

Comprensiones de inclusión en programas de Política Pública de Primera Infancia desde el Enfoque de Capacidades humanas y Reconocimiento: Caso Buen Comienzo, Medellín¹

Understanding of Inclusion in Public Policy for Early Childhood Programs from Human Capabilities and Recognition Approach: Case Study on Buen Comienzo, Medellín-Colombia

*Tatiana Avendaño Lopera**

 <https://orcid.org/0000-0001-9473-3755>

Tipo de Artículo: Informes de Investigación y ensayos inéditos

Doi: 10.17533/udea.unipluri.20.2.019

Avendaño Lopera, T. (2020). Comprensiones de inclusión en programas de Política Pública de Primera Infancia desde el Enfoque de Capacidades humanas y Reconocimiento: Caso Buen Comienzo, Medellín. *Uni-Pluriversidad*, 20(2). e20202019. doi: 10.17533/udea.unipluri.20.2.019



Recibido: 2020-02-23 • Aprobado: 2020-12-22

* Licenciada en Educación Especial, Magíster en Estudios en Infancias de la Universidad de Antioquia. Profesora de aula en Secretaría de Educación de Antioquia
Email: tati.9040@hotmail.com

Resumen

A través de un estudio de caso realizado entre el 2016 y el 2018, se buscó comprender las concepciones y prácticas de inclusión presentes en la Política Pública de Primera Infancia, desde el enfoque de capacidades humanas orientado por Martha Nussbaum y el abordaje crítico de la teoría del reconocimiento de Axel Honneth. En el estudio participaron niños, familias, y funcionarios del Programa Buen Comienzo Medellín. Los datos se obtuvieron a través de revisión documental, observación no participante, entrevistas semiestructuradas y técnicas interactivas. Los resultados informan que coexisten múltiples concepciones y prácticas de inclusión-exclusión; unas basadas en visiones amplias y multidimensionales que reconocen la diversidad humana; otras restringidas a ciertos grupos poblacionales o personas y; unas más, desde el desarrollo humano. Estas expanden o restringen las capacidades de los niños y niñas en las tres esferas del reconocimiento: afectiva, jurídica y social.

Palabras clave: inclusión, capacidades humanas, infancias, políticas públicas, reconocimiento.

Abstract

Through a case study carried out between 2016 and 2018, this research sought to understand concepts and practices of inclusion that are present in Public Policy for Early Childhood, from the approach of human capabilities by Martha Nussbaum and the critical theoretical perspective of recognition by Axel Honneth. Children, families, and civil servants at Buen Comienzo Program in Medellín-Colombia participated in this study. Data were obtained through a documentary review, non-participant observation, semi-structured interviews, and interactive techniques. The results report that multiple conceptions and practices of inclusion-exclusion coexist, some are based on broad and multidimensional visions that recognize human diversity; others are restricted to certain population groups or people; and some are closer to human development. These conceptions expand or restrict children's capabilities in the three spheres of recognition: affective, legal and social.

Keywords: inclusion, human capabilities, childhoods, public policies, recognition.



INTRODUCCIÓN

El reconocimiento de los niños y niñas en Colombia como sujetos de derecho, diversos, que requieren atención integral, adecuada y eficaz en su proceso inicial de formación y desarrollo, tiene una amplia fundamentación legal: la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989, la Constitución Política de 1991, la Ley 1098 de 2006 - Código de Infancia y Adolescencia, el documento CONPES SOCIAL 109 de 2007- Política Pública Nacional de Primera Infancia, entre otras.

En Medellín, mediante el Acuerdo 14 de 2004, se crea y desarrolla el Programa Buen Comienzo para “promover el desarrollo integral, diverso e incluyente de los niños y niñas menores de 6 años” (artículo 2°). En 2011, mediante el Acuerdo 58, se adopta la Política Pública de Atención Integral a la Primera Infancia, basada en dicho programa y fortaleciendo los procesos que se venían dando. En el Acuerdo 54 de 2015 se redefine la regulación municipal, considerando, entre otras cosas, que Buen Comienzo es una estrategia de la Política Pública para brindar atención integral a los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años, mediante la articulación interinstitucional e intersectorial.

A lo largo del tiempo, la atención se ha brindado a través de diferentes modalidades: Entorno Familiar (gestación y 2 años), Entorno Institucional 8 horas (centros Infantiles), Jardines infantiles, Entorno Institucional 5 horas (ludotecas), Jardín infantil y transición integral. El Programa Buen Comienzo ha liderado la atención a la primera infancia en Medellín y, gracias a su impac-

to, se ha convertido en lineamiento departamental e incluso nacional. Este Programa ha posicionado en la agenda pública el tema de la primera infancia, el goce efectivo de derechos y la atención integral, desde perspectivas como el enfoque de derechos, el desarrollo humano, la protección integral y el curso de vida. Además, entre sus principios contempla la inclusión y la equidad.

Pese a todos estos alcances, aún hay proyecciones, retos y problemáticas por resolver. Entre ellas, contribuir con una atención a los niños y niñas que tenga en cuenta sus características individuales, sin remarcar las diferencias. Al revisar los planes de desarrollo propuestos en Medellín, desde 2004-2007 hasta 2016-2019, y los respectivos informes de gestión, se encontró poco énfasis en la perspectiva amplia de inclusión social, desarrollo y justicia. En parte, esto se debe a que, en ocasiones, la inclusión se concibe y desarrolla con acciones específicas para niños con ciertas condiciones o pertenecientes a poblaciones vulnerables, sin tener en cuenta que la política pública está dirigida a las infancias en general.

Asuntos como la focalización y el carácter técnico pueden contribuir a profundizar las brechas e índices de inequidad social, pues al dirigirse solamente a ciertas poblaciones deja por fuera a niños que no pueden acceder a estos programas. Asimismo, algunos de estos informes reflejan que la construcción de Buen Comienzo se realizó a partir de la identificación de necesidades o problemáticas, excluyendo otros argumentos, como las capacidades y oportunidades, aunque la perspectiva de desarrollo huma-

no está en su enfoque teórico. También se observa que, el seguimiento y evaluación se da principalmente desde lo estructural y la cobertura, sin ahondar en la calidad de los servicios y el desarrollo de los niños y niñas.

Para realizar una aproximación al objeto de estudio, se rastrearon 17 investigaciones, 13 nacionales (Bogotá 6, Medellín 4, Manizales 2, Barranquilla 1) y 4 internacionales (Argentina 2, Chile 1 y España 1), realizadas entre el 2007 y 2017, en las que se reconoce una tendencia hacia estudios de tipo cualitativo (Pinzón, 2007; Guío, 2009; Marulanda, 2012; Salazar y Botero, 2013; Ávila, Martínez y Ospina, 2013; Garzón, 2014; Contreras, Rojas y Contreras, 2014; Barona, 2016; Murcia, Pérez, Sánchez y Trujillo, 2016), interesando tanto las fuentes documentales y teóricas como los aportes de los sujetos que dan vida a las políticas.

Respecto a los resultados de los antecedentes investigativos, es importante destacar la identificación de un enfoque asistencial en las políticas públicas dirigidas a la infancia, que contribuye a desarrollar acciones asistenciales y no preventivas, o fortalecedoras (Marulanda, 2012). Además, resalta la brecha entre la legislación y el desarrollo de políticas y programas, concebidos como las acciones reales y cotidianas (Pinzón, 2007; Alzate, 2010). También se observa una ausencia de investigaciones relacionadas de forma específica con el tema de la inclusión a nivel general; algunos de los estudios encontrados tienen relación con una determinada población vulnerable, por ejemplo, los niños con discapacidad (Moreno, 2010; Ávila et al., 2013; Vásquez, 2014; Garzón, 2014), como si la inclusión se refiriera solo a esta población.

