



Emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia 2000 - 2022

Sandra Milena Robayo Noreña

Tesis doctoral presentada para optar al título de Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Director: Juan Carlos Amador Baquiro, PostDoctor (PostDoc) en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Universidad de Manizales

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas

Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud

Manizales, Caldas, Colombia

2026

Cita	(Robayo Noreña, 2026)
Referencia	Robayo Noreña, S. M. (2026). <i>Emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia 2000 – 2022</i> [Tesis doctoral]. Universidad de Manizales.
Estilo APA 7 (2020)	RIDUM: Repositorio Institucional Universidad de Manizales.



Doctorado en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, XIX

Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud - CINDE.

Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades

Línea de Investigación Infancias y Familias en la Cultura.

Declaración de inteligencia artificial: el o los autores de este trabajo de grado declaran que han utilizado herramientas de inteligencia artificial (IA), tales como [mencionar herramientas utilizadas, por ejemplo, ChatGPT, Grammarly, Turnitin, Copilot, Gemini, entre otras], de manera ética y responsable, tal como se establece en el Acuerdo UManizales 002 (julio 26 de 2023) sobre propiedad intelectual e IA. Estas herramientas son empleadas como apoyo en la redacción, revisión gramatical y generación de ideas, pero en ningún caso sustituyen el análisis crítico, la argumentación académica ni la originalidad del trabajo. Asimismo, cualquier contenido generado con asistencia de IA está citado y referenciado adecuadamente, garantizando la integridad académica y el cumplimiento de los principios éticos de la investigación.

Biblioteca y Centro de Recursos: biblioteca.umanizales.edu.co

Repositorio Institucional: ridum.umanizales.edu.co

Universidad de Manizales: umanizales.edu.co

Revistas: revistasum.umanizales.edu.co

Fondo Editorial: editorialum.umanizales.edu.co

CINDE: cinde.org.co

Centro de Estudios Avanzados en Niñez: ceanj.cinde.org.co/

Repositorio y editorial: repository.cinde.org.co

El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Manizales ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por los derechos de autor y conexos.

Agradecimientos

Llegar al final de este viaje investigativo de más de seis años no hubiera sido posible sin la confluencia de múltiples saberes, afectos y voluntades que sostuvieron cada paso de la Emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia.

Agradezco profundamente a la Alianza Universidad de Manizales – CINDE, al Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, y a nuestra Línea de investigación en Infancias y Familias en la Cultura por ser hogar intelectual que me permitió "sentipensar" desde el rigor y la sensibilidad.

Mi gratitud especial al Ph.D. Juan Carlos Amador Baquiro, mi tutor y guía, por su paciencia, sus provocaciones teóricas y por orientar esta brújula analítica hacia horizontes transformadores. De igual manera, agradezco a los evaluadores, Dra. Valeria Llobet, Dr. Carlos Iván García Suárez y Dra. Clara Inés Carreño Manosalva, cuyas lecturas críticas y sugerencias permitieron densificar este informe final y convertirlo en una verdadera "bisagra" para el campo.

Un reconocimiento profundo a la generosidad de los agentes que compartieron sus trayectorias y saberes: A las niñas y los niños del Hogar Infantil “El Principito” en Sabaneta, y a sus familias, les debo el corazón de esta tesis. Alejandro Acosta Ayerbe, Elsa Castañeda Bernal, María Adelaida López, Adriana Arroyo Ortega, Ana Luisa (Lulú) Vieira y Astrid Tabares Sánchez, gracias, sus voces son la memoria viva de este campo en disputa. Guacamole y Edmundo, gracias por construir puentes.

Agradezco a mi hija, compañera constante de mis “ires y venires” en este doctorado; a mi tribu, mis amigas, a mi familia —padres, hermanos, tías, primas— y a mis estudiantes de maestría y compas del doctorado, con quienes conversé y re-viví cada hallazgo.

Finalmente, bajo la premisa Ubuntu —soy porque somos—, reconozco que esta investigación es un logro colectivo. Gracias a todas y todos por recordarme que, por encima de los capitales y las disputas, siempre estamos jugando.

Tabla de contenido

Resumen	7
Introducción	9
PARTE I	16
Capítulo 1. Así empezó el viaje: el proyecto de investigación.....	16
El Origen	16
Estado del arte	22
Capítulo 2. La ruta metodológica de este viaje.....	36
Noción de campo de Pierre Bourdieu	37
Estrategia metodológica, técnicas e instrumentos	42
PARTE II	60
Capítulo 3. ¿De qué se habla cuando se habla de Primera Infancia?	60
Punto de partida: Infancia	61
Construcción social de la Primera infancia.....	64
Primera Infancia en la Educación inicial y Atención integral	68
Primera infancia y las perspectivas de desarrollo	71
Primera Infancia y Políticas públicas.....	72
Primera Infancia condición humana en el curso de la vida	74
Primera infancia como espacio social. Campo de la Primera Infancia	77
Capítulo 4. Condiciones históricas en las que emerge el Campo de la Primera Infancia en Colombia.....	85
Hito 1. Antes del año 2000, reconocimiento y protección de la Infancia	89
Hito 2. Desde la protección: génesis normativa e institucionalización territorial de la primera infancia en Colombia (2000–2004)	102
Hito 3. De lo dicho a hechos: Normatividad y territorialización de las políticas públicas (2005 – 2009)	111
Hito 4. Nuevas arquitecturas desde políticas locales y con mayor visibilización de las voces de niños y niñas (2010 -2014).....	116
Hito 5. La emergencia de la Primera Infancia como campo reconoce transformaciones y alerta sobre desigualdades estructurales no resueltas (2015-2022)	123
Capítulo 5. Agentes del campo de la primera infancia: Capitales, habitus y juego	135
Tipos de agentes en la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia	138
El juego, el habitus y los capitales en la emergencia del campo de la Primera Infancia en Colombia.....	156

Trayectorias, habitus e interacciones estructurantes en la emergencia del Campo de la Primera infancia en Colombia 2000 - 2022	172
Mapa de agentes antes del 2000	174
Mapa de agentes 2000–2004.....	179
Mapa de agentes 2005–2009	185
Mapa de agentes 2010–2014.....	191
Mapa de agentes 2015–2022.....	197
Capítulo 6. Oberturas en clave de aportes a políticas	206
La importancia de la teoría de los campos y sus elementos: agentes, capitales, habitus y juego.....	209
Interseccionalidad e intersectorialidad como pilares del campo: viendo el campo como una cancha de juego	213
Juego atención integral vs educación inicial	217
Lógicas de la infantilización y auto infantilización que puede perpetuar un campo precarizado	221
Foco en agentes educativos para la sostenibilidad de las inversiones	227
Emergencias otras del campo de la Primera Infancia. Hacia una reconfiguración del campo desde el sur global.....	231
Desafíos y tensiones en los ámbitos del campo de la primera infancia.....	233
Referencias.....	242
Anexos	256
Anexo 1. Líneas de tiempo de la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia. Documentos normativos	256
Anexo 2. Presentación líneas de tiempo interactivas.....	259
Anexo 3. Líneas de tiempo documentos maestros y modelos pedagógicos	265
Anexo 4. Mapa de agentes de la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia.....	266
Anexo 5. Presentación del asistente virtual de inteligencia artificial (IA) Mapa de agentes	267
Anexo 6. Consentimiento informado	269
Anexo 7. Consentimiento informado tutores de niños y niñas	270
Anexo 8. Asentimiento informado.....	273

Lista de tablas

Tabla 1. Matriz de términos de búsqueda para el estado del arte	22
Tabla 2. Distribución corpus por rangos de tiempo.....	25
Tabla 3. Objetivos, técnicas e instrumentos	44
Tabla 4. Consolidado de documentos normativos de políticas públicas para la primera infancia	45
Tabla 5. Documentos de modelos pedagógicos de operadores de primera infancia	47
Tabla 6. Documentos Maestros de programas de pregrado y posgrado en primera infancia	48
Tabla 7. Entrevistadas / entrevistados	52
Tabla 8. Hitos sobre las condiciones históricas en las que emerge el campo de la primera infancia en Colombia	87
Tabla 9. Ámbitos en el Campo de la Primera Infancia.....	136
Tabla 10. Tipos de agentes en el Campo de la primera infancia	139
Tabla 11. Relación tipo de agente y habitus en el campo de la primera infancia.....	160
Tabla 12. Sistemas, Redes y Alianzas en la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia.....	166
Tabla 13. Matriz Hito 1 antes del año 2000.....	176
Tabla 14. Matriz Hito 2 (2000 – 2004).....	181
Tabla 15. Matriz Hito 3 (2005–2009).....	186
Tabla 16. Matriz del Hito 4 (2010–2014).....	193
Tabla 17. Matriz Hito 5 (2015–2022).....	197

Lista de ilustraciones

Ilustración 1. Diseño metodológico de la investigación – “La ruta”	43
--	----

Lista de gráficos

Gráfico 1. Estructura jerárquica del Campo de la Primera Infancia en Colombia	158
Gráfico 2. Mapa relacional de interacciones	159
Gráfico 3. Mapa de agentes. Hito antes del 2000	177
Gráfico 4. Mapa de agentes. Hito 2000 - 2004	182
Gráfico 5. Mapa de agentes Hito 2005–2009	188
Gráfico 6. Mapa de agentes Hito 2010–2014	194
Gráfico 7. Mapa de agentes Hito 2015–2022	200

Emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia 2000 – 2022

Resumen

Con el propósito comprender la emergencia del campo de la Primera Infancia en Colombia en el periodo 2000 -2022, se acude a la Teoría de Campo desde el estructuralismo constructivista que resalta el papel activo que juegan los agentes sociales en la creación y transformación de las estructuras sociales y culturales. A través de un diseño cualitativo se emplea el análisis documental y entrevistas a profundidad como principales técnicas de construcción de información. Para la organización y análisis, se utilizan diversos instrumentos, como fichas de lectura y de agentes, grabaciones y transcripciones de entrevistas, fichas de análisis, líneas de tiempo, mapas de agentes y análisis de contenido. Los resultados describen las condiciones históricas que propiciaron la consolidación del campo de la primera infancia en Colombia, a partir de documentos normativos de política pública. En segundo lugar, caracteriza agentes que han intervenido en este proceso, identificando su rol y su posicionamiento dentro del campo. Finalmente, analiza los capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos que estos agentes movilizan, permitiendo una comprensión integral de la configuración del campo.

Los hallazgos de este estudio aportan al debate académico y político sobre la consolidación del campo de la primera infancia en Colombia, contribuyendo a la comprensión del ethos territorial de la política pública, la visibilización del sujeto niño/a/e desde la gestación como agente del campo, las tensiones entre atención integral y educación inicial, la Primera Infancia como espacio social en disputa y la problematización de los hábitos, planteando desafíos y tensiones, nuevas formas de estar, pensar y hacer en el campo.

Palabras clave: Primera Infancia, Teoría de Campo, Políticas Públicas, Educación infantil, Atención integral.

Abstract

To understand the emergence of the Early Childhood field in Colombia during the 2000–2022 period, this study employs Field Theory from the perspective of constructivist structuralism, which emphasizes the active role social agents play in creating and transforming social and cultural structures. A qualitative design is used, with documentary analysis and in-depth interviews as the primary techniques for constructing information. For organization and analysis, various instruments are utilized, including reading and agent files, interview recordings and transcriptions, analysis sheets, timelines, agent maps, and content analysis. The results describe the historical conditions that fostered the consolidation of the early childhood field in Colombia, based on normative public policy documents. Secondly, the study characterizes the agents who have intervened in this process, identifying their roles and positions within the field. Finally, it analyzes the economic, social, cultural, and symbolic capitals mobilized by these agents, providing a comprehensive understanding of the field's configuration.

Keywords: Early Childhood, Field Theory, Public Policies, Early Childhood Education, Comprehensive Care

Introducción

La teoría de campo del sociólogo Pierre Bourdieu constituye una herramienta analítica que permite observar cómo se configuran y disputan los espacios sociales en los que interactúan diversos agentes. Un campo es entendido como un sistema estructurado de relaciones sociales relativamente autónomo —como el educativo, el político o el de la primera infancia— en el que los agentes (personas, instituciones, organizaciones) luchan por diferentes formas de capital (económico, cultural, simbólico o social) y por ocupar posiciones de influencia o autoridad. Cada campo opera bajo reglas propias, valores específicos y criterios particulares de legitimidad, lo que lo convierte en un escenario dinámico de tensiones, jerarquías y disputas. (Bourdieu, 1990, 1997, 2007).

Con el interés de analizar cómo la primera infancia ha ido configurándose como un campo social en Colombia desde el año 2000, esta investigación retoma la teoría de campo que, desde el estructuralismo constructivista, destaca el papel activo que juegan los agentes sociales en la producción, reproducción y transformación de las estructuras sociales y culturales. Este marco epistemológico — retomado de Pierre Bourdieu— concibe la realidad social como el resultado de una relación dialéctica entre las estructuras objetivas (campos, instituciones, reglas del juego) y las disposiciones subjetivas (habitus) que orientan las prácticas de los agentes. En otras palabras, las estructuras sociales condicionan las acciones y, al mismo tiempo, son transformadas por ellas. Desde esta perspectiva, el análisis de la primera infancia como campo social permite profundizar en las desigualdades, pugnas y estrategias que han configurado su lugar en las políticas públicas y en la agenda social del país.

En la Parte I del documento se cuenta cómo surge, se proyecta y se materializa la idea de una investigación sobre la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia en un periodo de tiempo entre el año 2000 y el 2022. Se describe la preparación de un viaje, sus objetivos, sustentos, fundamentos y unos instrumentos para cumplir la misión. Este apartado contiene el Capítulo 1. Así empezó el viaje: el Proyecto de investigación. Allí se describe el

surgimiento de la idea de investigación, los principales hallazgos del rastreo de antecedentes investigativos, el planteamiento del problema, las preguntas y la justificación que soportan los objetivos.

El capítulo 2 titulado “La ruta metodológica de este viaje”, cuenta cómo en tres momentos se lleva a cabo la investigación: 1. Construcción de la información, que abarca el diseño de instrumentos, la preparación del trabajo de campo y la ejecución. Las técnicas usadas fueron el análisis documental de un corpus compuesto por veintisiete (27) documentos: dieciséis (16) referentes normativos de Políticas Públicas para la primera infancia; tres (3) documentos técnicos de Políticas Públicas; cuatro (4) modelos pedagógicos o lineamientos técnicos de entidades prestadoras u operadores de primera infancia y cuatro (4) Documentos Maestros de programas de educación superior: tres (3) de pregrado en educación infantil y uno (1) de posgrado, Maestría en Primera Infancia, Educación y Desarrollo. Seis (6) entrevistas a profundidad a agentes de la academia, tomadores de decisiones políticas, quienes tuvieron relación con el MEN Primera Infancia, el ICBF y/o profesionales relacionados con procesos en alcaldías. Y, entrevistas grupales a niñas y niños entre 3 y 5 años dinamizadas mediante dispositivos como el acompañamiento de un personaje clown llamado Guacamole y su títere, Edmundo. En los encuentros siguientes se aplica la herramienta pedagógica de taller de radio el primero se denomina la magia de la escucha, y el segundo la magia de las preguntas.

En el momento 2 de la investigación se expone como se realizó la organización y análisis de los datos, con la elaboración de fichas de lectura y fichas de análisis: Lectura exploratoria, de focalización y de profundización. Con lo que luego se diseñan nueve (9) Líneas de tiempo interactivas¹ y los Mapas de agentes en el momento 3 junto con la elaboración de los productos principales, la escritura de informe final y del artículo de resultados.

La Parte II, da cuenta de la trama, las dinámicas y relaciones de los personajes, lo que, para la teoría de campo, es el juego y los habitus de los agentes. Desde la teoría de campo de

¹ Las líneas de tiempo interactivas, se diseñaron a partir del marco normativo internacional, nacional (Colombia), Departamento de Antioquia, Distrito Capital de Bogotá y Distrito de Ciencia, Tecnología e Innovación de Medellín, y municipios de Cali, Barranquilla, Guaviare y Villavicencio.

Pierre Bourdieu, el juego refiere a la dinámica de luchas, estrategias y posicionamientos que los agentes despliegan dentro de un espacio social determinado —como el educativo o el de la primera infancia— para obtener, conservar o disputar capitales (económico, cultural, simbólico, social). Como se explicará más adelante, cada campo tiene sus propias reglas implícitas —el *nomos*— que delimitan qué se valora, quién tiene legitimidad y cómo se accede a posiciones de poder. Los *habitus*, por su parte, son esquemas de percepción, acción y pensamiento incorporados por los agentes a lo largo de su trayectoria social. Estos *habitus* orientan la manera en que los sujetos “juegan” en el campo: no actúan por cálculo racional puro, sino desde disposiciones socialmente construidas que los llevan a reconocer, aceptar o desafiar las reglas del juego. Así, el campo estructura el *habitus*, y el *habitus* reproduce (o transforma) el campo, en una relación de co-constitución constante.

En esta segunda parte, se presenta en el Capítulo 3. ¿De qué se habla cuando se habla de Primera Infancia? Compuesto por ocho apartados que permiten sustentar el marco teórico desde el cual se interpreta la emergencia de este campo en el contexto colombiano. Se inicia como punto de partida con el desarrollo histórico y conceptual de la infancia como construcción social. Se destaca el tránsito desde visiones tutelares hasta perspectivas que reconocen a niños y niñas como actores sociales con agencia. Se fundamenta en aportes historiográficos, sociológicos y desde los Estudios Sociales de Infancia, con autores como Londoño y Londoño (2012), Ariès (1987), DeMause (1991), James & Prout (1990), Corsaro (2011), Mayall (2013), Qvortrup (1991, 2011), Qvortrup, Corsaro & Honig (2009), Sarmiento (2005), Voltarelli (2018b), Gaitán (2006). Y se continua con la idea de la construcción social de la Primera infancia y campo emergente integrando aportes históricos, políticos y académicos. Se propone comprenderla desde los Nuevos Estudios Sociales de Infancia y la teoría de Bourdieu, con autores como República de Colombia (2006), Scerbo (2012), Bourdieu (2007), Gaitán (2006), Pavez (2012) y Amador (2009).

Los siguientes cinco apartados desarrollan categorías conceptuales clave para la comprensión teórica del objeto de estudio: Primera Infancia en la Educación inicial y Atención integral, Primera infancia y las perspectivas de desarrollo, Primera Infancia y Políticas públicas, Primera Infancia como condición humana en el curso de la vida y Primera infancia como espacio social = Campo de la Primera Infancia. Este capítulo constituye el marco

epistemológico sustentado en el estructuralismo que permite comprender cómo las prácticas, los capitales y los habitus de los agentes han contribuido a la consolidación del campo de la primera infancia en el contexto colombiano.

El capítulo 4. Condiciones históricas en las que emerge el campo de la primera infancia en Colombia entre el 2000 y el 2022 a partir de documentos normativos de Política Pública. Se compone de cinco hitos y cada uno de ellos se despliega a partir de la explicación de unos pasos. En el primer hito, antes del año 2000, reconocimiento y protección de la Infancia, se desarrollan los primeros cinco pasos en la emergencia del campo de la Primera Infancia: 1. Aprobación de leyes estructurales que instalan la protección frente a la vulneración de derechos. Debates jurídicos. 2. Implementación del Plan Nacional de Desarrollo (Ley 812 de 2003) que comienza a incorporar a la primera infancia como prioridad estatal. 3. Surgimiento de sistemas de información en ámbitos como el educativo y el social. 4. Institucionalización territorial de políticas en Antioquia (Ordenanza 018 de 2002), Bogotá (Acuerdo Distrital 119 de 2004) y Medellín (Acuerdos 14 de 2004 y 013 de 2001). 5. Desarrollo de programas integrales con enfoque alimentario y de desarrollo humano.

El segundo hito llamado Desde la protección: génesis normativa e institucionalización territorial de la primera infancia en Colombia (2000–2004), despliega los primeros cinco pasos en la emergencia del campo de la Primera Infancia en este país: 1. Aprobación de leyes estructurales que instalan la protección frente a la vulneración de derechos. Debates jurídicos. 2. Implementación del Plan Nacional de Desarrollo (Ley 812 de 2003) que comienza a incorporar a la primera infancia como prioridad estatal. 3. Surgimiento de sistemas de información en ámbitos como el educativo y el social. 4. Institucionalización territorial de políticas en Antioquia (Ordenanza 018 de 2002), Bogotá (Acuerdo Distrital 119 de 2004) y Medellín (Acuerdos 14 de 2004 y 013 de 2001). 5. Desarrollo de programas integrales con enfoque alimentario y de desarrollo humano.

En el tercer hito, De lo dicho a los hechos: Normatividad y territorialización de las políticas públicas (2005 – 2009) se identifican dos pasos: 1. Consolidación normativa y estructuración institucional (internacional, nacional, departamental en Antioquia, Bogotá y Medellín); y, 2. Interacción de agentes y disputa de capitales. La primera infancia emerge como

un campo complejo donde múltiples agentes (ICBF, ministerios, gobiernos departamentales, organizaciones no gubernamentales) disputan capitales simbólicos, políticos (técnicos) para definir las reglas del juego en la atención a la primera infancia y materializan en acciones territorializadas, lo estipulado en los documentos normativos y lineamientos. Sin pretender decir con esto que todo está hecho.

Por su parte, el cuarto hito, Nuevas arquitecturas desde políticas locales y con mayor visibilización de las voces de niños y niñas (2010 -2014), invita a hablar de un habitus institucional con la transformación de prácticas estatales. Los cinco pasos identificados son: 1. Reconocimiento de la primera infancia como categoría política prioritaria; Se habla por primera vez de los niños y las niñas en la primera infancia no solo como un grupo etario vulnerable, sino como sujetos políticos de derechos. 2. Descentralización y fortalecimiento institucional territorial = gobernanza local. Se consolida la arquitectura institucional del SNBF (COMPOS y Comités de Infancia, Adolescencia y Familia). 3. Introducción de procesos de evaluación de impacto. Seguimiento y evaluación participativa (Acuerdo 07 de 2014); y, 4. Construcción de alianzas corresponsables multisectoriales. Corresponsabilidad como principio rector.

Finalmente, en el quinto hito se habla de la emergencia de la Primera Infancia como campo que reconoce transformaciones y alerta sobre desigualdades estructurales no resueltas (2015-2022) a través de tres pasos: 1. Expansión del capital simbólico del campo: la primera infancia se convierte en emblema de progreso social (actualización conceptual y programática de la estrategia De Cero a Siempre, 2021); 2. Transversalización en planes de desarrollo distritales y municipales, con énfasis en participación, salud mental y cuidados. (Inclusión de la primera infancia en estrategias de atención de pandemia y pospandemia, reconociendo su alta afectación); 3. Surgimiento de políticas públicas locales específicas y centradas en interculturalidad, género y territorio. De la intersectorialidad y la interseccionalidad.

El capítulo 5 titulado Agentes del campo de la primera infancia: Capitales, habitus y juego, presenta tipos, roles, ámbitos, relaciones de poder y dinámicas entre agentes relacionados con dicha emergencia, así como el análisis de sus capitales económicos, sociales, simbólicos y culturales a través de los componentes del mapa de agentes, un dispositivo creado en esta tesis que adapta el mapa de actores usado en análisis de políticas públicas (Silva, 2017,

Eslava, 2011 y Losada 2003). El mapa de agentes permite ubicar gráficamente el lugar que se ocupa en el espacio social.

En síntesis, el capítulo evidencia que el campo de la primera infancia es un espacio social dinámico y en disputa, atravesado por la interacción de múltiples agentes con trayectorias, intereses y capitales diferenciados. Su carácter multisituado exige un enfoque intersectorial e interseccional para comprender cómo se entrelazan las desigualdades que afectan diferencialmente a las niñas y los niños. El ethos territorial y el habitus, como disposiciones históricas y relacionales, orientan prácticas, percepciones y modos de acción que configuran la vida cotidiana del campo.

A la vez, el capítulo subraya que la primera infancia no solo ha emergido como campo con densidad conceptual e institucional, sino que continúa emergiendo como urgencia epistemológica, política y social. Persisten brechas territoriales, desigualdades estructurales y disputas por legitimidad que requieren ser atendidas con profundidad. Por ello, el campo se sitúa en una doble condición: ha logrado consolidarse y, simultáneamente, demanda nuevas reflexiones, la ampliación de voces históricamente marginalizadas y transformaciones estructurales sostenidas. La pregunta que queda abierta es: ¿cómo continuar fortaleciendo esta emergencia para garantizar bienestar, dignidad y derechos a todas las niñas y niños en Colombia?

El Capítulo 6 constituye el cierre reflexivo de esta tesis y recoge el proceso investigativo desarrollado durante más de seis años, atravesado por dudas, hallazgos, pausas y renovadas formas de sentipensar la primera infancia. Este recorrido, habitado desde múltiples posiciones —como investigadora, formadora, agente educativa, integrante de familia y participante de los distintos tipos de agentes del campo— permitió construir una mirada situada, que reconoce la Primera Infancia como un campo emergente cuya estructura y construcción social demandan una lectura crítica y transformadora. Por ello, este capítulo no busca clausurar, sino abrir horizontes para nuevas investigaciones, prácticas de interacción y aportes a políticas.

El capítulo se organiza en tres oberturas. La primera recupera la teoría de campos para comprender cómo agentes, capitales, habitus y disputas configuran las relaciones estructurales del campo y sus desigualdades. La segunda aborda la intersectorialidad e interseccionalidad como ejes que permiten leer la *cancha de juego* donde se tensionan la atención integral y la educación inicial, así como las fragmentaciones históricas que han marcado su desarrollo. La tercera analiza la lógica de la infantilización y autoinfantilización que ha precarizado el trabajo educativo y el propio campo, subrayando la urgencia de dignificar a los agentes educativos para garantizar la sostenibilidad real de las políticas y la coherencia de la atención integral.

Finalmente, se plantea una obertura hacia emergencias otras del campo, articulando el estructuralismo constructivista de Bourdieu con las epistemologías del sur. Lejos de romper la coherencia teórica, esta integración amplía el horizonte analítico para reconocer la producción de desigualdades epistémicas y territoriales, así como las tensiones entre saberes científicos y comunitarios, entre el enfoque de protección y enfoque de derechos, y entre adultocentrismo e infancismo. Desde este diálogo sur-sur, el capítulo invita a mantener el campo en movimiento, a transformar políticas y prácticas, y a seguir reconociendo a niñas, niños, familias y agentes educativos como actores centrales en la reconfiguración del campo de la Primera Infancia en Colombia.

PARTE I

Capítulo 1. Así empezó el viaje: el proyecto de investigación

El Origen

En el complejo entramado del mundo social, donde convergen múltiples relaciones, intereses y posiciones, emerge el campo de la Primera Infancia en Colombia, un espacio social relativamente autónomo (Bourdieu 1990, 1997 y 2007) en el que diversos agentes —estatales, privados, comunitarios y académicos— interactúan, cooperan y compiten por producir conocimientos, definir, regular y disputar los sentidos, recursos, prácticas y saberes asociados al cuidado, la educación, la atención y el desarrollo integral de niñas y niños desde sus primeros años de vida. Esto no sucede por una simple casualidad, como se verá más adelante, es el resultado de un complejo entramado de condiciones históricas, agentes sociales y luchas, cuyo análisis se deriva del campo de estudios sobre las infancias, el cual tiene lugar desde los años noventa (Aguilar, 2020).

Durante la exploración de la idea de investigación, se identifica una correspondencia entre el momento en que la Primera Infancia cobra una especial relevancia en el panorama académico y político en Colombia, desde el año 2000 y la activación de la Alianza por la Niñez Colombiana (Robayo, 2021); instancia que se funda en 1999 como respuesta a la necesidad de articular esfuerzos entre diversas organizaciones no gubernamentales, instituciones académicas, agencias internacionales, y otros actores comprometidos con los derechos de la infancia. La Alianza por la Niñez colombiana y coaliciones como la Red Antioqueña de Niñez —Redani— se enmarcan en un contexto de creciente preocupación por la situación de vulnerabilidad de los niños y niñas en Colombia, especialmente en medio del conflicto armado y las problemáticas sociales asociadas.

Las condiciones históricas que propiciaron la emergencia del campo de la Primera Infancia, son múltiples y diversas, como lo son las del campo de las Infancias (Aguilar, 2020). Este último puede entenderse como un entramado de saberes, prácticas e instituciones que disputan sentidos sobre lo que es ser niño o niña, y sobre cómo debe ser regulada su existencia. En esa misma línea, el campo de la primera infancia se configura como un espacio

social en el que convergen políticas públicas, discursos científicos, intereses institucionales y exigencias sociales que reconocen la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo humano, así como prácticas, posiciones y oposiciones de los agentes involucrados. Desde la promulgación de políticas públicas que reconocen la importancia crucial de los primeros años de vida para el desarrollo humano hasta el creciente interés de la sociedad por garantizar un futuro prometedor para las nuevas generaciones, cada elemento contribuye a dar forma a este nuevo espacio social, proceso que no ha sido lineal ni exento de tensiones dadas las diferentes posiciones de los agentes, sus capitales y las luchas por legitimidad.

Los agentes relacionados con la emergencia del campo de la Primera Infancia en Colombia son igualmente variados y complejos. Desde políticos y académicos hasta padres, madres, cuidadores y educadores, cada uno aporta su visión y sus intereses particulares a este juego de fuerzas y relaciones. En este escenario se movilizan distintos tipos de capital, entendidos como recursos sociales que otorgan poder y posicionamiento dentro del campo. El capital económico se refiere al acceso a recursos financieros y materiales; el capital cultural comprende saberes, títulos, lenguajes y prácticas reconocidas como válidas; el capital social alude a las redes de relaciones, alianzas y apoyos entre actores; y el capital simbólico se vincula con el prestigio, el reconocimiento y la autoridad percibida. Estos capitales se entrelazan y se disputan, determinando en última instancia quiénes van adquiriendo la legitimidad para definir los lineamientos y las políticas institucionales, gubernamentales, privadas, escolares, incluso familiares y sociales que regirán el futuro de los niños y las niñas desde sus primeros años de vida.

Los discursos por los que ha transitado el campo de la Primera Infancia en Colombia, han sido cercanos al campo de las Infancias (Aguilar, 2020), diversos y cambiantes. Desde la apelación a la necesidad de garantizar la igualdad de oportunidades hasta la preocupación por la crianza, la calidad de la educación y el cuidado de los niños y niñas, cada disertación es reflejo de tensiones, contradicciones, opacidades y desafíos.

Es aquí donde esta investigadora, en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la alianza Universidad de Manizales – CINDE, y adscrita a la Línea de Investigación en Infancias y Familias en la Cultura, se aproxima al estudio de la emergencia

del campo de la primera infancia. Su trayectoria académica y profesional ha estado marcada por un interés constante en las niñas y los niños más pequeños —incluidos aquellos en gestación—, así como por experiencias vitales que la atraviesan desde distintos roles: hermana, madre, tía, ciudadana y profesional. Siempre inquieta por comprender el mundo y los procesos de aprendizaje, se plantea preguntas sobre la configuración y dinámica de este campo social, reconociendo en él una complejidad que exige ser pensada desde múltiples dimensiones y la potencia de la teoría de campo como herramienta sociológica para cuestionar y problematizar formas hegemónicas y dominantes de pensar y ver las infancias, y con ello, ampliar perspectivas, habilitar nuevas miradas y proponer posibilidades otras de acción política, educativa y familiar.

Desde el planteamiento inicial de este viaje investigativo, se reconoce que el diálogo entre el estructuralismo constructivista de Bourdieu y la Nueva Sociología de la Infancia (NSI) tiene un carácter fundante. Por un lado, la teoría de campos es la herramienta para desvelar las tramas de poder, la NSI aporta el marco ético y conceptual indispensable para que el análisis estructural no derive en visiones adultocéntricas. Este diálogo permite que la investigación no solo observe las estructuras que condicionan a los sujetos, sino que reconozca, desde el inicio, la agencia y el protagonismo de los niños y niñas como agentes sociales activos en la configuración del campo. Por otro lado, la Nueva Sociología de la Infancia se retoma en los referentes conceptuales (Capítulo 3), convirtiéndose en un sistema de alerta programado para evitar que la investigadora, desde el rigor del estructuralismo de Bourdieu invisibilice a las niñas y a los niños como sujetos activos y agentes del campo.

Ahondando en el planteamiento del problema de investigación, se reconoce que, en las últimas décadas del siglo XX, en Colombia, al igual que en otras sociedades occidentales, comenzó a evidenciarse un creciente interés por la vida y el desarrollo de niños y niñas. Era un tiempo en el que el mundo, gracias a la psicología evolutiva estaba entendiendo que los primeros años de vida eran cruciales para el desarrollo de una persona. A medida que pasaban los años, se dieron cuenta de que estos primeros momentos, a menudo invisibles para muchos, estaban llenos de potencial y de desafíos que requerían atención. Con este tipo de aportes se comienza a darle un lugar ético, político y social a los niños y las niñas.

En 1942 nació la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco por sus siglas en inglés), del ámbito internacional, dedicada a la educación y la cultura su misión inicial fue apoyar a los países después de la devastadora Segunda Guerra Mundial. Poco después, en 1946 el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (Unicef, siglas en inglés), se unió a la causa, poniendo su foco en los derechos de los niños y niñas en todo el mundo. En 1959, la Asamblea General de las Naciones Unidas declaró los Derechos del Niño, y en 1979, se celebró el Año Internacional del Niño, donde muchas naciones renovaron su compromiso con el bienestar infantil.

En Colombia, en 1968, se creó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) (Congreso de la República de Colombia, 1968), una entidad encargada de la protección social de las personas menores de 18 años y sus familias. Desde entonces, en este país se comenzó a gestionar un entramado de programas destinados a mejorar condiciones de vida de los niños y niñas. El Programa de Hogares Comunitarios, fue lanzado en 1972, para brindar atención integral a los menores de cinco años, cubriendo aspectos cruciales como nutrición, salud, cuidados y desarrollo psicosocial. Con el paso de las décadas, la atención a la primera infancia en Colombia se fortaleció con un Sistema Nacional, leyes y programas que buscaban abordar los desafíos sociales, económicos y educativos del momento, como las altas tasas de pobreza, la desnutrición, el limitado acceso a servicios educativos en zonas rurales y urbanas marginales, y la baja cualificación del personal que trabajaba con niños y niñas en sus primeros años de vida (Congreso de la República de Colombia, 1979).

En 1991, la Constitución Política estableció que “la educación será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y comprenderá como mínimo un año de preescolar y nueve de educación básica” (Congreso de Colombia, 1991, art. 67), lo que significó un avance fundamental en el reconocimiento del valor de la educación inicial dentro del sistema educativo nacional. A partir de ahí, leyes como la 715 de 2001 ampliaron la cobertura y asignaron recursos para la educación inicial.

Una de las primeras referencias importantes a la ‘primera infancia’ en el marco legislativo colombiano se encuentra en la Ley 7 de 1979, que estableció el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) y reorganizó el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

(ICBF). Sin embargo, fue en la década del 2000 cuando la categoría de primera infancia comenzó a tener una presencia más destacada tanto en discursos oficiales y académicos como en políticas públicas. Empezó a denominarse primera infancia a un periodo del ciclo vital del ser humano. De cero (0) a cinco (5) años hasta el preciso momento en que se cumplen los seis (6) dicen unos (Ley 1098 de 2006); de Cero a Siempre dicen otros (Ley 1804 de 2016).

¿Que implica que sea de cero? Respaldados por organizaciones internacionales como UNICEF (2013), la Comisión Intersectorial de Primera Infancia (2011) y el ICBF, se puede afirmar que el momento cero implica el inicio de la vida desde la concepción y, en algunos casos, incluye incluso las condiciones previas necesarias para gestar una nueva vida, como la salud y bienestar de los futuros cuidadores. De este modo, hablar de “cero” no solo implica reconocer la gestación como parte de la primera infancia, sino asumir que el entorno previo al nacimiento también puede afectar el desarrollo integral del niño o la niña. La categoría "Primera Infancia" comenzó a ser utilizada formalmente en Colombia en el contexto de políticas públicas y legislativas a finales del siglo XX y principios del siglo XXI. Aunque el concepto y la preocupación por el bienestar de las niñas y los niños pequeños ya existían, su uso formal y su integración de manera específica se consolidó más tarde.

En particular, el Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098 de 2006) marcó un hito importante al establecer explícitamente el concepto de "primera infancia" en su Artículo 29, que reconoce el derecho al desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta cumplir los 6 años. Este código sentó las bases para la formulación y la implementación de políticas integrales dirigidas a esta etapa crucial del desarrollo infantil. Además, el documento Conpes 109 de 2007, titulado "Colombia por la Primera Infancia", consolidó el enfoque de atención integral, alineando políticas y recursos orientados a niñas y niños menores de 6 años. Estos eventos un reconocimiento formal y una atención específica, centrada para ese momento, en las etapas del desarrollo infantil.

En los años 2000, la política pública "Colombia por la Primera Infancia" surgió como una respuesta a la necesidad de una atención integral. Con la, ya mencionada, Ley 1098 de 2006, conocida como el Código de la Infancia y la Adolescencia, se reafirmó el derecho al desarrollo integral desde la primera infancia. Aunque se lograron avances significativos con

relación a la niñez de 0 a 5 años, el camino estuvo y está lleno de desafíos. La pobreza y la desnutrición que afectan directamente esta franja poblacional siguen siendo problemas graves, y las brechas en la calidad de la educación entre el sector público y privado son evidentes. La historia de la primera infancia en Colombia es una historia de lucha constante. En el último cuarto del siglo XX y principios del XXI, la academia también comenzó a jugar un papel crucial en el campo. Universidades y centros de investigación empezaron a estudiar la primera infancia con mayor profundidad, creando programas académicos especializados y publicando investigaciones sobre los niños y las niñas en sus primeros años de vida.

En este complejo tejido de políticas, programas y estudios, la primera infancia en Colombia fue emergiendo como un campo en constante movimiento. La noción de campo, como la definió el sociólogo Pierre Bourdieu (1997), se refiere a una herramienta clave para analizar las relaciones de poder, los capitales que se aportan y se toman del espacio social, las prácticas e interacciones que influyen en el desarrollo, el habitus, las tensiones que se dan entre los agentes y entre las diversas perspectivas con las que se hace frente a las realidades.

La pregunta en esta investigación es una invitación. En este caso, preguntarse por ¿cómo ha emergido el campo de la primera infancia en Colombia entre el 2000 y el 2022? es el punto de partida que permite describir las condiciones históricas en las que emerge la primera infancia como campo en Colombia, caracterizar los agentes relacionados con dicha emergencia y analizar los capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos de los agentes relacionados.

Como se venía abordando, el año 2006 marca un punto de inflexión, ya que a partir de ese momento se empieza a consolidar un marco jurídico y programático robusto con la formulación de la estrategia nacional “De Cero a Siempre”, que desembocaría años más tarde en la Ley 1804 de 2016, una política pública de desarrollo integral para la primera infancia. A partir de entonces, se despliegan diversas acciones estatales y territoriales que otorgan mayor visibilidad, institucionalidad y especialización a este campo. El corte en 2022 obedece, por un lado, a que es un año que permite observar los efectos y transformaciones generadas por la implementación de dicha política pública en los modelos pedagógicos de entidades operadoras, documentos maestros de los pregrados y posgrados analizados y planes de

desarrollo; y por otro, a que permite analizar la manera en que estos lineamientos se han ido territorializando y resignificando en distintos contextos locales, así como las tensiones que aún persisten en la relación entre educación inicial, atención integral y políticas públicas.

Estado del arte

Se acude al Tesauro de la Unesco para definir los términos de búsqueda como se presentan en la Tabla 1. Con ellos, se explora en diferentes bases de datos de Ciencias Sociales, Ciencias Educativas, Ciencias de la Salud, como Medline, Eric, Dialnet, Redalyc, Scielo; a motores de búsqueda especializados como Google Académico, Word Wide Science, Science Research, a repositorios institucionales (Universidad de Manizales y CINDE) y al Centro de Documentación en Primera Infancia, Buen Comienzo de la Secretaría de Educación y la Secretaría de Cultura Ciudadana de la Alcaldía de Medellín.

Tabla 1. Matriz de términos de búsqueda para el estado del arte

	Palabras / términos clave /categorías	Términos normalizados /Tesauro UNESCO	Términos relacionados / Sinónimos	Términos en inglés
Mayor o menor relevancia	Primera infancia	Primera infancia Infancia Niño en edad preescolar Educación de la primera infancia, Guardería infantil, Niño Bebé Ciencias sociales y humanas > Población http://vocabularies.unesco.org	Niño en edad preescolar Educación de la primera infancia, Guardería infantil, Niño Bebé Ciencias sociales y humanas > Población	Early childhood (en), Infancy (en), Infants (en)
	Campo (Bourdieu)		Niñez temprana Campo académico Campo científico Campo de conocimiento	Field theory

Desarrollo infantil	Desarrollo infantil → Desarrollo del niño http://vocabularies.unesco.org	Desarrollo de la personalidad Crianza del niño, Desarrollo afectivo, Desarrollo fisiológico, Desarrollo mental, Desarrollo moral, Desarrollo motor, Pediatria, Psicología del niño, Socialización Ciencias sociales y humanas > Psicología	Développement de l'enfant (fr), Child development (en)
		Desarrollo temprano	
Educación preescolar	Educación preescolar → Educación de la primera infancia http://vocabularies.unesco.org	Nivel de enseñanza Crianza del niño, Cuidado del niño Educación de los padres, Educación familiar, Escuela de párvulos, Primera infancia Educación preescolar, Educación preprimaria, Educación y cuidado infantil Educación > Sistemas y niveles de enseñanza	Early childhood education (en), Preschool education (en), ECCE (en), Preprimary education (en), Early childhood care and education (en)
		Educación inicial	
		Educación infantil	
Atención integral	Nivel de enseñanza > Educación de la primera infancia > Cuidado del niño	Guardería infantil Puericultura	Child care Puériculture (frances)

Ambientes para la primera infancia	Ambiente educacional	Contexto de aprendizaje	Educational environment
	Ambiente de la clase	Entorno educacional	Learning environment
	Comportamiento del alumno		
	Comportamiento del docente		
	Relaciones entre pares	Medio de aprendizaje	
	Relación docente-administración		
	Relación escuela-comunidad		
	Relación estudiante-escuela		
Políticas públicas de primera infancia	Relación padres-escuela		
	Relación profesor-alumno		
	Ciencia política > Teoría política	Derechos civiles Doctrina política Filosofía política	Political theory
	Política social Ciencias sociales y humanas > Política y bienestar social	Estado del bienestar Medidas sociales	Social policy Welfare state

Nota: Elaboración propia

Se indagó sobre las investigaciones y otras producciones académicas realizadas en el período 2000 a 2020. En la fase de selección, se registraron los datos en matrices, analizando inicialmente títulos y resúmenes, guiados por las preguntas y los objetivos planteados, los términos de búsqueda, las posibilidades de acceso a las producciones y el idioma (español y portugués). En la primera fase de revisión, se ejecutaron las consultas, se registraron los datos en una matriz, se revisaron de manera inicial títulos y resúmenes, en un primer filtro. Se consolida en la matriz analítica de contenido, los textos de la muestra escritos en vertical, con criterios de análisis, escritos de forma horizontal. De cada texto, en fichas de lectura, se extrajeron todos los párrafos o frases donde se daba cuenta de presupuestos epistemológicos, metodología, resultados y discusiones. También se tuvo presente las referencias y algunas observaciones de cada texto que fortalecieran la lectura explorando quiénes habían sido los principales investigadores y productores de conocimiento, los principales discursos, enfoques epistemológicos y metodológicos presentes; identificando tendencias principalmente en Colombia y detectando vacíos que se presentan como oportunidades para orientar la investigación.

