan una propuesta proteccionista y consecuente con una perspectiva de derechos humanos, dicho modelo neoliberal impide su cumplimiento por el carácter estructural de hacer de los derechos una oferta de servicios, y por el fenómeno gubernamental cortoplacista (Bácares, 2014), que reduce la educación infantil a prácticas desarticuladas y asistencialistas.

Por las condiciones sociales del país, las políticas públicas deben dirigirse a la población en situación de vulnerabilidad, entendida por Busso (2001) como un proceso multidimensional que lleva al individuo a estar en riesgo ante cambios o continuidades, y que presenta fragilidad ante el abandono institucional y un sentimiento de inseguridad que lo incapacita para procurarse estrategias que le generen bienestar.

Desde el mismo punto de vista, Simarra (2010) confirma por medio de sus investigaciones que se deben redoblar los esfuerzos por estructurar políticas públicas que garanticen los derechos de la población infantil en Colombia y concentrar los recursos principalmente en los sectores más vulnerables del país mediante una clara articulación intersectorial, interinstitucional y comunitaria, de cara a satisfacer las necesidades de la población.

Por su parte, Torres y Santander (2013) definen las políticas públicas como un reflejo de los ideales y aspiraciones de la sociedad. Estos anhelos, que sirven para expresar las metas de bienestar colectivo, son una guía para encaminar el desarrollo de la comunidad a través de estrategias que cada actor social debe poner en práctica, según la responsabilidad que le corresponda.

Parsons (1997) expone su idea de políticas públicas como una medida que se genera para la construcción de un problema colectivo, al tiempo que, dentro de ellas, el gobierno estudia cómo y por qué estructurar esas medidas. Para ello es necesario que se analicen detalladamente los problemas, definirlos, estudiarlos, y así adoptar medidas para alcanzar lo planteado.

En general, son amplios y diversos los estudios en los que se aborda la relación entre infancia y educación, así como sus implicaciones en los imaginarios dominantes de la época y en las políticas específicas de cada contexto. Ya se analicen estos conceptos desde una perspectiva histórica o como categorías específicas, dichos estudios permiten abonar a la reflexión sobre la educación infantil

en clave de desarrollo de las potencialidades del infante, íntimamente relacionado con el abordaje institucional y comunitario de las necesidades locales de cada región.

Aun cuando se ha avanzado en la formulación de políticas que promueven la inclusión educativa, la atención a las necesidades educativas especiales, la diversidad y la protección infantil, entre otras, es alarmante el abandono en que el Estado tiene a las comunidades más vulnerables y su incumplimiento en el derecho a una educación pública e incluyente; así mismo, resulta inquietante que la formulación de políticas públicas en el país y en América Latina esté agenciada por organismos multilaterales y de carácter financiero que, en muchos casos, orientan lineamientos ajenos a los intereses de la formación y el desarrollo social, privilegiando el desarrollo económico en función del mercado y el consumo.

2. Materiales y métodos

Se realizó un estudio cualitativo de tipo descriptivo-analítico, con un carácter crítico, sobre la propuesta de educación infantil que orienta la política pública colombiana. Desde esta perspectiva, con la investigación cualitativa se busca comprender el objeto de estudio en la integralidad de sus componentes desde una mirada contextual del fenómeno (López, 2002; Pérez, 1994; Vasilachis, 2006).

El estudio, que se centró en la sistematización y el análisis documental, permitió conocer el sentido que tienen algunos lineamientos nacionales e internacionales sobre infancia y su relación con el proyecto educativo para la población infantil, en la medida en que los hallazgos se consideraron a la luz del contexto nacional colombiano. En principio, «esta metodología de análisis (de textos científicos, planes de estudio, leyes) desarrollada a lo largo del estudio se ubicó en el ámbito de lo descriptivo, pretendiendo descubrir los componentes básicos de un fenómeno determinado extrayéndolos de un contenido dado» (López, 2002, p. 168). El análisis crítico fue a consecuencia de las descripciones que presentaron tendencias alrededor del objeto de estudio.

2.1 Población

Se seleccionó un conjunto representativo de documentos de los contextos nacional e internacional.

Tabla 1. Agencias nacionales para las políticas públicas de atención a la infancia en Colombia

N.º	Nombre de la agencia	Nombre del documento	Año de publicación
1	Departamento Nacional de Planeación-DNP	Consejo Nacional de Política Económica y Social-Conpes 91	2005
2	Departamento Nacional de Planeación	Consejo Nacional de Política Económica y Social-Conpes 109	2007
3	Departamento Nacional de Planeación	Consejo Nacional de Política Económica y Social-Conpes 152	2012
4	Departamento Nacional de Planeación	Consejo Nacional de Política Económica y Social-Conpes	s. f.
5	Ministerio de Educación Nacional-MEN	Plan Decenal de Educación 2006-2016	2006
6	Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF	ABC de la política pública de primera infancia, infancia y adolescencia	2013

Tabla 2. Agencias internacionales para las políticas públicas de atención a la infancia en Colombia