En consecuencia, surge el interés por comprender la inclusión desde otras pers-

pectivas y, por tanto, este artículo busca una respuesta a la pregunta: ¿Cómo se concibe y desarrolla la inclusión en el Programa de Política Pública de Primera Infancia de Medellín, Buen Comienzo, a partir del enfoque de capacidades humanas y reconocimiento? Esto implica identificar las concepciones y prácticas de inclusión que se interpretan desde los enfoques teóricos de Nussbaum (2012) y Honneth (2010). A partir de ello, se espera plantear alternativas en clave de políticas públicas, capacidades y justicia social, que permitan repensar la inclusión en programas de atención a la primera infancia.

El estudio de caso se realiza en el Jardín Infantil Buen Comienzo Calazanía-Presbítero Roberto Seguí, perteneciente a la modalidad Jardines Infantiles. En el momento de la investigación brindaba atención a 320 niños y niñas entre los 6 meses y 5 años, durante 8 horas diarias y 5 días a la semana, en infraestructuras de la Alcaldía de Medellín construidas para tal fin. El grupo de trabajo estaba conformado por siete personas del equipo interdisciplinario (coordinadora, educadora especial, psicóloga, trabajadora social, artista mediador, nutricionista, enfermera), veintitrés agentes educativas auxiliares (madres comunitarias), ocho agentes educativas docentes, dos integrantes del personal administrativo, once auxiliares nutricionales y personal de servicios generales.

El Jardín Infantil está ubicado en el barrio Altos de Calasanz, en una zona limítrofe entre las comunas 13-San Javier, 12-La América y 7-Robledo. La mayoría de las familias están ubicadas en un estrato socioeconómico 1 (bajo) y proceden de otras regiones del país como Chocó y Urabá antioqueño; en algunos casos, han llegado desplazados por el conflicto interno colombiano².



Figura 1:

Árbol de problemas. En el tronco del árbol se encuentra el problema principal de la investigación, en las raíces sus causas y en las hojas sus implicaciones. Fuente: Elaboración propia.



INCLUSIÓN, CAPACIDADES Y RECONOCIMIENTO: TEJIDO CONCEPTUAL PARA RELEER LA POLÍTICA PÚBLICA DE PRIMERA INFANCIA

En ocasiones, se considera que las políticas públicas son las leyes que se tienen en un determinado territorio y lo que se dice en ellas, pero Roth (2006) expresa que son las acciones, la materialización o puesta en práctica de la legislación. Además, son una construcción social, permeada por sistemas de razón que naturalizan y estandarizan ciertas concepciones, prácticas y discursos considerados válidos y verdaderos en determinado momento histórico, cultural, político, económico, y que, clasifican, jerarquizan, ordenan y ponen en lugares diferentes a los acontecimientos y a las personas.

Popkewitz (2010) plantea que es necesario hacer una relectura de la política que permita desentrañar dichos sistemas de razón, para desnaturalizar, en este caso, concepciones hegemónicas de inclusión desde

las que se entiende como un estado ideal, único, de cero exclusión, que establece una oposición binaria. Desde una perspectiva emergente, esta distinción inclusión-exclusión no tendría sentido puesto que, en vez de una oposición, se establece una relación dinámica entre los conceptos. El autor propone el término in-exclusión y lo define como un “concepto para describir la complejidad de algo que está tanto dentro como fuera, rescatado y expulsado a la vez” (p.18), considerando el doble gesto de la inclusión y la exclusión, que tiene que ver con la búsqueda de la equidad por parte de las políticas y programas al atender a ciertas poblaciones vistas como vulnerables, pero que genera inequidad al dejar otras personas por fuera.

Transcender la forma de entender la inclusión es necesario y la relectura de las

políticas desde la in-exclusión permite pluralizarla y pensarla como una categoría dinámica y relacional. Al respecto, Gonzales de Olarte (2014) plantea la inclusión como un proceso complejo en el que intervienen múltiples dimensiones, que tiene que ver con la valoración de la propia vida y ser valorado por otros, desde un entorno que potencie las capacidades, permitiendo a la persona ser y hacer. Partiendo de una perspectiva del desarrollo humano, Gonzales de Olarte (2014) define la inclusión como:

El conjunto de lazos sociales que permite a las personas aspirar y lograr la vida que valoran y que, al mismo tiempo, estas sean valoradas en su sociedad de pertenencia. La inclusión permite a una persona ser y hacer, dentro de las reglas de una sociedad y sus correspondientes referentes éticas. (Inclusión como concepto elusivo, párr. 2)

En la misma perspectiva del desarrollo humano, se encuentra el Enfoque de Capacidades de la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, para comprender las problemáticas sociales, y realizar la evaluación de las políticas públicas de diferentes países. Este enfoque surge en contraposición a apuestas teóricas, investigativas y políticas en las que han predominado modelos del desarrollo desde una concepción evolutiva y fundamentalmente económica, imperando estudios relacionados con la medición del producto interno bruto PIB de las naciones, donde a través del crecimiento económico se calcula el aumento en la calidad de vida de las personas. Lo anterior conlleva a entender las situaciones de injusticia, inequidad y exclusión sólo desde la distribución de recursos y bienes materiales.

Ahora bien, para la autora, las capacidades no son simplemente las facultades innatas

de una persona (capacidades básicas), ni las competencias que ha desarrollado (capacidades internas), sino que tiene en cuenta las condiciones contextuales y expone que las capacidades “no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que influyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (Nussbaum, 2012, p.40). Desde esta perspectiva, las capacidades tienen que ver con las oportunidades con las que cuentan las personas en su contexto para ser y hacer, teniendo la posibilidad de elegir entre múltiples seres y haceres.

A partir de esto, Nussbaum (2012) propone una lista de diez capacidades centrales, argumentando que los países deben fijar un umbral mínimo para cada una, según las condiciones contextuales desde las cuales es posible una vida digna. Estas capacidades son: vida, salud física, integridad física, sentidos, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control sobre el propio entorno.

De esta manera, los Estados deben asegurar que todos tengan las condiciones para desempeñarse social e individualmente, pero sólo si así lo eligen, concibiendo el desarrollo y la justicia en términos de libertades y expansión de capacidades. El concepto de justicia social implica que una de las tareas de la sociedad es responder a las necesidades de las personas, protegiendo su dignidad humana.

Así, la justicia social es un nuevo elemento en torno a los debates sobre inclusión, que tiene que ver además con el reconocimiento. Es por esto, que se aborda también la Teoría del reconocimiento des-



de la perspectiva crítica de Axel Honneth. Como plantea Fascioli (2011), esta es una contrateoría que puede complementarse mutuamente con el Enfoque de capacidades humanas de Nussbaum, puesto que:

La conjunción de ambas teorías nos ha permitido sugerir que una misma capacidad es vulnerable a los tres contextos de reconocimiento que ha señalado Honneth -un entorno afectivo-vincular, un entorno jurídico y un entorno simbólico-cultural- y que cada una de ellas se expande o se restringe de acuerdo al apoyo que encuentra en cada una de estas esferas. Además de ser indicadores de autonomía más específicos, las capacidades son elementos transversales a las esferas de reconocimiento y son sensibles a la permeabilidad que existe entre ellas. (p.76)

La idea de reconocimiento surge a partir de movimientos y debates sociales y políti-

cos que generan un giro en el pensamiento sobre los conflictos sociales y la igualdad, desde la dignidad y el desarrollo humano. Honneth (2010) plantea la Teoría del reconocimiento como un intento para entender los problemas de justicia e injusticia social, ya que estas no se deben solo a cuestiones distributivas de los bienes (redistribution), sino que tienen que ver con el reconocimiento de las diferencias e identidades, de la dignidad e integridad (recognition). Fascioli (2011) afirma refiriéndose a Honneth que: “La estrategia de tomar el reconocimiento como categoría clave de análisis lo lleva a sostener que las experiencias de injusticia son siempre experiencias de una falta de reconocimiento” (p.54). Según Honneth (2010), la justicia se lograría al garantizar tres formas o esferas de reconocimiento a las personas teniendo en cuenta sus singularidades: afectivo, jurídico y social.