Así, se consolidó un corpus documental de ciento cinco (105) textos organizados en seis (6) líneas que permiten proponer tres (3) tendencias e identificar unos vacíos, que se presentan en términos de proyecciones y posibilidades para el campo, como se detalla en Robayo (2021), artículo que hace parte del proceso del doctorado.

Tabla 2. Distribución corpus por rangos de tiempo

Cantidad	Rango de tiempo
73	Entre 2011 y 2020
22	Entre 2006 y 2010
8	Entre 2000 y 2005
2	Años anteriores al 2000

Nota: Elaboración propia

Las producciones abordadas, se ubican geográficamente en países de Europa, América, sin embargo, es importante resaltar que, si bien se parte de un radio geográfico amplio, se hace énfasis en los desarrollos y hallazgos situados en Colombia, por ser uno de los países con mayor cantidad de publicaciones y porque como apuesta por la reflexión y la construcción de conocimiento situado, responde directamente al interés central de la investigación. Así, 5 de las investigaciones aluden a trabajos internacionales y de la Unión Europea, 1 de ellas se realiza en 10 países; y 10 corresponden en Latinoamérica y el Caribe.

Este rastreo permite identificar que el registro más antiguo donde aparece en el título el descriptor “primera infancia” es de 1942, un texto titulado: La Alimentación artificial en la protección a la primera infancia de la ciudad de Buenos Aires. Se toma como referencia porque desde allí se da cuenta del naciente interés en nombrar y estudiar sobre los primeros años de vida y los sujetos que viven ese ciclo vital. Además, porque realiza su aproximación desde la visión higienista que predomina en la segunda mitad del siglo XX en América Latina, mediante la cual se argumentaba la importancia de intervenir condiciones ambientales con medidas higiénicas para evitar las enfermedades y, de esta manera, disminuir la muerte y los problemas de salud.

El análisis consistió en dos lecturas: una lineal que exigió la revisión consecutiva de la información obtenida, y otra lectura transversal, con la que se llevó a cabo la comparación de las fuentes a partir de las categorías aplicadas para identificar coincidencias, vacíos, confirmaciones y ampliaciones. Los criterios de análisis, jugaron un papel muy importante, al ser los principios rectores que guiaron el proceso y con los que se dio lugar a la categorización de la información que permitió identificar en palabras de Bourdieu, citado en Voltarelli et al. (2018) *tres temas consagrados de la investigación en primera infancia*: educación, desarrollo y atención integral, y políticas públicas.

Con todo lo anterior, se da paso a la presentación de tres grandes tendencias encontradas en las investigaciones, que no siguen líneas de subordinación ni jerarquías entre ellas y permiten nutrir lo revisado desde conexiones que no son unidireccionales.

En la primera tendencia “Recuentos históricos sobre la primera infancia” se ubican estudios que permiten evidenciar las transformaciones que se han dado en el tiempo en cuanto a las miradas, concepciones, representaciones y fundamentos sobre esta categoría y sobre los niños y las niñas en sus primeros años de vida; dando cuenta de cómo ello, incide en las relaciones humanas y las maneras en las que las instituciones planifican, proyectan y actúan.

También se resaltan los estudios que mencionan el término “campo” relacionado con la infancia en los que aparecen los Estudios Sociales de Infancia, estudios desde la Sociología, Historia y Antropología, Campo de la Educación de la infancia, Campo de la Literatura destinada a la infancia y el Campo jurídico en relación a la infancia.

Los autores que hacen parte de esta tendencia son: De Mause (1982), Ariès (1987), Myers (2000), Ruiz (2001), Alzate (2003), Amador (2009), del Castillo (2009), Jaramillo (2009), Cousiño y Foxley (2011), Duarte et al. (2011), Llobet (2012), Duarte et al. (2012), Londoño y Londoño (2012), Reybet (2009), Martínez et al. (2012), Scerbo (2012), Díaz (2012), Cárdenas (2013), Raznoszczyk et al. (2013), Ancheta (2013a), Ancheta (2013b), Ospina et al. (2014), Carreño, 2015, Voltarelli (2018), Voltarelli et al. (2018), Martínez (2018), Gómez y Rivera (2019). Esta tendencia permite evidenciar los avances en las producciones sobre

infancias y la carencia de investigaciones que directamente aborden el Campo de la Primera Infancia.

Aún faltan desarrollos, especialmente en lo referente a la primera infancia. Sin embargo, dentro de estas producciones, se da cuenta como a partir de los años 90 en Colombia se empieza a nombrar como primera infancia y niñez temprana, no solo aquella fase de la vida humana que inicia con la gestación y va hasta los 6 años, sino que, sumándose a la comprensión de la primera infancia como categoría social, se entiende que es una construcción histórica que se viene formando y transformando con los tiempos y sus circunstancias.

La mirada crítica se ha venido orientando a una concepción que visibiliza en niños y niñas desde la primera infancia su participación y protagonismo en las relaciones humanas, las prácticas sociales, la construcción de conocimiento, la configuración de su ser y en su formación como sujetos históricos activos y autónomos.

Los niños y las niñas en primera infancia fueron y son pensados, educados, tratados, abordados, institucionalizados de modos diferentes según las sociedades y sus tiempos, en este sentido, se puede afirmar que existieron y existen muchas primeras infancias. Estos planteamientos, representaciones, imaginarios tienen influencia en la formulación y ejecución de políticas públicas y en las prácticas cotidianas con ellos y ellas.

Dichas construcciones, representaciones y concepciones se nutren por los aportes de diversas investigaciones a nivel nacional e internacional, el juego de actores diversos, los capitales, los habitus de Academia, Estado, ONG, productores, distribuidores y consumidores de conocimiento, instancias legitimadoras y los propios niños y niñas. Retomando a Bourdieu (1997), y a partir de lo descrito en esta tendencia, se puede afirmar, que viene consolidándose un espacio social, viene emergiendo el campo de la primera infancia y desarrollarlo como se pretende con esta tesis resultaría un aporte interesante para el país.

“Aproximaciones a la primera infancia desde las posturas higienistas y economicistas”, es el título de la segunda tendencia. Las investigaciones tenidas en cuenta en este apartado dan

cuenta del surgimiento y desarrollo de la atención integral y la educación inicial como derechos que deben ser garantizados desde la primera infancia, y deben ser proyectados para ser posibilidades en la futura adultez. Para ello, se definen indicadores y se consolidan políticas.

Estos aportes conservan enfoques que históricamente reproducen miradas que hacen de la protección integral un paradigma. Como lo menciona Galvis (2006) citado en Carreño (2015), este enfoque da continuidad a la doctrina de la situación irregular pero enriquecida con el discurso de derechos.

Por otro lado, se encuentran estudios con la mirada de la atención integral, desde donde se resalta la importancia de los diagnósticos, el rol de la familia en el tratamiento de la primera infancia, la protección integral y el lugar de los niños y las niñas en primera infancia como beneficiarios de programas, proyectos y servicios. Allí, se encuentran las siguientes producciones: González et al. (2006); Pérez-López (2009); Giné et al. (2009); Villaseñor (2012); Ruiz-Fernández et al (2012); Escudero-Sanz et al. (2013); Martínez y Calet (2015); Mayorga-Fernández et al. (2015); Ancheta (2019); y Alcalá et al. (2019).

En lo referente a las miradas que plantean la unión entre educación y atención integral, se encuentran trabajos que a su vez dan cuenta del paso de una visión del lugar de los niños y las niñas de lo privado a lo público, y de posturas que se empiezan a nutrir de discusiones, debates y reflexiones de comienzos del XX, con lo que imperaba en su momento, una preocupación desde el desarrollo económico y una visión puesta en lo biológico – higienista: Ancheta (2010) y Sánchez-Caravaca y Candel (2012).

Se evidencian en este entramado de atención, educación y desarrollo, dos variantes citadas por la política pública De Cero a Siempre (2014):

la expansión de las instituciones que contribuyen a salvaguardar la salud de la población y de la sociedad; [...] la introducción en la escuela de la preservación de la higiene mediante el auge de la puericultura y la extensión de las campañas de mejoramiento de la salud y alimentación infantil, vacunación y difusión de normas de higiene. (p.15).

Igualmente, se relacionan documentos institucionales como el Informe Regional América Latina y el Caribe sobre Atención y Educación de la Primera Infancia de la UNESCO (2010); el Informe sobre la potencia del desarrollo de la primera infancia de la Organización Mundial de la Salud (Irwin et al. 2007); la mirada a la primera infancia desde la neuroeducación por la Organización de los Estados Americanos (2010). Desde estos textos se resalta una preocupación por el bienestar en términos y criterios definidos por entidades internacionales, destacándose el cubrimiento de las necesidades alimentarias básicas, el acceso universal a la educación y la garantía de protección social de los niños y niñas desde la primera infancia por parte de los Estados. Estas reflexiones orientativas se ven proyectadas en lo territorial desde marcos normativos, documentos, informes y lineamientos, como: ICBF (2003); Unicef y Procuraduría General de la Nación (2005) y MEN (2016).

Esta comprensión de la primera infancia, desde las tradicionales perspectivas planteadas por la economía y la higiene, reproducidas inicialmente por entidades internacionales, ha propendido por la generación de escenarios de construcción de políticas públicas, desde donde se incrementan los presupuestos para invertir en la primera infancia, en sus cuidados, en su atención, educación y desarrollo, no por los niños y las niñas en sí, si no por los beneficios que obtiene una sociedad al proyectar acciones para tener adultos en buenas condiciones de salud mental y física. Desde estas posturas se considera que la inversión en la primera infancia es la mejor posibilidad para el desarrollo de las personas a mediano y largo plazo. Los adultos que en su primera infancia han recibido estas garantías, indiscutiblemente implicarán a futuro para los Estados y gobiernos menos inversión.

Desde estos textos, se demuestra que la inversión en el desarrollo de la primera infancia, garantiza a las sociedades que tendrán mejor mano de obra, más calificada y preparada. Lecturas desarrollistas y economicistas que instan a los gobiernos y a las entidades públicas y privadas a invertir en la primera infancia para disminuir las tasas de mortalidad, hacer prevención y atención inicial. Piensan e intervienen a los niños y las niñas desde escalas de valoración, viéndoles como el futuro en el que se convertirán, garantizando tasas de retorno que afectarán la economía y las dinámicas sociales, políticas y culturales. (Irwin et al. 2007).

Es innegable que los estudios desde las neurociencias y desde la economía continuarán permeando las comprensiones de la primera infancia, lo que implica seguirse aproximando a los niños a las niñas desde miradas futuristas, que no están puestas en ellos y ellas en el presente, sino en los adultos en los que se convertirán y en la utilidad que representarán para las sociedades de las que hacen parte. Desde la comprensión del campo de la primera infancia, es fundamental complementar estas visiones con otras, que puedan ver en los niños y niñas de primera infancia sujetos políticos y éticos, actores sociales con capacidad de acción y participación, agentes sociales con capacidad de incidir en sus contextos.

En la tercera tendencia, se analiza “Desde donde se vienen produciendo los acercamientos a la primera infancia”. A partir de los estudios rastreados se encuentra que hay una proporción de aportes en la producción de conocimiento en este campo, generados desde entidades gubernamentales, privadas y ONG, del orden internacional, nacional y local, en las que se resalta la incidencia de la producción sobre la primera infancia a partir de acciones sociales y políticas públicas. Eming Young, M. y Fujimoto-Gómez, G. (2003); Fernández et al. (2009); Pollitt, E. y Caycho, T. (2010); Fernández, M. & Colom, J. (2011); Duarte et al. (2011); Duarte et al. (2011a); Hernández Hurtado, Cl. (2012); González-Serrano, et al. (2012) y Arce, M. (2015).

En cuanto a los estudios relacionados con las políticas públicas en primera infancia, se da cuenta en ellos, de aportes historiográficos, estudios comparativos y reflexivos. Desde donde se describen cómo estas apuestas científicas y lecturas internacionales, se vienen proyectando en acciones de aplicación, marcos normativos y lineamientos que finalmente tienen incidencia en los territorios. Textos como la tesis doctoral del profesor Vargas, J. E. (2013) Políticas para comienzo de la vida que hace un recorrido comparativo por 10 países; Cousiño, F, Foxley, A. M. (2011), con una revisión en América Latina; Presno, et al. (2019) proponen también un Estado del Arte para América Latina; Valcarce García, A. (2008) en España; Chávez Vaca, V. A. y Delgado Santos, S. I. (2018) en el Ecuador y Redondo, P. (2012) en Argentina.

En la lectura de éstos, se puede identificar que el abordaje a la primera infancia se realiza inicialmente desde miradas parciales de las dimensiones del desarrollo. Hacen un

énfasis en el desarrollo biológico o físico madurativo propuesto por las áreas de la salud, centradas en los síntomas y su intervención y se enmarcan principalmente en escalas de valoración del desarrollo infantil.

Los estudios basados en un enfoque desarrollista, se encuentran en sintonía con lineamientos de la psicología evolutiva o psicología del desarrollo como lo refiere, Fernández y Colom (2011). Estos asuntos de crecimiento y evolución del niño y la niña son descritos a partir de la valoración de las escalas de medición de talla y peso, criterios de comportamientos que indican niveles de acuerdo a estándares establecidos según las edades. Estas ideas de desarrollo como sucesión invariable de etapas, desconocen realidades específicas de algunos contextos, y los niños y las niñas son medidos de acuerdo a estándares a veces internacionales que indican por niveles su maduración, crecimiento, aprendizaje y desarrollo.

Sin embargo, estas miradas empiezan a problematizarse surgiendo otros enfoques, como el cognitivo y del neurodesarrollo, que se centran en los procesos de aprendizaje y consideran el marco de las interacciones que ocurren en la familia y en su contexto más inmediato. Desde este enfoque se encuentran estudios que asocian la importancia de la inversión en la primera infancia para garantizar este desarrollo infantil temprano (DIT) y a su vez, el DIT, garantiza el bienestar futuro de las sociedades. (Pérez-Escamilla, et al. 2017, p.88). Es importante resaltar los aportes de las neurociencias, como la neuroeducación. Desde este enfoque la primera infancia también se destaca como la etapa donde el niño y la niña desarrollan el vínculo afectivo.

Entre los textos producidos de manera institucional, se mencionan en apartados anteriores estudios internacionales y otros a nivel de entidades territoriales, que se nutren mutuamente de las reflexiones. Este juego, favorece que los planteamientos, lineamientos, incluso las políticas en primera infancia, ya sea destinadas a la educación inicial o a la atención integral, contemplen reflexiones contemporáneas. Sin que esto quiera decir, que el campo de la primera infancia esté plenamente desarrollado, por el contrario, es indispensable profundizar en su emergencia y su dinámica.

Si bien, el abordaje al desarrollo y a la primera infancia se realiza inicialmente desde miradas parciales de las dimensiones mismas del desarrollo, se involucran muchas miradas, múltiples disciplinas y lugares de enunciación.

Los estudios van abriendo camino a reflexiones que indican que la comprensión del desarrollo humano como maduración y crecimiento centrada en aspectos biológicos y filogenéticos del ser humano no es suficiente, y se requieren perspectivas que involucren la cultura, el medio social y la interacción como aspectos configurativos de la progresión del ser humano a lo largo de su curso de vida.

De esta manera, aparecen estudios centrados en dimensiones del Desarrollo Humano como la moral, ética, estética y política. Trabajos realizados principalmente desde la educación, apoyados en otras áreas del conocimiento, como la filosofía, la sociología y las ciencias políticas.

Frente a las metodologías para la producción de conocimiento con respecto a la primera infancia, se resalta que los Estudios cuantitativos identificados, se articulan en su mayoría a las Ciencias de la salud. Al respecto se retoman estudios de Núñez F, L., et al. (2015); Paolini C. I., et al. (2017); y Gutiérrez Duarte, S. A. & Ruiz León, M. (2018), orientando la mirada hacia el impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil.

Si bien predominan en este campo los Estudios cualitativos, una baja proporción usan metodologías cercanas a los niños y a las niñas. Finalmente, se resalta la existencia de estudios que hacen aportes desde la subjetividad y la paz, éstos realizados principalmente desde el área de la educación y otras áreas del conocimiento como la filosofía y la sociología.

Se evidencian aproximaciones a lo intercultural y a la participación desde la gestación. Cárdenas Zuluaga, N., et al. (2014); Calle Zapata, D. M. y Grajales Gaviria, Á. M. (2015); Barona Villamizar, L. T. (2016); Guzmán Soto, L. J. A. (2017); Arenas Correa, C. A. (2017); y Carmona, P. A. y Montoya, C. (2020). En participación desde la primera infancia: Restrepo, H., et al. (2009); y Franco Durango, Y. L., Herrera Jiménez, K. M. y Rojas Solano, M. I. (2013).

Con las artes y la comunicación para referirse la influencia de los medios digitales, la gamificación y ludificación en la educación desde la primera infancia: Pineda Martínez, E. O. y Orozco Pineda, P. A. (2018) y (2018a). Desde esta perspectiva, es posible entender, que el desarrollo infantil en perspectiva del humano es un proceso individual y social de constitución de la subjetividad y de la identidad en cada una de sus dimensiones, en un contexto social, político y cultural. (Alvarado, et al. 2012).

Introduciendo una mirada de aproximación intercultural a las concepciones, saberes y prácticas desde comunidades indígenas: Moreno Rodríguez, M. Y. (2009) y Arboleda Truque, R. V., et al. (2014). Y desde una mirada de la afrocolombianidad: Castillo, E. y Caicedo J. A. (2012). Yo no me llamo negrito. Racismo, primera infancia y educación en Bogotá. Se relacionan aquí, estudios que permiten pensar el desarrollo infantil como un proceso de ampliación de las capacidades humanas desde los primeros momentos de la vida y por tanto de autonomía progresiva para actuar por sí mismos, participar con sentido en diversos contextos de la vida social y construir un sentimiento de pertenencia a una colectividad.

Con relación a los vacíos identificados en los antecedentes investigativos, se agrupan en cuatro ítems planteados como posibilidades y proyecciones para continuar construyendo conocimiento en el campo de la Primera Infancia: potenciar desde la perspectiva de género y desarrollar estudios que se ocupen por abordar la niñez en su amplitud, comprender que implica ser niño o ser niña en primera infancia en determinados contextos, indagar sobre las identidades y las subjetividades, explorar cómo las familias y las comunidades en el marco de las prácticas de crianza favorecen, obstaculizan o condicionan estas posibilidades para ser y estar en el mundo. Preguntarse por cómo se reproducen los estereotipos sexo genéricos, valorar oportunidades de innovación para la transformación de esas prácticas y normalizar la diversidad y la diferencia.

Desde la perspectiva étnica, partir del reconocimiento diversidad, multiculturalismo e interculturalidad para desarrollar investigaciones que se interroguen por el lugar de la primera infancia en lo étnico, las prácticas y saberes que involucran la gestación, nacimiento, crianza, cuidado y educación. Reconocer lo que permite reproducir y lo que se puede transformar a

partir de la música, juego, arte, folclor, gastronomía y estéticas corporales de los grupos étnicos y desde la primera infancia.

En una perspectiva territorial, se invita a generar reflexiones sobre la superación de inequidades entre lo urbano y lo rural, el centro y las periferias, contextualizar y espacializar las realidades con visión crítica, reflexiva y propositiva, explorar el tema de la participación desde la primera infancia en el marco de las diversidades político-ideológicas, preguntarse por el lugar de la familia y la escuela y apostarle a consolidar dinámicas que favorezcan una nueva institucionalidad, alternativa a la dominante.

Como cuarto vacío o posibilidad para el campo, se plantea la importancia de visibilizar las personas desde los primeros años como sujetos políticos, actores sociales y agentes con capacidad para participar e incidir y con ello, suscitar cuestionamientos sobre desarrollo infantil y desarrollo humano, generar reflexiones desde el enfoque de curso de vida, superando la fragmentación y parcialización en términos de inversión pública, políticas, planes, programas y proyectos.

Desde estos antecedentes investigativos, las tendencias y vacíos, se sustenta la pretensión por comprender que:

bajo la noción de Campo de la Primera Infancia, se da cuenta de la existencia de un juego con múltiples agentes, quienes aportan y toman unos determinados capitales, establecen sus reglas y estrategias que les permiten ocupar ciertos lugares, sea desde la producción, distribución, uso y apropiación de conocimiento sobre primera infancia, o desde el cuidado como desafío analítico. Siendo entonces un ejercicio para el reconocimiento de la complejidad de la primera infancia, dado que no es un fenómeno universal, es producto de la cultura y por lo tanto sus cambios se dan según la época y la sociedad. Si bien, se reconoce el carácter natural o biológico, por el cual se afirma que en todas las sociedades y en todos los periodos históricos han existido niños y niñas, la primera infancia es un componente de la estructura social, con una dimensión cultural específica, que además se diferencia en cada una de las sociedades y en cada periodo

histórico ha tenido sus propias comprensiones y dinámicas. (Robayo y Arroyo, 2024, p. 264).

Visibilizar la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia, implica reconocer las condiciones históricas en las que se ha producido, reconocer los agentes involucrados, su juego, sus capitales, las tensiones y sus aportes. Implica dimensionar este espacio social desde la perspectiva relacional y afirmar que está conformado por múltiples y diversos agentes y las relaciones de fuerza o de poder que establecen entre sí (Bourdieu, 2007). Estos agentes pueden ser productores, distribuidores y consumidores de conocimiento; así mismo, hay unas instancias legitimadoras en este campo que registran en planes, programas y proyectos las reflexiones, construcciones y comprensiones previas. También se identifican agentes que usan, apropian y ponen en práctica el conocimiento, las instancias y entidades que operan las políticas, planes, programas y proyectos; entidades que pueden ser de carácter público o privado, y por supuesto, las familias como institución, la comunidad en general y los niños y las niñas sujetos de la niñez.

Capítulo 2. La ruta metodológica de este viaje

La brújula que orienta esta investigación es la noción de Campo de Bourdieu (1990, 1997, 2007). Es considerada una herramienta de análisis de los espacios sociales en función de relaciones de poder, disputas por legitimidad y acceso a diferentes formas de capital — económico, cultural, simbólico y social—, así como las estrategias que despliegan los agentes para posicionarse o transformar el campo. Es el dispositivo que permite comprender la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia, a través de las categorías fundamentales que propone el autor, principalmente agentes (individuales o colectivos que participan activamente en el campo, ocupando distintas posiciones según su trayectoria, intereses y capacidad de influencia) y sus capitales (los recursos que cada agente posee o moviliza para posicionarse o incidir, pueden ser económico, cultural, simbólico y social).

Esta perspectiva permite entender la primera infancia no solo como una etapa vital, sino como un espacio social en disputa, donde confluyen múltiples visiones, intereses, prácticas y trayectorias institucionales que configuran su reconocimiento, su sentido y su lugar en las políticas públicas y sociales del país. Así mismo, contribuye a comprender cómo se estructura el campo, qué relaciones de poder lo configuran y qué tensiones o posibilidades emergen en torno a la primera infancia como objeto de política, de conocimiento y de intervención social.

Al considerar que dichas categorías se tienen que leer en relación con otras, también propuestas en la noción de Campo, como: Juego (la dinámica de disputa y competencia dentro del campo), Poder (capacidad de los agentes para influir o dominar esas disputas), Habitus (disposiciones socialmente construidas que orientan la acción de los sujetos) e Ilusio (la creencia compartida en que vale la pena participar en ese juego, es decir, el compromiso profundo con las reglas y sentidos que organizan el campo), se articulan necesariamente con realidades empíricas, a través de las técnicas propuestas para la creación de los datos: interacciones en y sobre la vida cotidiana con niñez en primera infancia, reflexiones sobre las experiencias y prácticas en políticas, planes, programas, proyectos relacionados con el campo; así como el análisis de contenido viabiliza distintas posibilidades de interpretación.

Las tres (3) técnicas que permiten la creación de los datos, son herramientas clave para lograr los objetivos, se adaptaron paso a paso para superar los desafíos y dificultades, reflejando en su aplicación la magia, la fascinación y el deleite que se vivió con este proceso investigativo. También hace parte la ruta para el análisis de la información y el posterior proceso de escritura.

Noción de campo de Pierre Bourdieu

El estructuralismo constructivista propuesto por Bourdieu, se elige como aquellos lentes que contribuyen a leer la realidad, el enfoque para comprender el campo de la Primera Infancia en Colombia. Desde allí, se reconoce su impulso histórico, entendido como el conjunto de condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que, en un momento determinado, generan las posibilidades para que un nuevo campo emerja, se configure o se transforme. Este impulso no es lineal ni espontáneo, sino resultado de acumulaciones, disputas y reconfiguraciones que otorgan legitimidad y sentido al objeto en cuestión —en este caso, la primera infancia—. Así, se hace visible cómo el campo se va construyendo históricamente a partir de luchas simbólicas y materiales entre diversos agentes, quienes, desde sus trayectorias y posiciones, movilizan capitales (económicos, culturales, sociales y simbólicos), configuran hábitos, se implican en el juego, participan del ilusio y disputan posiciones de poder al interior del campo. Esta perspectiva permite comprender la complejidad del Campo de la Primera Infancia como un espacio social dinámico, atravesado por relaciones históricas de fuerza y sentido.

En este enfoque se retoma lo planteado por Gutiérrez (2005), frente a la perspectiva analítica de Pierre Bourdieu y su invitación a

la construcción de conceptos y la elaboración de una lógica original de funcionamiento que permiten explicar y comprender los fenómenos sociales, junto al llamado, desde una postura ética y política de compromiso social, de asumir, como investigadores, la obligación de develar los mecanismos de dominación y de hacerlos conocer (p.7).

De este modo, Bourdieu como uno de los teóricos de la práctica y de la acción social, es sustento teórico y metodológico en esta investigación, la cual, en coherencia con su propuesta, busca comprensiones que rompan la visión dualista de lo objetivo/subjetivo, individuo/sociedad, estructura/agencia, cuantitativo/cualitativo, para lograr una perspectiva más relacional y procesual de la realidad social.

Desde este pensamiento relacional, Bourdieu (1990) plantea que la sociedad en su carácter heterogéneo debe ser abordada como un sistema de campos diferenciales y en el marco de unas disposiciones internas denominadas *habitus* que constituyen la organización de los agentes, quienes, a su vez, establecen relaciones de poder, que pueden pasar por la dominación hasta la resistencia.

Bourdieu (1990) define al *habitus* como el sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes. Es decir, el *habitus* se forma a partir de la exposición prolongada a condiciones sociales específicas, que los individuos interiorizan hasta convertirlas en modos de pensar, sentir y actuar. De este modo, las estructuras sociales externas se inscriben como disposiciones duraderas, reproduciendo tanto las necesidades del entorno como sus tensiones y jerarquías. Así, el *habitus* encarna las relaciones de poder que atraviesan el campo social, funcionando como una memoria incorporada de las condiciones históricas y estructurales que moldean la acción.

La incorporación de las jerarquías sociales por medio de los esquemas del *habitus*, inclinan a los agentes, incluso a los más desventajados, a percibir el mundo como evidente y a aceptarlo como natural, más que a rebelarse contra él, a oponerle mundos posibles, diferentes, y aún, antagonistas: el sentido de la posición como sentido de lo que uno puede, o no, “permitirse” implica una aceptación tácita de la propia posición, un sentido de los límites o, lo que viene a ser lo mismo, un sentido de las distancias que se deben marcar o mantener, respetar o hacer respetar. (Bourdieu, 1990, p. 289).

La teoría de Bourdieu, es sustento epistemológico y metodológico como filosofía de ciencia y de acción, porque su piedra angular está compuesta por esta relación de doble sentido entre las estructuras objetivas y las estructuras incorporadas (Bourdieu, 1997), donde

los espacios sociales, los campos, son escenarios de producción y reproducción de prácticas y discursos.

La perspectiva del estructuralismo constructivista propone una articulación entre el sentido objetivo y el sentido vivido, de manera que los dos momentos, objetivista y subjetivista, se encuentran en constante relación (Bourdieu, 1990). Desde el sentido objetivo, se hace referencia a las estructuras sociales y a los campos, así como a los agentes y los capitales que poseen o movilizan. Por su parte, el sentido vivido se manifiesta en las prácticas —acciones concretas que los agentes realizan en función de sus disposiciones y del contexto en el que actúan— y en sus trayectorias, entendidas como los recorridos sociales e históricos que configuran su posición en el campo y su forma de actuar en él. Estas trayectorias no son individuales ni neutras, sino que están profundamente marcadas por condiciones sociales previas, oportunidades desiguales y experiencias acumuladas que moldean sus modos de pensar, sentir y hacer. Así, esta perspectiva (el estructuralismo constructivista, Bourdieu, 1990) permite comprender cómo las estructuras influyen en los sujetos, al tiempo que estos las reproducen o transforman a través de su participación activa en los distintos campos sociales.

Del mismo modo, la articulación entre objetivismo y subjetivismo, posibilita la reflexión sobre “las condiciones epistemológicas y sociales que hacen posibles tanto el retorno reflexivo sobre la experiencia subjetiva del mundo social como la objetivación de las condiciones objetivas de esa experiencia” (Bourdieu, 2007, p. 43). Esta lectura de la realidad social permite hacer contribuciones claves al Campo de la Primera Infancia en Colombia y reconocer la niñez como agentes sociales que le constituyen.

Precisado el estructuralismo constructivista como el horizonte epistemológico, se concreta que el diseño metodológico de la investigación se soporta en la teoría de campo. En este sentido, se define el Campo de la Primera Infancia como el espacio complejo del mundo social, donde está en juego la legitimidad para producir conocimiento y relacionarse con la primera infancia (Robayo y Arroyo, 2024).

El estructuralismo constructivista es una corriente teórica que combina elementos del estructuralismo y del constructivismo en el análisis de fenómenos sociales, culturales y

lingüísticos. Esta perspectiva busca comprender cómo las estructuras sociales y culturales influyen en la construcción de la realidad, pero al mismo tiempo reconoce que estas estructuras son productos de la interacción humana y están en constante cambio.

En el contexto del estructuralismo constructivista, se considera que las estructuras sociales y culturales son sistemas simbólicos que organizan la vida social y proporcionan marcos de referencia para la interpretación de la realidad. Estas estructuras no son estáticas ni deterministas, sino que están sujetas a procesos de construcción y reconstrucción continuos por parte de los individuos y grupos sociales.

Una de las principales contribuciones del estructuralismo constructivista es su enfoque en la agencia humana y en el papel activo que juegan dichos agentes en la creación y transformación de las estructuras sociales y culturales. A diferencia de las perspectivas puramente estructuralistas, que tienden a enfatizar la influencia determinante de las estructuras en el comportamiento humano, el estructuralismo constructivista reconoce la capacidad de los individuos para reinterpretar y resignificar las normas, valores y significados culturales.

En resumen, el estructuralismo constructivista integra el análisis de las estructuras sociales y culturales para evidenciar cómo estas estructuras condicionan el funcionamiento del campo, así como las prácticas de los agentes, quienes se encuentran en disputa por su ubicación en ese espacio social. De ahí que se entienda el *habitus* como disposiciones o esquemas incorporados para pensar, sentir y decidir, es la estructura hecha cuerpo; según Bourdieu (1990) las estructuras sociales no solo existen como realidades externas, sino que son interiorizadas por los sujetos y reproducidas en sus prácticas cotidianas. Esta perspectiva ofrece una manera más dinámica y compleja de entender la relación entre la estructura y la agencia en la conformación de la realidad social.

Según la teoría de campo de Bourdieu y el enfoque del estructuralismo constructivista, el Campo de la Primera Infancia puede entenderse como un espacio social complejo en el que se desarrollan relaciones de poder, interacción y producción de conocimiento, así como discursos, políticas y prácticas relacionadas con los niños y niñas en sus primeros años de vida, sus familias y agentes educativos.

Desde la perspectiva de Bourdieu (1990), un campo se define como un espacio social estructurado, en el que diferentes agentes compiten por recursos, poder y legitimidad. En el caso del campo de la primera infancia, los agentes involucrados pueden incluir desde instituciones gubernamentales, organizaciones no gubernamentales, profesionales de la educación, de la salud, de las ciencias sociales, padres, madres y otros adultos y adultas significativas para los niños y las niñas, cuidadores, hasta expertos en temas de desarrollo infantil, políticas públicas, entre otros. Este presupuesto se propone en esta tesis para favorecer la visibilización del sujeto niño/a/e desde la gestación como agente en el campo de la Primera Infancia; dado que los agentes del campo están en disputa por la obtención y acumulación de capitales —económicos, culturales, simbólicos y sociales—, esta dinámica pone en desventaja a los niños y las niñas, quienes históricamente han sido considerados como menores, inferiores o en formación, y por tanto, excluidos de los espacios de decisión y de reconocimiento pleno como agentes sociales.

Este espacio social compuesto por agentes, que establecen entre sí relaciones de fuerza determinadas, entre otros factores, por los capitales que poseen y aportan, son personas, grupos, organizaciones o instituciones que participan activamente en el campo y que, desde sus trayectorias y posiciones, influyen en su configuración, disputan sentidos y luchan por legitimar sus prácticas y discursos. En el caso del campo de la primera infancia, estos agentes incluyen desde instancias estatales como ministerios, alcaldías y entidades especializadas; organizaciones de la sociedad civil y de cooperación internacional; instituciones educativas y de salud; hasta investigadores, académicos, profesionales, cuidadores, familias y, de forma creciente, los propios niños y niñas reconocidos como sujetos sociales. Cada uno de estos actores interviene desde su lugar con diferentes intereses, saberes, recursos y formas de ejercer poder, configurando así un campo en constante movimiento, atravesado por tensiones, negociaciones y transformaciones. Desde aquí se analizan: Espacios estructurados y jerarquizados de posiciones donde se producen continuas luchas que redefinen la estructura del campo. Los agentes dan y toman capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos y se determina un tipo de creencia específica o *illusio*.

Por otro lado, el enfoque del estructuralismo constructivista resalta la importancia de entender cómo las estructuras sociales y culturales influyen en la construcción de la realidad.

En el caso del campo de la primera infancia, estas estructuras pueden incluir normas sociales, políticas públicas, modelos pedagógicos, creencias culturales y discursos dominantes sobre la niñez, su atención, cuidado y educación.

En conjunto, el Campo de la Primera Infancia se configura como un espacio en el que interactúan diferentes agentes y estructuras sociales, cada uno contribuyendo a definir y negociar las prácticas, políticas y discursos relacionados con el cuidado, la educación y el desarrollo de los niños y niñas desde sus primeros años de vida. Este campo está marcado por luchas por la legitimidad, la autoridad y la definición de lo que se considera como prácticas adecuadas para la atención y el desarrollo infantil.

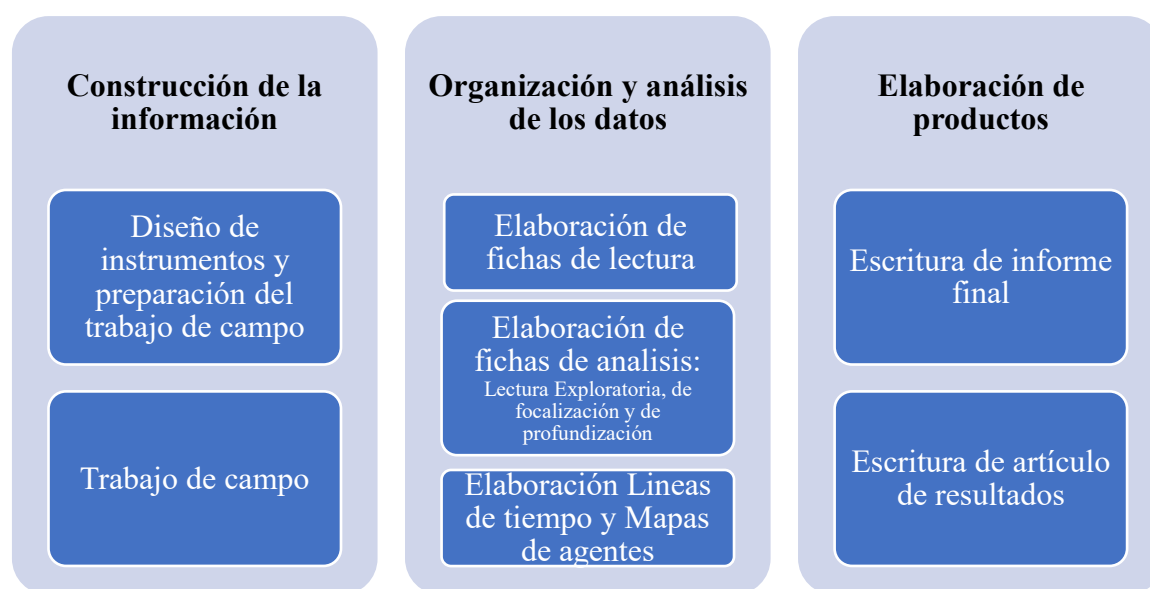
Estrategia metodológica, técnicas e instrumentos

En consonancia con lo propuesto por Bourdieu (1980), el oficio del investigador social, y en este caso, de quien asume el *campo* como camino, es analizar, comprender el mundo social, sus problemas, sus conceptos y sus instrumentos de conocimiento, y frente a ellos adoptar una actitud reflexiva.

La ruta construida para el viaje detalla los pasos a seguir, a partir de tres momentos dialógicos con sus respectivas actividades, como logra verse en la ilustración 1. Las tres fases fundamentales del proceso investigativo con 1. construcción de la información, 2. organización y análisis de los datos, y 3. elaboración de productos. En la primera etapa, se diseñan los instrumentos y se prepara el trabajo de campo, donde se acopia la información necesaria. En la segunda, esa información se organiza mediante fichas de lectura y de análisis —exploratorias, de focalización y de profundización—, junto con la elaboración de líneas de tiempo y mapas de agentes, dos herramientas que se presentarán como productos adicionales al informe de la tesis, las cuales permiten comprender la evolución y las relaciones dentro del campo. En la tercera etapa, elaboración de productos es la fase de síntesis y comunicación de los resultados a través de la escritura del informe final y del artículo académico. Esta ruta metodológica evidencia un proceso sistemático, riguroso y reflexivo que garantiza

coherencia entre los objetivos, el análisis y la producción de conocimiento en torno al campo de la primera infancia.

Ilustración 1. Diseño metodológico de la investigación – “La ruta”



Nota: Elaboración propia

En sintonía con los momentos anteriores de “La ruta”, la tabla 3 muestra cómo cada fase del proceso investigativo responde a un propósito analítico particular: El primer objetivo, orientado a describir las condiciones históricas de la emergencia del campo de la primera infancia, se sustenta en la técnica de análisis de documentos (Galeano, 2018) y en el uso de fichas de lectura, permitiendo comprender los contextos normativos, sociales y políticos. El segundo objetivo, centrado en la caracterización de los agentes, acude a las entrevistas a profundidad (Bourdieu, 1980; Bonilla-Castro & Rodríguez, 2005) y fichas de agentes, para identificar roles, posiciones y trayectorias, lo mismo que el tercer objetivo, enfocado en el análisis de los capitales.

Para el análisis de la información y la posterior escritura de los resultados se procede con la creación de dispositivos como líneas de tiempo interactivas y el mapa de agentes, que

se plantea como una variación al mapa de actores de Silva Jaramillo (2017), Eslava (2011) y Losada (2003), que permitieron visualizar relaciones, jerarquías, disputas, etc., dentro del campo a la luz del Análisis de Contenido planteado por Galeano (2018) como la estrategia que prioriza el significado, la agrupación de categorías temáticas y la interpretación de los datos generados.

Tabla 3. Objetivos, técnicas e instrumentos

Objetivo general:		
Comprender la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia, en el periodo 2002- 2022		
Objetivo específico 1	Objetivo específico 2	Objetivo específico 3
Describir las condiciones históricas en las que emerge el campo de la primera infancia en Colombia	Caracterizar los agentes relacionados con la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia	Analizar los capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos de los agentes relacionados con la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia.
Técnicas de construcción de información		
Análisis de documentos	Entrevistas	
Galeano, 2018	Bourdieu, 1980	
	Entrevistas a profundidad	
	Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005	
Técnica para el análisis de la información		
Análisis de contenidos		
	Galeano, 2018	
Instrumentos para construcción, organización y análisis de la información		
Ficha de lectura	Ficha de agentes	Grabación -Trascripción
Ficha de análisis	Mapas de actores	

Líneas de tiempo	Silva Jaramillo, 2017
	Eslava, 2011
	Losada, A., 2003
Nota: Elaboración propia	

En este orden de ideas, se emplearon dos técnicas para la construcción de información: el análisis de documentos, el cual según Galeano (2018) implica un esfuerzo por identificar patrones subyacentes, para ello, se consolida un corpus documental con doscientos cincuenta y cinco (255) documentos normativos y tres (3) documentos técnicos de Políticas Públicas para la primera infancia, como se detalla en la tabla 4.