N.º	Nombre de la agencia	Nombre del documento	Año de publicación
7	Banco Interamericano de Desarrollo-BID	Mejoramiento de la gestión territorial y las competencias ciudadanas en el sistema escolar	2010
8	Banco Interamericano de Desarrollo-BID	Los primeros años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas	2015
9	Banco Interamericano de Desarrollo-BID	Una mirada al desarrollo infantil en Latinoamérica y el Caribe desde la teoría y el pensamiento sistémico	2016
10	Banco Interamericano de Desarrollo-BID	La calidad de los jardines de cuidado infantil y el desarrollo infantil	2017
11	Banco Mundial, Banco de Desarrollo de América Latina, Banco Interamericano de Desarrollo, Fundación Bernard van Leer, Fundación Baltazar y Nicolás y Red Reduca	Medición del desarrollo infantil en América Latina: construyendo una agenda regional	2016
12	Banco Mundial	Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo	2011
13	Banco Mundial	Fortalecimiento de políticas públicas y programas de desarrollo infantil temprano en Latinoamérica y el Caribe	s. f
14	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco)	Políticas públicas para la infancia. Santiago de Chile	2011
15	Unesco	Situación educativa de Latinoamérica y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015	2013
16	Unesco	37 C/4 2014-2021	2014
17	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia-Unicef	Hacia una política pública en desarrollo infantil temprano	2005
18	Unicef	Convención sobre los Derechos del Niño	2006
19	Unicef	Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia	2012
20	Unicef	Situación de la infancia	2014
21	Unicef	Informe anual 2016	2016a
22	Unicef	Estado mundial de la infancia 2016: una oportunidad para cada niño	2016b
23	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-Ocde	Serie Mejores Políticas. Colombia: políticas prioritarias para un desarrollo inclusivo	2015
24	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos-Ocde	La educación en Colombia	2016
25	Organización Mundial del Comercio-OMC	Países en desarrollo	2004

2.2 Procedimiento

La metodología empleada fue el análisis de contenido (AC), cuyo objetivo es lograr la emergencia de aquel sentido latente que procede de las prácticas sociales y cognitivas que instrumentalmente recurren a la comunicación para facilitar la interacción que subyace a los actos comunicativos concretos y subtiende la superficie material del texto (Piñuel, s. f., p. 4).

Esta clase de análisis permite identificar tendencias, diferencias y contradicciones intra- e intertextuales de las comunicaciones seleccionadas, asociadas al contexto y el momento histórico en que son sometidas al análisis, produciéndose una especie de metatexto «destinado a desestabilizar la inteligibilidad inmediata de la superficie textual, mostrando sus aspectos no directamente intuibles y, sin embargo, presentes» (Díaz & Navarro, 1998, citados por Fernández-Chávez, 2002, p. 37).

La técnica empleada fue el análisis de contenido de tipo semántico, para profundizar en el significado y el sentido de la información extractada de los documentos. La categorización de los contenidos se estableció por su uso, para «verificar el cumplimiento de objetivos (intenciones declaradas vs. objetivos)» (Berelson, 1952, citado por Collen, 2011, p. 53), y la organización de los fragmentos discursivos seleccionados se realizó por «sistemas (es decir, las configuraciones de componentes y relaciones, con miras a hacer extrapolaciones: tendencias, patrones, diferencias)» (Krippendorff, citado por Collen, 2011, p. 53).