METODOLOGÍA

A través de una investigación cualitativa se realizó una aproximación a una realidad social particular: las políticas públicas de primera infancia, específicamente desde el Programa Buen Comienzo. De esta forma, se comprende cómo se concibe y desarrolla la inclusión a partir del enfoque de capacidades humanas y la perspectiva crítica del reconocimiento, desde las voces de las personas que la viven, que están inmersas en este contexto. Luego se realizó un proceso de interpretación de datos cualitativos para develar nuevos sentidos que enriquecen y dinamizan, tanto las políticas públicas, como el campo de saber en infancias e inclusión.

Se partió de una perspectiva hermenéutica que, según Vasco (1990), busca inter-

pretar o comprender la realidad de los sujetos, además de ubicarla y orientarla desde el reconocimiento histórico-contextual. Para comprender las experiencias individuales relacionadas con las políticas públicas, las infancias y la inclusión, se eligió el estudio de caso como método que, para Stake (2007), “es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (p.11).

Para la delimitación del caso y de la población, se realizaron encuentros iniciales con personas de la Dirección Técnica de Buen Comienzo, se expuso el proyecto de investigación y, posteriormente, fue asignado el Jardín Infantil Buen Comienzo Calazanía

como sede para realizar el trabajo de campo, pues lo consideraron un contexto pertinente para el estudio. No se hizo énfasis en buscar un jardín representativo específico porque en los estudios de caso, el interés no es generalizar, sino fijarse en las realidades situadas.

Una de las técnicas que se empleó fue la revisión documental de cinco textos oficiales sobre normatividad y lineamientos de la Política de Primera Infancia de Medellín y el Programa Buen Comienzo que guían en la actualidad la prestación de los servicios³. El análisis documental permite acercarse a las realidades desde sus fundamentos o planteamientos teóricos, contextuales, políticos y metodológicos. Con este fin, se realizó una ficha como instrumento de registro de la información relevante, según el interés investigativo y las preguntas guía.

En siete visitas al Jardín Infantil Buen Comienzo Calazanía, se realizó observación abierta de las prácticas cotidianas, espontáneas, aleatorias y naturales, sin intervenir directamente en ellas, ni modificarlas. Se tuvo en cuenta las categorías teóricas de la investigación (políticas públicas, inclusión, capacidades y reconocimiento), estableciendo palabras claves y preguntas que guiaron la observación. Para registrar los acontecimientos, se realizaron notas de observación en audio y, posteriormente, diarios de campo en los que se describieron las interacciones entre las personas (niños, agentes educativos, familias), lugares, momentos de la jornada, situaciones que se presentaban durante los espacios de formación, alimentación, descanso, ingreso, salida de los niños, etc. Además, se hicieron comentarios interpretativos.

Se realizaron entrevistas semiestructuradas a ejecutores de la Política Pública: una

funcionaria de la Dirección Técnica del Programa Buen Comienzo (Medellín), los siete integrantes del equipo interdisciplinario y dos agentes educativas (docente y auxiliar o madre comunitaria). Se empleó una guía de preguntas abiertas como instrumento, se realizó registro sonoro de las entrevistas y se transcribieron conservando las expresiones de las personas en su totalidad. Además, se conversó con otros actores del Programa: familias, niños y niñas (4 y 5 años), a través de técnicas interactivas que, en palabras de García, González, Quiroz y Velásquez (2002), son:

Dispositivos que activan la expresión de las personas, facilitando el hacer ver, hacer hablar, hacer recuperar, hacer recrear, hacer análisis, lo cual es lo mismo que hacer visibles o invisibles, sentimientos, vivencias, formas de ser, creer, pensar, actuar, sentir y relacionar de los sujetos para hacer deconstrucciones y construcciones. (p.48)

Se implementó un Mural de situaciones con las familias. Se eligió una sala para delimitar el número de participantes, por cuestiones prácticas y para una mejor interlocución, más espontánea, tranquila y dialógica. Los participantes fueron convocados con antelación. De veintiocho familias invitadas, asistieron diez acudientes al encuentro. Esta técnica permitió que las familias se reconocieran en los procesos del jardín e identificaran diferentes situaciones, acciones y momentos, por medio de fotografías que emplearon para construir un mural con frases, palabras y decoraciones. Además, sirvió como recurso para entablar una conversación espontánea y en confianza, en la que las madres contaron sus experiencias frente a varios temas y acciones de la Política Pública.



Figura 2:

Mural de situaciones. Técnica Interactiva Familias (Fotografía tomada por la investigadora)



En este encuentro se solicitaron los consentimientos informados a las familias para realizar las técnicas interactivas con los niños, ya que los criterios de selección de los participantes fueron pertenecer a la sala de desarrollo elegida previamente y la aprobación de sus acudientes. Finalmente, las técnicas interactivas se desarrollaron con seis niños (dos niñas y cuatro niños), porque cumplían con los criterios.

Se realizó una cartografía en la que los niños y niñas expresaron los significados de los lugares, espacios y tiempos, así como las diferentes relaciones que se tejen en ellos. Se llevó un mapa del Jardín de gran tamaño para que dibujaran en él, respondiendo gráficamente las preguntas orientadoras. Acompañaron las ilustraciones con descripciones orales, por lo que se valoraron diferentes formas de expresión.

Figura 3:

Cartografía. Técnica interactiva Niños y Niñas (Fotografías tomadas por la investigadora)



También se empleó la técnica juego de roles, se dispusieron diferentes elementos de vestuario y objetos que se relacionaran con los niños, con los diferentes agentes educativos, con los lugares. Los niños se apropiaron de estos elementos y representaron di-

ferentes personajes y situaciones de manera espontánea: algunos decían que eran el profesor de deportes, otro el celador, las señoras de la cocina, las profesoras, la enfermera, los niños, los papás y mamás, y hacían acciones que cotidianamente se dan en el jardín.

Figura 4:

Juego de Roles. Técnica interactiva Niños y Niñas (Fotografía tomada por la investigadora)



Se realizó registro sonoro de las técnicas interactivas, se tomaron registros fotográficos y filmicos en el caso de los niños, y se guardaron las evidencias físicas o construcciones materiales: cartografía y mural de situaciones. Con esto, se registró cada encuentro de forma escrita describiendo momentos, situaciones, reacciones, interacciones, creaciones y transcribiendo textualmente segmentos de las expresiones significativas de los participantes.

Para el proceso metodológico se creó una matriz categorial cruzando las diez capacidades humanas con las tres esferas del reconocimiento, haciendo preguntas respecto a la inclusión en la infancia desde las perspectivas mencionadas (Popkewitz 2010; Gonzales de Olarte, 2014). Luego, con dichas preguntas, se construyeron los diferentes instrumentos, se aplicaron, y los datos en bruto volvieron a la matriz para ser interpretados.

El proceso de análisis e interpretación de la información recolectada fue cíclico y transversal al desarrollo de las técnicas, no

lineal, pero sí estructurado y riguroso, para lograr una descripción y comprensión detallada del caso y objeto de estudio, desde múltiples voces y actores de la Política Pública.

Para el proceso de análisis, se tomaron los diferentes registros escritos de las técnicas desarrolladas y se realizó una codificación (Coffey y Atkinson, 2003) que implicó la lectura y relectura de los datos en bruto, la selección de unidades de análisis (párrafos), la creación de citas de segmentos de texto y la asignación de códigos. Esta acción permitió relacionar los datos con las categorías teóricas, organizarlos, condensarlos en unidades analizables, clasificarlos y posibilitar su interpretación.

Los códigos fueron preestablecidos desde la matriz categorial inicial, por ejemplo, al cruzar las capacidades vida y salud física con la esfera afectiva, el código asignado fue: Cap_rec_vid_salud_afec; para el cruce de las mismas capacidades con la esfera jurídica o de derechos, el código fue: Cap_rec_vid_salud_der; y así con todas las categorías.