Tabla 4. Consolidado de documentos normativos de políticas públicas para la primera infancia

	Antes del 2000	2000-2004	2005-2009	2010-2014	2015-2022	Totales
Internacional	20	3	2	0	1	26
Nacional	21	11	21	38	29	120
Departamento de Antioquia	0	1	5	4	4	14
Distrito de Ciencia, Tecnología e Innovación de Medellín	0	13	19	21	10	63
Bogotá Distrito Capital	0	4	1	2	3	10
Distrito Especial, Industrial y Portuario de Barranquilla	0	0	0	0	4	4
Distrito Especial de Santiago de Cali	0	0	0	0	8	8
Municipio de San José del Guaviare	0	0	1	4	2	7
Municipio de Villavicencio	0	0	0	1	2	3
Totales	41	32	49	70	63	255

Nota: Elaboración propia

Los criterios de selección de los municipios, distritos y el departamento de Antioquia para la construcción del corpus documental normativo responden a un enfoque analítico que busca comprender la emergencia y configuración del Campo de la Primera Infancia en Colombia desde una perspectiva territorial, histórica y política. En primer lugar, se eligieron ciudades capitales representativas de las principales zonas geográficas del país con el propósito de obtener una mirada diversa sobre la implementación y evolución de las políticas de primera infancia. Así, se incluyeron: Bogotá (zona centro), Medellín (zona andina), Cali (zona pacífica), Barranquilla (zona caribe), Villavicencio (zona orinoquía) y Guaviare (zona amazónica). En segundo lugar, se seleccionaron de manera particular el departamento de Antioquia, junto con Bogotá y Medellín, por su papel protagónico en la formulación de lineamientos y aportes a la Política Nacional de Primera Infancia. Estas entidades fueron pioneras en el diseño de programas intersectoriales y en la articulación con la Política De Cero a Siempre, generando experiencias locales que luego sirvieron como referencia para el nivel nacional.

Finalmente, se consideró un criterio técnico y de accesibilidad documental, pues los documentos normativos analizados —políticas, planes de desarrollo, acuerdos, decretos y lineamientos— son de carácter público y de libre acceso, disponibles en las páginas institucionales de los entes territoriales, las Asambleas Departamentales y los Concejos Municipales. Esta disponibilidad garantiza la trazabilidad, transparencia y legitimidad de las fuentes empleadas, así como la posibilidad de replicar el análisis en futuros estudios comparativos. A partir de este marco normativo se elaboran nueve (9) *Líneas de tiempo* (Ver Anexo 1. Líneas de Tiempo): internacional, nacional (Colombia), Departamento de Antioquia, Distrito Capital de Bogotá, Distrito de Ciencia, Tecnología e Innovación de Medellín, Distrito Especial, Industrial y Portuario de Barranquilla, Distrito Especial de Santiago de Cali, Municipio de San José del Guaviare y Municipio de Villavicencio. Estas Líneas de tiempo se presentan como un producto adicional al documento de tesis con un diseño interactivo al que se puede acceder a través del siguiente link:

<https://url-shortener.me/301V>. En el Anexo 2. Presentación líneas de tiempo interactivas, se puede visualizar el link largo y capturas de pantalla.

También hicieron parte de este corpus seis (6) documentos de modelos pedagógicos de operadores de primera infancia (Ver Tabla 5) y cuatro (4) Documentos Maestros de programas de pregrado y posgrado en primera infancia (Ver Tabla 6). A partir de ellas se indagó especialmente sobre cómo se construyeron, quienes participaron en la construcción y cuáles fueron sus discursos. Con estos documentos, se elabora el Anexo 3. Líneas de tiempo documentos maestros y modelos pedagógicos.

El principal criterio de selección fue que las entidades operadoras y universidades fueran reconocidas por la investigadora, y que se pudiera acceder directamente a los documentos de modelos pedagógicos y documentos maestros de los programas; algunos fueron aportados por personas con vínculo laboral con las propias instituciones y otros se consultaron en páginas web institucionales. Como segundo criterio, se priorizaron las instituciones con trayectoria comprobada en el trabajo con la primera infancia, bien sea por su liderazgo en programas de atención integral o por su participación en redes y alianzas interinstitucionales, como Buen Comienzo o De Cero a Siempre. Un tercer criterio correspondió a la representatividad territorial y la diversidad institucional, procurando incluir modelos pedagógicos provenientes tanto de entidades públicas como privadas y de distintos contextos (urbanos, rurales y comunitarios), lo que permite contrastar enfoques y prácticas en torno a la educación inicial y la atención integral. Finalmente, se consideró como criterio de pertinencia, que los documentos contuvieran un marco conceptual explícito sobre la primera infancia, la atención integral y la educación inicial, permitiendo analizar las relaciones entre los discursos institucionales y las prácticas de los agentes.

Tabla 5. Documentos de modelos pedagógicos de operadores de primera infancia

Código	Organización operadora	Incidencia
MP01	aeioTU	Nacional
MP02	Corporación social PAN	Departamental - Antioquia
MP03	Fundación FAN	Nacional

MP04	Asociación Padres de Familia HI El Principito	Local - Sabaneta
MP05	Corporación viviendo juntos	Local - Medellín
MP06	Marco curricular para la primera infancia 2023. Buen Comienzo Medellín	Local - Medellín

Nota: Elaboración propia

Tabla 6. Documentos Maestros de programas de pregrado y posgrado en primera infancia

Nombre del programa en SNIES	Universidad	Incidencia
Licenciatura en Educación infantil Modalidad Virtual	Universidad Católica del Norte – UCN	Nacional
Licenciatura en Educación Infantil	Unilasallista	Nacional
Licenciatura en Educación Infantil Modalidad a Distancia	Uniminuto	Nacional
Maestría en Primera Infancia, Educación y Desarrollo	Universidad de Santander UDES y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE	Nacional

Nota: Elaboración propia

Con base en ellas, haciendo un énfasis en lo territorial, se da cuenta, de las condiciones históricas en las que en Colombia emerge el campo de la Primera Infancia entre los años 2000 al 2022. Contenido correspondiente al capítulo 4.

En consonancia con el segundo objetivo específico y considerando “el sentido vivido de las prácticas, las percepciones de los agentes, lo que ellos piensan y lo que sienten”, (Gutiérrez, 2005, p.11), se realiza una caracterización de los agentes relacionados con la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia, se analizan sus capitales y su habitus. En este caso, la entrevista es la técnica elegida para “establecer una relación de escucha activa y metódica [...garantizar] disponibilidad total con respecto a la persona interrogada, el sometimiento a la singularidad de su historia particular” (Bourdieu, 1999, p. 529). A partir de lo propuesto metodológicamente por Bonilla-Castro y Rodríguez:

Entrevistar es un proceso complejo en el cual el investigador debe realizar —en menor o mayor grado— por lo menos cinco actividades simultaneas [...] Debe escuchar lo que el entrevistado está diciendo mientras observa como lo dice; comparar esta información con lo que sabe el mismo investigador[...]; contrastar lo que dice la persona con las preguntas del resto de la guía; estar atento al tiempo y evaluar si hay que alejarse un poco de la guía de preguntas [...] y ofrecer retroalimentación para que el entrevistado reflexione, clarifique o proporcione una explicación más amplia sobre el tema (p. 164)

Se hace necesario considerar el sentido vivido, las prácticas, las percepciones, lo que ellos piensan y sienten, (Gutiérrez, 2005). Se propone entonces, caracterizar los agentes relacionados con la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia, analizar sus prácticas e interacciones.

Una vez transcritas las entrevistas se procede con la elaboración de un *mapa de agentes*, (Ver Anexo 4. Mapa de agentes), como adaptación de la técnica *mapa de actores* propuesta por Silva Jaramillo (2017), Eslava (2011) y Losada, A. (2003), para el diseño de políticas públicas y proyectos, desde la que se busca identificar a los actores clave de un sistema y analizar sus intereses, importancia e influencia.

Esta herramienta permite identificar tensiones entre los agentes, asimismo, permite la lectura del contexto social, económico y político, permitiendo establecer prioridades y analizar tendencias. El *mapa de agentes*, se entrega como otro producto interactivo adicional al documento de tesis. Se trata de un asistente virtual de inteligencia artificial (IA) (Ver

Anexo 5). A través de prompts (preguntas y datos de ingreso) establece lecturas analíticas para describir las relaciones predominantes y los niveles de poder o influencia, inicialmente desde la elaboración de una matriz, seguida de un gráfico tipo plano cartesiano, que tiene en cuenta los vínculos entre ellos, dicho gráfico simboliza el campo, dividido en cuatro cuadrantes.

Con relación al tercer objetivo, es fundamental, tener presente que el campo se constituye por la confluencia de relaciones de poder, que se van ocupando por los agentes de acuerdo a la posesión o producción de formas de capital. (Bourdieu, 2001). En este sentido, procede el análisis de los capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos de los agentes relacionados con la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia.

Dado que los capitales se adquieren a partir de la trayectoria de los agentes en el campo y la aplicación de sus reglas, su uso hace posible que ellos ocupen determinado lugar en el campo y permanezcan en una constante lucha por mantenerse o mejorar la posición (Bourdieu, 2001). Para el estudio de estas trayectorias se tuvieron en cuenta experiencias y reflexiones de los agentes. Para esto, también se recurrió a la entrevista.

Para la selección de los adultos participantes en las entrevistas se definieron tres criterios principales. En primer lugar, que fueran personas reconocidas por la investigadora y de fácil acceso, lo cual facilitó el acercamiento ético y la posibilidad de establecer una relación dialógica durante el proceso. En segundo lugar, se consideró que, al momento de la conversación, hicieran parte de instituciones vinculadas al Campo de la Primera Infancia desde distintos roles, como asesores y consultores en espacios nacionales e internacionales —a la par hacen parte de la academia—, representantes de operadores de programas con más de diez años de trayectoria, tanto del ámbito público como del privado, tomadores de decisiones políticas, con relación directa o indirecta con el MEN Primera Infancia, el ICBF y/o con procesos desarrollados desde alcaldías y operadores de programas de atención integral. En tercer lugar, se incluyó como criterio la voluntariedad y consentimiento informado para participar en la investigación: se extendió la invitación a más de trece (13) personas que cumplieran los criterios anteriores y finalmente aceptaron seis (6) agentes (Tabla 7). La selección de las y los entrevistados no respondió únicamente a una lógica de conveniencia, sino a una selección intencional de agentes clave, el objetivo primordial fue capturar voces que encarnaran las distintas posiciones estratégicas en la estructura social de

la primera infancia en Colombia: el Académico (productores de conocimiento), el gubernamental (instancias legitimadoras y decisoras) y el de Operación (agentes sociales y educativos que materializan la política). Este proceso permitió reunir voces diversas y una pluralidad de perspectivas.

Para la selección de las veintidós (22) niñas y los niños participantes (Tabla 7), se buscaba la diversidad, la viabilidad metodológica y la protección integral de sus derechos. En primer lugar, se acudió a una entidad operadora que trabaja con recursos públicos y privados, lo que asegura condiciones institucionales de continuidad y acompañamiento durante los diferentes encuentros. La vinculación a través de una entidad permite, además, garantizar la presencia estable de profesionales de apoyo (educadores, agentes educativos o coordinadores) que respalden los procesos de mediación, cuidado y registro. En segundo lugar, se buscó conformar un grupo con la mayor diversidad posible, incluyendo niñas y niños de comunidades urbanas, rurales, indígenas, afrocolombianas, migrantes, extranjeras, desplazadas o con capacidades diversas, de modo que se representaran distintas realidades sociales, culturales y territoriales del campo de la primera infancia.

Como tercer criterio, se estableció que, para facilitar la comunicación y la participación significativa, las niñas y los niños tuvieran entre 3 y 5 años, rango etario que permite la expresión simbólica, el juego y la interacción con mediaciones visuales y narrativas acordes a las capacidades y habilidades de la investigadora. En cuarto lugar, se definió que la participación fuera voluntaria y mediada por consentimiento informado de los adultos responsables y asentimiento informado de los niños y niñas, asegurando confidencialidad, anonimato y la posibilidad de retirarse del proceso en cualquier momento sin consecuencias.

Esta diversificación de perfiles permitió analizar la disputa de capitales y las tensiones del juego desde diferentes aristas, garantizando que el análisis no se limitara a una visión única, sino que diera cuenta de la complejidad relacional del campo entre los años 2000 y 2022.

Tabla 7. Entrevistadas / entrevistados

Perfiles de las personas entrevistadas
Alejandro Acosta Ayerve. Economista, Sociólogo, Doctor en Educación. Trabajó durante 34 años en el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, CINDE, de Colombia del cual fue su director general hasta el 2020 y en la actualidad es consultor independiente, profesor emérito, investigador y asesor senior. Es miembro de la Junta Directiva de la International Network on Peace Building, que trabaja el tema de la primera infancia en países afectados por conflictos armados o en situación de posconflicto. Es miembro del Comité Ejecutivo del Early Childhood Peace Consortium, ECPC. Miembro de la Iniciativa Convergencia para la Acción. Ha sido miembro de la Junta Directiva del Consultative Group on Early Childhood, Care and Development y secretario de la Red del Grupo Consultivo para la Primera Infancia en América Latina. Fue varios años representante para Colombia del World Forum on ECCD y miembro de su International Organizing Committee. Ha sido consultor en programas de niñez para UNICEF, UNESCO, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desarrollo Save The Children, Vivamos Mejor y otras organizaciones.
Elsa Castañeda Bernal. Consultora e investigadora en temáticas relacionadas con primera infancia, infancia, adolescencia, juventud, educación y cultura, así como en la formulación, ejecución y evaluación programas y políticas públicas con énfasis en arte y conflicto armado. Psicóloga. Magíster en Investigación y Tecnología Educativa de la Pontificia Universidad Javeriana. Su tesis de grado: Prácticas tradicionales de lactancia materna. Ha hecho parte de Alianza por la Niñez – Colombia y de la Comisión de expertos Iberoamericanos en primera infancia. Fue directora de la OEI hasta 2011. Hizo parte de la Red mundial de “Escuelas que educan y sanan” Programa Japón–BID; Integrante de la Red Educación, trabajo e inserción laboral –RedEtis–. IIPE – UNESCO. De la Red latinoamericana de Innovaciones educativas –INNOVEMOS–. Circuito temático: primera infancia, y coordinadora para Colombia de la OREALC, UNESCO hasta el 2007.
María Adelaida López. Artista plástica y educadora de primera infancia. Apasionada por la cultura de la infancia, el arte y la educación como motores del desarrollo social.

Desde el 2017 se desempeñó como directora ejecutiva en aeioTU, comprometida con liderar esta empresa social que desarrolla el potencial de los niños para transformar comunidades de manera innovadora, sostenible y escalar su impacto en Colombia y la Región.

Adriana Arroyo Ortega. Doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud por la Universidad de Manizales, CINDE (Colombia). En 2023 es asesora para la Alcaldía de Medellín en la actualización de la Política Pública de Primera Infancia. Docente investigadora y directora regional de CINDE Medellín hasta el 2020. Miembro del Grupo de Trabajo de CLACSO “Juventudes e Infancias” y de las Líneas de Investigación: Juventudes, Género y participación política; y Participación en mujeres afrodescendientes.

Ana Luisa (Lulú) Vieira. Es periodista de la Universidad Eafit, realizó una maestría en Ficción para cine y televisión en Barcelona y un curso de producción de televisión para niños en New York. Su trayectoria profesional ha estado enfocada en crear productos audiovisuales para público infantil y desarrollarlos en diferentes formatos y técnicas. La mayoría de ellos han tenido la música como pilar esencial y un especial cuidado por la calidad en la narrativa, los elementos visuales y el audio. Dentro de sus producciones destacadas, se encuentra la serie “Pipo mi amigo imaginario”, ganador de un premio India Catalina, el proyecto “Dreamsheep” que nació como cortometraje y ahora se encuentra en desarrollo de largometraje y serie, “Lolalá, vamos a cantar” que cuenta con tres temporadas producidas y diferentes videoclips y karaokes para Cantoalegre.

Astrid Tabares Sánchez. Licenciada en Educación preescolar. Agente educativa del Centro Infantil El Principito, comprometida con la primera infancia y la educación inicial. Madre enamorada de sus hijas y docente principal del grupo Jardín 1, niñas y niños con quienes se realizaron los encuentros.

Veintidós niñas y niños de 3 a 5 años, grupo Jardín 1 del Centro Infantil El Principito. Habitantes del municipio de Sabaneta (Antioquia), tanto de zonas urbanas como rurales. Se contó con la vinculación y participación de niños con diagnósticos de condiciones de salud. Las familias de las que provienen son diversas en sus conformaciones y dinámicas. Esta heterogeneidad también se expresa en sus

experiencias de socialización, en sus lenguajes, en la forma en que juegan, preguntan, participan y se relacionan con el mundo. Desde sus prácticas cotidianas, interacciones, afectos y maneras de estar en el espacio educativo, inciden en sus dinámicas, resignifican los discursos y movilizan a otros agentes —como educadores, cuidadores y tomadores de decisiones— a ajustar sus prácticas, expectativas y enfoques. Reconocerlos como agentes es reconocer su capacidad de expresar, transformar y ser parte activa en la construcción de los sentidos sociales y pedagógicos de la primera infancia.

Nota: Elaboración propia

Retomando a Gutiérrez (2005) “pensar en términos de campos es pensar relacionamente” (p.41). De allí la pretensión por comprender el campo de la primera infancia en Colombia, su estructura, su incidencia en aspectos políticos, económicos y culturales, en la producción académica y en las prácticas sociales que allí se generan. Parafraseando a Bourdieu (1990), estudiar un campo es descubrir sus propiedades específicas y contribuir al progreso de los mecanismos universales de los campos y esto es posible abriendo espacio a una polifonía de voces.

En los encuentros con adultas y adultos, se desarrollaron tres (3) bloques. En el primero, se conversó sobre su trayectoria en el campo de la primera infancia y cuáles habían sido las funciones o roles cumplidos en el campo. En el segundo, la conversación se centró en los agentes, los capitales y las estrategias; sobre cuáles han sido las entidades y sus perfiles, cómo se han movido y cómo han influido en otros campos. Desde sus experiencias narraron las tensiones, conflictos y dificultades en diversos momentos históricos y mencionaron sus críticas o aportes a lo acontecido en Colombia (o en el espacio local) con relación a la primera infancia. En el último bloque, se abordaron las proyecciones, retos y desafíos del campo.

Como parte de la visibilización de las niñas y los niños como agentes del campo, se contó con la vinculación del grupo Jardín 1, del Hogar Infantil El Principito. La técnica de la entrevista, se acompaña con una estrategia investigativa que favorece la aplicación a nivel grupal con niños y niñas de 3 a 5 años. Se llevaron a cabo cuatro encuentros: en el primero, se visitaron las instalaciones del Hogar Infantil, se realiza la presentación de la investigación y se hacen los asentimientos informados con los niños y las niñas, permitiendo a su vez, un

momento de inmersión, reconocimiento de los agentes que intervienen: la investigadora, quien va acompañada de un personaje clown llamado Guacamole, quien, a su vez, tenía como compañero al títere Edmundo. Previamente, con la coordinadora del Hogar se gestionaron los consentimientos informados con los padres, madres y tutores.

Este primer encuentro se dinamizó a partir de la realización de cartografías corporales. Las facilitadoras dibujan la silueta de los niños y las niñas sobre el papel kraft del tamaño de ellos y ellas, para que pudieran visualizar su cuerpo completo. Mientras los niños y las niñas dibujan y colorean sobre sus siluetas, se conversa sobre su lugar en el campo de la primera infancia, a través de preguntas orientadoras como: ¿Con quién vives? ¿Qué haces en día normal? ¿Qué te gusta? ¿Qué no te gusta? ¿Dónde y con quien te sientes cuidado? ¿Qué te da miedo? De lo que los niños y las niñas narran con sus trazos y expresiones, se les pide permiso para escribirlo en sus siluetas, de manera que las cartografías quedan con los rótulos. El espacio fue amenizado por Guacamole y Edmundo a través del juego, la lectura y la música.

En los dos encuentros siguientes se aplicó la herramienta pedagógica de taller de radio. El primero centrado en la magia de la escucha, se conversó a través de preguntas orientadoras: ¿Qué es el sonido? ¿cómo escuchan nuestros oídos? ¿Qué es la radio? ¿Qué han escuchado en la radio? ¿Con quién escuchas la radio? En este encuentro se realiza un recorrido por un set de grabación, se les comparte la historia de la radio. El segundo, se centró en la magia de las preguntas, se grabó un cuento que es narrado y en el que se recrearon las acciones de los personajes con onomatopeyas realizadas con los niños y las niñas. Esta experiencia se llevó a cabo con un juego de roles donde los niños y las niñas fueron locutores y locutoras. Estos dos talleres se realizaron como una salida pedagógica, trasladando al grupo de niños y niñas al Centro de Ciencia, Tecnología e Innovación de la Alcaldía de Sabaneta.

Con relación a la operacionalización metodológica de las interacciones con niñas y niños, es necesario mencionar que el cómo pedagógico y su vínculo analítico se proyectaron trascendiendo la mirada lúdica tradicional. Así, las cartografías corporales donde narraron su experiencia de ser niña o niño a través de sus propios cuerpos permitieron que ellas y ellos proyectaran su lugar en el campo; al dibujar sus siluetas y conversar sobre dónde se sienten cuidados o qué les da miedo, el cuerpo se constituyó en un territorio de enunciación política

que revela su posición relacional; asimismo, los talleres de radio se operacionalizaron no solo como actividades de expresión, sino como dispositivos de agencia epistémica, de tal manera que las niñas y los niños aportaran a la definición de lo que es importante preguntar en el campo, preguntarle al campo y preguntarnos en el campo, desplazando el monopolio adulto de la curiosidad investigativa.

Para el análisis se realizó la transcripción de cada una de las entrevistas y se procedió con el análisis de contenidos que propone Galeano (2018). La comprensión de la emergencia y configuración de la Primera Infancia como campo, implica hacer una aproximación a los acontecimientos que han originado su existencia en Colombia. Según Bourdieu (2007), la estructura de un campo solo puede entenderse si tiene en cuenta cómo ha sido esa estructura y cómo se fue conformando.

las propiedades formales de las obras solo entregan un sentido si se la relaciona, por una parte, con las condiciones sociales de su producción (es decir, con las posiciones que ocupan sus autores en el campo de producción) y, por otra, con el mercado en el que se han producido (que no puede ser otro que el propio campo de producción), y, llegado el caso, con los mercados sucesivos en las que han sido recibidas. (Bourdieu, 2001, p.107)

Las fichas, esquemas para facilitar el registro de las lecturas y los mentefactos (representaciones gráficas que permiten visualizar la estructura de valores y pensamientos), fueron los instrumentos de registro y análisis, retomando en este sentido, el proceso metodológico de análisis de discurso propuesto por Galeano (2018): 1. Diseño, 2. Gestión e implementación (rastreo, lectura, memos analíticos) y 3. Comunicación de resultados.

En este segundo momento de la ruta, la organización y análisis de la información se desarrolló siguiendo la propuesta de Galeano (2018), se realizó un procedimiento de codificación abierta, axial y selectiva. La codificación abierta permitió fracturar los datos para identificar conceptos iniciales; la axial vinculó dichas categorías con el eje central del campo de la primera infancia, y la selectiva facilitó la integración teórica final que sustenta los resultados presentados en los capítulos posteriores.

Asimismo, la validación de los análisis se logró mediante la triangulación relacional. Este procedimiento consistió en contrastar sistemáticamente tres fuentes diferenciadas: el corpus documental normativo, las voces de las y los adultos entrevistados y las voces de las niñas y los niños, de manera que se cumpliera con la consistencia de los hallazgos y se captaran tensiones entre lo que la norma prescribe, lo que la academia produce y lo que los sujetos viven.

Frente a las limitaciones del diseño, se reconoce el alcance de esta investigación cualitativa. En primer lugar, se asume que, aunque mediante la categoría analítica de *agentes del campo* se intentó integrar la totalidad de los actores que dinamizan la Primera Infancia en Colombia, a pesar del esfuerzo, siempre quedarán sin mencionar algunos actores y voces que también configuran el tejido social del campo. También se reconoce que los 255 documentos analizados presentan predominantemente la doxa gubernamental, es decir, la visión oficial, jerarquizada y legitimadora del Campo de la Primera Infancia en Colombia. Si bien esta fuente es fundamental para reconstruir la trayectoria del campo, se asume su sesgo institucional, el cual se buscó compensar con la inclusión de los demás documentos académicos e institucionales y especialmente, las entrevistas a profundidad para captar el sentido vivido de los diferentes grupos de agentes.

Finalmente, con relación a la interacción con las niñas y los niños, se aclara que las técnicas participativas implementadas —como la entrevista mediada por personajes (Guacamole y Edmundo), las cartografías corporales y los talleres de radio— no fueron concebidas como actividades meramente lúdicas o de entretenimiento, por el contrario, funcionaron como dispositivos pedagógicos y herramientas de investigación diseñadas para identificar su agencia ontológica. Estas técnicas buscaron favorecer que sus voces no fueran solo ilustrativas, sino que se integraran analíticamente para interpelar las estructuras adultocéntricas que históricamente han definido el campo sin la participación de sus sujetos protagonistas.

Por otro lado, en este acercamiento a la constitución del Campo de la Primera Infancia es importante establecer las relaciones que estructuralmente tiene el campo, tanto en su interior como con otros campos. Aquí, se plantea una aproximación a las *trayectorias*, entendidas en términos de Bourdieu (1997), como la “serie de las posiciones sucesivamente

ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en sí mismo en movimiento y sometido a incesantes transformaciones” (p. 82).

De manera que, se genera una aproximación a la comprensión de la emergencia del campo y su relación directa con las prácticas con la niñez en primera infancia, la educación infantil, los programas de atención integral, las políticas públicas y los procesos de formación que han tenido los maestros, maestras y agentes educativos.

Consideraciones éticas

Partiendo del sustento del estructuralismo constructivista, sobre el cual Bourdieu argumenta que conocer el impulso histórico es fundamental para comprender el campo, y que los agentes que hacen parte de él son agentes y no sujetos en la medida que se vinculan de manera activa; el compromiso ético desde la investigación se plantea desde las siguientes consideraciones:

En el análisis documental, el rastreo y los registros se citan y referencian de manera correcta y respetuosa.

Bajo el principio de beneficencia, los agentes que se vincularon directamente a la construcción de conocimientos, contaron con su respectivo consentimiento informado en el caso de los mayores de 18 años (Ver Anexo 6. Consentimiento informado). En el caso de los tutores de niños y niñas, también se diligencia un Consentimiento informado a través de las directivas del Hogar Infantil que favoreció el proceso (Ver Anexo 7. Consentimiento informado tutores de niños y niñas).

Para los niños y las niñas, se construyó con ellas y ellos un asentimiento informado, dado también los principios de respeto y justicia. Allí mismo, y en todo momento quedó claro que la decisión de su participación era voluntaria y queda acogida bajo la confidencialidad o anonimato protegiendo los nombres y las imágenes de los niños y las niñas, por lo que se usaron códigos para el registro de sus voces y en las fotografías se pixelan o se cubren sus rostros. (Ver Anexo 8. Asentimiento informado). Por su parte, las identidades personales e

institucionales, se usarán cuidado el principio de beneficencia, siendo usados códigos para las voces de los entrevistados.

Se consideró fundamental actuar con transparencia y respeto en los momentos de análisis, ya que no se pretende generar ningún juicio de valor, sino informar de manera clara y concisa lo hallado con relación al campo de la primera infancia en Colombia.

Una vez realizado el trabajo de campo y avanzado el proceso de análisis, se presentaron resultados parciales a los sujetos de la investigación, de manera clara y concisa realizando un sentido cierre, reconocimiento y agradecimiento por ser clave en el proceso.

PARTE II

Capítulo 3. ¿De qué se habla cuando se habla de Primera Infancia?

Desde la perspectiva de la teoría de campo de Pierre Bourdieu, cada escenario simboliza una parte del campo social en disputa, y los agentes se mueven entre estos espacios como parte de su lucha por legitimar su visión del mundo. En este apartado se recogen los aportes de la investigadora, quien, si bien se apoya en Bourdieu como marco estructural y epistemológico, se permite tejer diálogos y cruces con otros autores que amplían la comprensión de la construcción social de la primera infancia. Esta lectura relacional posibilita aportar elementos para comprender la Primera Infancia en la Educación Inicial y la Atención Integral, reconociendo cruces entre lo pedagógico, lo político y lo cultural; reflexionar sobre la Primera Infancia y las perspectivas de desarrollo, situando las tensiones entre los enfoques economicistas y los humanistas; examinar la Primera Infancia y las políticas públicas, entendidas como expresiones de poder y de lucha por la legitimidad en el campo; y comprender la Primera Infancia como condición humana en el curso de la vida.

Desde este entramado teórico y empírico, la investigadora propone finalmente definir la Primera Infancia como un espacio social: el Campo de la Primera Infancia, donde convergen y se disputan significados, prácticas y capitales que configuran su sentido en la sociedad contemporánea.

¿De qué se habla cuando se habla de Primera Infancia?

Se puede afirmar que, en el momento en que se nombran a sí mismos *bebé*, con sus primeras palabras, y cuando a los cuatro o cinco años al reconocerse y diferenciarse de los otros se describen diciendo: *ya soy grande*; los niños y las niñas dan cuenta de su condición de primera infancia. De la misma manera, la primera infancia como campo, se constituye de lo que se va diciendo, de lo que se hace, se disputa y se decide desde la academia, las instituciones, las familias, la sociedad y el Estado. Como lo explica Bourdieu (1980), el campo se configura en el ejercicio de poder simbólico de agentes y agencias, sujetos e instituciones.

El término primera infancia tiene su génesis en una preocupación por el bienestar de los niños y las niñas, especialmente los más jóvenes. Su evolución se evidencia en los múltiples y diversos aportes desde diferentes áreas del conocimiento.

En este apartado se propone como punto de partida un breve recorrido por la historiografía y aportes desde los Estudios Sociales de la Infancia (ESI), como sustento para abordar la Primera Infancia desde perspectivas socio antropológicas que se van tejiendo con otros conceptos como educación inicial, atención integral, perspectivas del desarrollo y políticas públicas, como una condición humana en el curso de la vida; para describirla en un apartado final como campo.

Punto de partida: Infancia

Este trayecto para aproximarse a la *primera infancia*, comienza con la palabra *infancia*, la cual, procede del latín *infans*, cuyo significado es: el que no habla. Aunque se ha comprendido que no está asociado directamente con la capacidad de hablar, sino más bien, con la inteligibilidad por parte de otros.

En 1726 el Diccionario de Autoridades la definió así: “Propia y rigurosamente la primera edad del hombre, mientras no habla, aunque algunos la extienden hasta la juventud”. En 1734 el mismo diccionario incluyó términos como niñez (“la edad de los niños hasta los siete años”) e infante (“el niño pequeño que no tiene edad para hablar. Algunos lo extienden hasta la edad juvenil). Si bien infante fue el nombre que recibieron en la España del siglo XIII los hijos legítimos del rey, nacidos luego del primogénito (príncipe o princesa), tres siglos más tarde la palabra se usó para designar a un sirviente. (Londoño y Londoño, 2012, p.13).

La pintura, escultura y literatura, posteriormente, los grabados, manuales, cartillas, avisos de prensa, fotografías, y otras creaciones se van convirtiendo en texto vivo para aproximarse a los sistemas de representación de otras épocas. Desde allí, en *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Ariès (1987) relata *el descubrimiento de la infancia* y como a partir del siglo XIII en la sociedad europea va emergiendo en la historia del arte y la iconografía, la imagen de los niños y las niñas.

En su estudio historiográfico DeMause (1991), también describe las concepciones de la infancia a través de los tiempos, pero lo hace, ligadas a las prácticas de crianza y a esa interacción entre padres y madres con sus hijos e hijas, es decir, a la relación paternofilial.

Por su parte, Londoño y Londoño (2012) realizan una exposición para el Banco de la República: *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia*, haciendo un “recorrido

por la diversidad y las transformaciones de esa vida cotidiana desde la Colonia, pasando por el siglo XIX hasta mediados del siglo XX”. (p.11).

Entre otros, los autores mencionados hablan de varios tipos de niños a través de las sociedades y sus tiempos y como a lo largo de la historia se han modificado los sentimientos y actitudes de los adultos hacia a la infancia. De esta manera, fue surgiendo la *infancia moderna*, en medio de guerras, enfrentamientos por el poder político y pugnas por el control de la educación. “La sociedad entendió que era precisamente en la infancia donde estaban sus posibilidades de perdurar en el tiempo”. (Londoño y Londoño, 2012, p.14) y empieza a gestarse una manera de percibirles como el porvenir de la nación, el futuro de la sociedad. Esta comprensión invita a la aplicación y generación de conocimientos científicos desde la salud, la higiene, la educación y la urbanidad que mejoraran las condiciones de vida de los niños y las niñas y les garantizara ser en su futuro, un *capital humano efectivo*. Profundizándose en el siglo XX la visión de la *infancia como mercado* (Londoño y Londoño, 2012), de tal suerte que van surgiendo lecturas, representaciones e imaginarios de los niños y las niñas como demandantes y consumidores dejándoles en medio de nuevos conflictos sociales, económicos y políticos.

A partir del siglo XX y hasta la actualidad, se dan muchas más transformaciones sociales, culturales y económicas que han incidido sobre ese ser de niños y niñas; han modificado significativamente, las relaciones del mundo adulto con ellos y ellas; se ha reconfigurado la concepción de infancia.

La acelerada producción de conocimiento científico, desde teorías del desarrollo cognitivo, con una concepción de la infancia asociada a estadios de inmadurez cognitiva y emocional, ligados a la dependencia del niño y la niña de los adultos; sobre el funcionamiento del cuerpo, su capacidad de adaptación y transformación provenientes de teorías evolucionistas, la biología y la medicina; y nuevas perspectivas originadas desde la psicología, la sociología, la antropología y la economía.

Lo anterior, de la mano de la progresiva consolidación de políticas públicas y otros instrumentos jurídicos desde 1924 con la Declaración de Ginebra, la Declaración de los Derechos del Hombre, en 1948; la Declaración Universal de los Derechos del Niño (1959) y la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), desde donde se insta al mundo reconocer

a los niños y las niñas como sujetos de protección y derecho, se marca la obligatoriedad de la enunciación y la producción de normatividad y lineamientos técnicos que favorezcan el desarrollo de los niños y las niñas.

Es importante subrayar que, el recorrido histórico previo permite comprender la transformación del enunciado de infancia en el mundo occidental —proceso que ha influido notablemente en las representaciones y discursos del sur global—, sin embargo, en el caso colombiano la emergencia del Campo de la Primera Infancia responde también a acontecimientos específicos de orden local y nacional. Estos hechos, en su articulación con las dinámicas internacionales, han incidido en la formulación de políticas, en la consolidación de instituciones y en la configuración de prácticas que otorgan singularidad al campo en este contexto.

Para ello, se retoman también como punto de partida aportes desde los Estudios Sociales de Infancia (ESI). Con comprensiones más contemporáneas, vienen consolidándose desde los años 90, como un movimiento interdisciplinario que surge en Inglaterra y Noruega; y se ha venido posicionando en América Latina. Entre la historiografía, la antropología y la sociología, expresan que la infancia se entiende como construcción social, hecho social y/o producción social.

A partir de las últimas décadas del siglo XX se observa un cambio de paradigma en los estudios de la infancia, que considera a los niños y niñas como actores sociales que interfieren en el medio en que viven. En esta perspectiva, la infancia es vista como una construcción social. Este nuevo paradigma (James & Prout, 1990), elaborado en la década de 1990 —sobre todo en el contexto anglosajón—, propone la infancia como una construcción social y la considera como una variable de análisis social, de la misma manera que clase, género y etnia (Corsaro, 2011; Mayall, 2013; Qvortrup, 1991, 2011; Qvortrup, Corsaro, & Honig, 2009; Sarmiento, 2005). (Voltarelli, 2018b, p.742)

La infancia se convierte en categoría social al objetivarse socialmente. Desde allí se retoma para este trabajo la infancia como una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada, que se caracteriza por relaciones de poder.

(Gaitán, 2006) y la concepción de los niños y las niñas como actores o agentes sociales, por su lugar en las relaciones humanas, las prácticas sociales y la construcción de conocimiento; y por su capacidad de agencia en su formación como sujetos históricos, la configuración de su ser y en la transformación del mundo.

La integración de los aportes teóricos de la Nueva Sociología de la Infancia (NSI) con autores como Qvortrup, Mayall, James y Prout es necesaria para dotar de contenido específico las categorías de Bourdieu en el contexto de la infancia, al definirla como una categoría permanente de la estructura social sin perder de vista los niños y las niñas reconociendo su capacidad de acción y transformación del juego en el campo. Esta interlocución (entre la Teoría de Campo y la NSI) adquiere un carácter fundante en la concepción de infancia.

Lo aportado en este punto de partida favorece el tejido que se presenta a continuación como aporte de la investigadora a la definición de Primera infancia.

Construcción social de la Primera infancia

La concepción de infancia se ha construido en diferentes momentos históricos y sus cambios sociales, culturales, políticos, económicos y ambientales. Partiendo de esta premisa, el punto de partida en el apartado anterior es una aproximación histórica la concepción de infancia con Ariés (1987), DeMause (1991) y Londoño y Londoño (2012), tendiendo presente que existen otras miradas y perspectivas.

Las construcciones sociales indican significados o nociones que son asignadas cultural y socialmente a determinados objetos o eventos. Son considerados artefactos que se crean para facilitar las relaciones interpersonales y la interacción entre las personas y el entorno. En ocasiones, un constructo social constituye una idea o una noción que parece ser natural y obvia para los sujetos y se acepta, aunque no represente fielmente la realidad. Hacer explícita esa construcción social de la infancia, invita a la reflexión sobre el juego que se da entre la percepción y la relación que las personas adultas establecen con los niños y niñas.

Según la manera en que les concebimos, de esa manera interactuamos con ellos y ellas. Siendo fundamental en esta construcción histórica y cultural, los variados aportes de

las diversas áreas de conocimiento que se han vinculado. De esta manera, la concepción de infancia, fue con el apartado anterior, el punto de partida, para aproximarse a la construcción social de la primera infancia en Colombia.

A partir de orientaciones internacionales, en el 2002 se crea la Alianza por la Política Pública de Infancia y Adolescencia en Colombia, actualmente, Alianza por la Niñez Colombiana, desde donde se materializa el creciente interés en la primera infancia, en 2006, en el documento de *Colombia por la primera infancia. Política Pública de Primera Infancia*, que “constituye sólo un primer esfuerzo más no la culminación de un proceso” (República de Colombia, 2006, p.5) y desde donde se dan definiciones que se van naturalizando y que se propone problematizar:

Conceptualmente el niño desde sus primeros años, sin importar los distinguos de edad, género, raza, etnia o estrato social, [...] como ser social activo y sujeto pleno de derechos. Es concebido como un ser único, con una especificidad personal activa, biológica, psíquica, social y cultural en expansión. (p.33)

Más adelante, el texto menciona que la concepción de la primera infancia se lee desde un enfoque de ciclo vital, desde donde logra comprenderse la reproducción de perspectivas desarrollistas y economicistas en las prácticas sociales, educativas y políticas con los niños y las niñas. Miradas que actualmente se cuestionan, que los propios actores complementan y que son retomadas en la Ley 1098 de Infancia y Adolescencia de 2006 y la 1084 de Primera Infancia en 2016.

En el documento se enuncia que, desde el nacimiento, los niños y las niñas cuentan con capacidades físicas, psicológicas y sociales fundamentales para el aprendizaje, la comunicación y la socialización, y para el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias; define la primera infancia

como la etapa del ciclo vital que comprende el desarrollo de los niños y de las niñas, desde su gestación hasta los 6 años de vida. Es una etapa crucial para el desarrollo pleno del ser humano en todos sus aspectos: biológico, psicológico, cultural y social. Además, de ser decisiva para la estructuración de la personalidad, la inteligencia y el comportamiento social (República de Colombia, 2006, p.33)

Si bien, estas definiciones inicialmente planteadas desde la esfera política, fueron construidas a múltiples voces, en el referente conceptual de esta tesis, se espera dejar

aperturas para seguir abonando desde perspectivas sociológicas, a la construcción social de la primera infancia, retomando para ello, los Estudios Sociales de la Infancia en los años 90 del siglo pasado.

Este campo de estudio se apoya básicamente en un nuevo paradigma [...] se considera a la infancia como una categoría permanente en la estructura social; asimismo se afirma que la infancia es una construcción social y una variable de análisis, de la misma manera que lo son la clase, el género y la etnia; los niños y niñas deben ser estudiados en sí mismos (también sus relaciones sociales y sus culturas); y son actores y agentes sociales en la construcción de sus propias vidas. (James y Prout, 1990, pp.8-9, citado en Voltarelli, et. al, 2018, p.284).

La primera infancia, como la infancia, son constructos sociales, que evidencian el tránsito de lo privado a lo público. (Scerbo, 2012). Como campo se va constituyendo desde la investigación, las movilizaciones sociales y la gestión de políticas públicas, trascendiendo los entornos privados de lo familiar y escolar; igualmente se transforma aquella concepción como una etapa en lo privado donde se preparan para la vida adulta, que es la vida pública.

Aquí, la Primera Infancia será concebida como campo, a partir de la teoría de Bourdieu con la intención de poner en diálogo estudios, producciones y prácticas centralizadas en Colombia. Bajo este marco, la categoría Primera Infancia se construirá a partir de la investigación misma al develar sus elementos como campo, retomando inicialmente el enfoque relacional de los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia descrito por Gaitán (2006), que permite tener presente aportes de Bourdieu (2007), quien considera que en el estudio de las relaciones la percepción de la realidad social depende de la posición relativa que los actores ocupan en el espacio social.