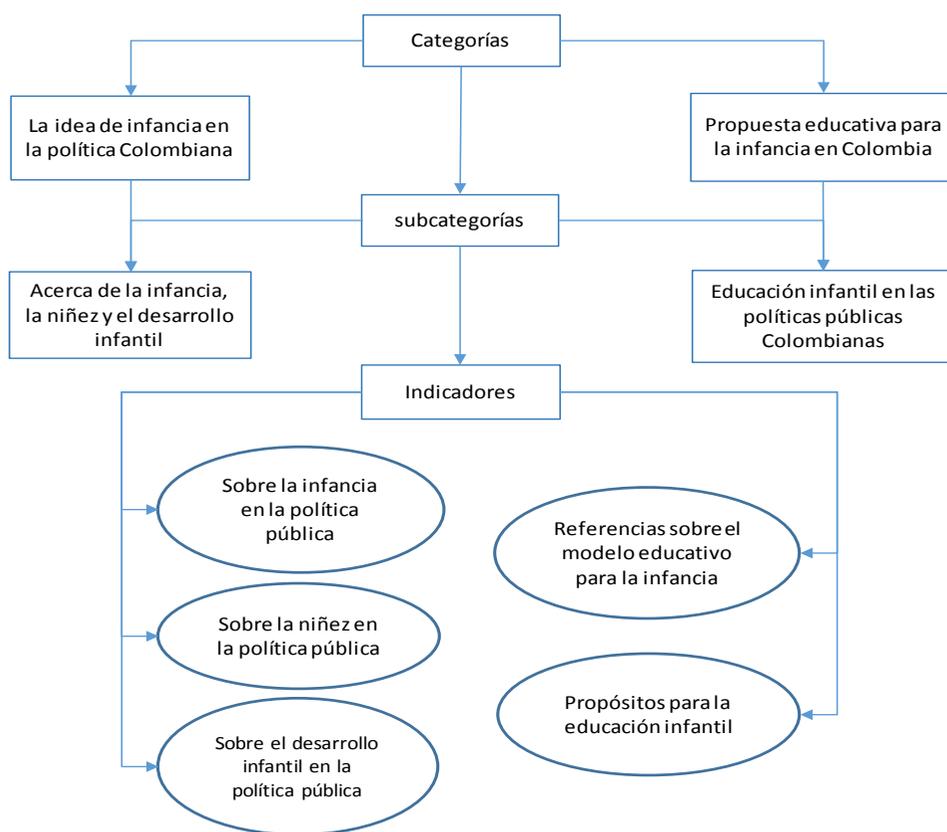
2.3 Análisis

En el preanálisis se organizó la fuente documental (en formato PDF), para la revisión previa de los contenidos y establecer criterios de categorización. Los documentos se codificaron descriptivamente por agencia (nacionales-internacionales) y por la clase de documento (informes, planes y lineamientos). Después de la selección definitiva de los documentos, se codificaron con la abreviatura del nombre de la agencia, título y año. Por la heterogeneidad del formato de los documentos, los criterios de categorización se establecieron conforme a la existencia de temas y aspectos comunes.

El método de análisis de los documentos fue de tipo intensivo (Collen, 2011), estructurado en una matriz de análisis por categorías, subcategorías e indicadores representativos para una pertinente selección de las unidades de análisis. En el análisis intensivo de tipo semántico solo se consideraron las relaciones semánticas, y se excluyeron la clasificación y frecuencia de palabras aisladas del contexto en que se presenta el mensaje. En ese sentido, el análisis se caracterizó por ser exclusivamente cualitativo, al interpretar la dimensión ideológica que entraña el contenido manifiesto de los documentos.

Se trabajó con todos los documentos seleccionados, extrayendo de ellos los contenidos con referencia a la propuesta de educación infantil y la idea de infancia (categorías) asociada a indicadores como desarrollo infantil, niñez, infancia y propósitos para la infancia. En el análisis se incluyó la relación entre categorías e indicadores, al igual que la integración de los elementos comunes y recurrentes, interpretados en función del sentido.

Tabla 3. Matriz para análisis de contenido semántico



3. Resultados

3.1 De la idea de infancia en la política pública colombiana

Cuando un Estado concibe la infancia como un sujeto social de derechos, el gobierno debe garantizar una educación con perspectiva de desarrollo social, en la que los agentes educativos cuenten con las garantías para atender las necesidades y potencialidades de la niñez.

Sin embargo, en los documentos de las agencias internacionales, como el Banco Mundial (2011), se evidencia que la perspectiva de infancia, si bien no excluye la idea de desarrollo, gira en torno al desarrollo productivo y económico.

La expansión y la mejora de la educación son claves para adaptarse al cambio y enfrentar esos desafíos. En términos sencillos, las inversiones en educación de calidad conducen a un crecimiento económico y un desarrollo de manera más rápida y sostenible (Banco Mundial, 2011, p. 4).

De acuerdo con Veiga (1997), las políticas públicas favorecen un modelo de producción que reduce el concepto de infancia. Su propósito es educar para producir mano de obra que, de algún modo, contribuya al desarrollo económico del país.

Así mismo, se identifica cierta contradicción desde los lineamientos consignados en el Consejo Nacional de Política Económica y Social-Conpes (2007) cuando se plantea que «la perspectiva de derechos y de atención integral a la infancia ubica a los niños y a las niñas como sujetos titulares de derechos y los sitúa por encima de los del resto de la sociedad» (p. 25), pero los hechos demuestran un panorama de desprotección que tiende a acrecentarse. Así, en una publicación del periódico *El*

Tiempo (2017) se revelan cifras alarmantes para el contexto colombiano: «En el primer trimestre del 2017, la zona que reporta más niños y niñas víctimas de abuso sexual fue Bogotá, con 779 casos, seguida de Antioquia (513), Valle del Cauca (353), Cundinamarca (276) y Santander (221)» (párr. 13).

En estudios efectuados por la Unicef (2016a) sobre la situación en Colombia, se indica que «la tasa de mortalidad en menores de un año es más del doble del promedio nacional (17,47) en departamentos del Pacífico (Chocó, 41,92) y la región amazónica (38,44). En La Guajira, este indicador alcanza un valor crítico de 31,61» (párr. 2).

Al respecto, los recursos destinados por el gobierno nacional para la atención a la infancia se distribuyen «entre los municipios y distritos del país y entre las áreas no municipalizadas de los departamentos de Amazonas, Guainía y Vaupés. El criterio de distribución es la población de 0 a 6 años (año 2012), ponderada por el índice de necesidades básicas insatisfechas, según datos certificados por el Dane» (Consejo Nacional de Política Económica y Social-Conpes, 2012, p. 9).