Esta categorización y codificación inicial permitió hacer una ruta de análisis deductiva y general, señalando en los textos aquellos segmentos que se asociaban con categorías y subcategorías previas. Sin embargo, se dejó abierta la mirada al leer los datos, escribiendo palabras claves, para descubrir e incorporar categorías emergentes (proceso inductivo). Además, se usó el software Atlas TI (licencia personal) para generar redes entre los conceptos y los datos, y hacer notas interpretativas o memorandos. Las redes semánticas se construyeron a partir de las citas de todos los registros del trabajo de campo, lo que permitió hacer una triangulación de los datos, integrando la percepción de todas las



fuentes y participantes, por ejemplo, del código Cap_rec_vid_salud_afec, aparecieron datos de las diferentes técnicas desarrolladas.

Los datos organizados en redes se releeron y analizaron para identificar relaciones, contrastes, regularidades, vínculos, interrogantes, con los que se fueron escribiendo los resultados, tratando de hacer una comprensión desde los enfoques teóricos.

Se tuvo en cuenta criterios de validez y rigor metodológico expuestos por Sandoval (2002), como la objetividad y confirmabilidad de la investigación al describir en detalle los procedimientos para, de cierta forma, objetivar lo subjetivo. También se tuvo en cuenta la confiabilidad, auditabilidad, validez interna, credibilidad y autenticidad, en el tratamiento respetuoso y responsable

de los datos, en encuentros de validación y verificación de las interpretaciones y devoluciones al Programa Buen Comienzo; así mismo, la validez externa, transferibilidad, utilización, aplicación y orientación a la acción de la investigación, con los aportes realizados al programa, al jardín y al campo de estudios en infancias.

También se aplicaron consideraciones éticas propias de la investigación cualitativa y con niños/niñas: la confidencialidad de la información, el uso ético de los documentos y datos, el uso de consentimientos informados, el respeto por la opinión del otro y sus características, adaptaciones en las técnicas y uso del lenguaje, validación de los resultados de la investigación con los diferentes participantes, socialización de los resultados y discusiones finales.

RESULTADOS

En el Programa y el Jardín Infantil Buen Comienzo Calazanía coexisten varias concepciones de inclusión que determinan ciertas prácticas, restringiendo o expandiendo las capacidades de los niños y niñas. Una de las concepciones parte de una visión amplia y multidimensional que abarca a la totalidad de seres humanos, sus múltiples dimensiones o áreas de vida; otra es restringida a ciertos grupos poblacionales, especialmente a los niños con discapacidad o pertenecientes a comunidades étnicas; y en menor medida, se presentan concepciones de inclusión que tienen que ver con la perspectiva del desarrollo Humano, reconociendo la pluralidad de seres y haceres.

Desde la concepción amplia y multidimensional de inclusión, se da un papel principal a la diversidad que, desde los fundamentos del Programa, se relaciona con la

atención integral, afirmando que la inclusión implica:

Pensar una atención que comprende la salud, la educación, la nutrición, la protección, la participación y la valoración del desarrollo de los niños y las niñas desde la gestación, a partir de una mirada que rescata la pluralidad del ser humano y busca dirigir sus acciones desde una perspectiva diversa. (Secretaría de Educación, 2017, p.28)

Sin embargo, se presenta un contraste entre esta concepción y aquella en la que la inclusión es entendida, focalizada y desarrollada como algo que es para algunos, que han estado y están excluidos, o que tienen condiciones particulares, como ocurrió en la siguiente situación en una sala de desarrollo:

Un personaje que representaba a la anciana Sasa llegó donde los niños, te-

nía gafas, un bastón, una voz cálida. Les contó que, aunque no veía, podía hacer muchas cosas. Les mostró diferentes materiales, entre ellos el cuento “No quiero usar anteojos”, y les decía que leía tocando [sistema braille], también les vendaba los ojos y tocaban objetos. Luego hizo mención a uno de los niños de la sala [nombrándolo frente a los demás], argumentando que él era como ella porque no veía bien y tenía gafas, pero que era muy inteligente y capaz. En ese momento, el niño no estaba en la sala, sino en clase de educación física. No estaban todos porque seleccionan aquellos que tienen alertas de sobrepeso. La profesora disfrazada dice que sin él no tiene sentido hacer la actividad, lo manda llamar y afirma: “es más importante que él este acá, para adelgazar un kilo lo puede hacer otro día” y vuelve a explicar por qué son parecidos (Diario de campo, marzo 22 de 2017).

En esta práctica autodenominada por las docentes como “de inclusión” puede interpretarse una concepción normalizada y restringida del concepto que, si bien busca dar un reconocimiento a las particularidades humanas, aspecto que según Honneth (2010) es fundamental para la justicia social, termina remarcando las diferencias, al hacer señalamientos y dirigiendo la atención a una persona. También puede observarse como

se focaliza a los niños según condiciones físicas para acceder a ciertos servicios, excluyendo a los otros, restringiendo así sus capacidades y oportunidades de desarrollo.

De esta manera, se da nuevamente un contraste con concepciones de inclusión en la Política Pública de Primera Infancia que se relacionan con la perspectiva de desarrollo humano. Aunque no son explícitas, están presentes en su enfoque: “Contribuir al desarrollo humano desde la primera infancia tiene (...) un propósito más amplio que busca incidir en la construcción de sociedades más justas, potenciadoras de capacidades, respetuosas de la diversidad, democráticas, incluyentes, sensibles por el otro y el entorno” (Secretaría de Educación, 2017, p.8).

Las tres visiones de inclusión están latentes todo el tiempo e incluso se entrelazan, develando situaciones de in-exclusión que, en el intento de valorar y reconocer las particularidades de los niños, niñas y sus familias, de garantizar el goce efectivo de sus derechos, terminan haciendo focalizaciones y remarcando las diferencias, que es diferente a reconocerlas. La remarcación de las diferencias puede conducir a situaciones de estigmatización social; para Honneth esta es una “forma cultural de injusticia” (Aparicio, 2016, p.183).

Figura 5:

Concepciones de inclusión en la Política de Primera Infancia y el Programa Buen Comienzo. Fuente: Elaboración propia





Las anteriores concepciones dejan ver diferentes formas de nombrar a los niños y las niñas al hablar de inclusión, que ponen en ciertos lugares a las personas y guían las prácticas. Términos como seres diversos, con capacidades diversas, con ritmos diferentes, reconocen y valoran la pluralidad humana, permiten desarrollar prácticas más amplias, variadas, donde se brindan a todos oportunidades y libertades para el desarrollo de capacidades. En contraste, expresiones como niños y niñas especiales, con discapacidad, con alertas en el desarrollo, de comunidades étnicas, en situación de vulnerabilidad, con condiciones personales o sociales particulares, niños en inclusión, buscan reconocer unas particularidades específicas, respondiendo a condiciones sociohistóricas de rechazo y exclusión, desarrollando prácticas específicas para ciertos individuos o grupos.

Dichas formas de nombrar funcionan a la vez como etiquetas que construyen las diferencias. Diker (2003) plantea que los nombramientos tienen efectos en las relaciones con los otros y en la producción de las diferencias, puesto que al decidir adjetivar o nombrar a otro de determinada manera, se está asumiendo que hay algo contrario y a la vez complementario, donde una de las dos denominaciones funciona como norma, parámetro, algo normalizado, mientras que la otra sería lo diferente, que tiene la función de clasificar y separar, por ejemplo: niños con discapacidad - niños sin discapacidad.

Lo anterior tiene que ver además con las miradas que tenemos frente a los otros, que manchan, que buscan lo anormal, las congruencias que se esperan ante lo que se mira y lo que sucede cuando se presentan incongruencias, que generalmente es forzar los cuerpos, las voces, las miradas, para que

sean un solo cuerpo, voz o mirada, que se acomode a unos parámetros de normalidad establecidos socialmente (Skliar, 2008). En cuanto a esto, el Programa Buen Comienzo dirige su mirada a ciertas formas de ser niño y niña desde la atención integral, sin embargo, plantea estrategias específicas para aquellos que no son congruentes o coherentes con las miradas naturalizadas, estrategias que tienen implícitas ideas de normalización.