En esta aproximación teórica se plantean como fundamento, los siguientes seis elementos, abordados desde los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia aplicados a la Primera Infancia:

- a. Concebir la primera infancia como parte de la infancia. Se invita poner énfasis en la diversidad de los mundos de la infancia, tener presente sus distintos contextos y su heterogeneidad de acuerdo a la edad, género, clase social, etnia, territorio, entre otros.
- b. La primera infancia es una condición en la cual el ser humano se puede expresar, pero histórica, cultural y políticamente se les ha negado la posibilidad de hacerlo. Los

niños y las niñas en sus primeros años desarrollan habilidades comunicativas y lenguaje articulado, pero eso no significa que, incluso desde la gestación no estén expresándose, que no estén comunicando, por el contrario, como lo anuncia Wasserman (2001) citada por Pavez (2012), la etimología de la palabra infancia, expresa que se refiere “más bien a quienes no tienen permitido hablar, y no tanto sobre quienes carecen de este atributo por los años de edad” (p.82).

- c. Considerar la primera infancia como categoría permanente de la estructura social y generacional, teniendo presente que “la vida de los individuos es un fenómeno social desde el nacimiento y, por lo tanto, toda la vida social está afectada por las fuerzas y el poder de la estructura social”. (Pavez, 2012, p.90)
- d. Considerar la primera infancia como espacio construido socialmente. Retomando la definición de infancia de Gaitán (2006), se considera la primera infancia como una condición social delimitada por una construcción cultural e histórica diferenciada y caracterizada por relaciones de poder.
- e. Se reconoce la complejidad de la primera infancia. Se comprende que no se trata de un fenómeno universal, sino que es producto de la cultura y por lo tanto sus cambios se dan según la época y la sociedad.
Si bien, se reconoce el carácter natural o biológico, por el cual se afirma que en todas las sociedades y en todos los periodos históricos hay niños y niñas, este trabajo se sustenta en que la primera infancia es un componente de la estructura social, con una dimensión cultural específica, que además se diferencia en las otras sociedades.
- f. Las niñas y los niños en primera infancia serán concebidos como el grupo de personas o sujetos sociales que se desenvuelven en el ya mencionado espacio social. De allí que esta investigación busque señalar el lugar social de los niños y las niñas desde la gestación y proponer una orientación epistemológica que permita aproximaciones, conocimientos y prácticas que transformen las construidas históricamente sobre la infancia y sobre los niños y las niñas como parámetro biopolítico (Amador, 2009), hegemónicas, jerarquizadoras y subordinadoras.

Como Gaitán (2006) lo anuncia: “Los niños merecen ser estudiados por sí mismos y desde sus propias perspectivas” (p.14) por ello, se propone percibir a los niños y niñas desde la gestación como agentes y actores sociales.

Siguiendo con Gaitán (2006), en este trabajo se ve al niño y a la niña desde la gestación como agente, participante en la construcción de conocimiento y experiencia diaria y se otorgará especial importancia a sus propias visiones ya que, se destaca, su tendencia a las relaciones sociales y su capacidad de agencia en la modificación de las concepciones sociales y mundo de la infancia.

Continuando con esta apuesta de conceptualizar sobre la Primera Infancia como construcción social, y a la vez, como soporte de su análisis como espacio social, se proponen tres perspectivas para fortalecer el tejido. Se retoma la Primera Infancia en la Educación inicial y la Atención integral; Perspectivas de desarrollo y Primera Infancia; y Políticas públicas para la primera infancia. Con este apartado no se pretende dar un concepto acabado como se dijo anteriormente, pero si dejar delimitados algunos componentes que orientarán los siguientes pasos para la comprensión de la emergencia del campo de la Primera Infancia en Colombia.

Primera Infancia en la Educación inicial y Atención integral

Se ha reconocido como un hito en el campo de la primera infancia lo suscitado a partir de la Atención integral y la Educación inicial. Desde allí se evidencian desarrollos y apuestas que van dando lugar y nuevos sentidos a lo que se va tejiendo como Primera Infancia.

En este sentido, se aplica la metáfora de pensar el campo como una cancha de juego en la que los participantes (los agentes) deben ceñirse a las reglas, pero a la vez, buscan la manera de cambiarlas o mantenerlas y para ello, es fundamental saber cuáles son las posiciones que se ocupan en esa cancha, los capitales y los privilegios que van generándose y transformándose mientras se está jugando.

Parte de esas reglas del campo, son las políticas. En cuanto a Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI) en América Latina, hacen parte de un hito aún mayor a partir de la consagración de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

En Colombia, con la Ley 1098 de 2006 en su Artículo 29, se reconoce legalmente por primera vez el *derecho al desarrollo integral en la primera infancia*. Definiendo que: “Son

derechos impostergables de la primera infancia: la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial".

Bajo esta perspectiva desde un enfoque de la integralidad, se continúan hasta la actualidad (año 2022) las producciones académicas, las movilizaciones sociales, las acciones políticas y normativas frente a la primera infancia, infiriendo la importancia de la garantía de sus derechos en los diversos contextos (familiar, comunitario, institucional), teniendo en cuenta los componentes de salud, nutrición, protección y educación, desde los ámbitos de supervivencia, crecimiento, desarrollo y aprendizaje y a partir de un trabajo intersectorial e intercultural que articule diferentes instancias y organizaciones en los órdenes nacional, regional y local.

Para el Ministerio de Educación Nacional –MEN (2021):

Brindar educación inicial de calidad en el marco de una atención integral, es asegurar el acceso y permanencia a niños y niñas menores de 5 años a la prestación de servicios que garanticen como mínimo los derechos a educación inicial, atención y cuidado, nutrición y salud. (párr.1)

Bajo estas premisas, la comprensión que hoy se tiene de la educación para niños y niñas de la primera infancia está enmarcado según el MEN (2012) en cuatro perspectivas: Es considerada como *aprestamiento*, preparación para la escuela, al considerarse que el desarrollo educativo en esta etapa influye en un mejor desempeño en las fases posteriores de la educación, en la disminución del fracaso escolar y la deserción académica. También es leída desde una *perspectiva asistencialista*, relacionada con las primeras instituciones de atención a la primera infancia, creadas en el mundo occidental para atender, fundamentalmente, a los niños y niñas más pobres.

Hay una tercera perspectiva, desde la *precocidad* se quiere demostrar que los niños y las niñas pueden realizar aprendizajes en edades anteriores a lo que comúnmente se acepta; si bien hay un reconocimiento de sus capacidades se identifica que ciertos adultos y algunas posturas pedagógicas y psicológicas refuerzan que es importante estimular desde muy temprano para responder a expectativas de ciertos sectores de la sociedad capitalista. Y, en cuarto lugar, la educación inicial es vista desde el *potenciamiento del desarrollo* con lecturas

puestas en visiones como la económica y su tasa de retorno frente a la inversión en la primera infancia. De esta manera, el sector educativo en Colombia, incluye en sus políticas, programas y acciones para la atención integral a la primera infancia y orienta la educación inicial diferenciándola del preescolar.

En coherencia con la perspectiva relacional que asume esta tesis, la Educación Inicial se comprenderá como un proceso social, ético y culturalmente situado, donde las interacciones, los vínculos afectivos y las experiencias compartidas constituyen el eje central del desarrollo humano en la primera infancia. Más que centrarse en la adquisición de competencias o en la formación de capital humano, la educación inicial se asume aquí como un espacio de encuentro y de construcción de sentido, donde niñas y niños, como sujetos de derechos y agentes sociales, participan activamente en la creación de significados y saberes. Su valor radica en la posibilidad de configurar relaciones de cuidado, reconocimiento y corresponsabilidad, que potencien su existencia plena y digna en los diversos contextos en los que transcurre su vida cotidiana.

En este proceso se requiere del cuidado y acompañamiento apropiado, donde el mundo adulto es indispensable, pues los niños y las niñas se desarrollan en la interacción y contacto con el ambiente, los objetos, con otros y otras y requieren la articulación de servicios, programas y acciones. En este sentido, es importante dejar definido también, que se comprende por *Agente educativo*, lo indicado por el MEN (2021), son todas las personas que interactúan de una u otra manera con el niño y la niña y agencian su desarrollo, aunque no lo hagan intencionalmente, como los integrantes de las familias y las comunidades, los prestadores de servicios de salud y educación y cuidadores:

las personas que atienden a los niños y las niñas en espacios institucionales de primera infancia: educadores profesionales, auxiliares, personal de servicio, otros profesionales tales como psicólogos, fonoaudiólogos, etc. que dan apoyo especializado de acuerdo con las necesidades de los niños y las niñas, vecinos, tenderos, amigos de la familia y otros adultos que forman parte de la comunidad a la cual pertenece el niño o la niña y que constituyen su entorno. (párr.3)

Esta aproximación es soporte del principio de corresponsabilidad, uno de los sustentos éticos de las políticas públicas de primera infancia en Colombia, que, a su vez, invita, a la intersectorialidad. En el marco de la comprensión del campo de la primera

infancia, estas aproximaciones serán ruta para reconocer el juego y el habitus de los agentes que lo conforman, caracterizarlos como productores, distribuidores y/o consumidores de conocimiento; como instancias legitimadoras, y por supuesto, indagar por el lugar de los niños y las niñas en el campo.

Primera infancia y las perspectivas de desarrollo

Para el sustento teórico que soporta este estudio, la comprensión de la primera infancia desde el desarrollo humano supera las visiones centradas en aspectos biológicos y filogenéticos en relación con la maduración y el crecimiento; se proponen desde lo revisado, perspectivas que involucran la cultura, el espacio social y la interacción como aspectos del curso de vida del ser humano.

El desarrollo de los niños y las niñas en la primera infancia, es concebido aquí como un proceso de ampliación de sus capacidades. En términos de Nussbaum (2012) “lo que es capaz de hacer y de ser una persona” (p.38), en tanto se dan procesos de progresiva autonomía para actuar por sí mismos, construcción del sentimiento de pertenencia a una colectividad y de participación en diversos contextos de su vida social.

Vista así, esta concepción reconoce los descubrimientos y aportes de las ciencias de la salud y las neurociencias, de las ciencias de la educación y las sociales y humanas desde donde se entrega evidencia de lo que ocurre en la primera infancia:

El periodo prenatal y los primeros años iniciales de la infancia son cruciales en el proceso de desarrollo, lo cual constituye la interacción de las características biopsicológicas, heredadas genéticamente, con las experiencias que ofrece el entorno. El alcance del potencial de cada niño depende del cuidado que responde a sus necesidades de desarrollo. (Souza y Veríssimo, 2015, p. 1101)

De allí que se retome de estas mismas autoras que el *Desarrollo Infantil* siendo parte fundamental del desarrollo humano, es un proceso activo y único para cada niño y niña, que se expresa en las habilidades motoras, cognitivas, psicosociales y del lenguaje, donde se van dando adquisiciones cada vez más complejas en las funciones de la vida diaria y en el ejercicio de su rol social.

Es un proceso multidimensional complejo, que no es lineal ni homogéneo, “implica la relación entre el individuo y el contexto, considera todas las interacciones y

condiciones de estas interacciones que puedan tener alguna implicación para el ser en desarrollo”. (Souza y Veríssimo, 2015, p. 1099)

En este sentido se reconoce la Primera infancia como una construcción social diferente de la Infancia, aunque siempre en plena relación, junto a las demás etapas vitales teniendo presente la visión del curso de la vida y unido a la propuesta sobre el tiempo en el proceso de desarrollo planteada por Souza y Veríssimo, que “involucra todo [lo] que se relaciona a la temporalidad, constituyendo el cronosistema que modera los cambios a lo largo de la vida” (p.1099)

Desde esta apuesta, a los niños y las niñas en primera infancia en su condición de persona, se les reconoce a partir de sus características biológicas, cognitivas, emocionales y de comportamiento, quienes se encuentran inmersos en un contexto, aquellos entornos que influyen en su desarrollo (Souza y Veríssimo, 2015). Hacen parte una cultura (Mead, 1997) y se encuentran en constante interacción social, por lo tanto, son actores o agentes sociales por su capacidad para reproducir relaciones sociales, su capacidad de agencia para modificar el mundo que rodea y por ser competentes, capaces y poseedores de conocimientos. (Barona, 2016).

Primera Infancia y Políticas públicas

Las formas en que son representados, nombrados y definidos la primera infancia y las niñas y los niños; las formas en que son cuidados, atendidos y educados cambian constantemente, son dinámicas. Las maneras en que son nombrados por las actuales políticas públicas no son las mismas en que se nombraron en otrora, o, las formas en que se les brinda atenciones y cuidados hoy, no es igual a como se les atendía e intervenía en otras épocas.

Esta aproximación a la Primera infancia desde las Políticas públicas reconoce que el punto de inflexión que provocó la Convención de los Derechos del Niño, al concebir a los sujetos desde las políticas, dar un lugar predominante a la noción de infancia y aportar una perspectiva de derechos para abordarle. Desde este antecedente, en las políticas públicas para la primera infancia, ha primado una perspectiva asistencialista.

Las políticas de Atención y Educación de la Primera Infancia —AEPI— en América Latina, derivadas de la Convención, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, tienen visiones centralizadas y homogenizantes, con un

sesgo occidentalista, bajo el cual se niegan e invisibilizan las particularidades territoriales, étnicas, sociales y culturales. (Presno, López y Moyá, 2019). Bajo un ideal de ese ser niño o niña, se estandariza, se crean indicadores y se establecen lineamientos.

Estas perspectivas se expresan, por ejemplo, en el hecho de estandarizar escalas de desarrollo que desconocen dinámicas étnicas, condiciones socioculturales, ambientales o económicas. También hacen que las políticas públicas se conviertan en dispositivos biopolíticos de subordinación y control, para modelar ese cuerpo infantil y reproducir la cultura. Como lo reflexiona Mead (1997) al describir los sistemas post figurativos mediante los cuales los jóvenes aprenden principalmente de sus padres, abuelos y otros adultos.

En este sentido, Florián (2017), plantea la siguiente escena:

[...] para las clases sociales de estrato medio o alto se cuenta con la posibilidad de acceder a un sistema educativo privado que permite a los niños y niñas que allí se forman tener mínimo tres años de aprestamiento y /o estimulación temprana (pre jardín, jardín y transición), desarrollando así habilidades y destrezas necesarias para adaptarse a la nueva etapa escolar. Entretanto, para los infantes menos favorecidos, que en Colombia representan un alto porcentaje, se les asigna la atención en un hogar infantil en donde reciben atención, alimentación, cuidado y protección, pero no un verdadero proceso formativo que mejore sus condiciones de aprendizaje y desarrollo (las tan esperadas) competencias. (p.106)

Con el panorama descrito, se propone para esta aproximación, retomar dos elementos que amplíen el abanico de posibilidades para la comprensión de la primera infancia en las políticas públicas. Por un lado,

frente a la pretensión de cifrar en la primera infancia las esperanzas de resolver problemas como pobreza, pobreza extrema, desnutrición, abandono, etc., sería importante cambiar la mirada y que como adultos nos hiciéramos cargo de la responsabilidad que supone, en palabras de Arendt (de nuevo), recibir o acoger a aquellos que apenas llegan al mundo. (Florián, 2017, p.107).

Una acogida que en los términos de las políticas públicas se ha enunciado como corresponsabilidad. Principio fundamental, bajo el cual se sustenta que, frente a la primera infancia, todos somos agentes educativos.

Como segundo elemento, tomando los aportes de Presno, López y Moyá (2019), es fundamental tener presente en la gestión de las políticas públicas, la construcción de las subjetividades, de la identidad personal y la identificación colectiva de la primera infancia, re-conocer las particularidades de los sujetos y sus comunidades, plantear diseños flexibles, ampliar las perspectivas, incorporar otras miradas.

Primera Infancia condición humana en el curso de la vida

Debido a la condición biológica todos los seres humanos vivimos la primera infancia y como grupo social, los niños y las niñas están presentes en todas las sociedades. Ahora bien, aproximarse a la Primera Infancia como categoría, invita a considerar marcos de comprensión amplios, donde confluyen diversas perspectivas, saberes y conocimientos.

La definición más recurrente de Primera Infancia, parte de un enfoque de ciclo vital, el cual expresa que es un periodo de la vida determinado por el desarrollo biológico, psicológico, social, la participación en la sociedad y la preparación para la vida adulta del individuo. En este sentido se encuentran diferentes posturas: El Comité de los Derechos del Niño (2005) propone como definición de primera infancia, el período comprendido desde el nacimiento hasta los 8 años de edad, a lo que se acogen organismos internacionales como la Unesco, Unicef y OMS. En Colombia, por su parte, se ha llegado a una definición que incluye la gestación y va hasta los seis años de edad. (Congreso de la República, 2016, Artículo 2).

Estas lecturas coinciden en que esta etapa o periodo de vida es decisivo en el desarrollo físico, social, emocional y cognitivo del ser humano, pues de él depende la evolución posterior en dimensiones como la motora, lenguaje, cognitiva, social y afectiva, entre otras, que son útiles para el posterior desempeño que se tendrá como adulto o adulta.

Desde allí, se evidencian aportes realizados por las entidades internacionales, donde se resalta la importancia de satisfacer en esta etapa necesidades básicas, como la alimentación, el acceso universal a la educación y la garantía de protección social por parte de los Estados. Y efectivamente, estas orientaciones se ven proyectadas en lo territorial a partir de leyes, decretos, informes y lineamientos, desde las llamadas Políticas públicas.

Sin embargo, en estos ejercicios de conceptualización es fundamental tener presente la distinción entre los niños y las niñas como seres, y primera infancia como las representaciones que nos hacemos de ellos y ellas. Esta visión no puede obviarse, y lo que se propone es repensarla y resignificarla, reflexionar la propia concepción que se tiene, revisar las propias prácticas de interacción con niños y niñas en primera infancia. Martínez et al (2012) expresan que a esta categoría le falta de contenido y de allí que se evidencie aún una dislocación entre la legislación y la práctica.

Para este proceso investigativo, se propone aproximarse a la primera infancia, y también a los niños y niñas, desde el Enfoque de Curso de Vida, que invita a reconocer “cómo los eventos históricos y los cambios económicos, demográficos, sociales y culturales, configuran las vidas individuales y los agregados poblacionales –cohortes o generaciones–”. (Blanco, 2011, p.5) y en este sentido, trascender la mirada como periodo o etapa de la vida, que pasa y se termina, parcializa las interacciones, homogeniza y pierde de vista la diversidad intercultural.

Emplear una lectura de la Primera Infancia en curso de vida, implica desde sus principios, “comprender que el desarrollo humano es un proceso que abarca del nacimiento a la muerte [...]; todos aquellos que pertenecen a una cohorte comparten ciertas características fundamentales, aunque, por supuesto, no son homogéneas ya que hay que tomar en consideración las distinciones por género, por clase social o estrato socioeconómico y por raza o etnia, entre otras [...]; que las vidas humanas siempre se viven en interdependencia, o sea, en redes de relaciones compartidas, y que es precisamente en estas redes donde se expresan las influencias histórico-sociales [...]; que los individuos no son entes pasivos a los que solamente se les imponen influencias y constreñimientos estructurales, sino que hacen elecciones y llevan a cabo actividades y, de esta manera, construyen su propio curso de vida. (Blanco, 2011, pp. 14-15).

Aproximarse a la Primera Infancia con estos lentes, implica tener presente su visión a largo plazo que define que el proceso de envejecimiento se da a lo largo de las trayectorias vitales. En este sentido, “El concepto de trayectoria se refiere a una línea de vida o carrera, a un camino a lo largo de toda la vida, que puede variar y cambiar en dirección, grado y proporción” (Elder, 1991, citado en Blanco, M., 2011, p. 12). Las trayectorias no tienen una secuencia en particular, se viven en el continuo de la vida, y no de manera fragmentada, ni

se establece para ellas una determinada velocidad, ni límites de tiempo y comprenden ámbitos o dominios como el familiar, el institucional y el escolar, por los que pueden transitar niños y niñas en la primera infancia; o el laboral, por donde pueden transitar sus adultos cercanos, el migratorio, como un ámbito en el que en la actualidad caracteriza muchas de las realidades familiares en Colombia.

Desde el curso de vida, se debe tener presente las transiciones. Comprendiendo que éstas superan los cambios biológicos, de estado, posición o situación; los cuales no necesariamente están predeterminados o son absolutamente previsibles. Este marco, “reconoce un enfoque comprensivo e integral que permite interpretar las transiciones del individuo y su familia como parte de un proceso continuo e interactivo de cambio histórico” (Parodi, 2015, p. 5).

Comprender que los sujetos tienen estas transiciones a lo largo de la vida, permite reconocerles como partícipes de las decisiones colectivas, como integrantes de una comunidad, como agentes sociales. Dado que “las vidas humanas siempre se viven en interdependencia, o sea, en redes de relaciones compartidas [...] las transiciones individuales frecuentemente implican transiciones en las vidas de otras personas”. (Elder y Shanahan, 2006, citado por Blanco, 2011 p. 15).

El hecho de asociar la infancia a un estado más cercano a la naturaleza que a la cultura –al igual que ocurre con otras minorías políticas, como las mujeres o los grupos indígenas– construye un estereotipo generacional sobre las niñas y los niños como seres inferiores, que necesariamente deben estar situados bajo el poder y la autoridad de una persona adulta, la cual se considera racional y civilizada. (Pavez, 2012, p.84)

Así, la Primera Infancia en curso de vida, da cuenta del desarrollo de una categoría social, en la que son fundamentales las relaciones que se constituyen y se han constituido históricamente entre adultos y niños y niñas. Esta concepción permite hacer referencia no solo al comienzo de la vida humana, y ver estos primeros años como un proceso ligado a la vida misma, más allá de la sumatoria de etapas desconectadas, valorando posibilidades de transformación de paradigmas hegemónicos puestos en la dicotomía, la homogenización, subordinación, cosificación y mercantilización.

De esta manera, el curso de vida se sintoniza con lo planteado por Bourdieu (2005) al concebir que "Todo campo constituye un espacio de juego potencialmente abierto cuyas

fronteras son confines dinámicos que son objeto de lucha dentro del campo mismo" (p. 159), siendo esta una perspectiva que será transversal para el análisis de la emergencia de la Primera Infancia como campo en Colombia.

Primera infancia como espacio social. Campo de la Primera Infancia

La infancia es una categoría social que, parte de ser reconocida como una etapa del ciclo vital humano. Como construcción social se le han asignado cultural y socialmente significados para facilitar las relaciones interpersonales y la interacción entre las personas y el entorno (Voltarelli, et al, 2018). En el caso concreto de la ‘primera infancia’, normativamente definida en Colombia como el período entre 0 y 6 años, se presenta en esta tesis, como un espacio social dinámico que trasciende las clasificaciones cronológicas para incluir transiciones vitales complejas. Estas transiciones no solo responden a cambios biológicos, sino también a sucesos que transforman la vida en sus dimensiones sociales, culturales y simbólicas, lo que justifica abordar la primera infancia desde una perspectiva de curso de vida, como lo plantea Blanco (2011). Este enfoque permite reconocer a niños y niñas como agentes activos, con capacidad de agencia y potencial para el florecimiento humano, siguiendo la visión de Nussbaum (2012).

En este espacio social en disputa, nombrado como ‘campo’ según la teoría de Pierre Bourdieu, intervienen diversos agentes: niñas, niños, familias, mujeres gestantes, agentes educativos, la academia, tomadores de decisiones y el sector privado. Cada uno aporta distintos capitales –económicos, sociales, culturales y simbólicos– que configuran un habitus específico y determinan los modos en que se juega este espacio social. De esta manera, la primera infancia se posiciona como un campo en el que convergen múltiples intereses y perspectivas, exigiendo una mirada integral y contextual que reconozca su complejidad como construcción social y su potencial para el desarrollo humano.

La noción de campo, es la herramienta epistemológica que permite preguntarse e involucrarse con la primera infancia para analizar las condiciones históricas en las que emerge en Colombia, los agentes que intervienen en él y distintos ámbitos de relaciones entre ellos. De esta manera, la primera infancia se comprende como una realidad dinámica, constituida por las

relaciones que se configuran en el núcleo de un conjunto de posiciones, que implican recursos en juego y, por ende, alguna forma de disputa o lucha por su acceso y control.

Desde el sentido práctico, Bourdieu (2007) se plantea la necesidad de superar los dualismos clásicos que han marcado el pensamiento sociológico tradicional, tales como objetivo/subjetivo, estructura/agencia, individuo/sociedad, micro/macro, cualitativo/cuantitativo, realidad/representación, naturaleza/cultura, permanencia/cambio, conflicto/consenso y modernidad/tradición. La noción de campo, central en su teoría, permite abordar la realidad social desde perspectivas relacionales y procesuales, integrando las dinámicas y tensiones entre agentes, posiciones y capitales. En el caso específico de la primera infancia, este enfoque posibilita una comprensión más compleja y articulada de los procesos sociales que la configuran, trascendiendo visiones fragmentadas y dicotómicas.

El punto de partida es la comprensión del espacio social global como el “conjunto de posiciones distintas y coexistentes, externas unas a otras, definidas en relación unas de otras por su exterioridad mutua y por relaciones de proximidad, de vecindad o de alejamiento y asimismo por relaciones de orden” (Bourdieu, 1997, p. 16).

En este sentido, ese espacio social global se encuentra constituido por campos que se intersectan entre sí, se integran como un todo y no como una sumatoria de partes. El espacio global es la sociedad compuesta por múltiples campos que no funcionan de manera aislada, sino que se intersectan y se integran en una totalidad dinámica y relacional. Estos campos son subespacios dentro de la sociedad, cada uno con sus propias reglas, dinámicas y agentes, pero en constante interacción con otros campos. Allí, la Primera Infancia como campo es un espacio social, dentro de ese espacio global, que transita por “las condiciones epistemológicas y sociales que hacen posibles el retorno reflexivo sobre la experiencia subjetiva del mundo social y la objetivación de las condiciones subjetivas de esa experiencia” (Bourdieu, 2007, p. 43). En otras palabras, el campo de la Primera Infancia no solo abarca las vivencias y prácticas de las niñas, los niños, sus cuidadores y agentes educativos, sino también las estructuras sociales, económicas, culturales y simbólicas que moldean esas experiencias.

La cita anterior de Bourdieu (2007) resalta la importancia del retorno reflexivo, que implica analizar cómo las experiencias subjetivas están condicionadas por factores objetivos, tales como la distribución del poder, los recursos o las normas sociales, y, a su vez, cómo estas

experiencias pueden contribuir a transformar esas condiciones. Por lo tanto, el campo de la Primera Infancia es un espacio en disputa, en el que se articulan las relaciones entre agentes y estructuras, configurando dinámicas sociales que van más allá de la simple suma de partes.

se propone una aproximación al Campo de la Primera Infancia como espacio social de estructuración y articulación histórica de colectividades y de construcción de identidades diferenciadas. Como campo, va creando sus propios sentidos del juego a través de las relaciones de fuerza entre los agentes que lo constituyen y está continuamente dotándose con sus propias leyes. Esta dinámica da cuenta de una relativa autonomía con relación a otros espacios sociales con los que siempre estará en permanente interacción. (Robayo y Arroyo, 2024, p.268).

Un segundo componente a considerar son las condiciones históricas en las que emerge el Campo de la Primera Infancia en Colombia entre los años 2000 y 2022; abordadas en el capítulo 4, relacionan los impulsos o hitos en los que emerge y se estructura este espacio social, vertientes para identificar los agentes y sus capitales, el habitus, la illusio, las relaciones de poder y el juego.

Bajo la tradición del pensamiento relacional, Bourdieu concibe a la sociedad a partir de la comprensión de su carácter heterogéneo y enfatiza en la necesidad de abordarla como un sistema de campos diferenciales, cuyos espacios de lucha diversos son relativamente independientes y autónomos (Fowler y Zavaleta, 2013, pp. 117-118).

A partir de la concepción de espacio social, desde una perspectiva relacional, y considerando la estructura del campo de la Primera Infancia, es posible afirmar que la producción científica, las políticas públicas y las prácticas de interacción no son completamente desinteresadas. En este contexto, los agentes implicados actúan motivados por sus propios intereses. Por lo tanto, la Primera Infancia se configura como un campo en disputa.

De igual manera, se puede afirmar que la Primera Infancia como un espacio relacional está compuesto por múltiples y diversos agentes que interactúan mediante relaciones de fuerza y poder (Bourdieu, 2007). Entre estos agentes se encuentran los productores de conocimiento, como investigadores y académicos, profesionales vinculados a programas de educación

superior, integrantes de grupos, centros y líneas de investigación y desarrollo (I+D). Consultores, especialistas y expertos que producen estudios, informes o gestionan programas y proyectos de investigación e intervención social, que pueden pertenecer a entidades públicas, no gubernamentales o privadas, y operar en contextos locales, nacionales o internacionales.

Además, en este campo se incluyen agentes dedicados a la disseminación del conocimiento, como bibliotecas, repositorios, centros de documentación, laboratorios ciudadanos, espacios de innovación abierta donde ciudadanos y profesionales trabajan juntos en la creación de soluciones sociales, tecnológicas o educativas, profesores, revistas científicas, editoriales y otras instancias de divulgación, quienes desempeñan un rol fundamental como distribuidores del saber. De igual manera, se identifican como consumidores de este conocimiento estudiantes, tomadores de decisiones, investigadores, profesionales, agentes educativos, así como adultos y adultas interesados en ampliar sus conocimientos, quienes participan activamente en el uso y la apropiación del conocimiento generado.

En cuanto a las instancias legitimadoras, destacan los centros de investigación, la academia, los gobiernos y las entidades de la rama ejecutiva, los cuales incorporan reflexiones, construcciones y comprensiones previas en la formulación de planes, programas y proyectos. Estas entidades, públicas, no gubernamentales o privadas, desempeñan un papel esencial en la implementación de políticas y estrategias, mientras que las familias, como institución, y la comunidad en general, también participan activamente en la práctica del conocimiento en este campo.

Es importante destacar que, bajo esta perspectiva las familias, junto con los niños y niñas, son agentes fundamentales del campo de la Primera Infancia. Por un lado, su protagonismo es innegable, ya que no es posible concebir este campo sin su participación directa. Por otro lado, su inclusión plantea uno de los mayores desafíos: superar el dualismo clásico del pensamiento tradicional, desarticular las perspectivas hegemónicas y avanzar hacia enfoques que incorporen perspectivas diferenciales, étnicas, territoriales y en curso de vida.

Los análisis concernientes a los agentes identificados en la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia, así como sus capitales se detallan en el capítulo 5. En la teoría

de campo propuesta por Bourdieu (1997), los capitales son recursos y poderes que los agentes acumulan y movilizan para competir y posicionarse en los distintos campos, representan todo lo que es socialmente valioso, acumulable y disputable, su acumulación determina la posición de los agentes en las relaciones de fuerza y poder. Estos capitales se dividen en cuatro categorías:

a. Capital Económico: es el más tangible de los capitales, se refiere a los recursos financieros y materiales que los agentes poseen. Como el dinero, las propiedades y bienes materiales. Son recursos que pueden ser invertidos para generar riqueza o prestigio. Este capital suele ser universalmente convertible en otros tipos de capital, como el cultural o social, sin embargo, su relevancia específica depende del campo.

b. Capital Social: alude a las redes de relaciones y conexiones que un agente posee y puede movilizar para obtener ventajas sobre otros agentes. Entre ellos están las relaciones familiares, amistades, contactos profesionales y alianzas estratégicas. Es acumulable y convertible en otros tipos de capital, ya que una red sólida puede facilitar el acceso a recursos económicos, culturales o simbólicos. El capital social depende de la calidad y cantidad de las relaciones, así como de la capacidad del agente para activarlas.

c. Capital Cultural: representa los conocimientos, habilidades, competencias y credenciales que los agentes adquieren y acumulan. Bourdieu (1990) distingue tres formas y habla de capital cultural incorporado cuando se refiere a las habilidades y competencias internalizadas a través de la educación y la experiencia, como el lenguaje, los gustos o el estilo personal. Capital cultural objetivado, mencionando bienes culturales tangibles, como libros, obras de arte o instrumentos científicos, que reflejan conocimientos y habilidades. Y, capital cultural institucionalizado, que incluye títulos, diplomas y certificaciones que legitiman oficialmente el conocimiento o las competencias de un agente. Este capital es especialmente valioso en campos relacionados con la academia y lo cultural, donde la legitimidad y el reconocimiento dependen en gran medida de su acumulación.

d. Capital Simbólico: se basa en el reconocimiento, la legitimidad y el prestigio que un agente tiene dentro de un campo. Surge cuando otros agentes aceptan y validan los capitales

económicos, culturales o sociales, puede manifestarse como honor, reputación, autoridad o credibilidad. Este capital es esencial para ejercer poder en un campo, ya que legitima las acciones y decisiones del agente ante los demás.

Los agentes que participan en un campo específico aportan y se nutren de estos capitales, posicionándose estratégicamente en lo que, retomando a Bourdieu (1980) se visualiza como un “campo de juego”, donde sus acciones reflejan intereses, estrategias y luchas por poder y autoridad. Los capitales no son estáticos; son intercambiables y pueden acumularse o perderse dependiendo del campo y de las estrategias del agente. Su valor depende del reconocimiento que reciban dentro del campo, el juego en un campo está mediado por los esfuerzos de los agentes para acumular y convertir capitales en formas que fortalezcan su posición y autoridad.

En el campo de la Primera Infancia, estas dinámicas se evidencian en el uso de mecanismos como las revistas indexadas, que funcionan como instrumentos de legitimación y lucha simbólica entre los agentes. Las producciones académicas, tales como artículos y trabajos de grado, se convierten en herramientas clave para estimular y motivar la competencia en este campo, dado que su publicación y difusión no solo refuerzan la posición de los agentes, sino que también consolidan su autoridad y reconocimiento. De este modo, las acciones orientadas a la generación y circulación del conocimiento se enmarcan en un juego estratégico donde los agentes buscan obtener un lugar destacado en el entramado de poder y prestigio.

Estas disposiciones reflejan también el movimiento de un agente dentro del campo, cuando es recién llegado, se ubica como un neófito y en la medida que acumula capitales y se posiciona ocupa un lugar dominante. En el campo, la acumulación de capital determina la capacidad de los agentes para acceder a mayores beneficios, privilegios, influencia y poder. Sin embargo, el límite del campo se encuentra precisamente en el punto en que la posesión de ciertos capitales deja de traducirse en mayor poder o influencia. Estas relaciones entre los agentes pueden clasificarse como relaciones de dominación, cuando un agente posee y aporta más capital que los demás; de subordinación, si posee menos capital; o de isonomía, cuando los agentes tienen y aportan capital en igualdad de condiciones.

En el caso específico del Campo de la Primera Infancia, como en todos los campos, la distribución de capital es intrínsecamente desigual. Comprender este campo implica capturar una fotografía de un momento histórico-social particular, reconociendo que esta imagen es dinámica y sujeta a cambio constante, dado que los agentes están en permanente disputa. Según Bourdieu (2007), las posiciones de los agentes están determinadas no solo por los capitales que poseen, sino también por los hábitos, entendidos como disposiciones internalizadas, principios de percepción, valoración y acción. Estas disposiciones, junto con las reglas implícitas del campo, conforman el “sentido práctico”, es decir, el conocimiento tácito de cómo funciona el juego y las estrategias que deben emplearse en cada momento para competir en él.

En este contexto, en el Campo de la Primera Infancia, el capital cultural es frecuentemente adquirido por los agentes a través de procesos educativos, como los programas de pregrado y posgrado, y se legitima mediante títulos y certificaciones. Este capital cultural se convierte en capital simbólico cuando es reconocido por agentes dominantes o por instituciones relevantes, como un ministerio que contrata o cita al agente en cuestión. A su vez, los capitales cultural y simbólico pueden transformarse en capital económico, entendido no solo como capacidad adquisitiva, sino también como prestigio y oportunidades para generar flujos económicos a través de la oferta de servicios, el diseño de programas y la implementación de proyectos innovadores y de alto impacto en este campo.

En este escenario, es posible identificar tres instrumentos clave de lucha dentro del Campo de la Primera Infancia que permiten a los agentes ganar autoridad, posición dominante o poder. En primer lugar, la normatividad, las políticas públicas, las directrices y los lineamientos funcionan como marcos de legitimación y control. En segundo lugar, las producciones académicas y publicaciones, que posicionan a los agentes, generan reconocimiento y abren nuevas posibilidades de reflexión y actuación en el campo. Por último, el aporte o descubrimiento en temas consagrados otorga prestigio adicional, como ha ocurrido con las perspectivas psicoevolutivas del desarrollo, las neurociencias o los análisis sobre las tasas de retorno de la inversión pública en Primera Infancia.

Desde el enfoque del estructuralismo constructivista en el que Pierre Bourdieu fundamenta su teoría de campo, el estructuralismo hace énfasis en las estructuras objetivas y

las relaciones de poder que configuran los campos sociales, mientras que el constructivismo destaca las prácticas, experiencias y percepciones subjetivas de los agentes que interactúan en dichos campos. Esta tesis aplica el análisis al Campo de la Primera Infancia, conceptualizándolo como un espacio social y proponiendo profundizar en su estudio para comprenderlo, como lo plantea Bourdieu (1990), a partir de la articulación entre el sentido objetivo y el sentido vivido.

El sentido objetivo ofrece una visión macro que describe cómo funciona el campo desde una perspectiva externa, abordando los aspectos estructurales del mismo, tales como su organización, las posiciones que ocupan los agentes, las reglas del juego y los capitales que acumulan y movilizan. Por otro lado, el sentido vivido se enfoca en cómo los agentes experimentan, interpretan y responden a las dinámicas del campo, explorando sus experiencias subjetivas, las prácticas cotidianas y las trayectorias individuales dentro de este espacio social. Al combinar ambos sentidos (objetivo y vivido), se genera una visión integral, que permite identificar las dinámicas de poder y desigualdad, así como las prácticas y experiencias que pueden transformarlo. El propósito de esta perspectiva, es ofrecer una comprensión integral del Campo de la Primera Infancia, que no solo explique su estructura y funcionamiento, sino que también reconozca a los niños y niñas como agentes. Esto implica valorar su protagonismo, no como objetos pasivos de intervención, sino como sujetos activos en la construcción social de este campo.

Capítulo 4. Condiciones históricas en las que emerge el Campo de la Primera Infancia en Colombia

La emergencia, entendida como el surgimiento de determinados fenómenos sociales responde a una compleja interrelación de factores estructurales, históricos y subjetivos que configuran su aparición y desarrollo. Bourdieu (1990) argumenta que los habitus, entendidos como esquemas internalizados de percepción y acción, condicionan la emergencia de prácticas y disposiciones que, lejos de ser espontáneas, responden a una historicidad acumulada. Así, lo que emerge no es producto del azar, sino de la confluencia de estructuras objetivas, interacciones sociales y procesos de subjetivación que posibilitan su gestación.

Por otro lado, la visibilización de la primera infancia como campo de estudio y acción constituye una emergencia, entendido como lo que es urgente, en términos epistemológicos, políticos y sociales, en la medida en que históricamente ha sido subsumida bajo categorías generalistas del desarrollo humano sin considerar su especificidad ni su impacto estructural en la configuración de trayectorias de vida.

Desde la teoría de Bourdieu (1990), se entiende que un campo se constituye por la interacción entre agentes, instituciones y estructuras de poder que disputan capitales específicos. En este sentido, se reconocen los avances científicos que hablan de una etapa del ciclo vital determinante en la vida humana, y los desarrollos en términos normativos y académicos, sin embargo, también se reconoce que la vida de las niñas y los niños más pequeños sigue enmarcada y reproduciendo condiciones de desigualdad, pobreza, marginalidad y violencia. La primera infancia, en términos de cuidado, atención y educación, ha sido históricamente un espacio precarizado y menospreciado.

El reconocimiento de la Primera Infancia como un campo implica visibilizar las condiciones estructurales y de contexto, como las desigualdades que se viven y se reproducen en algunos sectores desde los primeros años de vida, pues en ese periodo se establecen disposiciones duraderas que influirán en el acceso y apropiación de distintos capitales (Bourdieu, 1998). Así, la emergencia de este campo no solo responde a la necesidad de su reconocimiento académico y político, sino a la urgencia de transformar las estructuras que perpetúan inequidades desde la infancia.

El cuidado, la atención y la educación a los niños y niñas desde la gestación aparece como tema prioritario en las agendas internacionales, no como un fenómeno aislado, sino como el resultado de un proceso histórico en el que convergen transformaciones sociales, económicas, políticas y culturales. Este capítulo se construye a partir de las líneas de tiempo, resaltando hitos normativos internacionales, nacionales (de Colombia), del Departamento de Antioquia y de los Distritos y municipios de Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Guaviare y Villavicencio haciendo lectura de los contextos que los originaron. Las matrices de análisis Líneas de tiempo y la de análisis documental, permitieron la identificación de los siguientes hitos, y con ellos, el surgimiento y visibilización de los niños y las niñas desde sus primeros años de vida, como sujetos primero de protección, segundo de derechos y, luego, políticos.

Estos cinco *hitos* detallados en la tabla 8, se plantean como continuidades. No es tanto, secuencias cronológicas, sino transiciones analíticas que permiten observar cómo el campo se va constituyendo a partir de disputas, alianzas y tensiones entre agentes con distintos capitales. No se organizan los tiempos de acuerdo a lo acontecido, sino que se analiza lo acontecido en cada periodo.

Consecuentemente, lo que se hace con el periodo entre el 2000-2022 que sustenta la tesis la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia, es estudiar lo que sucede en cada uno de los cinco hitos: uno con previos del año 2000 y cuatro periodos de 5 años cada uno. En cada hito se identifican pasos que no deben entenderse como una progresión lineal o evolutiva, sino como una serie de movimientos históricos, sociales y simbólicos que interactúan y configuran la dinámica del campo.