Si se presume que el presupuesto asignado llega a su destino en las comunidades con alto índice de población infantil, este sigue siendo insuficiente frente al problema estructural de la inequidad en Colombia, sostenida en el marco de un proyecto neoliberal cuya retórica jurídica sirve de fachada para la vulneración de los derechos humanos, afectando significativamente a la infancia.

Frente a una perspectiva de derechos, el Ministerio de Educación Nacional-MEN (2006) asegura que «La universalización de la atención integral a la primera infancia tiene muchos argumentos que favorecen la construcción de capital social» (p. 37).

Esta perspectiva, lejos de entrañar una concepción estructural del capital social (Bourdieu, 2000, p. 148), se apoya en perspectivas teóricas heredadas de «los trabajos de James Coleman (1990, 1993, 2000), Robert Putnam (1995, 2000), Nan Lin (1981) y Mark Granovetter (1974, 1985)» (citados en Marrero, 2006, p. 76), para sustentar políticas redistributivas sobre la demanda del «servicio» y no sobre el derecho a la atención de la infancia, ajustadas al carácter neoliberal por el que se profundiza en modos de utilidad desiguales, de acuerdo con los grupos y estratos sociales.

Según la Unicef (2006), el fin último de la Convención de los Derechos del Niño es garantizar el cuidado y bienestar de la infancia. No obstante, por la naturaleza de las políticas públicas nacionales, estos lineamientos no cumplen con las orientaciones dadas; por el contrario, el problema se acrecienta principalmente con las poblaciones mal llamadas «especiales»:

En La Guajira, entre 2009 y 2013, murieron 278 niños por desnutrición, de los cuales el 98,5 % eran indígenas. Pero tal noticia no impactó. Hace varios años un estudio de la Universidad Nacional demostró que en el país cada año mueren cerca de 10 000 niños menores de 5 años por causas prevenibles y de tales muertes por lo menos el 30 % ocurre por desnutrición» (*Vanguardia*, 2016, párr. 7).

El hecho de que esta noticia no impactara es porque cada vez les dan menos importancia a las poblaciones indígenas.

En Colombia, un niño de la población indígena tiene 24 veces mayor riesgo de morir por desnutrición que un niño de la población general. Este no es un hecho aislado, pues el 81,8 % de las madres de estos niños tienen bajo o ningún nivel educativo, lo que les dificulta aún más encarar asertivamente su difícil situación (*La Opinión*, 2016, párr. 9).

Si bien la Unicef y todas las agencias que orientan lineamientos para la política colombiana manifiestan una adherencia a la Convención de los Derechos del Niño, en dichos lineamientos se encuentra la primacía de la producción de capital sobre una política de protección social (Giraldo, 2007).

En los primeros años, y durante la escuela primaria, los niños adquieren los conocimientos básicos que les permiten desarrollar aptitudes para la solución de problemas, para prosperar en la escuela secundaria y, más tarde, para tener éxito en el mercado laboral (Unicef, 2016a, p. 49).

3.2 Aspectos críticos de la propuesta educativa para infancia en Colombia

El progreso económico y el ánimo de lucro se identifican como idea constante en la propuesta de las políticas públicas para la infancia. En el caso del proyecto educativo, se propone un modelo *en competencias* que proyecte sujetos adaptables a la inserción en un mercado laboral flexible.

Amparado en este modelo, el gobierno nacional, con las orientaciones del Banco Mundial (2011), implementa las pruebas Saber² como argumento para favorecer e impulsar el desarrollo infantil en función de indicadores económicos, y ajeno a las realidades regionales y locales del país.

En el mismo sentido, el Banco Interamericano de Desarrollo (2015) afirma lo siguiente:

Destinar recursos al desarrollo de la primera infancia genera potenciales efectos dominó en las inversiones que se realicen posteriormente. En otras palabras: los retornos de la inversión en capital humano son mayores si se efectuaron inversiones durante los primeros años de vida (p. 153).

La tendencia que presentan las agencias expresa de modo reiterativo una estrecha relación entre una propuesta instrumentalizada y reducida del cuidado de la infancia, y una concepción de desarrollo infantil, orientada a la cosificación de los individuos para producir capital económico.

Aquí la concepción de infancia es una estrategia de inversión económica para el beneficio de algunos sectores, especialmente para el financiero, y se le desconoce como categoría social para la propuesta de desarrollo de las comunidades de Latinoamérica (Ospina, 1997).

En todo proyecto educativo dirigido a la primera infancia hay que tomar en cuenta los derechos humanos que se han establecido en la Constitución Política colombiana y en los tratados internacionales, como la Convención de los Derechos del Niño. Sin embargo, se propone una educación de individuos sujetos a intereses ajenos, con un discurso racional que expresa un autocontrol que los hace más gobernables para los intereses del capital.

El progreso económico no tiene sentido sin un proyecto de desarrollo social, ya que como lo explica Siguán (s. f.) este progreso solo tiene sentido si está dirigido a un progreso social en el que se busque una sociedad más justa, libre y humana. «El capitalismo se apropia del ámbito del saber, una nueva regulación de los mercados donde el saber y lo cognitivo están en provecho de lo financiero» (García, 2010, p. 17).