Por otra parte, al comprender la inclusión, desde una perspectiva amplia y el entrecruzamiento de los dos enfoques teóricos del estudio, se entiende como la ampliación de libertades y capacidades desde el reconocimiento afectivo, jurídico y social. Se halla que el Programa tiene una gran apuesta por el reconocimiento jurídico de los niños y niñas, garantizando el acceso a múltiples derechos, resaltando la alimentación, la protección y la educación inicial, lo que permite la expansión de capacidades, considerándolas no sólo como las facultades innatas, sino también como las oportunidades que tienen a su disposición para ser y hacer. Aunque esto se da desde la universalidad, es un asunto para problematizar, pues las acciones se basan en una sola verdad o idea sobre los derechos de los niños que se ha construido social e históricamente, haciendo que naturalicemos y consideremos como válidos ciertos saberes y prácticas relacionadas con la infancia, desconociendo o negando otras.

Desde esta mirada, es pertinente hablar de una política pública que tenga como principio la pluriversalidad y no la universalidad. Una Política Pública de Primera Infancia puede concebirse, desarrollarse y evaluarse teniendo en cuenta múltiples saberes, discursos y prácticas, valorando la diversidad de las personas y las comunidades,

garantizando el reconocimiento afectivo, jurídico y social. La pluriversalidad permite expandir las capacidades valoradas por los niños, niñas y sus familias, en sus propios contextos porque, incluso, dependiendo de las creencias de las comunidades, la forma de vivir los derechos “universales” puede variar.

Otro asunto importante en el reconocimiento jurídico es la focalización que el Programa debe realizar como medida administrativa, tanto al ingreso como en algunos servicios. Respecto a los criterios de focalización, el Decreto 00844 de 2016, Artículo 6, plantea que: “La Secretaría de Educación definirá criterios de focalización, dependiendo del contexto, las necesidades poblacionales identificadas, los recursos disponibles, las diversas modalidades de atención a implementar y los lineamientos nacionales que se establezcan” (p. 5).

Esta focalización genera situaciones de in-exclusión porque permite seleccionar aquellos niños y niñas que necesitan con mayor prioridad acciones de la Política Pública, pero, por otra parte, deja por fuera a otros que también quisieran estar, pues no tienen a su disposición las oportunidades que se ofrecen para expandir sus capacidades. Así, la focalización como medida administrativa choca con otros planteamientos y deseos sociales y pedagógicos, como la perspectiva amplia de inclusión, desde el desarrollo humano, pues no todos los niños y familias del municipio pueden aspirar y lograr los seres y haceres que valoran y encuentran en su contexto.

La inclusión y la justicia social no se garantizan sólo con el acceso a los servicios. Desde la perspectiva de Honneth (2010),

también es necesario un reconocimiento afectivo que fortalezca la confianza de los sujetos en sí mismos y en los demás seres. Desde la Política Pública y el Programa hay una apuesta importante por este reconocimiento, principalmente desde la potenciación de vínculos afectivos con diferentes agentes educativos o cuidadores (familias, docentes, otros profesionales) Frente a esto, se expresa que:

Este año desde que iniciamos con las labores, se empezó a implementar desde el proyecto de exploración: “Si me das tu mano yo te la daré y con un abrazo te protegeré”, hacer lazos afectivos con los agentes educativos y los demás miembros del Jardín. En los proyectos tratamos también de trabajar el vínculo con los papás, acá en la sala se hace cierre de proyecto, se pretende que haya un espacio para que ellos compartan con sus hijos. (Entrevista, Madre Comunitaria, abril 05 de 2017).

También se fortalece la creación de vínculos entre los niños a través del juego, evidente en expresiones como:

“Sólo me gusta con Andrés, jugamos chucha congelada”, niño 4. “Yo ya lo hice a usted”, niño 3, -se miran y sonríen- “Yo juego con Mateo”, niño 6. “Yo con Emiliano, ya lo hice”, niño 5. “Vea acá lo dibujé a usted”, le dice el niño 4 al 6. “Yo dibujé estos porque no me alcanza para todos”, niño 3. (Varios participantes, Técnica interactiva, Julio 24 de 2017)

Figura 6

Dibujos Cartografía. Niños, niñas y sus amigos jugando en las salas de desarrollo y los baños. (Fotografía tomada por la investigadora)



Asimismo, se da un papel importante a los vínculos con otras especies, una de las capacidades propuestas por Nussbaum (2012), a partir de tres acciones: una huerta,

las relaciones con una gata, y desde algunos proyectos de exploración. Al respecto, los niños expresan:

“Yo siembro en mi casa, en el jardín, por allí donde están las plantas. Hago unas maticas: el hijo, la mamá y falta la hija mata. La raicita está acá”, niña 1. “Yo he sembrado unas semillas de tomate”, niño 3. “Está Carlota la gata, la acariciamos, vive acá. Yo la dibujo”, niña 2. (Varios participantes, Técnica interactiva, cartografía. Julio 24 de 2017)

Figura 7

Dibujos Cartografía. Las plantas que siembran en la huerta del Jardín y la “gata Carlota en su casita”. (Fotografía tomada por la investigadora)



Esto evidencia la importancia que se da al establecimiento de vínculos socioafectivos con diferentes seres, que fortalecen las valoraciones de sí mismo y de los otros. Este es un aspecto fundamental en los procesos de inclusión pues, desde la perspectiva de desarrollo humano, tiene que ver con las valoraciones, desde entornos que potencien las capacidades, permitiendo a la persona ser y hacer.

Por otra parte, el acompañamiento pedagógico y afectivo en diferentes momentos de la jornada, como el descanso, la alimentación, el juego dirigido y libre, también hacen parte del reconocimiento afectivo. Se halló que es un aspecto que se debe fortalecer en el programa, desarrollando prácti-

cas que conlleven a fomentar el pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía, los aprendizajes en los niños y niñas pues, en algunos momentos, el acompañamiento queda reducido a acciones asistenciales:

En una de las salas de niños de 5 años, estaban realizando juego libre mientras una de las madres comunitarias organizaba bolsos, y la otra estaba en el comedor preguntando por la hora para llevar los niños a desayunar. Unos jugaban solos y otros en grupos, encajaban figuras, representaban situaciones, hacían concursos y algunos caminaban observando a los demás. (Diario de campo, abril 18 de 2017)

Respecto a esto, se resalta que, si bien las confrontaciones y mediaciones entre los

niños son fundamentales, en tanto se reconocen sus saberes como válidos, también son importantes las mediaciones pedagógicas por parte de los agentes educativos, desde la vinculación en los juegos, el acompañamiento a los niños con escucha activa y hacerlos sentir valiosos. Sin embargo, con lo que se problematiza no se pretende que los cuidados en la higiene o alimentación de los niños disminuyan, porque se estarían restringiendo capacidades humanas como la salud y la integridad, sino que se potencien también la esfera social y afectiva.

Un hallazgo importante en relación con la esfera de reconocimiento social tiene que ver con las concepciones de los niños y niñas que los ubica en ciertos lugares dentro de las acciones de política pública y se relaciona con las construcciones socio-históricas de infancia. Por ejemplo, hay concepciones en las que se ve a los niños como algo divino, sagrado o como el objeto de las acciones:

Los niños y las niñas son la base fundamental del Programa, es el todo, es la razón por la que nosotros estamos acá, son como nuestro objeto, como lo más preciado de la sociedad sin demeritar a las otras personas, lo vemos como que los niños son sagrados. (Entrevista, miembro equipo interdisciplinario 6, abril 12 de 2017).