Siguiendo la metáfora del juego propuesta por Bourdieu (1990, 1997), los *pasos* pueden entenderse como los movimientos estratégicos que realizan los agentes dentro de un campo social, en este caso, el de la primera infancia. Cada paso representa una jugada —un conjunto de acciones, decisiones o transformaciones— que altera las posiciones, las reglas y los capitales en disputa. Los pasos que se constituyen como un conjunto de sucesos que emergieron en un momento dado y que influyeron en la continuidad o transformación de enunciados y prácticas. Hablar de *pasos* no implica una progresión lineal, sino una serie de movimientos históricos que, al interactuar entre sí, han dado forma al entramado social, político y simbólico. Los pasos representan movimientos dentro del juego social (Bourdieu, 1990, 1997), donde se modifican las reglas, las posiciones de los agentes y las formas de acumulación de capital, aparecen, se

consolidan o desaparecen agentes, discursos, políticas y prácticas que contribuyen a redefinir lo que se entiende por primera infancia, sus fines, sus modos de atención y su legitimidad.

Tabla 8. Hitos sobre las condiciones históricas en las que emerge el campo de la primera infancia en Colombia

Hitos	Pasos hacia la emergencia del Campo de la Primera Infancia
Reconocimiento y protección de la Infancia en la normatividad internacional y nacional (antes del año 2000)	Un poco de contexto previo al año 2000. En ocho (8) pasos se habla del inicio de la emergencia del campo de la primera infancia: 1. Reconocimiento de los derechos de la infancia como sujetos de protección prioritaria, 2. Educación y desarrollo integral, 3. Prevalencia del interés superior, 4. Familia, alimentación y cooperación internacional, 5. Prohibición del trabajo infantil y explotación, 6. Situaciones de conflicto armado y protección de la mujer y la niñez, 7. Restitución internacional, adopción y combate al “tráfico de menores”, y, 8. No discriminación y atención a la discapacidad.
Desde la protección: génesis normativa e institucionalización territorial de la primera infancia en Colombia (2000–2004)	Los cinco pasos en este hito para la emergencia del campo de la Primera Infancia en Colombia son: 1. Aprobación de leyes estructurales que instalan la protección frente a la vulneración de derechos. Debates jurídicos. 2. Implementación del Plan Nacional de Desarrollo (Ley 812 de 2003) que comienza a incorporar a la primera infancia como prioridad estatal. 3. Surgimiento de sistemas de información en ámbitos como el educativo y el social. 4. Institucionalización territorial de políticas en Antioquia (Ordenanza 018 de 2002), Bogotá (Acuerdo Distrital 119 de 2004) y Medellín (Acuerdos 14 de 2004 y 013 de 2001). 5. Desarrollo de programas integrales con enfoque alimentario y de desarrollo humano.

De lo dicho a los hechos: Normatividad y territorialización de las políticas públicas (2005 – 2009)	Los pasos identificados en este hito son dos: 1. Consolidación normativa y estructuración institucional (internacional, nacional, departamental en Antioquia, Bogotá y Medellín); y, 2. Interacción de agentes y disputa de capitales. La primera infancia emerge como un campo complejo donde múltiples agentes (ICBF, ministerios, gobiernos departamentales, organizaciones no gubernamentales) disputan capitales simbólicos, políticos (técnicos) para definir las reglas del juego en la atención a la primera infancia y materializan en acciones territorializadas, lo estipulado en los documentos normativos y lineamientos. Sin pretender decir con esto que todo está hecho.
Nuevas arquitecturas desde políticas locales y con mayor visibilización de las voces de niños y niñas (2010 -2014)	El campo de la primera infancia va ganando autonomía frente a otros campos como el educativo y el asistencial. Se invita a hablar de un habitus institucional con la transformación de prácticas estatales. Los cuatro pasos identificados en este hito son: 1. Reconocimiento de la primera infancia como categoría política prioritaria; Se habla por primera vez de los niños y las niñas en la primera infancia no solo como un grupo etario vulnerable, sino como sujetos políticos de derechos. 2. Descentralización y fortalecimiento institucional territorial = gobernanza local. Se consolida la arquitectura institucional del SNBF (COMPOS y Comités de Infancia, Adolescencia y Familia). 3. Introducción de procesos de evaluación de impacto. Seguimiento y evaluación participativa. (Acuerdo 07 de 2014); y, 4. Construcción de alianzas corresponsables multisectoriales. Corresponsabilidad como principio rector.
La emergencia de la Primera Infancia como campo reconoce	Este hito sobre la emergencia de la Primera Infancia como campo en Colombia, es la obertura para expandir y profundizar su análisis bajo la teoría de campo, permitiendo

transformaciones y alerta sobre desigualdades estructurales no resueltas (2015-2022)	comprender sus dinámicas, tensiones y procesos, identificando retos, desafíos y posibilidades de transformación. Los pasos identificados son los siguientes: 1. Expansión del capital simbólico del campo: la primera infancia se convierte en emblema de progreso social (actualización conceptual y programática de la estrategia De Cero a Siempre, 2021); 2. Transversalización en planes de desarrollo distritales y municipales, con énfasis en participación, salud mental y cuidados. (Inclusión de la primera infancia en estrategias de atención de pandemia y pospandemia, reconociendo su alta afectación); 3. Surgimiento de políticas públicas locales específicas y centradas en interculturalidad, género y territorio. De la intersectorialidad y la interseccionalidad.
---	--

Nota: Elaboración propia

Hito 1. Antes del año 2000, reconocimiento y protección de la Infancia

El desarrollo de marcos normativos internacionales y su adopción en la legislación colombiana ha sido fundamental para consolidar la protección de la infancia y la adolescencia como un asunto de interés público. A lo largo del siglo XX, se expidieron tratados, convenciones y declaraciones que, progresivamente, fueron reconociendo al niño no solo como un objeto de tutela, sino como “sujeto de derechos” (Declaración de los Derechos del Niño, 1959; Convención sobre los Derechos del Niño, 1989). Esta transición jurídica y social se relaciona con lo que Aguilar (2023) denomina el “Gobierno de la infancia”, es decir, la manera en que los Estados y las sociedades definen, norman y gestionan la vida de los niños y niñas a partir de discursos de protección, educación y garantía de derechos.

Debe precisarse que la noción de *Gobierno de la infancia* propuesta por Aguilar (2023) se inscribe en una perspectiva biopolítica y posestructuralista, centrada en el análisis del poder como dispositivo que regula la vida y los cuerpos desde lógicas discursivas. En contraste, esta

tesis se sustenta en la noción de campo del estructuralismo constructivista de Bourdieu, cuyo interés no radica únicamente en los discursos o las prácticas de dominación, sino en la comprensión relacional y las posiciones que los agentes ocupan dentro de ellos. Sin embargo, especialmente en este hito, se retoma dicha perspectiva de la gubernamentalidad, dado que, en palabras del Bourdieu (1990), “la estructura del espacio social se define por la distribución de las diferentes especies de capital y por las luchas que tienen lugar para conservar o transformar esta estructura” (p. 154).

Así, si bien la perspectiva biopolítica aporta elementos de lectura sobre la regulación y el control institucional de la infancia, el enfoque estructuralista constructivista permite analizar cómo dichas relaciones se configuran dentro de un campo social, donde los agentes —estatales, académicos, comunitarios o familiares— disputan capitales simbólicos, económicos y culturales que producen las condiciones históricas de la primera infancia en Colombia.

Ahora bien, para comprender en cómo se va llegando a esta construcción social de la infancia, es preciso retomar la mirada en perspectiva histórica de Philippe Ariès (1960). En “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen” destaca que la infancia como categoría social no fue plenamente reconocida sino hasta el surgimiento de la modernidad, cuando se estableció una clara diferenciación entre las etapas de la vida, otorgando a los niños un lugar particular dentro de la estructura social. Durante el “Antiguo Régimen” los niños eran considerados “adultos en miniatura”. Según este autor, la concepción moderna de la infancia —como un periodo con valor en sí mismo y no únicamente como una etapa preparatoria para la adultez— sentó las bases para la inclusión de la infancia en las políticas gubernamentales y públicas, y de allí lo que se presenta a continuación en los marcos normativos internacionales y nacionales antes del año 2000.

De manera complementaria, James y Prout (1997), en “Construyendo y reconstruyendo la infancia”, subrayan que la infancia debe entenderse como una construcción social, sujeta a los valores, intereses y estructuras de poder de cada sociedad en un momento histórico determinado. Esto implica que los avances en la visibilización de la primera infancia en el ámbito internacional no pueden separarse de los cambios socioculturales y económicos que han permitido reconocer a los niños como sujetos de derechos, alejándose de visiones

puramente asistencialistas y transitando hacia enfoques tal vez, más integrales basados en la garantía de derechos.

En este apartado se exploran instrumentos normativos relacionados con las infancias y la primera infancia de antes del año 2000, situándolos como un marco internacional y nacional que da cuenta de la transformación histórica de la infancia como categoría social y política. En los siguientes ocho (8) pasos se describe el inicio de la emergencia del Campo de la Primera Infancia: 1. Reconocimiento de los derechos de la infancia como sujetos de protección prioritaria, 2. Educación y desarrollo integral, 3. Prevalencia del interés superior, 4. Familia, alimentación y cooperación internacional, 5. Prohibición del trabajo infantil y explotación, 6. Situaciones de conflicto armado y protección de la mujer y la niñez, 7. Restitución internacional, adopción y combate al “tráfico de menores” y 8. No discriminación y atención a la discapacidad (Ver Línea de Tiempo Internacional antes del 2000, Anexo 1).

Teniendo presente que, las condiciones históricas, sociales, económicas, políticas y culturales de la época motivaron la creación de las normativas en el contexto colombiano, se reconoce que la perspectiva jurídica de la infancia está intrínsecamente ligada a la manera en que cada sociedad la ha conceptualizado a lo largo de la historia. (Ariès, 1960; James y Prout, 1997).

La Declaración de Ginebra de 1924, aprobada en Colombia por la Ley 5 de 1960, constituyó uno de los primeros pasos para reconocer la protección integral de la infancia. Su origen histórico se remonta a la crisis humanitaria dejada por la Primera Guerra Mundial (1914-1918), que evidenció la necesidad de salvaguardar a los niños huérfanos y en condiciones de extrema vulnerabilidad. Este instrumento subrayó la importancia de la educación y el cuidado, sentando las bases para el principio de “interés superior del niño” (Declaración de Ginebra, 1924/1960).

Posteriormente, la Declaración Universal de Derechos Humanos (1948) en el numeral 2 del artículo 25, sin centrarse exclusivamente en la niñez, estableció que la maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Este principio de protección especial se derivó de la experiencia devastadora de la Segunda Guerra Mundial (1939-1945) y consolidó

la idea de que los derechos humanos —entre ellos los de la niñez— son universales, indivisibles y sujetos a protección internacional (Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948).

En sintonía con la lectura de Ariès (1960), se vislumbra cómo la categoría “infancia” comienza a cobrar importancia a partir de la modernidad, reforzándose progresivamente en los instrumentos legales.

La Declaración de los Derechos del Niño (1959) avanzó al reconocer de forma explícita al niño como “sujeto de derechos”. El documento, frecuentemente llamado el “Decálogo de los Derechos del Niño”, introdujo principios fundamentales: protección especial, oportunidades y servicios para un desarrollo físico, mental, moral y social adecuado, y la prevalencia del interés superior del niño.

Las condiciones sociales y políticas de la posguerra impulsaron la necesidad de un marco normativo específico para la infancia. El reconocimiento del niño como sujeto de derechos significó un cambio cultural, alejándose de la visión tradicional que consideraba a “los menores”² meros receptores pasivos de asistencia. En términos de construcción social de la infancia (James y Prout, 1997), esta Declaración contribuyó a visibilizar al niño como un individuo con voz y necesidades propias, reforzando su legitimidad en la esfera pública.

Los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos (Ley 74 de 1968 en Colombia) y de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) incluyeron artículos específicos sobre la protección de la niñez frente a la discriminación, la explotación y el abandono. El primero establece que “todo niño tiene derecho, sin discriminación alguna, a las medidas de protección que su condición de menor requiere” (art. 24), mientras que el segundo (art. 10) ordena a los Estados adoptar medidas especiales para madres, niños y adolescentes, protegiéndolos contra la explotación económica y social.

Históricamente, estos Pactos emergen en un contexto de reconstrucción tras la Segunda Guerra Mundial y de crecimiento de los movimientos por los derechos civiles y sociales. En el

² El término “menor” no es una simple categoría descriptiva, sino una construcción social cargada de poder simbólico que contribuye a la reproducción de jerarquías y relaciones de dominación. Esta palabra, utilizada para referirse a niños y niñas, conlleva una connotación peyorativa que los posiciona en un estado de inferioridad y dependencia dentro del campo social. Al naturalizar la idea de inmadurez o insuficiencia, el término legitima la autoridad de los grupos dominantes y restringe la agencia de aquellos etiquetados como “menores”, reproduciendo así estructuras de desigualdad (Bourdieu, 2007).

plano económico, la brecha entre “países desarrollados” y “en vías de desarrollo”³ evidenció la necesidad de brindar una atención prioritaria a la infancia. Culturalmente, se reforzó la idea de la “universalidad de los derechos humanos”, incluidos los de los niños y niñas, reflejando el avance en la concepción social de la infancia (Ariès, 1960).

Por otro lado, la Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José de Costa Rica, Ley 16 de 1972) consagró la protección especial de la niñez (art. 19), respondiendo a la urgencia de defender los derechos humanos en un contexto de dictaduras y conflictos armados en América Latina. Esta Convención se enlaza con la noción de corresponsabilidad de la familia, la sociedad y el Estado, aspecto clave en la consolidación de la protección a la infancia.

Desde la Declaración de Ginebra (1924) hasta la Declaración de los Derechos del Niño (1959), la educación aparece como un eje transversal. La visión de la educación como motor de desarrollo y herramienta para prevenir la explotación infantil está presente de manera explícita en estos documentos.

Por su parte, la Convención sobre la obtención de alimentos en el extranjero (1956), aprobada por la Ley 471 de 1998 en Colombia, y la Convención Interamericana sobre Obligaciones Alimentarias (1989) (en Colombia Ley 449 de 1998), evidencian la necesidad de salvaguardar el derecho a la alimentación de niños y niñas en contextos de migración y transnacionalidad. Su relevancia radica en que los acreedores de alimentos —en su mayoría, menores de 18 años— puedan reclamar dicha obligación cuando el deudor resida en otro Estado. Estas normas emergen en un periodo de intensa movilidad poblacional y de incremento de familias binacionales, lo que exigió acuerdos internacionales para garantizar la manutención y el bienestar de la infancia. El proceso de “construcción social” de la infancia (James y Prout,

³ Desde la perspectiva de la tesis, la brecha entre los llamados “países desarrollados” y aquellos “en vías de desarrollo” no es simplemente una cuestión económica o tecnológica, sino el resultado de una distribución desigual del capital en sus distintas formas: económico, cultural, social y simbólico. Las naciones dominantes han impuesto categorías de percepción y valoración que legitiman su posición de poder, configurando una estructura global donde los países periféricos ven limitado su acceso a los recursos y oportunidades necesarios para transformar su posición en el campo internacional (Bourdieu, 2007). Este dominio simbólico refuerza la dependencia y la reproducción de jerarquías que perpetúan la desigualdad entre los Estados.

1997) se refleja en la importancia cada vez mayor que adquiere el rol del Estado y de la comunidad internacional en la protección de los niños y las niñas.

El Convenio sobre Aspectos Civiles del Secuestro Internacional de Niños (1980), aprobado en Colombia por la Ley 173 de 1994, y la Convención Interamericana sobre Restitución Internacional de Menores de 1989 (en Colombia Ley 880 de 2004), se enfocan en el pronto retorno de niñas y niños trasladados o retenidos ilícitamente en otro país y la regulación de derechos de visita y custodia. La motivación histórica de estas normas reside en el aumento de disputas familiares internacionales, muchas veces derivadas de separaciones o divorcios. Estos documentos, culturalmente, refuerzan la concepción del “interés superior del niño” y la importancia de la estabilidad familiar para su desarrollo.

La Convención sobre los Derechos del Niño (CDN), adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y aprobada en Colombia mediante la Ley 12 de 1991, se erige como un hecho trascendental en la protección internacional de la infancia. En ella, se consolidan los principios de no discriminación, interés superior, supervivencia y desarrollo, y participación de los niños. Introduce un cambio radical al concebir a niñas y niños como actores políticos y sociales, y no solamente como receptores de protección. Si bien, la CDN representa un avance simbólico al otorgarles agencia, el campo social en el que se inscriben sigue dominado por hábitos que perpetúan su subordinación, limitando su capacidad de acción efectiva. La existencia de derechos formales no garantiza automáticamente su ejercicio pleno, ya que las disposiciones jurídicas están mediadas por relaciones de dominación que reproducen la infantilización y la exclusión de la infancia. Otro aporte de la CDN es el refuerzo al derecho a la educación y la obligación estatal de ofrecer una formación de calidad, gratuita y accesible para todos los niños.

El Convenio No. 138 de 1973, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), aprobado en Colombia por la Ley 515 de 1999, estableció la edad mínima de admisión al empleo. Su objetivo fue “abolir totalmente el trabajo de los niños”, en respuesta a la persistencia de la explotación laboral infantil en muchas regiones del mundo. Históricamente, la industrialización y la necesidad de mano de obra barata habían normalizado el uso y la explotación, perpetuando ciclos de pobreza y exclusión. Este Convenio, subraya que los niños deben dedicarse prioritariamente a la educación y a su desarrollo integral. También, a finales

del siglo XX, se reconoció la urgencia de combatir las “peores formas de trabajo infantil”, como la esclavitud, la trata, la prostitución y los trabajos peligrosos. Así surgió el Convenio No. 182 de la OIT en 1999, adoptado en Colombia mediante la Ley 704 de 2001.

El reconocimiento de estas prohibiciones se articula con la progresiva valoración de la infancia como etapa que requiere protección y garantías específicas, sin embargo, dado que no cuestiona las estructuras que reproducen la desigualdad y la precarización de las clases populares, la prohibición del trabajo infantil puede operar como una forma de violencia simbólica al no transformar las condiciones materiales que obligan a muchas familias a depender del trabajo de sus hijos para subsistir y al no acompañarse de cambios estructurales que redistribuyan el capital económico y cultural de manera equitativa.

La Declaración sobre la protección de la mujer y el niño en estados de emergencia y de conflicto armado de 1974, aprobada en Colombia por la Ley 12 de 1991, declara criminales todas las formas de represión y actos crueles e inhumanos contra mujeres y niños en el curso de operaciones militares. Esta norma surge en un contexto de guerras, dictaduras y conflictos internos que afectaron gravemente a la población civil, evidenciando la necesidad de contar con un instrumento internacional que visibilizara la extrema vulnerabilidad de la niñez y de las mujeres en tales escenarios. El contexto sociopolítico influye en cómo la sociedad percibe y responde a la infancia, mostrando que la preocupación por las infancias en escenarios de violencia se inserta en una larga transformación cultural que la considera una categoría social de especial cuidado.

La Declaración sobre los principios sociales y jurídicos relativos a la protección y el bienestar de los niños fue aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas —ONU— en 1986, esta declaración establece principios para el bienestar de la familia y el niño, enfatizando en la “adopción” y la colocación de niñas y niños en hogares de guarda. Esta normativa responde al incremento en casos de desprotección por conflictos bélicos, pobreza o desintegración familiar. En esta misma línea, el Convenio de La Haya, relativo a la Protección del Niño y a la Cooperación en Materia de Adopción Internacional de 1993, adoptado en Colombia por la Ley 265 de 1996, garantiza que en las adopciones internacionales se respete el interés superior del niño y sus derechos fundamentales,

previniendo la sustracción, venta o tráfico de menores. Este instrumento surgió por la creciente demanda de adopciones internacionales y las denuncias sobre prácticas ilegales.

Por su parte, la Convención Interamericana sobre Tráfico Internacional de Menores (1994), aprobada en Colombia mediante la Ley 470 de 1998, aborda la prevención y sanción de este delito, así como los aspectos civiles y penales relacionados. El auge de redes criminales dedicadas al tráfico de niños y niñas, principalmente en contextos de pobreza y exclusión, motivó la adopción de este instrumento en la región latinoamericana. Culturalmente, refuerza la idea de que la niñez es un bien jurídico superior que requiere de protección efectiva y cooperación entre Estados.

Bajo la perspectiva del campo de la primera infancia, estas normativas evidencian disputas jurídicas y políticas, en particular sobre el capital simbólico asociado a la protección. Si bien estos instrumentos jurídicos buscan garantizar el interés superior del niño y prevenir prácticas ilícitas, su aplicación está condicionada por relaciones de poder que estructuran el campo social y factores asociados a clases socioeconómicas, etnia y lugar de procedencia. El énfasis en la adopción internacional y la cooperación entre Estados revela una jerarquización en la cual ciertos países, generalmente del Norte Global, ejercen una autoridad moral y política sobre los países del Sur Global, reproduciendo dinámicas neocoloniales en la definición de los derechos de las infancias. (Bourdieu, 1997).

La Convención Interamericana en pro de las personas con discapacidad, firmada el 7 de junio de 1999, introduce la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, incluidos niños y niñas. Al contemplar la inclusión y la igualdad de oportunidades, este instrumento se inscribe en la tendencia de reconocer la diversidad y la necesidad de políticas públicas que aseguren la participación plena de todos los grupos poblacionales. En términos históricos, esta convención se alinea con la expansión de los movimientos por los derechos de las personas con discapacidad y con el enfoque de derechos humanos que ganó fuerza a finales del siglo XX. Los Pactos Internacionales y las Convenciones Interamericanas fortalecieron la visión de que la niñez debe estar protegida contra cualquier forma de discriminación, reconociendo además necesidades especiales de las madres, de los niños y niñas en contextos de conflicto armado y de las personas con discapacidad.

El recorrido por esta normatividad internacional y la aplicada en Colombia antes del año 2000 evidencia ampliación y profundización sobre los derechos de la infancia, muestra el tránsito de una perspectiva inicial de la protección y asistencia, hacia la comprensión de las niñas y los niños como sujetos de derechos, con exigibilidad jurídica y política. Esta agenda de derechos, además de proteger de múltiples formas de violencia y discriminación, reconoce nominalmente un grupo poblacional con capacidad de agencia y titularidad de garantías fundamentales.

Durante las décadas de 1980 y 1990, Colombia atravesó una crisis política y social marcada por la violencia armada, el narcotráfico y la deslegitimación institucional. La Constitución Política de 1991 significó un parteaguas al incorporar el paradigma de los derechos humanos y al reconocer expresamente los derechos prevalentes de los niños (art. 44). Este nuevo marco constitucional se correspondía con la adhesión del país a la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que definió un cambio epistemológico en la manera de entender la infancia: “El niño, por su falta de madurez física y mental, necesita protección y cuidados especiales, incluso la debida protección legal, tanto antes como después del nacimiento” (Preámbulo).

Dicha transformación legal y cultural constituye uno de los pilares sobre los cuales se han construido las políticas públicas contemporáneas en materia de primera infancia. De igual forma, responde a procesos históricos más amplios que han redefinido la infancia como una categoría social y política central en la modernidad, resultado de una transformación histórica dada conforme a cambios de valores e intereses de cada sociedad (James y Prout, 1997). Así mismo, se retoma a Aguilar (2023), para explicar cómo estos marcos normativos se vuelven un asunto de *racionalidad política y tecnologías de gobierno*, en el que se articulan discursos legales, políticos y culturales sobre la primera infancia. Es importante reiterar que, desde la perspectiva del estructuralismo constructivista este análisis biopolítico permite profundizar en las relaciones de poder y en los procesos de estructuración social que operan dentro del campo. Es decir, esta tesis no pretende la descripción del dispositivo de gobierno, favorece el análisis del campo permitiendo comprender cómo estas racionalidades se materializan en prácticas, habitus y capitales, donde los agentes no solo son gobernados, sino que también reproducen, resisten o transforman las estructuras que los condicionan.

Haciendo zoom en Colombia (Ver Línea de Tiempo Nacional antes del 2000. Anexo 1), desde los ocho pasos mencionados, de acuerdo con los documentos normativos, las condiciones sociales, económicas, políticas y culturales en las que emerge el campo de la primera infancia hacen alusión al reconocimiento de la infancia como un sector social con derechos específicos, lo que indica una transformación en la estructura del campo jurídico y político (Bourdieu, 1997). Altos índices de pobreza, desnutrición, falta de acceso a educación y exposición a problemáticas como el trabajo infantil, la violencia intrafamiliar y el reclutamiento por grupos armados ilegales. El conflicto armado interno desplazó a miles de familias, afectando principalmente a “menores de edad” y mujeres, quienes quedaron desprotegidos y normativamente acogidos. (Ley 5 de 1960, Ley 74 de 1968, Ley 12 de 1991, Decreto Estatutario 2737 de 1989, Ley 173 de 1994).

La Constitución Nacional de 1991 marcó un hito en la historia del país, consolidando un enfoque basado en derechos humanos y protección integral para niños, niñas y adolescentes, así como para otros sectores vulnerables.

El crecimiento poblacional y la urbanización aumentaron la necesidad de sistemas de bienestar que atendieran las demandas de protección, educación y salud, especialmente para los sectores más vulnerables. Persistía una marcada brecha entre las áreas rurales y urbanas, así como entre los sectores más ricos y pobres, lo que limitaba el acceso equitativo a servicios básicos como salud, educación y bienestar. La economía colombiana enfrentaba el desafío de modernizar sistemas sociales, el incremento del trabajo informal aumentaba la precariedad económica y la explotación laboral, especialmente de niños y jóvenes (Udes y Cinde, 2018; Unilasallista, 2016, FUCN, 2021).

La presencia de guerrillas, paramilitares y narcotráfico generó un clima de violencia aunado a una débil presencia institucional, que desde décadas anteriores estaba limitando la capacidad de garantizar derechos fundamentales, lo que llevó a la necesidad de fortalecer instituciones como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar —ICBF— y el Sistema Nacional de Bienestar Familiar —SNBF— (Ley 7 de 1979, Decreto 1137 de 1999 y Decreto 1138 de 1999) para la protección de la infancia; y crear sistemas más robustos como el de Seguridad Social en Salud —SSSS— (Ley 100 de 1993), que buscaba “garantizar los derechos irrenunciables de la persona y la comunidad a la seguridad social [...] conforme a los principios

de eficiencia, universalidad, solidaridad, integralidad, unidad y participación” (Art. 1); y el Sistema General de Educación (Ley 115 de 1994), cuyo propósito es regular el servicio público de la educación.

En estos años se dan cambios de paradigmas: A partir de los años 90, se comenzó a consolidar discursivamente una visión más inclusiva y protectora de los derechos de la niñez y adolescencia. Se da un reconocimiento de la importancia de actividades recreativas, deportivas y educativas para el desarrollo integral de los niños y jóvenes, como se refleja entre otras, en la Ley 115 de 1994, Ley 181 de 1995, Ley 265 de 1996, Ley 387 de 1997, Ley 449 de 1998. Se dio mayor visibilidad a la violencia en el ámbito doméstico como un problema estructural, lo que impulsó normativas como la Ley 294 de 1996.

Desde la teoría de Bourdieu, se puede afirmar que las condiciones históricas de la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia antes del 2000 dan cuenta de la interacción de diversas fuerzas en lucha dentro del espacio social, donde agentes con distintos volúmenes de capital (económico, social, cultural y simbólico) han impuesto sus visiones sobre la infancia.

Este marco normativo evidencia la reproducción de relaciones de poder dentro del campo, en la implementación de políticas públicas condicionadas por la desigualdad estructural, el incremento de la violencia y la precarización del trabajo, como límites a la efectividad de las medidas de protección infantil o como intentos del Estado por consolidar su monopolio del capital simbólico, legitimando su rol como garante de derechos (Bourdieu, 1998) en un contexto de crisis social y económica. El acceso desigual a los recursos y la debilidad del aparato estatal demostraban que las políticas de protección social no lograban modificar sustancialmente las estructuras de dominación que perpetuaban la marginalización de las niñas y los niños.

La aprobación de la Constitución de 1991 y leyes como la Ley 100 de 1993 (seguridad social), la Ley 115 de 1994 (educación) y la Ley 294 de 1996 (violencia intrafamiliar) reflejan la transformación del campo normativo hacia una visión más inclusiva de los derechos infantiles; sin embargo, su aplicación mediada por la lucha entre sectores con mayor

acumulación de capital limita su impacto en la redistribución efectiva del poder y los recursos en favor de la infancia. Como lo plantea Aguilar (2023):

Los eventos tanto nacionales e internacionales que se realizaron en los años noventa e inicios del nuevo siglo permiten visibilizar el ensamblaje discursivo y político que se consolidó en relación con la primera infancia, convirtiendo este periodo en un objeto de conocimiento y de intervención privilegiado para gestionar la vida humana, se concibió como un periodo crítico, fructífero y único para preservar y conducir el potencial humano, asumiéndose la atención, el cuidado y la protección como consignas que no reconocían oposición ni refutación. (p.224)

Es decir, bajo la expansión global de las políticas de bienestar y de los derechos humanos, la primera infancia se configuró como un campo con una especie de consenso moral y político, en el cual toda acción que apelara a la atención, al cuidado y/o la protección era vista como buena, legítima y necesaria, cuestionarlas equivalía a parecer insensible o contrario a los derechos de la niñez.

La implementación de políticas neoliberales durante los gobiernos de César Gaviria (1990-1994) y Ernesto Samper (1994-1998) —enmarcadas en la apertura económica y la descentralización administrativa— trasladaron parte de la responsabilidad social hacia las entidades territoriales y al sector privado, lo cual generó tensiones entre la universalidad de los derechos y la lógica focalizada de la asistencia. Las políticas sociales comenzaron a regirse por criterios de eficiencia y competitividad, limitando el alcance de los programas de atención a la primera infancia, especialmente en zonas rurales y empobrecidas.

Hasta finales de los noventa, la atención a las niñas y a los niños en Colombia se encontraba centralizada en el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF), con un enfoque predominantemente asistencial, orientado a la nutrición y el cuidado, más que al desarrollo integral. Según el Documento Maestro de la Maestría en Primera Infancia, “a partir de la entrada de los países latinoamericanos en los acuerdos internacionales de defensa de los derechos de los niños y las niñas, se genera un ambiente propicio para la concepción de la infancia desde la perspectiva de derechos” (p. 29). Sin embargo, el tránsito de la asistencia a la garantía integral fue lento y desigual.

En este periodo emergieron diversas organizaciones sociales, ONG y movimientos comunitarios que comenzaron a exigir políticas públicas más incluyentes y sostenidas, generando redes locales de protección y educación infantil. Estas organizaciones fueron fundamentales para mantener en la agenda pública los temas de nutrición, violencia intrafamiliar y acceso a la educación inicial, presionando al Estado a crear programas intersectoriales y descentralizados. “En este devenir histórico fue emergiendo el niño como sujeto de derechos y la niñez como grupo poblacional, pues, aunque existieron siempre como seres vivos, no lo fueron como sujetos de derechos y como sujetos en desarrollo” (Unilasallista, 2016, p.74).

A manera de énfasis particular en Medellín —por ser un territorio local con desarrollo de políticas y programas para la primera infancia— se rastrearon e incluyeron en este corpus documentos normativos locales emitidos antes del año 2000 (Ver Línea de Tiempo Medellín antes del 2000). Aunque la exposición general sigue un orden cronológico, en este punto se realiza un retorno histórico hacia la década de 1960 con el propósito de reconstruir el contexto específico de Medellín. Este apartado permite evidenciar cómo, en lo local, se reflejaron y materializaron condiciones sociales, culturales, políticas y económicas que anticiparon y favorecieron los ocho (8) pasos desarrollados en este hito, configurando así los primeros indicios de lo que posteriormente se consolidaría como el Campo de la Primera Infancia en Colombia.

En los años 60, los altos índices de analfabetismo, baja cobertura educativa y un limitado acceso a la escuela pública, especialmente en sectores rurales y populares urbanos, dieron origen al Acuerdo Municipal No. 87 de 1961, con el que se crea el patronato escolar, como un mecanismo para vincular a la comunidad y a la institucionalidad en la gestión educativa, respondiendo a una visión participativa que buscaba mejorar la calidad y el acceso a la educación básica. La inversión en infraestructura educativa fue considerada estratégica para el desarrollo, aunque con una fuerte dependencia de la gestión local y comunitaria.

A finales de los años 80 e inicios de los 90, Medellín vivió una crisis de violencia urbana sin precedentes: narcotráfico, sicariato, desplazamiento forzado y debilitamiento del tejido social. Las comisarías se crean por medio de Acuerdo Municipal No. 01 de 1991, como instancias descentralizadas de resolución de conflictos familiares y comunitarios, con el

propósito de atender problemáticas como violencia intrafamiliar, abandono de “menores” y conflictos civiles. Haciendo eco de la Constitución de 1991 se inicia una reforma institucional que busca fortalecer el Estado local frente a las demandas sociales y la crisis de legitimidad institucional. (De Cero a Siempre, 2013^a, Udes y Cinde, 2018).

En la década de los 90 se reconoce al deporte y la recreación como medios de integración social, prevención del delito y promoción de la salud, en respuesta a los efectos del conflicto armado urbano y la exclusión juvenil y con el Decreto No. 270 de 1993 se crea la Política Pública del deporte y la recreación, que también responde a un creciente reconocimiento del derecho al tiempo libre y al desarrollo integral, especialmente en niños, niñas y adolescentes.

En síntesis, se caracteriza este hito por la coexistencia de dos paradigmas en tensión: el de la infancia como objeto de tutela estatal y el de los niños como sujetos políticos y ciudadanos. Aunque las políticas neoliberales promovieron la descentralización, también fragmentaron la capacidad del Estado para garantizar derechos universales. En este periodo, se consolidan políticas públicas especializadas o sectorizadas, y toma fuerza la articulación entre políticas locales y políticas nacionales, que, a su vez, son directrices recibidas del ámbito internacional. También permite evidenciar la relevancia que ha tenido desde la emergencia del Campo de la Primera Infancia y tienen en la actualidad, *las tecnologías de gobierno*, categoría desarrollada por Aguilar (2023) desde un enfoque posestructuralista, que se retoma para evidenciar como en los documentos normativos iniciales se da un escalonamiento en vertical de lo internacional a lo nacional, de lo nacional a lo departamental y de allí a lo local, distrital y municipal. Dinámica que no se sostiene, para el Campo de la Primera Infancia en los periodos siguientes.

Hito 2. Desde la protección: génesis normativa e institucionalización territorial de la primera infancia en Colombia (2000–2004)

A la luz de la teoría de campo, las normativas revisadas promulgadas entre 2000 y 2004 sobre la protección de la infancia pueden analizarse como el resultado de una lucha por la

legitimidad en el campo jurídico y político global. Con su lectura se infiere que estos instrumentos emergen en un contexto de globalización económica, conflictos armados y expansión de redes de delincuencia transnacional, donde la niñez se convierte en un objeto de disputa simbólica y material. La trata de personas, la explotación sexual infantil y el reclutamiento forzado son problemáticas que reflejan la desigual distribución del capital económico y social, en la cual ciertos grupos dominantes imponen su visión sobre lo que debe ser protegido y regulado (Bourdieu, 1997). Por ejemplo, la Ley 679 de 2001 expresa que su objeto es “dictar medidas de protección contra la explotación, la pornografía y el turismo sexual y demás formas de abuso sexual con menores de edad” (Art. 1), y al centrarse en la prohibición y el control sin transformar las condiciones estructurales que perpetúan estas violencias, pueden operar como formas de violencia simbólica que refuerzan la desigualdad sin alterar las relaciones de poder subyacentes.

En el periodo comprendido entre los años 2000 y 2004 se configura en Colombia un proceso incipiente y estructurante que permite hablar de la emergencia del campo de la primera infancia, en el sentido planteado por Bourdieu (1997). Desde la teoría de campo, este proceso se entiende como la constitución progresiva de un espacio social relativamente autónomo, donde diferentes agentes luchan por la definición legítima de la primera infancia y por el poder de intervenir sobre ella. En este hito se analizarán las condiciones sociales, políticas, culturales y económicas del periodo que aportaron a la emergencia del campo de la Primera Infancia en Colombia. La génesis normativa e institucionalización territorial desde el enfoque de la protección, hace un énfasis en las lógicas de dominación simbólica, la reproducción estructural y la incidencia territorial.

Este hito 2000 a 2004, se sintetiza en 5 pasos que recoge la génesis normativa y la institucionalización territorial de la primera infancia del nivel nacional, un departamento (Antioquia) y dos distritos (Bogotá y Medellín) en Colombia: 1. La aprobación de leyes estructurales como la Ley 679 de 2001 y la Ley 747 de 2002, que instalan la protección frente a la explotación sexual en el centro del debate jurídico. 2. Implementación del Plan Nacional de Desarrollo (Ley 812 de 2003) que comienza a incorporar a la primera infancia como prioridad estatal. 3. La emergencia de sistemas de información educativo y social, como el reglamentado por el Decreto 1526 de 2000. 4. La institucionalización territorial de políticas en

Antioquia (Ordenanza 018 de 2002), Bogotá (Acuerdo Distrital 119 de 2004) y Medellín (Acuerdos 14 de 2004 y 013 de 2001). Y, 5. El desarrollo de programas integrales con enfoque alimentario y de desarrollo humano, como Vaso de Leche Escolar y Buen Comienzo en Medellín.

Retomando la perspectiva del estructuralismo constructivista, se hacen visibles unas estructuras de poder, dominadas en el hito anterior y en este, principalmente por agentes internacionales y gubernamentales, que tienden a imponer definiciones que, por proceder de ellos, tienen legitimidad en el campo. Así mismo, se identifican unos *habitus* institucionalizados, desde donde se evidencia que en este periodo existe una normatividad centrada en el cuidado de la vida infantil, bajo lógicas de protección, clasificación y focalización. Estos dispositivos se pueden ver, por ejemplo, en la Ley 880 de 2004, que traduce compromisos internacionales en legislación nacional⁴, reflejando un *habitus* técnico-jurídico caracterizado por la centralidad de la producción normativa como principal herramienta de intervención estatal.

Bajo este esquema se privilegia el lenguaje de los derechos y las obligaciones legales, el cumplimiento de estándares internacionales y la adopción de marcos jurídicos se perciben como actos suficientes para garantizar el cuidado de vida de niñas y niños, aunque no necesariamente se generen acciones para transformar las condiciones materiales y estructurales que generan las vulnerabilidades, consolidando la idea de que las soluciones se encuentran en la formulación de decretos, leyes y tratados, dejando en un segundo plano las prácticas familiares, comunitarias, territoriales y estructurales de cuidado y acompañamiento.

En esta óptica, normativas como las Leyes 765 de 2002, 800 de 2003 y 833 de 2003 responden, en parte, a la necesidad de los Estados de legitimarse frente a la comunidad internacional, mostrando compromiso con miradas globales, como parte de la disputa por el capital simbólico (Bourdieu, 1998). Aún con todo lo que se ha legislado, se habla de que son insuficientes los marcos legales específicos, mecanismos de protección y cooperación entre países que facilitan que redes criminales y de explotación operen con impunidad, por ejemplo,

⁴ Esta dinámica de acoger convenciones internacionales bajo normativas nacionales en el Campo de la Primera Infancia se ve materializada con contundencia antes del año 2000, por ello, se incluyeron en las líneas de tiempo.

frente al crecimiento de indicadores como el del reclutamiento infantil por parte de grupos armados.

No obstante, al no abordar las desigualdades estructurales que convierten a niños y niñas en sujetos vulnerables a la explotación y la violencia, estas regulaciones pueden terminar reproduciendo una visión paternalista de la infancia que la concibe como un objeto pasivo de protección, en lugar de reconocerla como agente dentro de un campo social atravesado por relaciones de poder.

La emergencia del Campo de la Primera Infancia se produce en un entramado de transformaciones estructurales, tanto globales como locales. Las normativas de este periodo (Ver líneas de tiempo periodo 2000-2004. Anexo 1) dan cuenta de realidades que evidencian formas extremas de vulneración de derechos; la trata de personas agravada por factores como la discriminación de género, la violencia intrafamiliar y la exclusión social de mujeres y niños. Los conflictos armados en varias regiones del mundo afectaron desproporcionadamente a los niños, quienes fueron reclutados y utilizados como soldados, mensajeros o esclavos.

Desde una perspectiva económica, la pobreza extrema, la falta de acceso a la educación y oportunidades económicas llevan a situaciones donde niñas y niños son explotados para beneficio económico de terceros. (De Cero a Siempre, 2013a), como en casos de trata de personas, uno de los fenómenos que cuenta con un desarrollo normativo. En términos culturales, la normalización o minimización de la explotación infantil, dificulta su erradicación. Los estigmas sociales hacia las víctimas dificultan su reintegración y protección, perpetuando ciclos de explotación. En algunos contextos, el uso de niños en conflictos es aceptado como una estrategia militar, lo que dificulta la implementación de medidas protectoras; las prácticas cotidianas de crianza naturalizan el castigo físico, siendo una forma de reproducción de ciclos de violencia.

A inicios del siglo XXI, Colombia avanzó en la armonización de su legislación con instrumentos internacionales de derechos humanos, especialmente en el marco del Sistema Interamericano. En este periodo, se consolidó una política exterior comprometida con la cooperación judicial internacional, la protección de la niñez y el cumplimiento del principio del interés superior del niño, como puede argumentarse a la luz de la normatividad

internacional con respaldo en lo nacional, como el Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativos a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, Nueva York, 2000. Ley 765 de 2002. La Convención de las Naciones Unidas contra la delincuencia organizada transnacional y el Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños del 2000 (Decreto 3173 de 2004); complementa la Convención de las 22 Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada Transnacional (Ley 800 de 2003). La Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados, del año 2000. (Ley 833 de 2003). La aprobación de esta Convención respondió a la necesidad de tener una normativa que facilitara la colaboración entre Estados para garantizar la restitución de menores⁵ y proteger derechos parentales, alineándose con otros tratados internacionales como la Convención sobre los Derechos del Niño (1989).

El cambio en los modelos familiares —incluyendo familias binacionales, divorcios transfronterizos, y la pluralidad de configuraciones parentales— dio lugar a nuevas disputas relacionadas con el derecho de guarda, custodia y visita. (Udes y Cinde, 2018; Unilasallista, 2016 y FUCN, 2021). Fenómenos como la violencia intrafamiliar, abordada en la Ley 575 de 2000, que modifica la Ley 294 de 1996, responde a la creciente preocupación por los altos índices de violencia intrafamiliar en el país. Este problema estaba asociado con dinámicas de desigualdad de género y patrones culturales de violencia en los hogares. La Ley 679 de 2001 y la Ley 747 de 2002 reflejan la necesidad de proteger a los niños y niñas de la explotación sexual y la trata de personas, problemas agravados por el conflicto armado y la pobreza.