En la estructuración de las políticas públicas se toman en cuenta las habilidades cognitivas y las emocionales, pero al momento de su implementación solo sobresalen las habilidades cognitivas. Estas habilidades se asocian a la educación basada en competencias que, según Tobón (2006), es un enfoque y no un modelo pedagógico, por lo que solo abarca ciertos aspectos de la enseñanza. La educación debe basarse en un modelo pedagógico que comprenda no solo los contenidos, sino también las didácticas, los propósitos de la enseñanza y los recursos empleados para un mejor aprendizaje.

Por su parte, en el documento Conpes 109 se destaca que «La atención a la primera infancia en instituciones educativas en el país ha correspondido principalmente hasta el momento a la educación preescolar, que tiene como propósito preparar al niño y a la niña para ingresar en el sistema educativo formal» (Consejo Nacional de Política Económica y Social-Conpes, 2007, p. 19). La educación preescolar se reduce a un tránsito para la circulación de contenidos básicos y estandarizados, con el fin de avanzar en los siguientes niveles de escolarización.

Sin una mención crítica a estas cuestiones del modelo educativo colombiano, la Unicef propone lo siguiente:

Los estados partes³ fomentarán y alentarán la cooperación internacional en cuestiones de educación, en particular a fin de contribuir a eliminar la ignorancia y el analfabetismo en todo el mundo y de facilitar el acceso a los conocimientos técnicos y a los métodos modernos

2 System Assessment and Benchmarking for Education Results.

3 Países que participan en la Convención sobre los Derechos del Niño; entre ellos se encuentran Alemania, Estados Unidos y Colombia.

de enseñanza. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo (Unicef, 2006, p. 22).

Por su parte, la Unesco asegura que se debe:

Velar por que antes del año 2015 todos los niños, y sobre todo las niñas y los niños que se encuentran en situaciones difíciles y los pertenecientes a minorías étnicas, tengan acceso a una enseñanza primaria gratuita y obligatoria de buena calidad y la terminen (Unesco, 2013, p. 19).

Colombia fue uno de los 189 países que se comprometieron con dicha meta al manifestar esto:

Frente a estos desafíos, el nuevo gobierno ha presentado un plan para el mejoramiento de la calidad educativa, con cinco prioridades: 1) ofrecer una educación de calidad; 2) desarrollar e implementar la política educativa para la primera infancia; 3) cerrar las brechas en cobertura y calidad entre la educación rural y urbana y la pública y privada; 4) educar con pertinencia para la innovación y la productividad, y 5) mejorar el modelo de gestión educativa (Ministerio de Educación Nacional-MEN, 2010, p. 2).

Sin embargo, se observa un rendimiento muy bajo de los estudiantes de la zona rural frente a los de la zona urbana (Martínez, Pertuz, & Ramírez, 2016). Algunas de las causas son que los pequeños de la zona rural tienen que escoger entre ir a estudiar o trabajar para poder alimentarse. Por otro lado, en el presente año (2017) se reportaron 44.000 infantes antioqueños desescolarizados. Las principales razones son la distancia entre sus viviendas y la institución y el mal estado de los centros educativos (Ramírez, 2017). Se puede constatar que el propósito planteado para el 2015 no se ha cumplido en su totalidad. Aun cuando se presentan avances, es necesario que el gobierno se comprometa con los escenarios que faciliten el ingreso de la totalidad de los menores desescolarizados (transporte, alimentación, infraestructura y maestros, entre otros).

En un informe realizado por la Unicef en el año 2016, en el que se corrobora que Colombia no ha cumplido con el objetivo planteado para el 2015, se asegura que «Las inequidades continúan siendo profundas y reproducen las condiciones de exclusión de las comunidades rurales, indígenas y afrodescendientes (Unicef, 2016a, p. 8).

La posibilidad de agenciar transformaciones sociales desde el ámbito de lo educativo requieren una propuesta de educación para la vida y no solamente para la producción. No obstante, la implementación del modelo de competencias adaptado a las demandas del mercado termina imponiendo una idea de pensamiento único en torno a la producción (Cardona, 2013).

De este modo, se comprende la estructura que mantienen las políticas públicas para la primera infancia, al igual que el desarrollo económico y productivo del país. Tomando en cuenta que la educación en la infancia es fundamental para el desarrollo de las dimensiones del niño y su integración en la sociedad que habita, las políticas actuales, además de reduccionistas y erróneas (Heckman, 2004), proponen una idea instrumental de la educación, centrada en las habilidades cognitivas para estandarizar contenidos curriculares, de cara a las demandas del capital.