Estas concepciones dan un lugar importante a los niños que históricamente no tenían, lo ponen en un plano principal, pero no es un protagonista activo de las acciones, sino que es un receptor. Carli (2006), indica que la infancia, como categoría histórica se ha construido de diferentes maneras y en un periodo, se relaciona con la emergencia de la escolarización, que conlleva a un disciplinamiento de los cuerpos de los niños, no a su participación. También coexisten ideas

de los niños y niñas como seres que, por sus características, tamaño, inocencia, maleabilidad, son vulnerables y requieren la protección de los adultos y el Estado: “Ellos son la parte fundamental, la prioridad, por ser más vulnerable, la parte que se protege” (Entrevista, Docente, marzo 29 de 2017). Si bien, estas ideas buscan proteger a los niños, los minimizan, viéndolos sólo desde el déficit y la lástima.

Se evidencian otras concepciones más recientes en la historia de la infancia que parten de la integralidad de los sujetos: “Un ser integral” (Entrevista, miembro equipo interdisciplinario 5, Marzo 29 de 2017); del reconocimiento de sus derechos y potencialidades: “Los niños y niñas son considerados como sujetos de derecho en donde se le da gran trascendencia a sus capacidades y potencialidades” (Entrevista, Funcionaria Dirección Técnica, Mayo 10 de 2017); y de su capacidad de participación y agencia: “Son seres que tienen la capacidad de tener participación política en los procesos de ciudad, en los procesos culturales y en los procesos que se desarrollan en sus contextos” (Entrevista, miembro equipo interdisciplinario 4, Marzo 22 de 2017). Estas concepciones dan un lugar más protagónico y participativo a los niños, reconociendo su capacidad política y de agencia. Estos aspectos son esenciales para la inclusión desde el enfoque de capacidades pues, como expresan Alvarado et al. (2012): “No basta el reconocimiento de los seres humanos en el contexto social y jurídico, si no se fortalecen sus capacidades de agenciamiento” (Citado por Ospina, Alvarado, Ospina y Gómez, 2014, p.30).

Sin embargo, se puede evidenciar un desencuentro con las prácticas, pues su participación en la construcción, desarrollo, se-



guimiento y evaluación del Programa no es auténtica, consciente, transformadora, sino más bien simbólica e indirecta. Esto se evidencia en expresiones como:

Ellos dicen qué quieren aprender, no hay un momento del día que nos sentemos:

-bueno, niños, vamos a montar un proyecto de exploración ¿Qué quieren aprender?
- Nosotros lo tomamos desde las voces de ellos y ¿cómo se reflejan esas voces?, en los momentos de juego. (Entrevista, miembro equipo interdisciplinario 1, marzo 08 de 2017)

DISCUSIÓN

Resignificar los procesos de inclusión en programas de Política Pública de Primera Infancia implica desnaturalizar las diferentes concepciones y prácticas, las formas de nombrar a los otros, deconstruir las realidades, y “asumir una postura crítica frente a las verdades que nos vendieron como absolutas y que están basadas en relaciones desiguales” (Ospina et al., 2014, p.32).

La inclusión generalmente ha sido vista desde una perspectiva restringida y centrada en las personas con discapacidad o en poblaciones vulnerables, pero esta investigación devela diferentes formas de concebirla, tanto desde la teoría como desde las evidencias empíricas del estudio de caso. Retomando la perspectiva amplia y basada en el desarrollo humano, la inclusión tiene que ver con la ampliación de libertades y capacidades para poder elegir entre múltiples seres y hacerlos desde las particularidades, el reconocimiento jurídico, social, afectivo y las valoraciones propias y de otros en la sociedad, mostrando que es un concepto multidimensional y complejo. Como plantea Gonzales de Olarte (2014), está relacionado con el reconocimiento, la afiliación, la justicia social.

Respecto al reconocimiento, se establece una tensión importante entre no reconocer las diferencias personales relacionadas con aspectos jurídicos, sociales y afectivos,

menospreciando y excluyendo, y reconocer dichas diferencias para incluir desde una perspectiva de justicia social, pero corriendo el riesgo de remarcarlas, generando estigmatizaciones. Popkewitz (2010) expone que “La problemática de equidad implica la preocupación por el aumento de la representación de los grupos marginados, aunque, irónicamente, su estilo de pensamiento genera tesis culturales comparativas que, en el impulso de incluir, excluyen” (p.12).

De ahí la importancia de comprender que los portadores de las diferencias no son únicamente ciertos grupos o personas, sino que es algo que hace parte de la naturaleza humana y enriquece. Si bien, las concepciones y acciones dirigidas a algunos grupos poblacionales buscan dar respuesta a una exclusión histórica, esto trae implícito relaciones de in-exclusión.

Es claro que el Programa tiene una apuesta importante por el reconocimiento jurídico de los niños y niñas, relacionado con el goce efectivo de derechos, y el reconocimiento afectivo. Mientras tanto, el reconocimiento social debe fortalecerse más, ofreciendo oportunidades de auto-representación en la Política Pública a los niños, niñas y sus familias. Debe ofrecer oportunidades de participación consiente, auténtica, pues las concepciones y prácticas consideradas im-

portantes en la atención integral a la primera infancia parten, en su mayoría, de hetero-representaciones, es decir representaciones de otros sobre lo que es válido y que son procedentes de perspectivas y discursos dominantes, en los que las voces de los protagonistas se invisibilizan, es decir, no están presentes o están ocultas en la construcción política.

Estas hetero-representaciones y ocultamientos se normalizan en todos los actores de la política pública, haciendo que sólo unas prácticas, discursos, concepciones se consideren válidas y otras queden excluidas. Reguillo (2008) propone que esto tiene que ver con las políticas de in-visibilidad consideradas como:

Conjunto de tácticas y estrategias que, de manera cotidiana, gestionan la mirada, esa que produce efectos sobre el modo en que percibimos y somos percibidos, esa que clausura y abre otros caminos, esa que reduce o esa que restituye complejidad. Políticas de la vida cotidiana que “no vemos” porque a través de ellas, vemos. (p.2)

Ser conscientes de dichas políticas o regímenes de in-visibilidad permite problematizar y comprender las relaciones de diferencia, poder y exclusión en la sociedad, presentes en las instituciones, programas y políticas, incluso en la interacción con el otro, entendiéndolas como construcciones socio-históricas. Esto evidencia mayor interés del Programa y del Estado, como creador de las políticas públicas, por expandir ciertas capacidades relacionadas con el reconocimiento y goce efectivo de los derechos, por ejemplo, la vida, la salud física, la integridad física y el juego, mientras que otras capacidades como la imaginación y pensamiento, la razón práctica y el control sobre el propio entorno, que están relacionadas con el pen-

samiento crítico, la creatividad, la capacidad de agencia y participación de los niños han estado más relegadas.

Lo anterior también ha influenciado las investigaciones en el campo de estudios en infancias, pues al revisar antecedentes no prevalecen estudios donde se le dé un papel protagónico a los niños. Por lo tanto, es importante seguir pensando en los niveles de participación que tienen tanto en la creación y desarrollo de las políticas públicas, como en las investigaciones, desarrollando metodologías que reconozcan sus saberes y discursos como válidos.

Por esto, una alternativa en la resignificación de la política pública es integrar diferentes saberes, prácticas, discursos y narrativas valoradas socialmente, para tener otros referentes y establecer diálogos que permitan repensar los modos de ser, hacer, saber, desde un cambio en la mirada sobre sí mismo y los otros. Esto implicaría hablar de una Política Pública que tiene como principio la pluriversalidad y no la universalidad, valorando realmente la diversidad de los niños, niñas, las comunidades, entendiendo que no hay un mundo único, ni concepciones y prácticas únicas.

Cubillos (2017) plantea que la pluriversalidad “busca descolonizar la noción de universalidad eurocentrada por encubrir relaciones de dominación específicas” (p.360), Sustenta que ningún sistema de valores es superior a otro, que todas las cosmovisiones son igualmente importantes y admitidas, que las diferencias son inevitables y necesarias para la construcción de acuerdos que respeten la pluralidad humana.