La violencia generalizada y el desplazamiento forzado influyeron en la promulgación de normativas que buscaban fortalecer la atención en salud pública y educación, así como combatir delitos como la trata de personas y la explotación sexual. Las reformas en salud (Resolución 412 de 2000) y educación (Ley 715 de 2001) buscaban mejorar la prestación de servicios básicos en un contexto de pobreza extendida y desigualdad. La falta de acceso a servicios esenciales afectaba particularmente a las poblaciones rurales y desplazadas. Normas como la Directiva N° 13 de 2002 intentaron optimizar los recursos del Sistema General de

⁵ Término usado en el ámbito jurídico para referirse a los niños y niñas menores de 18 años. Se conserva en el texto aunque la perspectiva de la Tesis se distancia de su uso.

Participaciones, reconociendo la necesidad de garantizar la alimentación escolar en medio de restricciones presupuestarias.

En este periodo, se reconoció normativamente el derecho a la recreación (Plan Nacional de Recreación 2004–2009), también se dio la expedición del Código Penal (Ley 599 de 2000) que buscaba actualizar las normativas relacionadas con delitos graves como la violencia, la trata de personas y la inasistencia alimentaria, adaptándolas a los estándares internacionales.

En el departamento de Antioquia, se emite la Ordenanza 018 de 2002, que asigna funciones a los inspectores de policía en materia de protección a la niñez. El contenido de este documento da cuenta de las crecientes denuncias de casos de violencia intrafamiliar, abuso infantil y negligencia, aumento del número de niñas y niños en situación de calle, trabajo infantil y reclutamiento forzado por actores armados ilegales, insuficiente presencia institucional en zonas rurales y periféricas, lo que dejaba a muchos niños fuera del alcance del sistema de protección. Estas problemáticas hicieron evidente la necesidad de fortalecer los mecanismos locales de intervención, incluyendo el rol de las inspecciones de policía como actores clave en la respuesta inmediata a situaciones de vulneración de derechos.

La ordenanza se crea en un contexto político donde el fortalecimiento de la institucionalidad territorial, responde a la necesidad de consolidar un sistema territorial de protección integral, utilizando las estructuras ya existentes (como los inspectores de policía) para atender de manera inmediata y eficaz las situaciones de riesgo que afectan a niñas y niños.

A las situaciones de pobreza extrema, desempleo e informalidad que limitan el acceso a salud, educación y alimentación en Medellín, se responde con programas como el Vaso de Leche Escolar (Acuerdo 33 de 2002) y Buen Comienzo (Acuerdo 14 de 2004), aparecen reformas orientadas al enfoque de derechos, descentralización y cooperación internacional, dando cuenta de una necesaria transformación institucional. En este aspecto, también se destaca la institucionalización del Consejo de Política de Infancia (Acuerdo 013 de 2001 y Decreto 2248 de 2001).

Se dictan dos Resoluciones, la 0935 de 2000 y la 1411 de 2002 (modificada por la 1456 de 2003) que regulan el funcionamiento de Restaurantes Escolares y junto con el Acuerdo No. 33 de 2002, su Decreto No. 070 de 2003 y el Acuerdo Municipal N°032 de 2004, consolidan

el derecho a la alimentación escolar como política pública. Luego, con el Acuerdo Municipal N°05 de 2004 se crea el programa Seguridad Alimentaria para Madres Gestantes.

Durante este periodo, Bogotá enfrentaba una creciente urbanización, acompañada de fuertes desigualdades sociales, altos índices de pobreza y exclusión, así como problemas estructurales en salud, educación y seguridad. Estos desafíos sociales exigían una respuesta articulada desde el Estado para garantizar derechos fundamentales, especialmente de la niñez, la juventud, mujeres, personas mayores y familias. Las condiciones bajo las cuales se formulan en Bogotá el Acuerdo Distrital 50 de 2002, el Acuerdo Distrital 119 de 2004, los Lineamientos Generales de Política Social para Bogotá D.C. 2004-2014 y la Política por la Calidad de Vida de Niñas, niños y adolescentes 2004-2008 recoge lo acontecido en los últimos años de los noventa: una de las crisis económicas más fuertes de la historia reciente, con alta inflación, desempleo, informalidad laboral y pérdida del poder adquisitivo, reflejándose, especialmente en zonas periféricas y populares, motivando el diseño de políticas de desarrollo económico local, reactivación de la economía y fortalecimiento del tejido social.

Este hito, denominado “Desde la protección: génesis normativa e institucionalización territorial de la primera infancia en Colombia” entre 2000 y 2004, permite hacer visible un proceso de reconfiguración de políticas públicas, influenciado por múltiples factores sociales, económicos, políticos y culturales que dieron lugar a la formulación de los acuerdos y políticas sociales señalados en la tabla 7. En el ámbito político, el escenario de renovación institucional con gobiernos locales progresistas favoreció la implementación de políticas de inclusión, participación ciudadana, enfoque diferencial y derechos humanos. En el tejido cultural de este periodo hubo visibilidad de movimientos sociales, énfasis en la cultura ciudadana, nuevas formas de relacionamiento social, y una creciente demanda por la participación activa en la vida pública. Estas dinámicas, reforzaron la importancia de políticas públicas desde la diversidad, la inclusión y el reconocimiento de los grupos históricamente marginados, como los niños, niñas y adolescentes, lo cual se refleja en programas de atención integral a la primera infancia soportados con Acuerdos Municipales como “Quiéreme Bien, Quiéreme Hoy” en Bogotá y “Buen Comienzo” en Medellín.

El marco normativo contemplado dentro del periodo 2000 y 2004 evidencia la ausencia de una política nacional unificada que denota la ausencia de una autonomía relativa del campo,

lo que impide la consolidación institucional de las políticas de primera infancia. Aunque surgen experiencias pioneras, éstas no se articulan a un sistema nacional cohesionado. El campo en emergencia carece de autonomía institucional. Los esfuerzos territoriales son expresión de una configuración desigual del espacio social, donde el capital simbólico y político se distribuye de manera disímil. En ausencia de esta autonomía, las intervenciones dependen de las capacidades institucionales locales. En este hito, Medellín y Bogotá destacan sobre las demás ciudades capitales por desarrollar infraestructuras normativas y administrativas diferenciadas, donde hay inicios en la producción de datos, seguimiento y evaluación mediante sistemas de información que refuerzan una racionalidad gerencial que busca legitimidad y eficiencia.

En Bogotá, el Plan de Desarrollo “Bogotá para Vivir Todos del Mismo Lado” (2001-2004) incorporó por primera vez el eje de infancia como prioridad transversal, articulando programas de atención integral, mejoramiento de jardines infantiles y fortalecimiento de la Secretaría de Integración Social como entidad rectora. Se promovió la creación de sistemas de información sobre infancia y la institucionalización de las Mesas Intersectoriales de Primera Infancia, lo que permitió una gestión basada en datos y la configuración inicial de una racionalidad gerencial orientada a la eficiencia y legitimidad institucional. Por su parte, en Antioquia, la Ordenanza Departamental 018 de 2002 asignó competencias a los inspectores de policía en materia de protección a la niñez, y Medellín avanzó en la estructuración del programa Buen Comienzo, concebido a comienzos de los años 2000 como una política integral para la atención a niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años. Este programa se consolidó como una de las cinco estrategias de la política pública de primera infancia del municipio, con acciones intersectoriales en educación inicial, nutrición, protección y desarrollo familiar, además de establecer una infraestructura administrativa y técnica que luego serviría de referente para otras ciudades (Udes y Cinde, 2018).

Finalmente, a manera de cierre de este hito, considerando los aportes de Bourdieu (1997) con respecto al habitus, se propone, a partir de lo identificado en este periodo, una aproximación al ethos territorial (Haesbaert, 2013; Raffestin, 2012). Mientras el habitus designa el sistema de disposiciones duraderas y transferibles que orientan la acción de los agentes dentro de un campo —estructuradas por las condiciones objetivas y estructurantes de nuevas prácticas—, el ethos territorial alude a una dimensión más amplia y colectiva. El ethos

incluye al habitus en tanto lo inscribe en un horizonte simbólico y afectivo compartido, donde confluyen valores, sensibilidades, memorias y modos de relación propios de una comunidad o territorio.

Esta categoría se irá profundizando en los hitos siguientes, sin embargo, en este hito puede ilustrarse el ethos territorial (Haesbaert, 2013; Raffestin, 2012) retomando lo acontecido en Medellín y Bogotá, cuyos desarrollos normativos y programáticos entre 2000 y 2004 reflejan modos diferenciados de percibir, sentir y actuar frente a la primera infancia, enraizados en sus propias historias sociales y culturales. En Medellín, el ethos territorial se configuró a partir de una ciudad marcada por la violencia urbana, el desplazamiento forzado, la desnutrición y la desconfianza institucional. En este contexto, emergieron iniciativas como Buen Comienzo (Acuerdo 14 de 2004) y Vaso de Leche Escolar (Acuerdo 33 de 2002), orientadas a reconstruir el tejido social desde el cuidado y la nutrición, reforzando un ethos orientado a la protección comunitaria y corresponsabilidad local. Y, por su parte en Bogotá, el ethos territorial se enraizó en un proceso de modernización administrativa y ciudadanía participativa, impulsado por gobiernos locales que promovieron la cultura ciudadana y la planificación social con enfoque de derechos. Políticas como el Acuerdo Distrital 119 de 2004 y el Plan de Desarrollo “Bogotá para Vivir Todos del Mismo Lado” (2001–2004) expresan un ethos orientado hacia lo gerencial y técnico, sustentado en la eficiencia institucional y la gestión basada en evidencias, donde la infancia se convierte en indicador de desarrollo urbano y legitimidad política.

Así, mientras el habitus institucional del periodo se expresaba en prácticas de protección y regulación, los ethos territoriales de Medellín y Bogotá incorporaron dimensiones culturales, éticas y emocionales que modelaron sus propias formas de emerger el campo. En palabras de Bourdieu (1997), “las estructuras objetivas tienden a producir estructuras mentales que las reproducen, pero también a generar prácticas capaces de transformarlas” (p. 83); en este sentido, los ethos territoriales son los escenarios donde los habitus institucionales se resignifican y transforman el Campo de la Primera Infancia desde los contextos locales.

Hito 3. De lo dicho a los hechos: Normatividad y territorialización de las políticas públicas (2005 – 2009)

Entre 2005 y 2009, el campo de la Primera Infancia en Colombia experimentó una transformación, marcada por la consolidación de un marco normativo que se robusteció y la articulación de políticas públicas que respondieron a condiciones sociales, políticas, económicas y culturales particulares en cada territorio analizado. Con elementos comunes y estructurales, el Campo de la Primera Infancia emerge como un espacio social que trasciende fronteras físicas, operando simultáneamente en múltiples escalas y contextos multisituados (Monnet, 1999).

Los documentos normativos correspondientes a este periodo (Ver Línea de tiempo 2005 – 2009. Anexo 1.) visibilizan dos pasos en sintonía con los descritos en los anteriores hitos, que permiten focalizar que el Campo de la Primera Infancia continúa emergiendo como un espacio complejo de interacción entre agentes, instituciones y estructuras de poder que disputan capitales simbólicos, sociales y políticos (Bourdieu, 1990, 1997, 2005). Múltiples agentes (ICBF, ministerios, gobiernos departamentales, organizaciones no gubernamentales) a partir de sus aportes en términos de normativas y lineamientos definen cada vez, con mayor contundencia, las reglas del juego en la atención a la primera infancia y en la educación infantil, que se materializan en acciones territorializadas en múltiples niveles.

Con lo anterior, no se pretende decir que todo quedó hecho en el campo, por el contrario, este hito, favorece ampliar la perspectiva de la autonomía relativa y la capacidad de reproducción estructural del campo, permitiendo comprender en dos pasos, cómo se diseñan y escalan las políticas públicas en este periodo, así como las incidencias generadas a través del ethos territorial.

El paso de la consolidación normativa y estructuración institucional se materializa con la aprobación de instrumentos internacionales como la Resolución 1612 de 2005 de la ONU y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), que influyen en la agenda nacional y territorial, promoviendo la protección integral de la infancia y la inclusión de grupos vulnerables en los planes, programas y proyectos llevados a los territorios. En el ámbito nacional, la Ley 1151 de 2007 (Plan Nacional de Desarrollo) y la Ley 1295 de 2009 establecen lineamientos para la atención integral de la primera infancia, mientras que

resoluciones y decretos del ICBF y el Ministerio de Protección Social definen procedimientos técnicos y administrativos para la garantía de derechos.

Por otra parte, el segundo paso, hace alusión la interacción de agentes y su disputa de capitales. Siguiendo a Bourdieu (1988, 1997, 2007), el campo de la primera infancia se configura como un espacio de lucha entre agentes estatales (ICBF, ministerios, gobiernos locales), organismos internacionales, sociedad civil y expertos, que disputan capitales simbólicos (legitimidad en la definición de la primera infancia), sociales (redes de apoyo y movilización) y políticos (capacidad de incidir en la agenda pública). La creación de comisiones intersectoriales y consejos departamentales evidencia la institucionalización de estos espacios que se mueven entre la disputa (la competencia) y la cooperación.

Parafraseando lo planteado por la Ley 1151 de 2007, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2006-2010, en este periodo, las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales, que soportan el desarrollo normativo, reconocen un incremento en indicadores de violencia, reclutamiento infantil y afectaciones en las condiciones de vulnerabilidad, impulsando miradas de protección y prevención, así como inclusión de enfoques diferenciales para grupos en situación de discapacidad o desplazamiento.

La pobreza, la desigualdad y la exclusión motivaron la focalización de recursos y la priorización de la primera infancia en los planes de desarrollo, y se incluye discursivamente un énfasis en la eficiencia y el control social del gasto público.

En este periodo hubo programas, proyectos y acciones institucionales que adoptaron desde los textos, un cambio de paradigma hacia la infancia como sujeto de derechos y la promoción de la participación infantil, lo que refleja una transformación en los hábitos y en el ethos territorial, donde empieza a decirse que la infancia es una categoría social, y que, los niños y las niñas son vistos como agentes activos de transformación social.

A nivel nacional, al marco institucional se adiciona la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) y el CONPES Social 109 de 2007, que definió la política *Colombia por la Primera Infancia*. Estas normas marcaron la transición hacia un enfoque de derechos, articulando la atención integral con estrategias de eficiencia, control social y corresponsabilidad institucional. (Udes y Cinde, 2018). En el departamento de Antioquia, el

Decreto Departamental 445 de 2007 y la Ordenanza 25 de 2009 dieron forma a una política pública de protección integral de la infancia y la adolescencia, con un énfasis en la gestión interinstitucional y la territorialización de la política social. Este enfoque mostró consonancia con el discurso nacional, pero con un fuerte acento en la descentralización y la construcción de redes locales de atención.

En Medellín, durante este periodo se fortalecieron los cimientos del programa Buen Comienzo, que comenzó como estrategia intersectorial de atención integral y posteriormente se consolidó como política pública. (Udes y Cinde, 2018). Su enfoque articuló educación inicial, nutrición, salud y familia desde un modelo de gobernanza local participativa y gestión basada en resultados, lo que denota un ethos territorial más comunitario y relacional.

En Bogotá, el enfoque giró hacia la planificación técnica y la cultura ciudadana, consolidando la Política por la Calidad de Vida de Niñas, Niños y Adolescentes (2004–2008) y dando continuidad a modelos de gestión urbana basados en indicadores, eficiencia y transparencia, con énfasis en la educación inicial y la equidad social.

En general, los cuatro niveles de gobierno mencionados compartieron palabras clave como derechos, eficiencia y corresponsabilidad, sin embargo, difirieron en sus ethos de implementación: el nacional, centrado en la estandarización normativa y la cooperación internacional; Antioquia, en la articulación territorial y comunitaria; Bogotá, en la planificación técnica y gerencial; y Medellín, en la reconstrucción del tejido social desde el cuidado y la integralidad. Estas variaciones muestran cómo la política de primera infancia fue un campo en disputa entre la racionalidad técnica y la ética del cuidado, donde se tensionaron los discursos de protección, desarrollo y eficiencia.

La ampliación de la cobertura en atención integral a la primera infancia en los años anteriores, llevó a los gobiernos nacional y locales a buscar mecanismos para ejecutar las políticas sin incrementar directamente la planta estatal. En este contexto surgieron los operadores —fundaciones, corporaciones, organizaciones sociales, privadas o mixtas, — que asumieron la implementación de programas públicos mediante contratos o convenios de cooperación. Esta modalidad respondió a las reformas administrativas neoliberales iniciadas en la década de 1990 (Ley 60 de 1993, Ley 715 de 2001), que promovieron la

descentralización, la competencia y la tercerización de servicios sociales bajo el principio de “eficiencia del gasto público”. Como plantea Bourdieu (1998), este tipo de transformaciones evidencian cómo el Estado neoliberal subcontrata su función social, desplazando la responsabilidad del bienestar hacia el mercado y la sociedad civil, pero manteniendo la autoridad simbólica de definir los criterios de calidad y desempeño.

Aquí es importante mencionar aportes de los modelos pedagógicos de entidades operadoras de atención integral y educación inicial⁶ consideradas en el corpus documental de la investigación, como el Modelo pedagógico aeioTU, descrito por Quintero et al. (2015) como una propuesta educativa centrada en el niño como protagonista del aprendizaje, que fomenta su participación activa y creatividad, reconociéndolos como sujetos de derechos y agentes de transformación social; el Modelo de la Corporación PAN, que se centra en el desarrollo integral de niños y niñas desde la concepción de la infancia como sujetos de derechos, promoviendo su participación en procesos de aprendizaje y vida comunitaria. (Pino, M., 2014).

La expansión de los operadores en este periodo evidencia una tensión estructural entre la universalización de derechos y la privatización de su gestión, mostrando cómo el campo de la primera infancia se convirtió en un espacio de disputa por el capital económico, técnico y simbólico. Mientras los gobiernos buscaban legitimidad a través de la eficiencia y la cobertura, los operadores emergían como mediadores entre las políticas públicas y las comunidades, resignificando en la práctica la noción de atención integral. En este sentido, otras entidades sociales y comunitarias también se vinculan al campo, como lo evidencian documentos de modelos pedagógicos de la Corporación viviendo juntos (2021) y la Asociación de Padres El Principito (2022).

Este hito permite visualizar que la organización institucional de la primera infancia se expresa en la adopción de estructuras orientadas al control, la prevención y la protección, evidentes en la conformación de comités especializados y en la implementación de lineamientos técnicos que regulan la acción estatal. Estos son dispositivos de poder simbólico y organizacional que definen los límites del campo, sus reglas y sus agentes legítimos. Dichas

⁶ Las entidades operadoras de atención integral y educación inicial son instituciones, organizaciones sociales, fundaciones, ONGs o empresas especializadas que implementan, ejecutan y gestionan programas y servicios dirigidos a niños y niñas en la primera infancia. En el capítulo 5 sobre los agentes y sus capitales se amplía el contexto sobre estas entidades.

estructuras permiten la reproducción de prácticas y discursos oficiales, facilitando su difusión y normalización en distintos niveles territoriales, desde el nacional hasta el municipal, lo que contribuye a mantener las jerarquías entre centros y periferias.

Por su parte, la capacidad de reproducción en el campo, se observa en la manera en que los lineamientos nacionales son apropiados y adaptados por los departamentos y municipios, como Antioquia y Medellín, que desarrollan normativas propias (Decreto Departamental 445 de 2007, Acuerdo Municipal 84 de 2006) y dispositivos institucionales innovadores como la Contraloría Estudiantil y políticas de seguridad alimentaria que involucran a niñas y niños. En este sentido, el *ethos* territorial (Haesbaert, 2013; Raffestin, 2012), entendido como el conjunto de valores, prácticas y tradiciones que caracterizan las formas locales de hacer política pública, incide en cómo se implementan y resignifican las políticas de primera infancia. No obstante, estas adaptaciones también reproducen *habitus* institucionalizados donde persisten formas de adultocentrismo y control técnico sobre la infancia, más que una transformación sustantiva de las relaciones de poder.

El proceso de estructuración del campo hasta este momento, se materializa en la creación de dispositivos normativos y administrativos que buscan regular la vida de la infancia bajo la lógica de la protección y el desarrollo integral. Sin embargo, este desarrollo continúa anclado en preceptos occidentales y estándares universales de medición y evaluación, que funcionan como formas de capital simbólico asociadas a la legitimidad internacional. Hacia el final del periodo se observan incipientes transformaciones desde algunos discursos que incorporan enfoques de género, etnicidad y territorio, especialmente en poblaciones indígenas (Moreno, 2009) y rurales; así como investigaciones que evidencian prácticas de participación de bebés y familias, introduciendo discusiones sobre la agencia social desde los primeros años. (Restrepo et al., 2009)

Estos dispositivos de poder institucional, como los comités intersectoriales, los lineamientos técnicos y los sistemas de información, si bien fortalecen la gestión y la rendición de cuentas, también consolidan una lógica de racionalidad administrativa que subordina los procesos de cuidado y crianza a criterios de control, eficiencia y estandarización. El *ethos* territorial, por su parte, condiciona la apropiación y resignificación de estas políticas, generando modelos de gestión diferenciados que pueden ser innovadores, pero que también

tienden a reproducir las jerarquías del campo. En consecuencia, el Campo de la Primera Infancia en Colombia en el periodo 2005–2009, se configura como un espacio de disputa entre agentes estatales, operadores y organizaciones sociales que luchan por definir las reglas del juego, acumular capitales y legitimar su autoridad sobre la infancia, en una tensión constante entre protección, control y emancipación simbólica.

Hito 4. Nuevas arquitecturas desde políticas locales y con mayor visibilización de las voces de niños y niñas (2010 -2014)

El campo de la primera infancia va ganando autonomía relativa frente a campos tradicionales como el educativo y el asistencial, configurándose como un espacio de producción y disputa de saberes, normas y prácticas cada vez más específicas. En este proceso, siguiendo a Bourdieu (1997, 2007), se observa cómo diferentes agentes —gubernamentales, académicos, sociales y comunitarios— participan activamente en la lucha por la definición legítima del objeto del campo, es decir, por determinar qué debe entenderse por desarrollo infantil temprano, atención integral y participación infantil.

Este proceso implica también la construcción de un *habitus* institucional (Bourdieu, 1997), entendido como un sistema de disposiciones socialmente estructuradas que orientan las prácticas de las instituciones públicas y privadas que intervienen en la primera infancia. Este *habitus* se expresa en transformaciones de las prácticas estatales, que se han venido desplazando de enfoques puramente asistencialistas hacia perspectivas integrales y de derechos, configurando nuevas formas de capital simbólico y cultural que revalorizan la voz y la agencia de niñas y niños como sujetos sociales (Bourdieu, 1988).

Los cuatro pasos identificados en este hito corresponden a momentos clave en esta lucha por la autonomía y definición del campo: 1. Reconocimiento de la primera infancia como sujeto de políticas públicas diferenciadas. 2. Descentralización y fortalecimiento institucional territorial = gobernanza local. 3. Introducción de procesos de evaluación de impacto. Seguimiento y evaluación participativa. Y, 4. Construcción de alianzas corresponsables multisectoriales. Corresponsabilidad como principio rector.

Este periodo evidencia, la emergencia del Campo de Primera Infancia en Colombia, como un espacio dinámico de fuerzas y relaciones, en el que se entrelazan distintos tipos de capitales (económico, cultural, social y simbólico) y donde la autonomía se va conquistando a través de la lucha constante entre agentes con diferentes posiciones y estrategias (Bourdieu, 1988; 1997; 2007).

Entre 2010 y 2014, en el plano social, persistió la alta incidencia de pobreza infantil, desnutrición y violencia intrafamiliar, así como el reclutamiento forzado y el desplazamiento, fenómenos que visibilizaron la vulneración sistemática de derechos de niños y niñas. Aunque este periodo coincidió con los Diálogos de Paz, la promulgación de la Ley de Víctimas (Ley 1448 de 2011) y la formulación de la Estrategia Nacional De Cero a Siempre, estas iniciativas no lograron revertir de manera sustantiva las desigualdades estructurales ni las prácticas institucionales de control sobre la infancia. Si bien De Cero a Siempre representó un avance hacia la articulación intersectorial y la atención integral desde el enfoque de derechos, su implementación reprodujo lógicas de focalización, medición y estandarización propias del campo tecnocrático estatal (Udes y Cinde, 2018). Como lo plantea el documento De Cero a Siempre (2013a), las niñas y los niños en contextos de pobreza tienen mayor riesgo de enfrentar problemas de salud mental y menor desarrollo cognitivo, evidenciando que las brechas sociales persistieron pese al discurso de equidad y reconciliación.

La Ley de Víctimas, por su parte, visibilizó a la infancia como población afectada por el conflicto armado, pero su enfoque reparador no se tradujo en transformaciones pedagógicas o comunitarias profundas. Los modelos pedagógicos que emergieron en este periodo —como el de aeioTU, centrado en la creatividad y la agencia infantil (Quintero et al., 2015), y el de la Corporación PAN, basado en la participación comunitaria (Pino, 2014)— promovieron concepciones más dialógicas de la infancia; sin embargo, su alcance fue limitado.

Efectivamente, se fue intensificando el enfoque de cuidado y protección integral, marcado por un giro discursivo en el que se va acentuando el desplazamiento de la mirada asistencialista hacia una comprensión más compleja del sujeto infantil como titular de derechos, tal como se identifica en Robayo (2021) al referir en los antecedentes investigativos de la emergencia del Campo de la Primera Infancia los estudios de Ancheta, A. (2010); Cousiño, F., & Foxley, A. (2011); Duarte, J., Gallego, T., & Parra, P. (2011); Díaz, C. (2012);

Duarte, J., Gallego, T., Parra, P., & García, G. (2012); Franco, Y., Herrera, K., & Rojas, M. (2013); Ancheta, A. (2013a y 2013b); Arboleda, R., Minotta, S., Orobio, J., & Rentería, T. (2014) y, De Cero a Siempre (2014).

Como plantea Bourdieu (1998), las estructuras de poder tienden a reproducirse mediante el control simbólico del campo, incluso cuando adoptan discursos progresistas. En este sentido, la política de paz y la atención integral a la primera infancia no transformaron del todo los habitus institucionalizados ni el ethos territorial de la gestión pública, que siguió operando bajo criterios de eficiencia y control más que de emancipación y participación infantil.

El periodo también se caracterizó por un crecimiento moderado, acompañado de un incremento sostenido del gasto social, particularmente en educación y salud, que permitió fortalecer infraestructuras como jardines infantiles y Centros de Desarrollo Infantil (CDI). Así se plantea en el documento Maestro del Programa de Licenciatura Infantil de Uniminuto (2010):

El Ministerio de Educación, en alianza con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, se ha propuesto implementar en todo el territorio tres modalidades de atención [...] para 2010, el compromiso es atender 400.000 niños menores de 5 años [...] beneficiarán de una política de calidad cimentada en un marco de competencias, otros 460.000 que asisten a los hogares múltiples, jardines, preescolares oficiales y privados y cajas de compensación familiar. (p.27)

Este esfuerzo se traduce como una apuesta gubernamental por la ampliación de cobertura, pero también por la escalabilidad de políticas públicas, entendida como la capacidad de replicar e implementar modelos a diferentes niveles territoriales y contextuales.

En el plano político, el lanzamiento de la estrategia “De Cero a Siempre” (2011) representó un hito que consolidó la primera infancia como categoría política prioritaria, incorporada de forma transversal y obligatoria en los planes de desarrollo departamentales y municipales. Este proceso puede comprenderse como una reconfiguración del campo donde se establecen nuevas estructuras de poder y capital simbólico en torno a la primera infancia.

La estrategia instaló un conjunto de dispositivos institucionales y normativos —como lineamientos técnicos, indicadores y mecanismos de articulación intersectorial— que funcionan como estructuras objetivas orientadas a regular las prácticas y orientar la acción de los agentes del campo. Tales estructuras, al institucionalizar modos de clasificación, operación y evaluación, producen un *habitus* institucional centrado en la planeación, la medición y la rendición de cuentas, configurando así nuevas formas de legitimidad estatal y social. Sin embargo, este proceso también reproduce una lógica tecnocrática y adultocéntrica, en la que la participación de los niños y las niñas sigue mediada por las interpretaciones y disposiciones de los agentes con mayor capital político, económico y técnico.

El marco normativo del periodo proyecta el fortalecimiento del Sistema Nacional de Bienestar Familiar —SNBF—, la apropiación discursiva del enfoque de derechos y ciclo vital y enfatiza en la corresponsabilidad institucional; dando cuenta de un *ethos* territorial nacional constituido por disposiciones históricas, institucionales y simbólicas que orientan la acción estatal hacia la homogeneización de prácticas y modelos de gestión. En este contexto, la aquí llamada *escalabilidad de las políticas públicas*, esa capacidad del campo político-administrativo para reproducir estructuras y *habitus* institucionalizados en distintos niveles territoriales, permite replicar y adaptar *modelos o estrategias de intervención* —como los de atención integral a la primera infancia— a diversos contextos. Esta dinámica se evidencia, por ejemplo, en la creación y fortalecimiento de los Comités Departamentales/Municipales de Infancia, Adolescencia y Familia⁷ como instancia de articulación con actores locales para la gestión pública en los municipios San José del Guaviare y Villavicencio. La expansión institucional revela la forma en que el campo desde lo gubernamental busca extender su poder simbólico y organizativo, instalando estructuras que además cuentan con la legitimidad nacional, a la par que los territorios más locales dejan de ser simples espacios físicos y se constituyen como espacios sociales atravesados por relaciones de poder, saberes locales e historicidades que reconfiguran las políticas según sus propias condiciones culturales, sociales y económicas (Bourdieu, 1997).

⁷ Estas instancias se encuentran vinculadas a otras como los Consejos Municipales de Política Social - COMPOS, al Consejo de Política Social y Económica - COMPSE

La intersectorialidad emerge de forma más clara como principio rector de la política pública, impulsando la articulación entre sectores como salud, educación y protección social, mientras que la interseccionalidad (Crenshaw, 1989; Cecchini & Martínez, 2011) aparece aún de manera incipiente en el diseño y evaluación de políticas, al reconocer la superposición de desigualdades asociadas a género, etnicidad, discapacidad, ruralidad, entre otras dimensiones.

Este avance es clave para comprender cómo las políticas públicas comienzan a identificar no solo “el niño” como sujeto abstracto, sino niñas y niños concretos, insertos en contextos históricos, culturales y sociales diferenciados.

Lo acontecido en este periodo, permite evidenciar como el Campo de la Primera Infancia se configura como un espacio social multisituado, que trasciende fronteras físicas y opera simultáneamente en múltiples escalas —local, departamental, nacional e internacional—, tal como plantea Monnet (1999). En síntesis, entre 2010 y 2014, el campo de la primera infancia en Colombia consolida una autonomía relativa frente a los campos educativo y asistencial, este periodo también puede leerse como la construcción de nuevas arquitecturas del Campo de la Primera Infancia, donde las políticas públicas —a través de procesos de escalabilidad y territorialización— consolidaron un enfoque más complejo, situado y plural, con avances en el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos en contextos locales diversos desde la difusión del enfoque de crianza amorosa, entornos protectores y desarrollo emocional.

En este sentido, se acude dentro del corpus documental de la investigación a los documentos maestros revisados⁸ —Maestría en Primera Infancia, Educación y Desarrollo (Udes y Cinde, 2018), Licenciatura en Educación Inicial (Uniminuto, 2010), Licenciatura en Educación Infantil (Unilasallista, 2016) y Licenciatura en Preescolar (FUCN, 2021)— para acoplar esta mirada normativa desde el lugar de la academia con la formación de profesionales para el campo de la primera infancia⁹. Estos documentos aportan al análisis de la emergencia del Campo de la Primera Infancia, desde los planos epistemológico, curricular y pedagógico,

⁸ Ver Anexo 3. Líneas de tiempo documentos maestros y modelos pedagógicos

⁹ La academia tiene varios roles en el Campo de la Primera Infancia que se mencionaran en el capítulo 5 sobre los agentes y sus capitales. En lo que respecta a este apartado, se hace alusión a la capacitación técnica y la formación de profesionales como sujetos críticos, sensibles y comprometidos, que aportan a la construcción de sociedades más justas e inclusivas desde el trabajo con la primera infancia.

permitiendo comprender cómo la formación universitaria configura habitus profesionales y prácticas pedagógicas coherentes con el enfoque de derechos y con la transformación social.

Las versiones revisadas de estos programas correspondientes a los años 2010, 2016, 2018 y 2021 reflejan el tránsito de modelos educativos instruccionales y con escalas de valoración del desarrollo estandarizadas, hacia modelos tendientes al reconocimiento y valoración de los niños y las niñas como ciudadanos y ciudadanas, capaces de participar, expresarse y transformar sus realidades. Este giro, dice en los documentos, busca contribuir a la consolidación de una sociedad más inclusiva, justa y respetuosa de la diversidad; resalta lo complejo, situado y plural del campo, registrando avances hacia el reconocimiento de los niños y niñas como sujetos de derechos y la promoción de la participación infantil, especialmente desde las dimensiones de la crianza, los entornos protectores y el desarrollo emocional; discusiones sobre la capacidad de agencia desde la gestación y la investigación formativa, la innovación y el diseño de proyectos educativos situados, que partan del análisis de problemáticas reales y fomenten la transformación social, como uno de los principales desafíos de los agentes del campo en estos procesos de formación.

Otra consonancia entre los documentos maestros es que destacan la relevancia de hacer lectura crítica de contextos locales diversos (ruralidad, comunidades étnicas y contextos urbanos) como parte esencial de la formación profesional, con estrategias que articulan teoría y práctica para transformar realidades locales. Contemplan la diversidad cultural del país y la necesidad de reconocer las diferencias como base de la inclusión y la justicia social. El programa de Licenciatura en Pedagogía Infantil (Uniminuto, 2010) señala que “el maestro de preescolar (Pedagogía Infantil) debe asumir una posición crítica y propositiva frente al conjunto articulado de condiciones sociales, culturales, políticas y económicas que afectan los procesos de desarrollo y aprendizaje” (p. 31), reconociendo el papel del componente afectivo, el juego y la socialización como ejes del aprendizaje significativo. Los programas conciben la educación infantil como un campo en construcción, en diálogo con los saberes de la psicología, la pedagogía, las ciencias sociales y las humanidades. Se promueve una epistemología situada, que reconoce la diversidad de contextos, la pluralidad cultural y las condiciones históricas del ser niño y ser maestro.

Por su parte, los currículos promueven la articulación entre teoría, práctica e investigación, asumiendo la docencia como práctica reflexiva y transformadora. Se privilegia la investigación formativa, la innovación y la lectura crítica de contextos locales, lo que conecta la formación docente con las políticas nacionales y territoriales. El Documento Maestro de Licenciatura en Educación Infantil (Unilasallista, 2016) destaca que el programa forma licenciados

que hagan de la pedagogía su campo disciplinar y profesional y que estén en condiciones de producir saber pedagógico para orientar su praxis, que contemple las implicaciones didácticas de su disciplina, que utilice las más modernas herramientas para hacer de la escuela un taller de humanidad (p.75)

Esta intencionalidad fortalece el campo desde dentro, al reconocer la pedagogía como saber autónomo y productor de conocimiento, en lugar de un saber subordinado a políticas estandarizadas.

Con las dos convergencias anteriores, es importante señalar la sintonía con relación a la concepción de niño y niña como sujetos de derechos, agentes de transformación y constructores de conocimiento. En este aspecto, la Maestría en Primera Infancia, Educación y Desarrollo (Udes y Cinde, 2018) citado a Pineda y otros (2009), plantea la pertinencia de programas que aborden los aspectos de la primera infancia bajo una “concepción de niñez como sujetos integrales, activos en la construcción de su desarrollo, participantes en la producción de saberes y decisiones de la vida cotidiana” (p. 54). Desde esta mirada, la niñez deja de ser objeto de intervención y se asume como categoría social y política que interpela a las instituciones y al Estado. De igual forma, este documento menciona la relevancia de incorporar una pedagogía relacional y dialógica donde los adultos son mediadores, no transmisores, y la educación inicial se concibe con sentido en sí misma, orientada al desarrollo integral sin fragmentarlo ni sobredimensionar ningún aspecto.

Estos programas dialogan críticamente con las políticas nacionales —como De Cero a Siempre, la Ley 1098 de 2006 y la Política Pública de Infancia de Medellín (Acuerdo 054 de 2015)— al incorporar sus principios, pero también cuestionan su aplicación instrumental. Reconocen la necesidad de trascender la visión normativa hacia una comprensión integral y

situada de la infancia, donde la formación de agentes educativos docente se constituye como espacio de resistencia y resignificación de los discursos oficiales sobre desarrollo, calidad y evaluación.

Desde la teoría de campo, las universidades y programas de formación de docentes y profesionales que operan en el campo de la primera infancia, actúan como agentes con capital simbólico y cultural que disputan la definición legítima del saber sobre la infancia. La academia no solo reproduce las políticas, sino que las interpreta, recontextualiza y tensiona, debería configurarse como un espacio de producción crítica del conocimiento que fortalezca la autonomía relativa del campo. De tal manera que, la formación universitaria contribuya a la consolidación del Campo de la Primera Infancia en el cual converjan también habitus profesionales comprometidos con la justicia social, la diversidad y la participación de niñas y niños como agentes.

Hito 5. La emergencia de la Primera Infancia como campo reconoce transformaciones y alerta sobre desigualdades estructurales no resueltas (2015-2022)

Como lo han sido los hitos anteriores, el correspondiente al periodo 2015–2022 se caracteriza por la profundización y resignificación de procesos que venían gestándose en décadas anteriores, dando lugar a otra fase en la emergencia del Campo de la Primera Infancia (Bourdieu, 1997). Desde esta perspectiva, la primera infancia como campo en Colombia, no emerge una única vez, sino que va emergiendo; no emerge como un hecho único, lineal ni homogéneo, sino, como ya se mencionó de manera multisituada Monnet (1999), va emergiendo de manera rizomática, en el sentido planteado por Deleuze y Guattari (1980): como un entramado múltiple, con nodos que se conectan y desconectan, que se expanden y transforman a partir de luchas simbólicas sociales, económicas y políticas, disputas políticas y resignificaciones locales, entre los distintos agentes que van habitando este campo (Bourdieu, 1988).

Estas transformaciones permiten nombrar los siguientes tres pasos: 1. La expansión de capital simbólico del campo: la primera infancia se convierte en emblema de progreso social (actualización conceptual y programática de la estrategia De Cero a Siempre, 2021); 2. La

transversalización en planes de desarrollo distritales y municipales, con énfasis en participación, salud mental y cuidados. (Inclusión de la primera infancia en estrategias de atención de pandemia y pospandemia, reconociendo su alta afectación); 3. El surgimiento de políticas públicas locales específicas y centradas en interculturalidad, género y territorio. De la intersectorialidad y la interseccionalidad.

Políticamente, se fortaleció la gobernanza territorial a través de la creación o consolidación de instancias locales que vinculan dependencias gubernamentales, entidades públicas y privadas operadoras de la atención integral y la educación inicial, así mismo, la aparición de escenarios para la participación de los niños y las niñas en el campo de la infancia y otras instancias locales que posibilitaron la planificación y seguimiento desde un enfoque de corresponsabilidad. Al nivel nacional, la Ley 1804 de 2016 elevó a política de Estado el desarrollo integral y mandató la articulación intersectorial y territorial; esto se operacionalizó con el Decreto 1860 de 2017 (articulación salud-educación-protección), el Conpes 3950 de 2018 (desarrollo integral de primera infancia) y el Conpes 4069 de 2022 (violencias contra niños, niñas y adolescentes). Incluso durante la pandemia (2020–2022), se construyeron lineamientos sanitarios y de continuidad de servicios (Resolución 3128 de 2020, Minsalud) sostuvieron la corresponsabilidad y el seguimiento, consolidando un entramado institucional donde Estado, operadores privados/ONG, familias y niños y niñas participan en la planificación y el monitoreo de la política.

En paralelo, los entes territoriales crearon o consolidaron instancias locales que vinculan dependencias gubernamentales y operadores: el Distrito Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación de Medellín redefinió su política y el programa Buen Comienzo (Acuerdo 54 de 2015; Decreto 00844 de 2016), institucionalizó el SATMED (Sistema de Alertas Tempranas, con el Acuerdo 114 de 2019) y creó la Unidad Administrativa Buen Comienzo (Decreto 0863 de 2020).

Bogotá Distrito Capital por su parte, ancló su agenda de la primera infancia a sus planes de desarrollo con los Acuerdos 645 de 2016 y 123 de 2020; El Distrito Especial de Santiago de Cali adoptó su Política Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia (Acuerdo 392 de 2015); Barranquilla Distrito Especial, Industrial y Portuario expidió el Acuerdo 0019 de 2018 para aprobar su Política Pública de Primera Infancia e instaló sus Mesas de equidad bajo el

Decreto 249 de 2018; en territorios como San José del Guaviare y Villavicencio se reestructuraron comités y mesas de participación (Decretos 043 de 2021; 1000-21/228 de 2018).

Un elemento distintivo de este periodo es la introducción y consolidación de mecanismos de seguimiento y evaluación participativa, como el Sistema de Seguimiento y Evaluación de Primera Infancia y lineamientos que exigen la participación de familias y comunidades. Este paso responde a una transición desde modelos técnicos centralizados hacia prácticas más abiertas, que integran la voz de la ciudadanía para garantizar efectividad, sostenibilidad y adaptabilidad de las intervenciones. La Ley 1804 de 2016 exige la articulación intersectorial bajo el principio de la corresponsabilidad Estado–familia–sociedad con participación familiar y comunitaria en la planeación, ejecución y seguimiento de la política. El Decreto 1860 de 2017 (sector educación), reglamenta la articulación salud–educación–protección e incorpora mecanismos de reporte y seguimiento a la atención integral, con componentes de participación territorial. El Conpes 3950 de 2018 define metas, indicadores y criterios de seguimiento; ordena esquemas de evaluación y reportes periódicos que incluyen a entidades territoriales y actores comunitarios. También el MEN con la Resolución 2565 de 2019 (Sistema de Calidad de la Educación Inicial), establece indicadores de calidad y procesos de auto-evaluación y mejoramiento, que convocan a familias y comunidades como actores de verificación y retroalimentación. El ICBF por medio de la Resolución 0510 de 2018 (estándares de atención integral) incluye lineamientos de participación familiar y comunitaria en la planeación, seguimiento y evaluación del servicio.