Tabla 4. Resumen de principales hallazgos. Orientaciones nacionales e internacionales sobre la infancia y su relación con el proyecto educativo para la infancia

Objetivo	Categorías	Fuentes de análisis	Síntesis de principales hallazgos
Comprender el sentido de algunos lineamientos nacionales e internacionales sobre la infancia y su relación con el proyecto educativo para Colombia	La idea de infancia en la política colombiana	Orientaciones de agencias internacionales	Se privilegia una idea de desarrollo infantil asociada al desarrollo económico. Contradicción en los planteamientos de los documentos. La tasa de mortalidad infantil se incrementa. Este problema está asociado a la inequidad social del país.
		Orientaciones de agencias nacionales	Una retórica vacía acerca de los derechos que se evidencia en la desprotección social del cuidado de la infancia. Presupuesto nacional insuficiente para atender las comunidades vulnerables, lo que se traduce en exclusión e inequidad social. Atención a la infancia desde un carácter neoliberal que privilegia el servicio sobre el derecho.
	De la educación infantil y las políticas públicas en Colombia	Orientaciones de agencias internacionales	Educación para el crecimiento económico. Modelo educativo desde la teoría del capital humano. Retórica de la calidad. Sin embargo, se presentan índices de deficiencia en la calidad de la educación y en la cobertura educativa, particularmente en la zona rural. Discurso de la inclusión educativa. No obstante, algunas organizaciones denuncian profundización de la inequidad social frente a las comunidades indígenas y afrodescendientes.
		Orientaciones de agencias nacionales	Educación para la producción de mano de obra. Modelo educativo por competencias para una propuesta educativa estandarizada de los saberes, ajena a las realidades locales y regionales. Privilegio del desarrollo cognitivo en la educación. Pertinente para el modelo de competencias. La educación infantil como un tránsito para avanzar hacia la escolarización formal del sistema educativo.

Conclusiones

Las autoras de este artículo se propusieron mostrar algunos hallazgos con respecto al sentido que tienen los lineamientos nacionales e internacionales sobre la política de infancia y su relación con el proyecto educativo para la niñez colombiana.

En la estructuración de la normativa colombiana de las dos últimas décadas se presenta a las niñas y los niños como sujetos sociales de derechos, pero su implementación, además de deficiente en cobertura y calidad, se sustenta en un proyecto político de corte neoliberal, frente a las demandas del mercado.

Dicho proyecto político deviene de orientaciones de agencias internacionales, para las cuales la infancia es sobre todo una estrategia de inversión para aportar o contribuir al desarrollo económico de los países en un futuro, como una inversión que tiene su tasa de retorno en la etapa adulta.

Aunque en los documentos oficiales de las agencias nacionales se propone una política de educación infantil con perspectiva hacia la inclusión, es evidente la desprotección del Estado hacia los sectores poblaciones más vulnerables del país, como los de la zona rural y las comunidades indígenas y afrodescendientes. La inclusión educativa se reduce a estandarizar las prácticas educativas a todos los sectores, a costa de afectar la diversidad multicultural del país. En estudios como los de Durán-Strauch (2017) y Garzón-Díaz (2016) se evidencia este problema en el contexto colombiano.

La inequitativa propuesta educativa para la infancia surge de una idea de privatización, en la que la familia debe ser la única responsable de la calidad de la atención infantil.

En este sentido, el modelo educativo para la infancia en Colombia se propone desde la teoría del capital humano, con un enfoque de competencias generales que desconoce las realidades locales y regionales del país, y un fin instrumental que reduce el nivel de la educación preescolar a un tránsito para avanzar en el sistema educativo formal.

Lista de referencias

- Aries, P. (1979). La infancia. *Revista Estudio*, (VI), 2-8.
- Bácares, C. (2014). Tipologías y razones de aparición de la política pública de la infancia en Colombia, 1930-2012. *Sociedad y Economía*, 26, 93-120. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n26/n26a05.pdf>.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2010). *Mejoramiento de la gestión territorial y las competencias ciudadanas en el sistema escolar*. Recuperado de: <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=35950556>.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2015). *Los primeros años. El bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Recuperado de: https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7259/Los_primeros_a%C3%B1os_El_bienestar_infantil_y_el_papel_de_las_pol%C3%ADticas_p%C3%ABlicas.pdf.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2017). *La calidad de los jardines de cuidado infantil y el desarrollo infantil*. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/8154/La-calidad-de-los-jardines-de-cuidado-infantil-y-el-desarrollo-infantil.PDF?sequence=4&isAllowed=y>.
- Banco Mundial. (s. f.) *Fortalecimiento de políticas públicas y programas de desarrollo infantil temprano en América Latina y el Caribe*. Recuperado de: <http://documents.worldbank.org/curated/en/302351468239372038/pdf/807130WP0SPANI00Box379796B00PUBLIC0.pdf>.
- Banco Mundial. (2011). *Aprendizaje para todos. Invertir en los conocimientos y las capacidades de las personas para fomentar el desarrollo*. Recuperado de: http://virtualeduca.org/documentos/2012/worldbank_ed2020.pdf.
- Banco Mundial, Banco de Desarrollo de América Latina, Banco Interamericano de Desarrollo, Fundación Bernard van Leer, Fundación Baltazar y Nicolás, & Red Reduca. (2016). *Medición del desarrollo infantil en América Latina: construyendo una agenda regional*. Recuperado de: <http://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2016/12/Medicio%CC%81n-del-Desarrollo-Infantil-en-America-Latina-FINAL-1.pdf>.
- Beillerot, J. (1998). La relación con el saber: una noción en formación. En J. Beillerot, C. Blanchard-Laville, & N. Mosconi (Eds.), *Saber y relación con el saber* (pp. 79-109). Buenos Aires: Paidós.
- Bourdieu, P. (2000). Las formas del capital. Capital económico, capital cultural y capital social. En P. Bourdieu (Ed.), *Poder, derecho y clases sociales* (pp. 131-165). Barcelona: Desclée.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Busso, G. (2001). *Vulnerabilidad social: nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI*. Seminario internacional «Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe», Santiago de Chile, Chile.