Al pensar en esos otros referentes, no se refiere sólo a los saberes culturales y ances-



trales, como se piensa comúnmente, sino que es importante considerar los saberes y discursos de los niños y niñas como válidos y transformadores. Es necesaria “la articulación de formas de construcción con una participación que no se reduce a la consulta de necesidades y potencialidades, implica la firme creencia en los saberes de niños, niñas y comunidades para elegir mundos racionalmente valorados” (Quintero y Salazar, 2014, p.16).

Esto implica deconstruir y reconstruir las concepciones de infancia, de niños y niñas, reconociendo su capacidad de agencia, que conlleva a crear nuevos momentos, espacios y formas de participación infantil auténtica en las acciones cotidianas, en la construcción y evaluación de la Política Pública, y en las investigaciones, haciendo más estudios con ellos y desde ellos. Al respecto, Ospina et al. (2014) plantean:

Requerimos con urgencia de escenarios que aporten a la constitución de nuevas realidades para los niños y niñas, espacios que no solo le garanticen el goce real y efectivo de sus derechos, sino además que estimulen el desarrollo de las potencialidades que harán de ellos y ellas sujetos políticos con capacidad de agencia. (p.4)

Además, es necesario que se siga pensando en las implicaciones que tiene el asistencialismo y el tecnicismo en la atención integral a la primera infancia, pues limita muchas otras acciones que requieren de mediaciones pedagógicas y afectivas, fortalecimiento del ser, creatividad, autonomía, agencia, aprendizajes relacionados con capacidades como la razón práctica, la imaginación, el pensamiento y el control sobre el propio entorno.

CONCLUSIONES

El objetivo de la investigación fue comprender las concepciones y prácticas de inclusión en la Política Pública de Primera Infancia; para lograrlo, se tomó como referencia el enfoque de capacidades y el de reconocimiento. En la revisión documental, estos enfoques permitieron reconocer que el Programa Buen Comienzo tiene entre sus fundamentos la perspectiva del desarrollo humano, por lo que no se hizo una relectura desde visiones aisladas de los planteamientos de la política, sino que se pudo contribuir con alternativas para resignificar los procesos de inclusión, de valoración social, afectiva y jurídica de los niños y niñas, desde la desnaturalización de conceptos y prácticas, ampliando la mirada a otras posibilidades, discursos y saberes.

Este estudio permitió develar que las principales concepciones de inclusión que coexisten en la Política Pública de Primera Infancia de Medellín y en el Programa Buen Comienzo son: una visión amplia de la inclusión que abarca la diversidad humana, una restringida a ciertos grupos poblacionales y una más desde el desarrollo humano, que está presente principalmente en la teoría. Estas concepciones influyen en la forma de nombrar a los otros y permiten comprender las diferentes prácticas de inclusión-exclusión, por ejemplo, las focalizaciones que se dan para recibir ciertos servicios o las hetero-representaciones, donde hay un interés por incluir a los niños, niñas y sus familias, valorar y reconocer las particularidades, garantizar el goce efectivo de sus derechos.

Sin embargo, terminan remarcando las diferencias, invisibilizando y excluyendo.

Este estudio enfatiza en la importancia de desnaturalizar y repensar dichas concepciones y prácticas, desde relecturas críticas y reflexivas, porque están dadas desde sistemas de razón que dicen qué es lo válido en cierto momento histórico y social. Esto ha hecho que la Política Pública de Primera Infancia esté planteada desde discursos universalistas y hegemónicos, que no reconocen otros saberes, discursos y prácticas en la atención, crianza, cuidado, educación, formación, desconociendo que no todos los niños y niñas transitan la misma infancia.

Estos sistemas de razón también han impregnado las concepciones de infancia, capacidades, justicia, juego, desarrollo, participación, entre otras, que ponen a los niños y niñas en ciertos lugares y prácticas, permitiéndoles expandir o restringir sus capacidades, desde las oportunidades que el medio presenta y las situaciones de reconocimiento o menosprecio.

Los enfoques desde los que se hizo la relectura de la Política Pública expresada desde el Programa Buen Comienzo permitieron encontrar, comprender y problema-

tizar diferentes concepciones y situaciones relacionadas con vínculos afectivos de los niños, entre ellos, con sus cuidadores y otros seres. También se relacionan con justicia, autonomía, cuidado y autocuidado, juego, acompañamiento pedagógico y afectivo, reconocimiento de singularidades, protección en diferentes contextos, focalizaciones, aprendizajes, capacidades y prácticas valoradas, concepciones de infancia, participación de niños y familias como agentes y sujetos políticos que pueden evaluar e incidir en la Política Pública.

Finalmente, mirar la inclusión como ampliación de capacidades y libertades, a partir de las esferas del reconocimiento, permite fortalecer la elección de seres y hacer desde la pluralidad y comprender que la justicia social va más allá de la distribución equitativa de bienes y servicios. Además, permite pensar las políticas públicas de primera infancia desde otros intereses como las oportunidades, las capacidades, la valoración jurídica, afectiva y social, y no sólo desde las necesidades o problemáticas de un grupo poblacional o etario, en este caso, la primera infancia, garantizando prácticas que partan de perspectivas más amplias de inclusión.

NOTA

-
1. Este artículo se deriva de la investigación Inclusión en programas de política pública de primera infancia, caso Buen Comienzo Medellín: miradas desde el enfoque de capacidades humanas y reconocimiento, presentado para optar al título de Magíster en Estudios en Infancias, Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
 2. Colombia ha vivido desde 1960 un conflicto interno armado producto de la desigualdad en la repartición de bienes, la falta de espacios para la participación política, el narcotráfico, el terrorismo, la presencia de actores políticos y armados, que han visto la violencia como único medio



para transformar las situaciones sociales, imponiendo sus ideas y causando innumerables asesinatos, masacres, secuestros, violaciones, reclutamientos, torturas y desplazamientos, que obligan a las personas a dejar sus tierras y buscar otros lugares para vivir, otras oportunidades.

3. Textos de la Política Pública y el Programa Buen Comienzo que hicieron parte de la revisión documental: Acuerdo 54 de 2015, Decreto 00844 de 2016. Fundamentos epistemológicos y conceptuales para la educación Inicial en el marco de la atención integral a la primera infancia (2017), Lineamiento técnico para la operación de la modalidad institucional Jardín Infantil (2017), Resolución 000439 de 2017. (Alcaldía de Medellín)

REFERENCIAS



- Aparicio, M. (2016). Estigmatización, invisibilización y cosificación de las personas con diversidad funcional. Una aproximación desde la justicia como reconocimiento de Axel Honneth. *Revista Española de Discapacidad*, 4 (I), 177-190. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5591705>
- Alcaldía de Medellín (2016). Decreto 00844 de 2016. Medellín, Colombia. <http://medellin.edu.co/documentos/531-decreto-0844-del-27-de-mayo-de-2016/file>
- Alzate, N. A. (2010) Política educativa para la primera infancia en Colombia frente a acciones efectivas del municipio de Medellín. *Revista Facultad de Derecho y Ciencias Humanas*, 3, 8-21.
- Ávila, M. A., Martínez, A. C., y Ospina, M. C. (2013). Proceso de inclusión educativa: de narrativas de déficit a narrativas de las potencias sobre niños y niñas en condición de discapacidad en la primera infancia. *Aletheia*, 5(2). 12-31. <http://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/157/147>
- Barona, L. T. (2016). *El Sujeto Político en la Primera Infancia: Análisis de los discursos hegemónicos de Ciudadanía, Primera Infancia y Formación Ciudadana desde las voces infantiles* (Informe de investigación para optar al título de Magíster en Educación). Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Carli, S. (2006). *La Infancia como Construcción Social*. <http://blogs.unlp.edu.ar/pec/files/2016/04/Carli-La-infancia-como-construcci%C3%B3n-social.pdf>
- Coffey, A., y Atkinson, P. (2003). Capítulo 2: Los conceptos y la codificación. En Coffey, A. y Atkinson, P (Ed.), *Encontrar el sentido a los datos cualitativos* (1a.ed., 31-63). Medellín, Colombia: Universidad Nacional de Antioquia.
- Concejo de Medellín (2004). Acuerdo 14. *Gaceta oficial*. N°2264. 07, diciembre, 2004. pág. 07. https://www.medellin.gov.co/normograma/docs/astrea/docs/A_CONMED_0014_2004.htm
- Concejo de Medellín (2011). Acuerdo 58. *Gaceta oficial*. Año XIX. N. 3975. 6, enero, 2012. pág. 69. https://www.medellin.gov.co/normograma/docs/astrea/docs/A_CONMED_0058_2011.htm