En lo territorial, Medellín bajo el Acuerdo 114 de 2019 institucionaliza un Sistema de Alertas Tempranas con canales de reporte y seguimiento comunitario, y cruces intersectoriales para monitoreo. Y a través del Acuerdo 54 de 2015 y su Decreto 00844 de 2016 redefine la política local incorporando mecanismos de seguimiento con participación de familias y mesas intersectoriales. Por su parte, en Bogotá con los Planes de Desarrollo 2016–2020 (Acuerdo 645 de 2016) y 2020–2024 (Acuerdo 123 de 2020) proveen tableros de control e indicadores y se convocan instancias de participación como las mesas intersectoriales de primera infancia para realizar monitoreo y evaluación. Barranquilla, con el Decreto 249 de 2018 crea espacio de articulación y veeduría social para seguimiento de la política con organizaciones y familias. En

el Guaviare el Decreto 043 de 2021 reestructura el Comité Primera Infancia, Infancia y Adolescencia —PIIA— con roles de seguimiento, fortalecimiento familiar y participación comunitaria. Y, Villavicencio con el Decreto 1000-21/228 de 2018 crea la Mesa de niños, niñas y adolescentes, instancia participativa para seguimiento e incidencia de su agenda local.

En el plano cultural, continuó profundizándose el cambio en la percepción de la infancia, desde una mirada asistencialista a la consideración de niños y niñas como actores sociales con agencia. Este giro discursivo se fortaleció a partir del reconocimiento de la intersectorialidad —que articula salud, educación, protección y cultura en un mismo modelo de atención— y de la interseccionalidad (Crenshaw, 1989 y Cecchini & Martínez, 2011), que reconoce que la desigualdad que afecta a la infancia se explica por la interacción de factores como género, etnia, discapacidad, ruralidad y pobreza.

La construcción de alianzas corresponsables multisectoriales se consolidó como principio rector, trascendiendo su dimensión discursiva para convertirse en exigencia normativa y práctica. Esto promovió el involucramiento activo de la sociedad civil, las familias y las entidades privadas en el desarrollo integral de la niñez, ampliando la red de actores que disputan capitales económicos, sociales y simbólicos dentro del campo de la primera infancia (Bourdieu, 1997).

El primer paso identificado para el periodo 2015–2022, habla del reconocimiento político de la primera infancia. La Primera Infancia como categoría política prioritaria. La estrategia “De Cero a Siempre” (2011) se convierte en política pública de Estado, estableciendo una visión integral del desarrollo infantil temprano, aparece discursivamente en documentos normativos la primera infancia entendida ya no solo como un grupo etario (niños y niñas entre los 0 y los 6 años) vulnerable por razones sociales y económicas, sino como una categoría política prioritaria cada vez dentro de más agendas. Este giro discursivo se traduce en documentos de política pública y marcos legales que describen explícitamente a los niños y niñas no solo como sujetos de derechos, sino además como sujetos políticos: actores sociales con agencia y voz, cuyo desarrollo integral requiere del compromiso corresponsable del Estado, la familia y la sociedad civil.

Sin embargo, como advierte Aguilar (2023), este desplazamiento discursivo, aunque relevante y necesario, no está exento de tensiones y paradojas. Desde una lectura relacional y estructural, el reconocimiento político de la primera infancia también puede comprenderse como el resultado de estrategias de poder y dominación simbólica que orientan y regulan las prácticas institucionales, la producción de saber y las formas legítimas de intervención sobre la vida de las niñas y los niños. En este sentido, el discurso de la infancia como *prioridad política* no solo amplía derechos, sino que también consolida mecanismos de regulación social, configurando habitus institucionales que tienden a normalizar ciertos modos de ser niño o niña, de aprender, de vincularse o de desarrollarse, en función de parámetros técnicos y normativos.

De esta manera, en nombre del desarrollo, la protección y el bienestar, se han instaurado formas de clasificación y jerarquización simbólica que definen qué infancias son consideradas *deseables* o *vulnerables*, quiénes merecen atención prioritaria y bajo qué condiciones. Estas lógicas reproducen desigualdades estructurales, al mismo tiempo que invisibilizan las experiencias y saberes locales de las niñas, los niños, las familias y las comunidades. En términos de Bourdieu (1997), estas dinámicas expresan la tensión entre la autonomía relativa del campo y las fuerzas externas que buscan imponer sus propias reglas del juego, reproduciendo así una estructura de poder que legitima ciertas visiones sobre la infancia y margina otras posibles formas de comprenderla y vivirla.

Así, el giro discursivo que coloca a niñas y niños como sujetos políticos e insta a visibilizar sus voces y experiencias, también puede actuar como mecanismo de legitimación de prácticas estatales que, paradójicamente, restringen otras formas de autonomía infantil o mantienen relaciones asimétricas de poder en la definición de lo que es el *interés superior del niño*. En este periodo se crea la Ley 1804 de 2016 que consagra que la política de Estado para la primera infancia “sienta las bases conceptuales, técnicas y de gestión para garantizar el desarrollo integral...” (Art. 1). Al mismo tiempo, establece que “La presente iniciativa legislativa... reconoce a los niños y a las niñas en primera infancia como sujetos de derechos” (Art. 1) y que la implementación territorial será obligatoria para todos los actores oficiales y privados (Art. 6). La estrategia Buen Comienzo bajo el Acuerdo Municipal No. 143 de 2019, como Política pública reconoce explícitamente a niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y sujetos políticos; el Programa Tejiendo Hogares (Acuerdo No. 202 de 2019)

fomenta la participación y el fortalecimiento de vínculos familiares en el Distrito de Ciencia, Tecnología e Innovación de Medellín. En Bogotá D.C, el Conpes Distrital 27 de 2023 crea la Política Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia 2023–2033 que integra discursivamente la participación de niños y niñas. En el Distrito Especial, Industrial y Portuario de Barranquilla, aparece la Mesa de equidad y población vulnerable (Decreto 249 de 2018), en Cali, igualmente se contemplan mecanismos de participación infantil en el Acuerdo 392 de 2015 (Política Pública de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia). Así mismo en Villavicencio, la Mesa de niños, niñas y adolescentes (Decreto 1000-21/228 de 2018) y en el Guaviare (San José del Guaviare) el Comité de Primera Infancia, Infancia, Adolescencia y Fortalecimiento Familiar (Decreto 043 de 2021), instancia específica que incluye la participación de familias, niños y niñas.

En este sentido, siguiendo a Aguilar (2023), es necesario analizar críticamente cómo este reconocimiento político se traduce ya no solo en políticas y programas, sino en proyectos, acciones e indicadores, y preguntarse por las tensiones entre ampliación de derechos, producción de saberes expertos y estructuras de poder con la niñez y no sobre, o por ella, como objeto estratégico de intervención.

Tal como se advierte en los documentos maestros analizados, el reconocimiento del niño y la niña como sujetos de derechos y agentes de transformación social conlleva tensiones entre el discurso normativo y las prácticas institucionales. (Udes y Cinde 2018). Si bien estos programas destacan la importancia de formar profesionales capaces de escuchar, dialogar y reconocer las múltiples infancias, también señalan que las estructuras institucionales tienden a homogeneizar las experiencias infantiles bajo marcos técnico-normativos, definiendo quién puede hablar, participar o decidir dentro de los límites del campo. En este sentido, los marcos educativos y políticos que promueven la participación y la protección pueden funcionar como estrategias de regulación simbólica (Bourdieu, 1997), en tanto determinan las formas legítimas de expresión, intervención y desarrollo.

Los textos revisados coinciden en que, aunque el reconocimiento de niñas y niños como sujetos políticos amplía derechos y potencia su visibilidad, también reproduce habitus institucionalizados de control y tutela, donde las decisiones sobre su bienestar siguen mediadas por los adultos, las políticas y los discursos oficiales. De esta manera, la categoría de primera

infancia se convierte simultáneamente en un espacio de emancipación y de sujeción simbólica, en el que se tensionan los ideales de participación, autonomía y protección.

El segundo paso corresponde a la transversalización de la primera infancia en los planes de desarrollo municipales y distritales, que particularmente sucede en el periodo de pandemia y pospandemia por el Covid-19¹⁰. En este contexto, se reconoce la afectación diferencial que sufrieron niños y niñas en salud mental, nutrición y educación, y se despliegan respuestas intersectoriales como estrategias de cuidado emocional, sistemas locales de cuidado y mesas de participación.

Durante este periodo, el país atravesó profundas transformaciones derivadas, algunas de ellas asociadas a la implementación del Acuerdo de Paz firmado en 2016. Se generó una apertura social e institucional para reconocer y atender problemáticas históricamente invisibilizadas, como la violencia intrafamiliar, el desplazamiento interno y el reclutamiento de niños, niñas y jóvenes. Este contexto de transición hacia la paz contribuyó a que la infancia adquiriera una mayor centralidad en las políticas públicas, especialmente en relación con prevención, reparación, convivencia y construcción de memoria.

Paralelamente, se fortalecieron movimientos sociales, comunitarios y académicos que reclamaron una mirada más integral e interseccional de la infancia, reconociendo su diversidad étnica, territorial y cultural, así como su papel activo en la reconstrucción del tejido social. En esta coyuntura, la primera infancia comenzó a ser concebida no solo como una población a proteger, sino como un agente clave para la transformación social. En el capítulo de los agentes y sus capitales, se habla de redes y alianzas en la emergencia del Campo de la Primera Infancia.

Visto desde el ámbito económico, aunque el país mostró crecimiento moderado y episodios de desaceleración (particularmente tras la pandemia por el Covid-19), se mantuvo una tendencia de aumento progresivo del gasto público orientado a inversión social, educación inicial y programas de nutrición y salud integral para la infancia. Este proceso reflejó la capacidad de expandir y adaptar lineamientos internacionales en modelos nacionales y éstos como la Estrategia De Cero a Siempre, ser llevada a distintos territorios y realidades locales,

¹⁰ La pandemia ocurrida entre finales de 2019 y 2022, fue una crisis sanitaria global causada por un nuevo virus denominado COVID-19. Afectó millones de vidas en todo el mundo.

mediante la ampliación de cobertura y el fortalecimiento de la infraestructura social (jardines infantiles, Centros de Desarrollo Infantil y Unidades de Servicio). Dos de los documentos normativos del periodo, que respaldan el argumento sobre el aumento progresivo del gasto público orientado a la primera infancia son los CONPES 3918 y 3950 de 2018. Estas referencias sostienen que, en efecto, el Estado destinó cada vez más recursos a la educación, salud, nutrición y atención integral de la infancia en el periodo señalado.

En hitos anteriores, se ha mencionado como se evidencia la escalabilidad de las políticas y el ethos territorial, en este periodo, también se hacen notorias estas comprensiones. En el tercer paso se hace alusión al surgimiento de políticas públicas locales específicas y centradas en interculturalidad, género y territorio, a propósito de la intersectorialidad—la coordinación entre salud, educación, protección, cultura— (Cecchini & Martínez, 2011) para ofrecer respuestas integrales; y la interseccionalidad (Crenshaw, 1989), que permite visibilizar cómo las desigualdades de género, etnicidad, clase social o discapacidad se entrecruzan y afectan de manera diferenciada a las niñas y los niños en sus contextos locales.

En este periodo, la lectura articulada del corpus normativo permite evidenciar cómo la escalabilidad de las políticas nacionales —por ejemplo, la Política de Estado De Cero a Siempre— se expresa en desarrollos locales que resignifican y adaptan los enfoques diferenciales según las condiciones históricas, culturales y sociales propias de los territorios. Así, ciudades como Barranquilla con el Acuerdo 0019 de 2018, incorpora de manera explícita enfoques de género y diversidad cultural asociados a la atención de poblaciones indígenas, afrodescendientes y migrantes, articulados a diagnósticos sociales que reconocen desigualdades urbanas y riesgos localizados. A su vez, Cali (Acuerdo 392 de 2015) consolida su política bajo el concepto de interculturalidad, al establecer lineamientos para la pertinencia lingüística, la participación de autoridades étnicas y la adecuación de servicios de salud y educación inicial con cosmovisiones múltiples, integrando además enfoques de género y territorialidad en contextos atravesados por violencia estructural y desigualdad urbana. Por su parte, Bogotá (Acuerdo 645 de 2016 y Acuerdo 123 de 2020) amplía la discusión al incorporar la perspectiva del cuidado, territorializando la garantía de derechos según localidades y avanzando en la adaptación de servicios a poblaciones indígenas urbanas y comunidades diversas. De este modo, estos documentos normativos expresan un ethos territorial que se va

complejizando, en el que cada ciudad reinterpreta, tensiona y reconfigura los lineamientos nacionales en diálogo con su propia historia, sus realidades, desigualdades estructurales y demandas locales. Esta dinámica confirma que el reconocimiento de la primera infancia como campo no es homogéneo, sino el resultado de procesos situados de disputa simbólica y material que vinculan interculturalidad, género y territorio con la acción institucional y comunitaria.

De esta manera, el Campo de la Primera Infancia sigue emergiendo en este periodo, como un espacio de disputa, ahora, por el sentido del cuidado, los discursos, las formas de participación y las estrategias de intervención, enmarcado en tensiones entre ampliación de derechos, participación y mediado por las lógicas propias de cada territorio. Este proceso complejiza y enriquece la comprensión de la primera infancia no solo como un grupo etario vulnerable, sino como un espacio social, político y cultural multisituado, donde se juegan proyectos de nación, sentidos de justicia social y nuevas formas de ordenamiento del campo, entendidas como los modos en que se estructuran, distribuyen y disputan los capitales, las posiciones y las prácticas legítimas entre los agentes que intervienen en él.

A modo de cierre de este capítulo, se destaca que los cinco hitos que estructuran el análisis de la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia se constituyen como momentos históricos clave en los que se evidencian cambios significativos en las políticas públicas, los discursos institucionales, las prácticas sociales y los modos de comprensión de la primera infancia. Cada hito sintetiza un proceso de acumulación y transformación del campo: el primero (antes del 2000) recoge los antecedentes y bases conceptuales; el segundo (2000–2004) marca la apertura institucional con la incorporación del enfoque de derechos; el tercero (2005–2009) consolida marcos normativos y programas intersectoriales; el cuarto (2010–2014) profundiza la articulación entre política pública, educación inicial y atención integral; y el quinto (2015–2022) refleja la expansión, diversificación y complejización del campo, atravesado por fenómenos globales como la pandemia del Covid-19. Así, los hitos no solo dividen el tiempo, sino que revelan las lógicas de disputa, legitimación y reconfiguración que permitieron que la primera infancia se consolidara como un campo relativamente autónomo en el entramado social colombiano.

El análisis de las transformaciones del Campo de la primera infancia en Colombia entre los años 2000 y 2022 revela que su emergencia no puede entenderse como un proceso lineal ni

homogéneo, sino como una construcción colectiva, plural y multidimensional. Este campo se expande y redefine en cada hito a partir de múltiples nodos: diversos usos discursivos, políticas nacionales, normativas locales, instancias de participación, estrategias interinstitucionales y prácticas comunitarias que configuran sentidos, tensiones y disputas en torno a la primera infancia como espacio social.

Especialmente en los dos últimos periodos y retomando los aportes de los documentos maestros y modelos pedagógicos de las entidades prestadoras, se puede reafirmar que, la infancia y la primera infancia son categorías sociales y los niños y niñas agentes activos de transformación social. Esta distinción ofrece claridades que permiten analizar críticamente cómo las políticas, discursos y prácticas pueden contribuir, o no, a garantizar derechos, a escuchar sus voces y a reconocer su diversidad, y evita reducirlos solo a *futuros adultos* u *objetos de cuidado*. Infancia o primera infancia y niños y niñas no son sinónimos, la primera infancia es una noción colectiva y abstracta y los niños y niñas son los sujetos concretos que viven esa noción, pueden cuestionarla, transformarla y resignificarla.

De esta manera, la primera infancia como categoría social, no solo se corresponde con una etapa biológica del desarrollo, sino, que es una construcción histórica, cultural y política que define como una sociedad entiende, valora y organiza la vida de los niños y las niñas, en este caso, desde la gestación hasta los seis años y 364 días. Esto implica ver la primera infancia no como un estado de carencia, de incompletitud o inmadurez, sino como una etapa vital con sentido propio, digna de reconocimiento y de derechos plenos, como se propone desde el enfoque de curso de vida como parte de las trayectorias vitales de los seres humanos. Desde esta mirada, las políticas, programas y prácticas educativas dejan de centrarse solo en la protección o la asistencia, y pasan a promover la participación, la voz y la agencia de los niños y niñas en los asuntos que les afectan.

Al concebir a los niños y niñas como agentes activos de transformación social, se reconoce que, no porque no sean adultos carecen de capacidades, saberes, emociones y perspectivas que pueden incidir en sus familias, comunidades y entornos. Esto rompe con la visión adultocéntrica que los veía solo como el futuro y los ubica como ciudadanos presentes, capaces de aportar en procesos de memoria, paz, cultura, sostenibilidad, sustentabilidad y justicia social. En la práctica pedagógica, esto se traduce en metodologías que fomentan su

participación, creatividad, pensamiento crítico y expresión; el Documento Maestro de la Maestría en Primera Infancia, Educación y Desarrollo (Udes y Cinde, 2018) enfatiza que la formación avanzada en este campo debe reconocer a las niñas y los niños como sujetos sociales, históricos y políticos, capaces de participar en la construcción de sentido sobre sus propias experiencias y contextos.

Del mismo modo, incidir en la creación de espacios donde las opiniones, emociones y experiencias de las niñas y los niños son valoradas para transformar realidades sociales, educativas y culturales. Por ejemplo, el Proyecto Pedagógico del CDI Mi Planeta Ideal afirma que la atención integral debe reconocerlos como “seres sujetos de derecho y actores de cambio que nacen con la capacidad de relacionarse socialmente con el mundo que los rodea” (Asociación de padres Hogar Infantil El Principito, 2021, p. 9) y establece que la atención integral y diferencial que brindan, busca “formar sujetos sociales con la capacidad de aprender, dirimir conflictos y relacionarse con el mundo desde el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio” (p. 3), lo cual confirma una comprensión activa, participativa y no pasiva de las niñas y los niños.

Estas orientaciones fortalecen la idea de que la infancia no es únicamente un periodo de preparación para la vida adulta, sino un campo con valor en sí mismo, donde los niños y las niñas despliegan capacidades de agencia, reflexión y participación. Esta perspectiva exige formas pedagógicas dialógicas e investigativas para transformar una realidad, producir cambios individuales, colectivos y sociales, lo cual vincula directamente la formación de agentes educativos, docentes y profesionales con la responsabilidad ética y política de promover la participación desde la primera infancia.

Desde las múltiples fuentes abordadas en la investigación y los pasos referidos en cada uno de los hitos, se evidencia como el Campo de la Primera Infancia ha hecho aportes importantes en la gestión de las políticas públicas y estatales en los diferentes territorios; lo que en otros componentes poblacionales o sectoriales han sido desafíos que no han logrado materializarse o han sido obstáculos para dichas gestiones. El primero, en términos de la intersectorialidad, desde donde ha permitido articular respuestas desde salud, educación, protección, cultura, deporte y justicia, asumiendo la complejidad y transversalidad de las necesidades y condiciones de las familias gestantes, lactantes, las niñas y los niños (Cecchini

& Martínez, 2011) y desde la interseccionalidad (Crenshaw, 1989), desde donde ha visibilizado desigualdades estructurales relacionadas con género, etnia, ruralidad, discapacidad y migración, exigiendo políticas, programas, proyectos y acciones más sensibles y diferenciadas.

En este sentido, las políticas públicas, lejos de ser dispositivos neutros, se convierten en territorios de construcción de subjetividades, memorias e imaginarios sociales, porque al definir qué problema merece atención, qué formas de protección son legítimas y qué tipos de familia, infancia o comunidad deben ser priorizadas, producen marcos de interpretación que moldean cómo se concibe a los niños y niñas, qué expectativas recaen sobre las familias y qué prácticas institucionales se consideran válidas. Como lo menciona Bourdieu (1997), toda intervención estatal implica la acción formadora que orienta las percepciones y dispone a ciertos modos de ver y actuar, lo que significa que las políticas públicas no solo distribuyen recursos o servicios, sino que instituyen modos de nombrar, clasificar y valorar, en este caso, a la primera infancia. Por ello, cada norma, lineamiento o programa opera como un espacio de disputa simbólica donde se sedimentan memorias colectivas, es decir, lo que una sociedad recuerda, olvida o decide reparar, y se configuran imaginarios sociales que influyen en las prácticas pedagógicas, relacionales, comunitarias e institucionales en los territorios.

La emergencia del campo no cierra aquí, continuará desplegándose, de manera multidimensional, adaptándose a nuevos contextos históricos, disputas sociales y transformaciones culturales que, inevitablemente, seguirán reconfigurando lo que entendemos por primera infancia y su lugar en el proyecto social contemporáneo.

Capítulo 5. Agentes del campo de la primera infancia: Capitales, habitus y juego

Un campo es un juego desprovisto de inventor y mucho más fluido y complejo que cualquier juego que uno pueda diseñar jamás (Bourdieu, 2005, p.159)

Bourdieu utiliza la metáfora del juego para describir lo que acontece en un campo, entendiendo que en él existen reglas, posiciones y agentes que interactúan entre sí. Sin embargo, a diferencia de un juego formal, estas reglas no siempre están explícitas ni son fijas. Ningún individuo o grupo ha creado o diseñado el campo de manera consciente o intencional. El campo surge históricamente, es producto de procesos sociales complejos y acumulativos, no de un diseño premeditado.

Por otro lado, a diferencia de un juego artificial que tiene reglas claras y limitadas, un campo social es dinámico, cambiante y con múltiples dimensiones de poder, intereses y relaciones. Su complejidad excede cualquier estructura diseñada porque está en constante transformación y negociación entre los agentes que lo habitan. Si bien un campo es un espacio social estructurado, no es estático ni ha sido diseñado deliberadamente; es un sistema vivo, complejo y en constante evolución, donde las reglas y relaciones de poder emergen de la interacción histórica y social entre múltiples agentes.

Desde la perspectiva relacional del espacio social (Bourdieu, 2007), el Campo de la Primera Infancia se constituye como una red dinámica de agentes diversos que interactúan mediante relaciones de poder, donde la inclusión de familias, niños y niñas representa un desafío fundamental para superar dualismos tradicionales.

En el campo hay dos ámbitos, que serán definidos como territorios deslocalizados (Monnet, J., 1999), es decir, espacios sociales que no se limitan a una ubicación geográfica específica, sino que se configuran en redes de relaciones, prácticas y discursos que atraviesan diferentes escenarios —institucionales, comunitarios, familiares— y que se reconfiguran según las posiciones, capitales y estrategias de los agentes que participan en ellos. Así, tanto la educación inicial como la atención integral operan en múltiples niveles y lugares,

generando interacciones que trascienden fronteras físicas y se articulan en función de proyectos, políticas y prácticas que pueden ser locales, nacionales o internacionales.

Tabla 9. Ámbitos en el Campo de la Primera Infancia

Ámbito	Descripción (para argumentar porque un agente hace de determinado ámbito o de ambos)
Ámbito de las políticas (Incluye políticas gubernamentales, publicas e institucionales)	Comprende el conjunto de decisiones, normas, estrategias y orientaciones formuladas por los gobiernos y/o por instituciones para garantizar el ejercicio pleno de los derechos de las niñas y los niños desde la gestación. Este ámbito se expresa en la planeación, formulación, ejecución y evaluación de políticas, planes y programas intersectoriales (Ley 1098 de 2006; Ley 1804 de 2016). La política pública de primera infancia opera como el marco regulador del campo, definiendo las reglas del juego y articulando los demás ámbitos —atención integral y educación inicial— a través de lineamientos técnicos, financieros y pedagógicos. Este ámbito configura y se configura a partir de las estructuras de poder y los capitales institucionales que orientan las prácticas de los agentes.
Ámbito de la Atención integral	Abarca un conjunto articulado de políticas, servicios, acciones y estrategias intersectoriales que garantizan de manera simultánea e interdependiente derechos como la salud, la nutrición, la protección, la identidad, la participación y la educación, reconociendo a las familias y comunidades como entornos protectores (ICBF, 2013; Ley 1804 de 2016). Implica la concurrencia de múltiples sectores —educación, salud, protección, cultura, deporte— en el marco de un enfoque de derechos, diferencial y territorial (Bernal, 2018).
Ámbito de la Educación inicial	Se entiende como el proceso educativo intencional, sistemático y pertinente que reconoce a los niños y las niñas como sujetos activos de derechos, capaces de construir saberes, interactuar con su entorno y desarrollar competencias para la vida (MEN, 2014). Se fundamenta en principios pedagógicos, lúdicos y relacionales que promueven experiencias significativas, respetando ritmos, intereses y contextos culturales (Jaramillo & Pardo, 2015). Su énfasis está en generar ambientes de aprendizaje que estimulen el desarrollo cognitivo, social, emocional y físico, sin adelantar

	escolarización, sino potenciando el desarrollo integral desde lo educativo.
Ámbito de Apropriación práctica	Corresponde al ámbito donde las políticas, lineamientos y enfoques se materializan en las prácticas cotidianas de interacción, de crianza, cuidado, enseñanza y socialización. Lo habitan principalmente las familias, comunidades y agentes educativos que, a partir de sus hábitos, recontextualizan y reinterpretan las orientaciones institucionales de acuerdo con sus realidades culturales, económicas y territoriales. Este ámbito evidencia la dimensión práctica del campo, donde los discursos normativos se transforman en acciones concretas y, al mismo tiempo, donde emergen resistencias, innovaciones y saberes locales que retroalimentan las políticas y los modelos pedagógicos.

Nota: Elaboración propia

La noción de territorios deslocalizados propuesta por Monnet (1999) resulta especialmente pertinente para comprender el campo de la primera infancia en Colombia, en diálogo con la teoría de campos de Pierre Bourdieu (1990, 1997). Para Monnet, los territorios no se reducen a un espacio geográfico fijo, sino que son construcciones sociales en movimiento, constituidas por prácticas, relaciones y significados que trascienden las fronteras físicas. De manera convergente, Bourdieu concibe los campos como espacios sociales relativamente autónomos, estructurados por posiciones en disputa, donde agentes individuales e institucionales luchan por la acumulación y legitimación de distintos capitales. Así, la primera infancia puede leerse como un campo-territorio deslocalizado, en el que convergen actores estatales, organismos internacionales, ONGs, familias, profesionales de la salud y la educación, e incluso los propios niños y niñas reconocidos como sujetos sociales. Sus interacciones no se circunscriben a un espacio único, sino que se despliegan en redes intersectoriales, políticas y culturales que atraviesan comunidades, ciudades y regiones, evidenciando que el campo de la primera infancia es un espacio social en constante disputa, que se configura simultáneamente en lo local, lo nacional y lo global, agentes, prácticas y significados que trascienden límites físicos y administrativos.

En esta tesis, se hace una distinción fundamental entre *actores* y *agentes*. Si bien ambos aluden a personas o colectivos que participan en prácticas sociales, el sentido que les otorga Bourdieu y Wacquant, (2005) es distinto, no solo en lo terminológico, sino en lo epistemológico y teórico. Los autores utilizan el término agentes para referirse a los individuos o grupos que ocupan posiciones objetivas dentro de un campo social determinado, cuyas prácticas están estructuradas por la distribución desigual de distintos tipos de capital (económico, cultural, social y simbólico) y por los habitus, entendidos como sistemas de disposiciones adquiridas históricamente. En palabras de Bourdieu y Wacquant (2005) “las prácticas están determinadas tanto por las estructuras sociales como por la historia incorporada en el habitus, lo que hace que nuestras acciones no sean totalmente conscientes ni completamente inconscientes” (p. 134).

Por el contrario, rechazan el uso del término “actor” al considerar que remite a una concepción voluntarista y conscientemente estratégica del sujeto, propia de corrientes como el interaccionismo simbólico o la sociología dramática. Desde esta perspectiva, hablar de actor enfatiza en exceso la capacidad individual para calcular, decidir y representar, dejando en un segundo plano la fuerza estructurante de las relaciones objetivas y la historia social incorporada.

Así, en la teoría de los campos, los agentes no son simplemente sujetos que actúan, sino que están inmersos en un espacio social relacional, disputando posiciones y recursos, con prácticas que resultan de la interacción dinámica entre estructura, capital y habitus. Esta distinción permite superar tanto el determinismo estructural como el voluntarismo individualista, logrando una explicación más compleja de las prácticas sociales (Bourdieu y Wacquant, 2005).

Tipos de agentes en la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia

Para abordar los agentes del Campo de la Primera Infancia en Colombia, se propone en la siguiente tabla, la descripción en una clasificación de cinco (5) tipos, entendiendo que cada uno cumple un rol distinto pero complementario en la construcción de políticas,

prácticas y significados sobre la primera infancia y que dentro de cada tipo se dan disputas, conflictos y tensiones, es decir cada tipo podría ser leído como un subcampo.

En esta tesis se habla de tipos de agentes —como categoría analítica de agrupación y clasificación— porque identificar, describir y analizar a los agentes individuales resulta metodológica y prácticamente inabarcable. El campo de la primera infancia reúne cientos de instituciones, redes, colectivos, profesionales, familias y actores comunitarios que interactúan y se transforman mutuamente, por lo que una caracterización individual detallada excedería los límites de esta investigación. Por ello, se opta por trabajar con tipologías, entendidas como configuraciones representativas que condensan disposiciones, capitales y posiciones comunes dentro del campo. Esta estrategia no simplifica la complejidad; por el contrario, permite organizarla y comprenderla desde patrones relacionales, históricos y estructurales.

Tabla 10. Tipos de agentes en el Campo de la primera infancia

Tipo de agente	Descripción
Agentes ontológicos	Se comprenden como aquellos sujetos o instituciones que, por su mera existencia y acción en el campo, contribuyen a darle sentido, dinamismo y materialidad. Son ontológicos en tanto no solo ocupan posiciones estructurales, sino que encarnan per se prácticas, disposiciones (habitus) y capitales que hacen posible la reproducción y transformación del campo mismo.
	Familias: Son primordiales en la vida de los niños y niñas: padres, madres, cuidadores, hermanos, abuelos. Tienen un rol fundamental como corresponsables y como sujetos de acompañamiento y fortalecimiento, en: • La crianza, el afecto y la construcción de vínculos seguros. • La transmisión de valores, saberes culturales e identidad. • La participación en procesos educativos y comunitarios. • La defensa de derechos y la exigencia de calidad en los servicios. Niñas y niños: Son los sujetos ontológicos del campo de la primera infancia. Vistos como sujetos de derechos y agentes activos. Participan: • Expresando opiniones, emociones, deseos e intereses • Transformando su entorno con sus ideas y acciones • Construyendo cultura, memoria y sentido colectivo • Cuestionando prácticas injustas o excluyentes

Agentes gubernamentales	Son las instituciones del Estado responsables de diseñar, coordinar, financiar, implementar y vigilar políticas y programas para la primera infancia. Incluyen entidades como: • Entidades internacionales como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF, BID -Banco Interamericano de Desarrollo, OEI -Organización de Estados Iberoamericanos, Red Hemisférica de Parlamentarios y Ex Parlamentarios por la Primera Infancia, Banco Mundial, UNESCO Agencia de la ONU que fomenta la educación inclusiva y de calidad desde la primera infancia, OMEP Organización Mundial para la Educación Preescolar, NIEER National Institute for Early Education Research, Instituto Iberoamericano para el Desarrollo y la Innovación Educativa para la Primera Infancia y Derechos de la Niñez (IDIE). • Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) • Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) • Ministerio de Educación Nacional (MEN) • Ministerio de Salud y Protección Social • Departamentos, alcaldías, secretarías de despacho (por ejemplo: educación, salud, bienestar social, inclusión, cultura, deporte, etc). • Defensoría del Pueblo, Contraloría y Procuraduría de Infancia y Adolescencia
Agentes académicos	Son universidades, centros de investigación, docentes, investigadores y programas de formación de talento humano (licenciaturas, especializaciones, maestrías, doctorados). Sus funciones incluyen: • Formar profesionales comprometidos con generar aportes al campo. • Gestionar conocimientos situados y críticos sobre la primera infancia e investigar sobre contextos, prácticas, políticas, y con los niños, las niñas, sus familias y agentes relacionales. • Proponer modelos pedagógicos, currículos y estrategias innovadoras. • Aportar a la comprensión de la primera infancia como categoría social.
Agentes sociales y comunitarios	ONGs, fundaciones, corporaciones, redes sociales, líderes comunitarios y organizaciones de base que trabajan directamente en barrios, veredas o territorios. Sus funciones: • Conectar las políticas públicas con las realidades territoriales diversas. Consolidan la confianza social. • Diseñar y ejecutar proyectos de atención, educación y protección. Operan lineamientos y políticas. • Promover la participación infantil y familiar. • Defender los derechos de la infancia en contextos locales. • Movilizar recursos y saberes comunitarios para crear entornos
Agentes educativos	Personas que interactúan directa y cotidianamente con los niños y niñas, promoviendo su desarrollo integral. Incluyen educadores profesionales, docentes de educación inicial, auxiliares pedagógicos, cuidadores, personal

de apoyo (psicólogos, terapeutas) y también miembros de la comunidad como familias, vecinos y líderes locales. Su acción concreta traduce políticas y enfoques en prácticas cotidianas, constituyéndose en mediadores clave entre el niño y su entorno.

Nota: Elaboración propia

Con lo descrito hasta aquí, puede comprenderse que los tipos de agentes que configuran el Campo de la Primera Infancia en Colombia se van ubicando en el campo a partir de sus posiciones, funciones, trayectorias y formas diferenciales de acumulación de capitales. Se trata de un campo plural y dinámico, en el que convergen sujetos e instituciones que encarnan hábitos diversos y ejercen influencias desiguales sobre la producción de prácticas, discursos y políticas. A continuación, se describen analíticamente los tipos de agentes, integrando hallazgos de las entrevistas realizadas y referencias a experiencias institucionales de las personas que hicieron parte de la investigación.

Los *agentes ontológicos* constituyen la base viva y relacional del campo; son aquellos cuya presencia posibilita el sentido mismo de la primera infancia. Más que ocupar posiciones estructurales, encarnan prácticas, afectos, lenguajes y disposiciones que dotan de materialidad al campo y lo mantienen en constante transformación. Las familias —en sus múltiples configuraciones— son corresponsables y transmisoras y reproductoras de saberes, afectos y prácticas de cuidado que estructuran el desarrollo infantil. Su rol comprende la crianza, la construcción de vínculos seguros, la transmisión cultural y la participación activa en entornos comunitarios y educativos. Las entrevistas con las niñas y los niños revelan la diversidad de trayectorias familiares: hogares urbanos y rurales, familias extendidas, monoparentales, migrantes y familias con niños con condiciones de salud particulares. Esta heterogeneidad se manifiesta en sus formas de acompañar, comunicar, habitar el espacio educativo y exigir derechos. Reconocerlas como agentes implica reconocer su capacidad de incidir, cuestionar y redefinir las expectativas institucionales.

Las niñas y niños son los sujetos ontológicos del campo. Su agencia se expresa en sus gestos, preguntas, silencios, modos de jugar, imaginar, negociar y relacionarse con el mundo.

Participan transformando el entorno: reorganizan los tiempos educativos, interpelan a los adultos, generan expectativas y movilizan sentidos. En las entrevistas realizadas —22 niñas y niños de 3 a 5 años del Centro Infantil El Principito— se evidencia la riqueza de sus lenguajes, la manera singular de apropiarse del espacio, los modos de socializar, explorar, resolver conflictos y construir imaginarios. Sus voces, generan desplazamientos y motivan a otros agentes a ajustar prácticas y enfoques. Su presencia activa rompe con visiones adultocéntricas y sustenta la centralidad ética y política de la primera infancia como categoría social.

Las voces de los niños y niñas revelan un *habitus* que se encarna en lo cotidiano: los colores que nombran, los olores que reconocen, los juegos que inventan y los afectos que evocan constituyen un universo simbólico que, aunque aparentemente sencillo, manifiesta su agencia como sujetos que producen sentido. En sus relatos, la casa es un espacio expandido, un territorio emocional donde se vive, se crea, se imagina y se juega “en todas partes”, “donde me cuidan” “y me divierto” (EGNiñas y Niños, 2023). Esta espacialidad flexible muestra cómo sus disposiciones, sus maneras de sentir, actuar y relacionarse, no son improvisadas, sino parte de un entramado social que reproduce y a la vez transforma el mundo adulto. Como diría Bourdieu (1990), el *habitus se hace cuerpo* en los gestos, los ritmos y los modos de estar, y en las infancias estos modos se expresan con brillante nitidez: correr, inventar, afirmar, preguntar, decidir colores, atributos y lugares.

Los afectos que nombran —los papitos, las mamitas, los hermanitos, las tías que divierten, los abuelos— no son solo vínculos familiares: son redes de capital social que los sostienen, les protegen y hacen habitable su mundo. Su manera de hablar de los integrantes de sus familias revela relaciones significativas que configuran el campo desde las interacciones primarias que nutren la confianza, el reconocimiento y la seguridad. Sus expresiones luminosas —“siempre me siento feliz”, “porque mi papito me cuida”, me río mucho”, “es muy divertida, aunque a veces me regaña” (EGNiñas y Niños, 2023). — son ventanas a un mundo donde los afectos no son accesorios, sino estructurantes del desarrollo. Estos afectos son también capitales simbólicos que dotan de valor, pertenencia y legitimidad a sus experiencias: “una casa colorida”, “una camiseta de arcoíris”, “un juego compartido” (EGNiñas y Niños, 2023), un parque al que se va acompañado.

A medida que describen lo que hacen y disfrutan como decorar, dibujar, rayonear, inventar vestidos, imaginar playas, sus voces ponen en evidencia la densidad cultural. Lejos de ser receptores pasivos de lo que el mundo adulto dispone, son productores activos de representaciones, historias y prácticas. En su habla se entrelazan aprendizajes intuitivos y narrativas propias que muestran cómo los agentes ontológicos (los niños y las niñas) ejercen una participación que transforma, reordena y resignifica el campo. En el *hacer* y el *decir* de los niños y las niñas se expresa una creatividad que, como plantea Bourdieu (2007), encarna *esas estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes*, es decir, un habitus en acción que, sin proponérselo, contribuye a reorganizar las dinámicas relacionales, pedagógicas y simbólicas del Campo de la Primera Infancia.

Por otro lado, los agentes gubernamentales constituyendo también un polo estructurante del campo, son responsables de diseñar, coordinar, financiar y evaluar políticas públicas para la primera infancia. Incluyen instancias internacionales, nacionales y territoriales. Internacionales como UNICEF, UNESCO, BID, Save the Children, OEI, Banco Mundial, OMEP, NIEER y redes hemisféricas han acompañado formulación de políticas, diseño de estándares, innovación educativa y cooperación técnica. Su papel ha sido clave en la circulación de discursos globales, la consolidación de marcos de derechos, el consenso técnico, la vigilancia social y la producción de evidencia. Su influencia se traduce en capital simbólico, reconocido en aportes técnicos de alcance mundial. En términos de la teoría de campo, estos organismos ocupan posiciones de alta acumulación de capital simbólico y cultural, lo que les permite imponer, y también orientar, las categorías legítimas de percepción e intervención sobre las infancias. Tal como menciona Elsa Castañeda, “el discurso global ha tenido una enorme fuerza para orientar la mirada sobre la primera infancia; sin esa conversación internacional, no hubiéramos avanzado en la noción de integralidad” (E2Elsa), mostrando cómo el campo se estructura mediante la circulación de saberes validados y legitimados internacionalmente. Alejandro Acosta coincide al afirmar que “la presencia de organismos multilaterales fue decisiva para situar a la primera infancia como prioridad de la agenda pública, especialmente cuando los gobiernos nacionales aún no tenían claridad conceptual ni estrategia integrada” (E1Alejandro, 2023), enfatizando la posición dominante de estos agentes dentro de la arquitectura del campo.

El Estado colombiano, me refiero al ámbito nacional: Presidencia, Congreso, ministerios, ICBF) ha sido históricamente el agente dominante en la emergencia del Campo en este país. Su función incluye la regulación, institucionalización y producción normativa, especialmente visible en la Ley 1098 de 2006, la Estrategia De Cero a Siempre (2011), la Ley 1804 de 2016, así como la formulación de lineamientos técnicos, guías de calidad y estándares. Este polo concentra capital económico y simbólico, representado en ejercicios burocráticos desde donde se definen los límites del campo. En términos de la teoría de campo, el Estado ocupa una posición dominante debido a su capacidad para definir la doxa: aquello que se percibe como natural, legítimo e incuestionable. Adriana Arroyo lo sintetiza al afirmar que “en Colombia hubo un antes y un después con la formulación de la política; no se trataba solo de atención, sino de garantizar derechos con enfoque territorial, cultural y diferencial” (E3Adriana, 2023). Su reflexión evidencia cómo la política pública no solo regula prácticas, sino que produce habitus institucionales orientados hacia la integralidad y la protección de derechos. Sin embargo, “persisten tensiones entre sectores y niveles de gobierno, especialmente cuando se trata de recursos y de prioridades reales” (E2Elsa), lo que evidencia que la acumulación de capital no implica homogeneidad, sino disputas internas por la definición legítima de la agenda.