- Campana-Alabarce, M. (2015). Regímenes de bienestar en Latinoamérica y el Caribe: notas para pensar lo contemporáneo. *Trabajo Social Global. Revista de Investigaciones en Intervención Social*, 5(8), 26-46.
- Cara-Díaz, M., Sola-Martínez, T., Aznar-Díaz, I., & Fernández-Martín, F. (2015). Análisis organizativo de las clases de inclusión escolar en Francia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 795-807. doi:10.11600/1692715x.13217200314
- Cardona, A. (2013). *Aproximación crítica al enfoque estatal de educación por competencias en Colombia: una mirada desde el perfil del docente como sujeto político*. Recuperado de: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/15282/CardonaGomezDanielAlberto2013.pdf;jsessionid=32939B3DE54A354D330DE335826A94B0?sequence=1>.
- Collen, R. (2011). *El análisis de contenido de las comunicaciones. Fundamentos y técnicas*. Recuperado de: http://www.recinet.org/colle/publicaciones/Analcontenido_completo.pdf.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). *Ley 1098. Código de la Infancia y la Adolescencia*. Bogotá, D. C.: Congreso de la República de Colombia. Recuperado de: http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (s. f.) *Bases del Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: «Todos por un nuevo país»*. Recuperado de: <https://www.minagricultura.gov.co/planeacion-control-gestion/Gestin/Plan%20de%20Acci%C3%B3n/PLAN%20NACIONAL%20DE%20DESARROLLO%202014%20-%202018%20TODOS%20POR%20UN%20NUEVO%20PAIS.pdf>.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2005). *Documento Conpes Social 91*. Recuperado de: http://www.minambiente.gov.co/images/normativa/conpes/2005/Conpes_0091_2005.pdf.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2007). *Documento Conpes Social 109*. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf.
- Consejo Nacional de Política Económica y Social. (2012). *Documento Conpes Social 152*. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Social/152.pdf>.
- Dubkin, A., Mrahad, C., Méndez, C., Camalli, G., & Schejtman, C. (2014). *Intervenciones subjetivantes en niños y adolescentes en riesgo social*. Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XXI Jornadas de Investigación, Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Durán-Strauch, E. (2017). Derechos de niños y niñas: del discurso a la política local. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 879-891. doi:10.11600/1692715x.1520623062016.
- El Tiempo*. (2017, abril 25). *Cada día se conocen 48 agresiones sexuales contra niños en el país*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/justicia/investigacion/cifras-de-violencia-sexual-contra-menores-en-colombia-81290>.
- Fernández-Chaves, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, II (96), 35-53. San José: Universidad de Costa Rica.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. México, D. F.: Siglo XXI.
- Freud, S. (1905). *Tres ensayos sobre una teoría sexual y otras obras*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freud, S. (1924). *La disolución del complejo de Edipo*. Buenos Aires: Amorrortu.
- García, T. (2010). Mercantilización de la educación. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(13), 16-22. Recuperado de: http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/revistas/127902877410.pdf.
- Garzón-Díaz, K. (2016). Apuesta política sobre discapacidad desde el discurso de niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1131-1144. doi: 10.11600/1692715x.14217030415