- Concejo de Medellín (2015). Acuerdo 54. *Gaceta Oficial N°4356*. Medellín, Colombia. <http://medellin.edu.co/documentos/496-acuerdo-054-de-2015/file>
- Contreras, J., Rojas, V., y Contreras, L. (2014). Análisis de programas relacionados con la intervención en niños, niñas y adolescentes vulnerados en sus derechos: La realidad chilena. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(1), 89-102 http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242015000100009
- Cubillos, J. (2017). Reflexiones sobre el concepto de inclusión social. Una propuesta para el análisis de políticas públicas desde la teoría feminista. *Política y Sociedad*, 54(2), 341-363. <https://doi.org/10.5209/POSO.52735>
- Diker, G. (2003). Palabras para Nombrar. En Frigerio, G y Diker, G. (Ed.), *Infancias y adolescencias. Teorías y experiencias en el borde*. (1a.ed., 155-158). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Fascioli, A. (2011). Justicia social en clave de capacidades y reconocimiento. *Revista de Filosofía*, 23(1), 53-77. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/arete/article/viewFile/447/439>
- García, B. E., González, S. P., Quiroz, A., y Velásquez, A. M. (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Fundación Universitaria Luis Amigó. http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/101098/mod_resource/content/0/tecnicas_interactivas1.pdf
- Garzón, K. (2014). *Discapacidad y Política Pública: Una Apuesta Política desde el discurso de niños y niñas* (Tesis presentada como requisito parcial para optar al título de Doctora en Ciencias Sociales. Niñez y Juventud). Centro de Estudios Avanzados en Niñez Y Juventud. Universidad De Manizales - Cinde. Manizales. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20150306112820/KarinGarzondiaz.pdf>
- Gonzales de Olarte, E. (2014). Integración para la inclusión con desarrollo humano en el Perú. En Tubino, F., Romero, C, y Gonzales de Olarte, E. (Ed), *Inclusiones y desarrollo humano: relaciones, agencia, poder*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica.
- Guío, R. E. (2009). Estado del arte sobre la Política Pública Nacional de Primera Infancia. *Estudios en Derecho y Gobierno*, 2(2), 33-45. <https://es.scribd.com/document/274062289/ESTADO-DEL-ARTE-SOBRE-LA-POLITICA-PUBLICA-NACIONAL-DE-PRIMERA-INFANCIA-pdf>
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. (1ª ed.). Madrid, España: Katz Editores.
- Marulanda, L. (2012). *Comprensiones sobre Infancia en la Política Pública de Educación para la Primera Infancia en Colombia, 1968 – 2010. Su problematización y estado de la cuestión*. <http://soda.ustadistancia.edu.co/enlinea/paginaimagenes/PRESENTACIONESyPONENCIAS/Memorias%20Ponencias/Bogota/Educacion%20y%20derechos%20humanos/Mesa%201%20Septiembre%2020/Lynn%20Marulanda%20Hidalgo.pdf>



- Moreno, M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. (1a.ed.) Bogotá, Colombia: Miller Impresores. http://www.bdigital.unal.edu.co/3597/4/Libro_Infancia_Politicas_Discapacidad.pdf
- Murcia, L. O., Pérez, T. H., Sánchez, T., y Trujillo, M. (2016) Las políticas públicas de orden nacional y distrital de primera infancia, una mirada desde el enfoque de capacidades. *Revista Interamericana de Educación, Pedagogía y Estudios Culturales*, 9(1). 67-85 <http://revistariiep.com/wp-content/uploads/2017/11/vol9-num1-04.pdf>
- Nussbaum, M. C. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. (1a.ed.) Barcelona, España: Espasa Libros S.L.U.
- Ospina, M. C., Alvarado, S. V., Ospina, H. F., y Gómez, A. H. (2014). El lugar de la socialización política en la transformación de condiciones que dan existencia al conflicto armado en Colombia: una pregunta por los niños y las niñas en los entornos familiar y escolar. *Crianças Na América Latina: Históricas, Culturas E Direitos*. 73 – 100.
- Pinzón, O. (2007). *Una mirada a la Política Pública para la Primera Infancia y su implementación efectuada por las entidades del Sistema Nacional de Bienestar Familiar, en el municipio de La Mesa, del Departamento de Cundinamarca, en el Siglo XXI (2000-2005)* (Trabajo de Grado para optar al título de Especialista en Gestión Pública). Escuela Superior de Administración Pública. Bogotá. <https://repositoriodim.esap.edu.co/bitstream/handle/123456789/9338/9323-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Popkewitz, T. (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. *Revista Propuesta Educativa*, 33, 11-28. http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/archivos/dossier_articulos/35.pdf
- Quintero, L., y Salazar, M. (2014). *Infancias y Políticas públicas: reflexiones y nuevas posibilidades desde la experiencia*. Universidad de Manizales. <http://ridum.umanizales.edu.co:8080/xmlui/bitstream/handle/6789/1749/ARTICULO%20INDIVIDUAL%20EN%20COAUTORIA%20YANIRA%20QUINTERO.pdf?sequence=1>
- Reguillo, R. (2008). *Políticas de la (in)visibilidad. La construcción social de la diferencia* (Diploma superior en educación, imágenes y medios). Argentina: Flacso. <https://drive.google.com/file/d/0B0mhBkRmakksMkpDRG9qQ0Uwd0E/view>
- Roth, A. (2006). *Discurso sin compromiso: la política pública de derechos humanos en Colombia*. (1a.ed.) Bogotá, Colombia: Ediciones Aurora.
- Salazar, M., y Botero, P. (2013). Política, niñez y contextos de vulnerabilidad. En Llobet, V. (comp.), *Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión*. (1a.ed. 133-157). Buenos Aires: CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/posgrados/20140416023412/PensarLaInfancia.pdf>
- Sandoval, C. (2002). La etapa final del análisis y la redacción del informe de investigación cualitativo. En Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES. *Investiga-*



ción Cualitativa. ARFO Editores e Impresores Ltda. <https://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/manual%20colombia%20cualitativo.pdf>

Secretaría de Educación. (2017). *Fundamentos Epistemológicos y Conceptuales para la Educación Inicial en el marco de la Atención Integral a la Primera Infancia. Programa Buen Comienzo*. Medellín. https://drive.google.com/drive/folders/0B_S3VFNn4Kb0ZGJ3WDZZMnpXZW8

Skliar, C. (2008). *La escena está servida*. (Ensayo audiovisual). Argentina: Flacso. <https://www.youtube.com/watch?v=RWBCEB-oOvXk>

Stake, R. (2007). *Investigación con estudios de caso*. (4a.ed.) Madrid, España: Ediciones.

Vasco, C. E. (1990). Documentos ocasionales. Preámbulo. En Vasco, C.E. (Ed). *Tres estilos de trabajo en las Ciencias Sociales. Comentarios a propósito del artículo “Conocimiento e Interés” de Jürgen Habermas*. (1-17), 5ª. Edición. Bogotá: CINEP, Centro de Investigación y educación popular.http://aprendeonline.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/175197/mod_resource/content/0/Tres_estilos_de_trabajo_en_las_Ciencias_Sociales.pdfVásquez, D. (2014). Políticas de inclusión educativa: una comparación entre Colombia y Chile. *Educ. Educ.* 18(1), pp.45-61. Universidad de la Sabana. <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/4683>