- Giraldo, C. (2007). *¿Protección o desprotección social?* Bogotá, D. C.: Desde Abajo.
- Grassi, A., & Córdova, N. (2010). *La primavera del significante*. Buenos Aires: Entreideas.
- Heckman, J. (2004). *Invertir en la primera infancia*. Chicago: Universidad de Chicago. Recuperado de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/sites/default/files/dossiers-complets/es/importancia-del-desarrollo-de-la-primera-infancia.pdf>.
- Imhoff, D., & Brussino, S. (2015). Nociones infantiles sobre desigualdad social: atravesamientos ideológicos y procesos de socialización política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 687-700. doi: 10.11600/1692715x.1329071114
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar-ICBF. (2013). *ABC de la política pública de primera infancia, infancia y adolescencia*. Recuperado de: www.co.undp.org/content/dam/colombia/docs/.../undp-co-abcpp-2014.pdf?download.
- Jaramillo, L. (2007). Concepción de infancia. *Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación de la Universidad del Norte*, 8, 110-112.
- Karmiloff-Smith, A. (1994). El desarrollo tomado en serio. *Más allá de la modularidad: la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Karmiloff-Smith, A., & Inhelder, B. (1980). Si quieres avanzar, hazte con una teoría. *Infancia y Aprendizaje*, 13, 69-88.
- La Opinión*. (2016, febrero 14). *A los niños indígenas el abandono los relegó a un segundo plano social*. Recuperado de: <http://www.laopinion.com.co/colombia/los-ninos-indigenas-el-abandono-los-relego-un-segundo-plano-social-106899>.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Noesis. Revista de Educación*, 4(37), 167-179.
- Marre, D. (2013). *Pensar la infancia desde Latinoamérica: un estado de la cuestión*. Buenos Aires: Clacso.
- Marrero, A. (2006). La teoría del capital social. Una crítica en perspectiva latinoamericana. *Arxius de Sociología*, (14), 73-89. Recuperado de: <https://www.uv.es/~sociolog/arxius/arxius14.pdf#page=73>.
- Martínez, S., Pertuz, M., & Ramírez, J. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Recuperado de: <https://compartirpalabramaestra.org/alianza-compartir-fedesarrollo/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del>.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2006). *Plan decenal de educación 2006-2016*. Recuperado de: www.oei.es/historico/quipu/colombia/articles-140863_archivo.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2010). *La educación en Colombia*. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf.
- Miñana-Blanco, C., & Rodríguez, J. (2002). *La educación en el contexto neoliberal*. Recuperado de: <http://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3112/7248/4191/Articulos-eduneoliberal.pdf>.
- Organización Mundial del Comercio. (2004). *Países en desarrollo*. Recuperado de: https://www.wto.org/spanish/tratop_s/agric_s/negs_bkgnd14_devopcount_s.html.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2015). *Colombia: políticas prioritarias para un desarrollo inclusivo*. Recuperado de: <https://www.oecd.org/about/publishing/colombia-politicas-prioritarias-para-un-desarrollo-inclusivo.pdf>.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *La educación en Colombia*. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356787_recurso_1.pdf.
- Ospina, W. (1997). *¿Dónde está la franja amarilla?* Bogotá, D. C.: Grupo Editorial Norma.
- Parsons, W. (1997). *Políticas públicas. Una introducción a la teoría y la práctica del análisis de políticas públicas*. México, D. F.: Flacso.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes I y H*. Madrid: La Muralla.

- Piaget, J. (1937/1968). *La construcción de lo real en el niño*. Buenos Aires: Proteo.
- Piaget, J. (1977/2003). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Piaget, J. (1965/2012). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Buenos Aires: Paidós.
- Piñuel, J. (s. f.). *Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido*. Recuperado de: <http://anthropostudio.com/wp-content/uploads/2015/04/Jos%C3%A9-Luis-Pi%C3%B1uel-Raigada.-Epistemolog%C3%ADa-metodolog%C3%ADa-y-t%C3%A9cnicas-del-an%C3%A1lisis-de-contenido..pdf>.
- Ramírez, H. (2017, febrero 25). *En Antioquia hay 44 000 niños sin estudiar*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/colombia/medellin/campana-para-que-todos-los-ninos-entren-al-colegio-61716>.
- Rojas, X., & Lora, M. E. (2008). *El niño como sujeto desde el psicoanálisis*. La Paz: Universidad Católica Boliviana San Pablo.
- Siguán, M. (s. f.). *Educación y desarrollo social*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Simarra, J. (2010). Panorama de las políticas públicas de primera infancia en Colombia. *Miscelánea Comillas*, (68), 397-417.
- Skliar, C. (2002). *¿Y si el otro no estuviera ahí? Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía*, XVII(41), 11-22.
- Spitz, R. (1972). *El primer año de vida del niño*. Madrid: Aguilar.
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup 1.
- Torres, J., & Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas: conceptos y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. Bogotá, D. C.: Iemp Ediciones.
- Unesco. (2011). *Políticas públicas para la infancia*. Santiago de Chile: Unesco.
- Unesco. (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>.
- Unesco. (2014). *37 C/4 2014-2021. Estrategia a plazo medio*. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002278/227860s.pdf>.
- Unicef. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de: <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>.
- Unicef. (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Recuperado de: https://www.unicef.org/ecuador/Desarrollo_emocional_0a3_simple.pdf.
- Unicef. (2014). *Situación de la infancia*. Recuperado de: <https://unicef.org.co/situacion-de-infancia>.
- Unicef. (2016a). *Informe anual 2016*. Recuperado de: <https://www.unicef.org.co/informes/informe-anual-unicef-colombia-2016-version-espanol-0>.
- Unicef. (2016b). *Estado mundial de la infancia 2016. Una oportunidad para cada niño*. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/publications/files/Unicef_SOWC_2016_Spanish.pdf.
- Vanguardia*. (2016, febrero 27). *La desnutrición infantil en Colombia*. Recuperado de: <http://www.vanguardia.com/opinion/editorial/349009-la-desnutricion-infantil-en-colombia>.
- Vargas, J. (2013). *Políticas para el comienzo de la vida*. (Tesis doctoral). Universidad de Manizales, Manizales, Colombia.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Barcelona: Gedisa.
- Veiga, A. (1997). *Crítica posestructuralista y educación*. Barcelona: Laertes.
- Vygotsky, L. (2006). *Interacción entre aprendizaje y desarrollo. Psicología del desarrollo escolar*. La Habana: Félix Varela.