A través de alcaldías, gobernaciones, secretarías de despacho, Asambleas departamentales y Concejos municipales, los gobiernos locales territorializan las políticas nacionales, ejecutan programas, adaptan modelos pedagógicos, gestionan recursos y lideran políticas públicas locales. En términos de capital, los gobiernos locales poseen autonomía intermedia, con capacidad de acción situada, pero subordinada al marco nacional. Experiencias como Buen Comienzo (Medellín), Bogotá Humana o Primero la Niñez (Barranquilla) evidencian la relevancia de este nivel. Alejandro Acosta lo expresa así: “las ciudades han sido laboratorios de políticas; Medellín, Bogotá y Barranquilla demostraron que la innovación real ocurre en los territorios, no en los escritorios” (E1Alejandro, 2023). Esta idea da cuenta de cómo los territorios reconfiguran el campo desde prácticas situadas, donde el habitus institucional se encuentra con el habitus comunitario, generando tensiones, innovaciones y traducciones.

Por su parte, E3Adriana (2023) indica que “lo que se diseña en Bogotá (por ser el Distrito Capital del país) cobra vida en las prácticas de los territorios”, sugiriendo que los capitales tanto simbólicos se transforman cuando atraviesan múltiples escalas. Los mapas de agentes evidencian que la posición de los gobiernos locales en la emergencia del campo es ascendente: buscan mayor incidencia, reinterpretan lineamientos, producen nuevos sentidos y, en muchos casos, disputan autoridad simbólica a los niveles nacionales.

Vamos al tipo de agente: la Academia. Ésta constituye el polo reflexivo del campo. Universidades, centros de investigación y colectivos docentes generan saber experto, cuestionan discursos y producen teoría situada. Sus funciones en campo incluyen: formación de talento humano, investigación científica y académica, evaluación de políticas, diseño curricular y pedagógico, desarrollo conceptual del campo. Evidencias de cómo esto se ha desplegado, aparecen en documentos maestros considerados dentro del corpus, como el de la Maestría en Primera Infancia, Educación y Desarrollo (Udes y Cinde, 2018) y diversas licenciaturas en educación infantil (Uniminuto, 2010; FUCN, 2012 y Unilasallista, 2016).

En las entrevistas realizadas a Alejandro Acosta, Elsa Castañeda y Adriana Arroyo emergen perspectivas históricas, técnicas y éticas que iluminan tensiones, disputas, innovaciones y desafíos estructurales del campo. Sus voces permiten ver la academia no solo como generadora de conocimiento, sino como agente articulador entre política pública, prácticas territoriales, experiencias comunitarias y marcos internacionales. Una de las contribuciones más significativas provino de E1Alejandro (2023), quien participó de procesos de incidencia y articulación interinstitucional desde una mirada de larga duración:

Fuimos coordinadores de toda la alianza (refiriéndose a la Alianza por la Niñez colombiana), articulando universidades, sociedad civil, cooperación internacional y sector público. Creamos redes, movilizamos evidencia, abrimos conversaciones técnicas y políticas en un contexto nacional e internacional complejo. Desde esos espacios avanzamos, por ejemplo, con UNICEF en reposicionar la primera infancia en América Latina, generando encuentros, sistematizaciones, evaluaciones y procesos de formación de talento humano. Ese trabajo nos permitió consolidar la primera versión de la política, garantizar que quedara en el Código, asegurar

estándares y dar forma a un campo que no existía como tal. Fue una labor de incidencia permanente y rigurosa, siempre desde la articulación entre investigación, práctica y política pública.

Desde otra perspectiva, Adriana Arroyo destacó el papel de la investigación crítica y las metodologías participativas como motor de transformación:

El campo no se construye únicamente desde los marcos normativos o desde los lineamientos técnicos; se levanta desde la experiencia viva de los territorios y desde las voces de quienes históricamente han sido silenciados. La academia aporta al interrogar, problematizar y tensionar las categorías con las que pensamos a la infancia. Aporta al visibilizar desigualdades y al acompañar procesos comunitarios, sin perder rigor metodológico ni sensibilidad política. Nuestra tarea es construir conocimiento situado, dialogado, interseccional, que ilumine, que incomode y que abra preguntas. La primera infancia no es un objeto de estudio: es un campo vivo, complejo, relacional, y nuestra responsabilidad es pensar con otros y no para otros” (E3Adriana, 2023).

La inclusión de estas voces da cuenta de la posición central que ha ocupado la academia en la emergencia del campo en Colombia, como agente capaz de reconfigurar los capitales en juego —económico, social, cultural y simbólico— y de disputar sentidos en torno a la primera infancia. La academia también actúa como un agente capaz de estructurar el campo desde estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, generando efectos duraderos en prácticas, instituciones y discursos. Aquí, se menciona la mirada de Elsa Castañeda nombrando, de este tipo de agente, componentes históricos y éticos, cuando subraya la importancia del compromiso y la coherencia en el trabajo académico “Lo que transforma el campo es la articulación entre conocimiento y sensibilidad humana; entre rigor y ética; entre técnica y compromiso con la vida” (E2Elsa). Su rol se manifiesta no solo en la producción de conocimiento formal, sino en la capacidad de *hacer ver y hacer creer*, es decir, de legitimar ciertas maneras de comprender y de actuar con, para, o sobre las niñas y los niños.

En cuanto al tipo de agentes sociales y comunitarios, se hace evidente en este apartado, que ocuparon un lugar crucial y muchas veces silencioso en la configuración del campo de la primera infancia. Representan la materialidad viva de las políticas cuando aterrizan en el territorio; son quienes ponen el cuerpo, traducen lineamientos, sostienen vínculos, median conflictos y acompañan familias en contextos complejos. Lejos de ser actores secundarios, constituyen un polo que articula vida cotidiana, saberes locales, redes de cuidado y prácticas colectivas. Sin embargo, su labor se desarrolla en medio de tensiones estructurales: la disputa por recursos entre organizaciones de base y ONG de mayor capacidad financiera; la pugna por legitimidad entre quienes poseen arraigo territorial y quienes poseen capital técnico; la precariedad de los contratos y la volatilidad de las alianzas que, en muchos casos, ponen en riesgo la sostenibilidad de sus proyectos. Nombrarlos implica reconocer estas tensiones, sin idealizar ni romantizar un trabajo que frecuentemente sostiene con creatividad, afectos y resistencias, vacíos, inconformidades, emociones encontradas.

En este marco, las entrevistas evidencian la profundidad histórica y política de organizaciones como La Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano —CINDE—, aeioTU, Cantoalegre, y la Asociación de Padres El Principito.

CINDE fue establecida en 1977 en Colombia por Marta Arango y Glen Nimnicht, quienes compartían una visión innovadora sobre la educación, la infancia y el desarrollo humano. En las voces de Alejandro Acosta, Elsa Castañeda y Adriana Arroyo, se reconoce que, desde sus inicios, se planteó como una institución sin ánimo de lucro con alcance nacional e internacional, orientada a incidir en contextos comunitarios, rurales y urbanos, articulando investigación, formación, intervención y políticas públicas. A lo largo de su trayectoria, CINDE ha promovido el diseño de programas pioneros —como la Maestría en Primera Infancia, Educación y Desarrollo—, ha desarrollado líneas de investigación aplicada, ha formado profesionales especializados en educación, desarrollo humano y desarrollo social y educativo, ha acompañado la construcción normativa y curricular del país, y ha intervenido en territorios con metodologías participativas y sensibles al contexto.

En el contexto del campo de la primera infancia, CINDE ha aportado de manera decisiva en tres dimensiones clave. Primero, en la acumulación de capital cultural mediante la formación de talento humano especializado, la generación de conocimiento situado y la legitimación de una aproximación de derechos y desarrollo integral. Segundo, ha jugado un papel en la producción y distribución de capital simbólico, al posicionar la primera infancia como tema estratégico de desarrollo nacional, territorial y global, generando discursos de política pública, informes de impacto y alianzas multisectoriales. Tercero, ha facilitado la acumulación de capital social al articular redes entre academia, Estado, comunidad y cooperación internacional, convirtiéndose en un agente mediador que conecta los niveles estructurales con lo local. En términos de las lógicas la teoría de campo, CINDE es un agente *dominante/ascendente* que mediante su habitus institucional, sus relaciones estratégicas y sus capacidades acumuladas logró incidir en la construcción del campo de la primera infancia, definió criterios de calidad, generó rituales de reconocimiento e instaló un lenguaje técnico-político perdurable.

Por estas razones, al parafrasear lo que ElAlejandro (2023) ha señalado sobre la incidencia de CINDE, se puede afirmar que la institución operó como verdadero laboratorio multiescalar de innovación, desde la formación, la investigación, la sistematización hasta la incidencia en política pública, contribuyendo a que la categoría de *primera infancia* dejara de ser marginal para convertirse en un componente estructural del sistema educativo, social y de bienestar de Colombia. En la voz de Alejandro Acosta, la incidencia de CINDE se despliega a nivel nacional e internacional:

por eso trabajaba en el posgrado, por eso dirigía proyectos... hice parte de investigaciones, elaboración de materiales y muchas labores de incidencia internacional. Siempre se tenía la convicción de que CINDE debía ser una institución internacional... no conocíamos suficientemente lo que pasaba en Latinoamérica, África o Asia, pero sabíamos que mucho de lo que construíamos servía también para resolver problemas en otros lugares. Estuvimos conectándonos con comunidades dentro y fuera de Colombia, aportando metodologías, formación y pensamiento crítico. (ElAlejandro, 2023)

[...] la postura de CINDE es que el trabajo con la niñez no se resuelve haciéndolo directamente con la niñez sino trabajando con los agentes relacionales... madres comunitarias, familias, docentes. La atención no es ‘dar tetero o cambiar pañales’, es sentar las bases de los derechos... y reconocer que los niños transforman lo que hacemos con ellos. [...] Organizamos mucha capacitación; siempre era investigando, asesorando y formando talento humano. [...] Todo lo que hoy se habla de gestión del conocimiento ya estaba en los cinco campos de CINDE (E1Alejandro, 2023).

Su mención al Fondo Acción amplía el panorama, porque señala no solo una experiencia puntual, sino la trayectoria de otra institución creada originalmente con aportes fundacionales del propio CINDE y de aliados estratégicos interesados en promover iniciativas de desarrollo sostenible, equidad y bienestar infantil. En su relato, Alejandro explica que el Fondo surgió como una apuesta para canalizar recursos, fomentar proyectos innovadores y generar capacidad instalada en territorios históricamente excluidos, con énfasis en comunidades étnicas y rurales. Se trataba de un mecanismo que combinaba financiamiento, acompañamiento técnico y construcción participativa, articulando saberes locales con enfoques de derechos.

En su narración amplía que el Fondo Acción no solo financió proyectos, sino que impulsó procesos de fortalecimiento organizacional, diseño de estrategias pedagógicas y adaptación cultural de metodologías, asegurando que las intervenciones fueran pertinentes y respetuosas de los contextos. Según Acosta, el objetivo siempre fue promover “acciones transformadoras en manos de las comunidades” (E1Alejandro, 2023), generando autonomía y sostenibilidad en los proyectos que acompañaban. De este modo, el Fondo cumple un papel de puente entre cooperación internacional, instituciones nacionales y organizaciones comunitarias, permitiendo que las innovaciones —especialmente aquellas relacionadas con primera infancia, nutrición, educación inicial y territorialidad— tuvieran materialidad y continuidad más allá de los ciclos políticos.

A su vez, desde una perspectiva centrada en innovación, María Adelaida López describe la experiencia de aeioTU no solo como proyecto educativo, sino como estrategia de transformación comunitaria. Desde la entrevista E4MaríaAdelaida (2023) y su modelo

pedagógico (Quintero et al., 2015), se da cuenta de una organización que se constituyó en 2008 como iniciativa de Fundación Carulla (una entidad privada cuyo propósito filantrópico se orientó hacia la educación de población vulnerable) y desde entonces se ha consolidado como una iniciativa de referencia en la primera infancia. Su misión es transformar comunidades de manera sistémica, innovadora y sostenible mediante el desarrollo pleno del potencial de los niños y las niñas.

El modelo de aeioTU se inspira en la filosofía educativa de Reggio Emilia Approach, reconocida por la UNESCO como paradigma de calidad para la primera infancia. A través de la *Experiencia Educativa aeioTU*, las niñas y los niños aprenden mediante exploración, juego, arte y construcción de sentido propio, en contextos donde el cuestionamiento, la participación y la creatividad son centrales. Desde su puesta en marcha, ha desplegado múltiples líneas de acción: operación directa de centros educativos —tanto en alianzas público-privadas como propios—, consultorías y acompañamiento a otras instituciones, creación de la *Red aeioTU* como comunidad de aprendizaje digital para educadores, y abogacía e incidencia en políticas públicas para la primera infancia.

En el contexto del campo de la primera infancia, aeioTU ha sido un agente con acumulación de capital cultural (mediante sus programas, formación, investigación aplicada), de capital social (al articular redes de aprendizaje, comunidades de práctica, alianzas institucionales) y de capital simbólico (al ser reconocida como innovación de referencia en América Latina, mencionada por organismos internacionales). A su vez, su acción ha transformado habitus profesionales: educadores que, por ejemplo, adoptan una mirada de niño-centrado, de exploración, de comunidad; familias que pasan de receptores a corresponsables; comunidades que se empoderan. Tal como describió María Adelaida López: “Puede ser con niños, con agentes educativos o con padres y madres... una cosa espectacular porque lo territorial se convierte en un laboratorio vivo de formación, acompañamiento y creación colectiva” (E4MaríaAdelaida, 2023).

Finalmente, expresa María Adelaida: al situar su trabajo en territorios, contextos diversos y en comunidades vulnerables, aeioTU muestra cómo la innovación en la primera infancia no es únicamente un asunto técnico o administrativo, sino un proceso relacional,

ético y contextual. Su trayectoria evidencia que las políticas y modelos de atención no pueden replicarse automáticamente: deben adaptarse, ilustrarse y aprenderse desde los terrenos reales del campo.

En la voz de Astrid Tabares y el modelo pedagógico de la Asociación de padres de familia El Principito (2022), se reafirma el papel activo de la infancia, que desestabiliza visiones adultocéntricas: “Los niños y las niñas son agentes muy activos. Muchas decisiones que tomamos los adultos tienen que ver con la relación que tenemos con ellos... ellos generan incidencias” [...y complementa...] “estamos haciendo algo muy bello para demostrar que sí son agentes, que mueven el campo” (E6Astrid, 2023). Este reconocimiento se ancla en la trayectoria de una organización con más de 46 años de historia en la atención a la primera infancia en el municipio de Sabaneta (Antioquia). Su incidencia en el territorio ha sido fundamental no solo por la gestión administrativa y comunitaria que ha sostenido el funcionamiento de varios Centros de Desarrollo Infantil, sino porque ha logrado articular una visión pedagógica situada y sensible, de profundas raíces territoriales. La Asociación ha construido legitimidad en el campo mediante la articulación constante con entidades municipales, organizaciones privadas y entes de control, así como por su capacidad para adaptar políticas y lineamientos nacionales a las realidades sociales y culturales de las comunidades atendidas. Ha promovido una concepción de educación inicial centrada en los niños y las niñas como sujetos de derechos, potenciada por ambientes de aprendizaje intencionados, caracterizados por la inclusión, la escucha activa y los lenguajes expresivos.

Inspirado en el enfoque Reggio Emilia, el modelo pedagógico del Hogar Infantil ha sido construido colectivamente con las familias y los equipos interdisciplinarios, integrando el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras del desarrollo. Este enfoque no solo favorece la autonomía y la creatividad, sino que reconoce la singularidad de cada niña y niño, sus intereses, ritmos y modos de relacionarse con el mundo. La participación de las familias —formadas y acompañadas en temas de crianza, corresponsabilidad, vínculos afectivos y desarrollo infantil— ha fortalecido la cohesión social y ha permitido que el proyecto educativo trascienda las paredes del CDI, insertándose en la vida cotidiana de los hogares y las comunidades. (Asociación de Padres de Familia El Principito, 2022).

En términos de campo, la Asociación opera como agente social y comunitario con capacidad de mediación, acumulación de capital social y legitimidad simbólica construida desde la experiencia. Su estabilidad institucional y su sostenida articulación intersectorial evidencian un *habitus* organizacional que conjuga tradición, sensibilidad pedagógica y capacidad de adaptación. La incidencia de la Asociación en la emergencia del campo de la primera infancia se expresa en su contribución a construir lenguajes comunes entre agentes educativos, familias, entidades locales y niños y niñas; en su apropiación crítica de políticas nacionales; y en su capacidad para sostener proyectos pedagógicos innovadores que reconocen la diversidad, la inclusión y la participación como principios fundamentales. La historia de El Principito muestra el trabajo complejo y sistemático que se requiere para ingresar y sostenerse en el campo, y más aún con propuestas educativas que cumplan los criterios de calidad establecidos por los agentes gubernamentales, acogiendo perspectivas teóricas tan diversas aportadas con sustentos científicos desde la academia y en condiciones de pluralidad cultural, desigualdad social y cambios demográficos acelerados.

Por su parte, Lulú Vieira enfatiza el lugar de la cultura, el arte y la música como lenguajes potentes para la transformación educativa y social, desde una entidad privada llamada Cantoalegre una organización fundada en Medellín en 1982 por un grupo de artistas y educadores convencidos del poder del arte para humanizar la educación y potenciar el desarrollo infantil. Surge en un contexto atravesado por la violencia urbana, como una apuesta por una estética luminosa, sensible y profundamente respetuosa de las niñas y los niños. Creando repertorios musicales que dialoguen con sus intereses, motivaciones, sueños y aspiraciones, y que celebre la diversidad cultural, los afectos y los vínculos comunitarios: “Hace mucho tiempo soñamos con convertirlo en un curso... música para la primera infancia, dar todas las herramientas a formadores [... y en diálogo con la realidad territorial añade...] trabajamos con aprendizaje experiencial, lúdico... y funciona muy bien”. (E5Lulú, 2023)

Con el paso de los años, Cantoalegre se consolidó como referente pedagógico y artístico, no solo por la calidad de sus producciones musicales, teatrales y audiovisuales, sino por su capacidad de conectar el arte con la formación docente, la mediación pedagógica y la construcción de ambientes protectores. Su incidencia en la emergencia del campo de la primera infancia puede leerse en tres niveles: primero, en la creación de un corpus artístico

que reconoce a las niñas y los niños como interlocutores válidos, capaces de sentir, preguntar, imaginar y transformar; segundo, en la formación y acompañamiento a educadores, quienes se apropian de la música, el movimiento y la puesta en escena como estrategias pedagógicas; y tercero, en la construcción de una cultura educativa centrada en la sensibilidad, la narración, el juego y la expresión creativa. Desde una perspectiva del campo, Cantoalegre ha aportado capital cultural y simbólico, redefiniendo lo que se considera valioso en la educación inicial y ampliando los lenguajes de las infancias. Ha generado un habitus estético y pedagógico que desborda las fronteras escolares y modela una sensibilidad colectiva que reconoce a las niñas y los niños en su potencia expresiva. Su trabajo muestra que el arte no es un adorno ni una actividad complementaria, sino una forma de pensamiento y un modo de estar en el mundo que transforma subjetividades, comunidades y territorios.

Para referirnos a los agentes tipo de agentes sociales y comunitarios, las voces de las niñas y los niños, recogidas en las entrevistas del preescolar, rompen cualquier pretensión de un campo que pudiera pensarse únicamente desde los discursos expertos. Ellos hablan de *su jardín* (al referirse al centro infantil), de sus juegos, de sus afectos, de lo que les gusta y lo que temen; revelan la densidad de la experiencia infantil y su capacidad de agencia cotidiana. Sus frases breves, espontáneas y significativas resaltan el lugar que ocupan las entidades que operan las políticas, planes, programas y proyectos en el campo, un campo que se construye no solo para ellos, sino con ellos: “me gusta cuando pintamos”, “la profe me cuida”, “aquí jugamos todos”, “yo quiero venir todos los días”, “yo enseño a mis amigos”, “a veces me pongo triste, pero la profe me abraza”, “me gusta cuando hacemos música”, “yo quiero que el jardín tenga más colores” (EGNiños y Niñas). Estas voces permiten ver que las dinámicas del campo no pueden comprenderse sin considerar sus emociones, temporalidades y formas propias de estar en el mundo.

En la arquitectura de esta investigación, las voces de niñas y niños no son tratadas como simples hallazgos o anécdotas decorativas, hay una inclinación para tratarlas como la manifestación de una agencia epistémica que desafíe activamente el adultocentrismo y el infancismo. Asunto que resulta todo un desafío para la investigadora. Al reconocer a los niños y niñas como agentes ontológicos, se aporta a hacer visible que su participación no es un proceso en formación, sino un ejercicio presente de producción de sentido que cuestiona las

lógicas de subordinación naturalizadas. Sus relatos sobre el juego, el afecto y el territorio en las páginas anteriores, no solo describen su realidad, sino que actúan como estructuras estructurantes que pueden reconfigurar el campo. Esta postura metodológica y ética es un paso para desarticular la mirada colonial que usa la figura del “niño” como símbolo de inferioridad.

En conjunto, las perspectivas recogidas revelan no solo la riqueza y diversidad de los agentes sociales y comunitarios, sino también las tensiones productivas que atraviesan en el campo, las disputas por capitales, las asimetrías en la toma de decisiones, desigualdades territoriales, la fragmentación institucional, pero también la creatividad, resistencia, innovación y vocación ética. Lejos de ser un escenario armónico, el Campo de la Primera Infancia se muestra como un espacio de lucha, negociación y construcción colectiva donde lo comunitario es simultáneamente sostén, frontera y horizonte.

Finalmente, se hace mención al tipo *agentes educativos*¹¹. Ellos y ellas constituyen el puente directo entre niñas, niños, familias y políticas públicas. Son quienes materializan el campo en la práctica cotidiana. Sus labores se despliegan en múltiples dimensiones: acompañan, cuidan, escuchan, median, enseñan, gestionan emociones y promueven experiencias significativas. Representan, en palabras de las entrevistadas, “la cara humana del campo” (E4MaríaAdelaida, 2023), y su trabajo es decisivo para la calidad de la atención. Así mismo, la mención especial a las personas entrevistadas, agentes educativas: Astrid Tabares, Lulú Vieira, María Adelaida López, Elsa Castañeda, Adriana Arroyo y Alejandro Acosta permite evidenciar la intersección entre práctica, investigación, innovación cultural y política pública. A través de sus narrativas se observa un fenómeno fundamental: los agentes educativos no solo implementan orientaciones técnicas o metodológicas, sino que encarnan, resignifican y transforman el campo con sus decisiones, interpretaciones, afectos y modos de relacionarse con niños y niñas.

Su incidencia ha sido decisiva en la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia. En primer lugar, han contribuido a crear y consolidar una cultura pedagógica,

¹¹ Recordar la definición retomada de MEN, (2021, párr3) en el apartado Primera Infancia en la Educación inicial y Atención integral.

transmitiendo saberes, reflexiones y prácticas que alimentan los debates contemporáneos sobre desarrollo, cuidado, didáctica y subjetividad infantil. En segundo lugar, han funcionado como mediadores entre las políticas y la vida cotidiana, traduciendo lineamientos en experiencias significativas y permitiendo que las políticas cobren sentido en contextos reales, diversos y complejos. En tercer lugar, han sido productores de conocimiento, generando propuestas innovadoras, construyendo narrativas situadas y participando activamente en procesos de sistematización, investigación y evaluación. En cuarto lugar, han operado como agentes transformadores, impulsando cambios en modelos pedagógicos, promoviendo prácticas de inclusión y reconociendo a las niñas y a los niños como sujetos de derechos y de agencia. Sus voces muestran que el campo no se construye únicamente desde los ministerios, las mesas técnicas o la academia, sino también desde el aula, el jardín, el territorio, el encuentro cotidiano y la sensibilidad pedagógica.

No obstante, su labor se desarrolla en medio de tensiones estructurales y conflictos persistentes. Los agentes educativos enfrentan condiciones laborales precarias, sobrecargas administrativas, contratos inestables y procesos de evaluación que no siempre reconocen la complejidad emocional, social y pedagógica de su trabajo. También lidian con tensiones entre modelos pedagógicos prescritos y las realidades de los territorios; entre expectativas institucionales y recursos insuficientes; entre discursos de calidad y contextos que exigen flexibilidad, escucha y creatividad; con sus propias condiciones de humanidad. Asimismo, deben navegar conflictos derivados de la fragmentación intersectorial, la falta de articulación entre instituciones, los cambios constantes en lineamientos, y la hegemonía de visiones tecnocráticas que en ocasiones desconocen la riqueza del saber pedagógico situado. Estas tensiones no invisibilizan su aporte, son argumento para inferir que se requiere fuerza ética, política y profesional para emerger, sostener y expandir este campo en condiciones que son complejas y que revelan su carácter dinámico, disputado y profundamente humano.

Desde una lectura de la teoría de campo, los agentes educativos acumulan capital cultural —formación, saber pedagógico, experiencia técnica—, capital social —relaciones con familias, redes institucionales, comunidades— y capital simbólico —reconocimiento, legitimidad, autoridad moral— que les permite influir de manera directa y concreta en la configuración del campo. Su habitus no es una estructura rígida, sino un conjunto dinámico

de disposiciones que dialogan con desafíos contemporáneos como la diversidad, la desigualdad, la innovación, la formación continua, la ética del cuidado y la apertura a lenguajes expresivos. Su participación evidencia que el campo de la primera infancia se sostiene y transforma diariamente gracias a la acción de quienes acompañan la vida de niñas y niños con sensibilidad, rigor y compromiso social.

En resumen, todos estos tipos de agentes dentro del campo —ontológicos (niñas, niños y familias), gubernamentales, academia, sociales y comunitarios y agentes educativos— y dentro de ellos, los agentes en su dimensión individual, interactúan, disputan y negocian capitales económicos, culturales, sociales y simbólicos. Sus posiciones no son fijas, cambian de acuerdo con los hitos históricos, las políticas, las crisis, las condiciones territoriales y las dinámicas sociales. Es esta interacción compleja la que confiere densidad al Campo de la Primera Infancia, un campo en expansión, con tensiones, conflictos, contradicciones y posibilidades transformadoras.

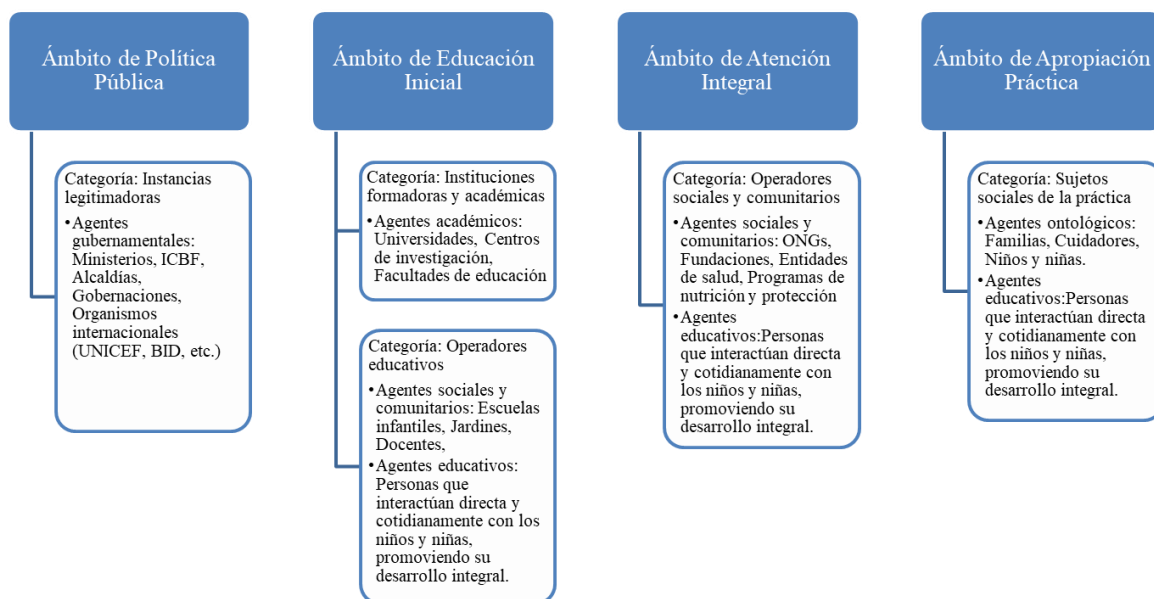
El juego, el habitus y los capitales en la emergencia del campo de la Primera Infancia en Colombia

Complementariamente a los tipos de agentes, un campo se estructura mediante tres *categorías interconectadas de agentes* (Bourdieu, 1997) que se describirán más adelante: a. Productores, b. Distribuidores, y, c. Consumidores. A estos agentes, les mueven tres asuntos estructurales, en primer lugar, la lucha por capitales específicos. Cada campo posee formas de capital propias y jerarquizadas que los agentes buscan acumular: Capital simbólico (prestigio, reconocimiento y autoridad legítima en el campo), el Capital cultural (conocimientos, credenciales académicas y competencias especializadas), el Capital económico (recursos financieros que permiten influencia materia) y el Capital social (redes de contactos y alianzas estratégicas). La posición de un agente en el campo depende del volumen y estructura de sus capitales acumulados.

El segundo aspecto estructural que moviliza los agentes en el campo son las relaciones de poder y dominación. Los agentes compiten para imponer definiciones legítimas

de lo que vale en el campo, por ejemplo, el conocimiento; para controlar recursos estratégicos como el acceso a financiamiento o medios de difusión y para reproducir o subvertir jerarquías haciendo alianzas o excluyendo otros agentes. El tercer aspecto es la dinámica de conservación-transformación como agente y del campo. Aquí los agentes toman un lugar por niveles en el campo. En el nivel más bajo están los *agentes marginales o excluidos*, aquellos invisibilizados o sin acceso a recursos del campo; seguidos de los *agentes neófitos*, quienes apenas ingresan al juego; los *agentes subordinados*, que luchan por visibilidad e inclusión; los *agentes ascendentes*, que intentan hacer modificaciones en el campo para mejorar su posición (ej.: nuevos enfoques teóricos) y los *agentes dominantes* que, por su lugar, buscan mantener el *statu quo* para preservar sus privilegios. Estas dinámicas se articulan mediante el habitus, esquemas internalizados que guían las prácticas de los agentes según su posición histórica en el campo. La tensión entre reproducción y cambio define la evolución del campo.

En su emergencia en Colombia, el Campo de la Primera Infancia se construye y se estructura de manera dialógica, mediante las tres categorías de agentes mencionadas anteriormente: a. Productores de conocimiento, donde se encuentran los investigadores, académicos y grupos de investigación vinculados a universidades, entidades públicas/privadas y ámbitos locales/internacionales. b. Distribuidores, es decir, las bibliotecas, revistas, editoriales, docentes y centros de documentación que difunden saberes; y, c. Consumidores, los estudiantes, tomadores de decisiones, profesionales y agentes educativos que aplican dichos conocimientos. Los siguientes dos (2) gráficos hilan los ámbitos del campo, las categorías y los tipos de agentes. El primero propone una presentación jerárquica de la relación.

Gráfico 1. Estructura jerárquica del Campo de la Primera Infancia en Colombia

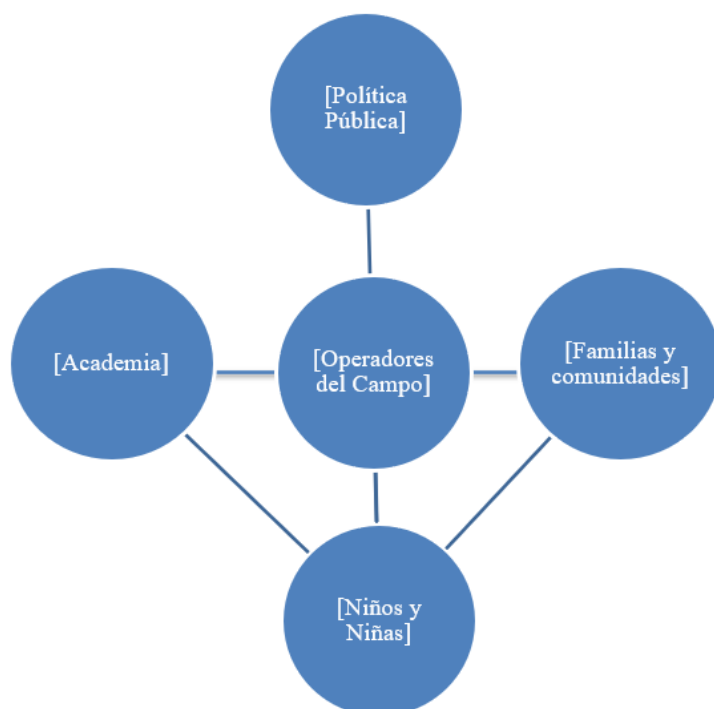
Nota: Elaboración propia

Se representa visualmente la organización del campo como un sistema relacional y dinámico, ilustra la manera en que el campo se construye en la interacción constante entre estructura y acción, entre lo instituido y lo vivido. Esta estructura jerárquica no implica subordinación fija, sino que evidencia la **naturaleza dialógica** del campo: las políticas orientan, las instituciones operan, las comunidades interpretan y las familias y los niños reconfiguran el sentido de las prácticas.

El segundo gráfico traduce visualmente la idea de Bourdieu de que el campo no es una estructura estática, sino un espacio de fuerzas en movimiento, donde los significados se producen y transforman mediante la interacción constante entre los actores. Se propone un mapa relacional del campo de la primera infancia, representándolo como una red de interacciones dinámicas, los vínculos entre política pública, academia, operadores, familias y niños y niñas se configuran en un entramado de influencias mutuas, negociaciones y tensiones. Las relaciones verticales muestran los flujos de legitimidad y poder, mientras que

las relaciones horizontales evidencian procesos de cooperación, resistencia y co-construcción de sentido. En la base, los niños y niñas, cuya presencia y participación puede reconfigurar las reglas del juego y desafiar las lógicas adultocéntricas.

Gráfico 2. Mapa relacional de interacciones



Nota: Elaboración propia

La estructura del campo se reproduce mediante la interiorización de las jerarquías en los hábitos de los agentes, pero al mismo tiempo, dichos hábitos son capaces de transformarla en su práctica cotidiana, generándose una tensión constante entre permanencia y cambio. Bourdieu (2005) hace explícita esta naturaleza dialógica en todo campo —político, académico, educativo o de la primera infancia— al denotar que se configuran como una trama de relaciones en tensión permanente entre dominación y resistencia, objetividad y subjetividad, estructura y acción. Menciona, por ejemplo, que los investigadores forman

parte del mismo campo que analizan. “El campo científico es un microcosmos social dotado de sus propias leyes, que sólo puede comprenderse reflexivamente, es decir, volviendo sobre las condiciones sociales de posibilidad de nuestra propia mirada” (Bourdieu, 2005, p. 121).

En el marco de los ámbitos del campo, los aspectos estructurales, las categorías y tipos de agentes descritos anteriormente, se evidencia la correspondencia con cuatro (4) habitus que configuran el Campo de la Primera Infancia en Colombia. Desde la perspectiva del estructuralismo constructivista de Bourdieu (1990, 1997, 2007), el habitus es un sistema de disposiciones duraderas y transferibles que orienta las prácticas, percepciones y estrategias de los actores sociales en un campo determinado. En este sentido, los distintos habitus reflejan modos diferenciados de actuar, pensar y posicionarse frente a la primera infancia, según el capital simbólico, social, cultural o económico que cada agente posee.

El habitus de legitimación e incidencia política corresponde a los agentes gubernamentales que norman y regulan; el habitus de producción, a los agentes académicos que generan conocimiento y legitimidad científica; el habitus de operación, a los agentes sociales y educativos que implementan políticas y programas; el habitus de apropiación práctica, a las familias y comunidades que reconfiguran los discursos institucionales en su vida cotidiana; y finalmente, el habitus de existencia, propio de las niñas y los niños, quienes mediante el juego, la exploración y la interacción transforman las lógicas del campo.

Tabla 11. Relación tipo de agente y habitus en el campo de la primera infancia

Habitus	Definición	Tipo de agente
De legitimación e incidencia política	Corresponde a las disposiciones que guían la acción de los equipos de gobierno en distintos niveles (local, departamental, nacional e internacional). Está orientado hacia la producción y legitimación normativa, la formulación de políticas y la generación de marcos regulatorios que definen qué se entiende	Agentes gubernamentales

Técnico – jurídico	por primera infancia y cómo debe atenderse. Este habitus combina la racionalidad técnico-política con prácticas de gestión pública y poder simbólico que otorgan legitimidad institucional.	
De producción de conocimiento	Las universidades y centros de investigación poseen un habitus orientado a la producción y circulación de conocimiento especializado. Se expresa en la transformación de reflexiones teóricas en documentos técnicos, lineamientos pedagógicos, políticas públicas y marcos conceptuales que inciden en el campo. Está marcado por la búsqueda de legitimidad científica y por la capacidad de traducir saberes complejos en orientaciones aplicables en la práctica social y política.	Agentes académicos
De operación De la Atención integral De la Educación inicial	Las entidades públicas, privadas y ONGs que implementan proyectos en territorio desarrollan este habitus orientado a la materialización de políticas y lineamientos en prácticas concretas. Su acción está guiada por la gestión de recursos, la adaptación de modelos a contextos locales y la articulación intersectorial. Se refleja una lógica pragmática y operativa, marcada por la necesidad de responder a metas, indicadores y demandas sociales, al tiempo que disputan reconocimiento en el campo.	Agentes sociales y comunitarios Agentes educativos
De apropiación práctica Veeduría, Protección,	Las familias y comunidades configuran en la cotidianidad la crianza, el cuidado y la socialización, es decir, la apropiación práctica de políticas y discursos en su vida diaria, los	Agentes educativos Agentes

Garantía y Restablecimiento de derechos	adaptan a sus condiciones sociales, culturales y económicas. Este habitus se expresa en prácticas educativas, interacciones, juegos y formas de relación con los niños y las niñas, que si bien, están atravesadas por discursos institucionales, también se oponen, resisten y se reconfiguran.	ontológicos - Familias
De existencia	En el campo de la primera infancia, niñas, niños y familias poseen un habitus expresado en disposiciones a la exploración, el juego, la curiosidad y la interacción con el entorno. Sus prácticas revelan formas de apropiación creativa del mundo. Reproducen, pero también cuestionan y transforman las lógicas adultocéntricas. Al interactuar con otros agentes del campo pueden desarrollar esquemas de percepción y acción que contribuyen a redefinir las reglas del juego y a posicionarse progresivamente en el campo como sujetos reconocidos.	Agentes ontológicos - Familias Niños y niñas

Nota: Elaboración propia

Estos habitus, en constante relación y tensión, configuran el entramado dinámico del Campo de la Primera Infancia, donde las prácticas institucionales, comunitarias y cotidianas se entrecruzan y disputan el sentido mismo de lo que significa ser y hacer infancia en la sociedad contemporánea. En la información analizada para esta tesis, las familias y comunidades emergen como agentes activos de apropiación práctica y la participación de niños, niñas y familias no es accesorio sino constitutiva, su protagonismo es ontológico, pues sin ellos el concepto de Primera Infancia carece de sentido. Su integración plantea el desafío

de romper con dualismos jerárquicos (sujeto-objeto, teoría-práctica), miradas hegemónicas que invisibilizan perspectivas diferenciales y exclusiones epistemológicas de enfoques étnicos, territoriales y de curso de vida.

La descrita complejidad del Campo de la Primera Infancia en su emergencia en Colombia, exige superar visiones reduccionistas mediante el reconocimiento de todas las categorías de agentes (productores, distribuidores, consumidores, legitimadores y ejecutores), la inclusión de las familias, las niñas y los niños como núcleo relacional y la deconstrucción de jerarquías que permitan incorporar saberes no occidentales, comunitarios y situados, para continuar configurando un espacio social dialógico y transformador, parafraseando a Bourdieu, (2007) el desafío no es incluir lo marginal, sino desmontar la estructura que lo marginaliza.

Con base en el corpus documental analizado, se puede identificar que la emergencia y consolidación del campo de la primera infancia en Colombia ha estado relacionada con la acción e interacción de múltiples agentes que operan en distintos niveles del campo social, institucional y territorial.

Los agentes ocupan lugares en el campo en función de la distribución desigual de recursos —económicos, culturales, sociales y simbólicos—, lo que determina su capacidad de acción y sus estrategias. Como señala Bourdieu (1997), “un campo es un espacio de relaciones de fuerza, pero también un espacio de luchas por transformar o conservar esas relaciones de fuerza” (p. 72). De este modo, los roles se configuran dinámicamente en el marco de disputas constantes por legitimidad y poder, no están predefinidos de manera rígida, sino que emergen de la interacción entre sus posiciones y los capitales que poseen.

A su vez, los *habitus* de los agentes —esquemas de percepción, valoración y acción internalizados— moldean la manera en que ejercen sus roles dentro del campo. Estos *habitus*, fruto de trayectorias sociales e históricas, predisponen a los actores a actuar de cierto modo, lo que refuerza o tensiona las estructuras existentes. En palabras de Bourdieu (2007), “el *habitus* es esa especie de sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación determinada, aquello que permite inventar respuestas ajustadas a las exigencias infinitamente

variadas” (p. 102). Así, los roles no son meramente impuestos desde fuera, sino recreados y resignificados en la práctica cotidiana de los agentes.

En el juego del Campo de la Primera Infancia en Colombia, las condiciones estructurales están marcadas por luchas constantes por la definición y la legitimidad, donde los agentes disputan el sentido de la primera infancia, la orientación de las políticas y la apropiación de recursos. Estas luchas configuran relaciones de poder que no son lineales, sino móviles y ambivalentes; hay competencia técnica entre instituciones que buscan posicionarse, colaboración intersectorial que se activa según coyunturas, y tensiones entre enfoques asistenciales, pedagógicos, comunitarios o de derechos que pugnan por imponerse como hegemónicos.

En este marco, los enfoques funcionan como principios de visión y división—en términos de Bourdieu (1990)—que delimitan qué se considera válido, profesional, técnico o legítimo dentro del campo. Los roles de los agentes, por tanto, emergen en relación con los capitales que poseen, así, por ejemplo, quienes acumulan capital económico definen agendas; quienes detentan capital cultural producen saber experto; quienes poseen capital social tejen alianzas e incidencia territorial; y quienes gozan de capital simbólico legitiman discursos y prácticas.

La dinámica del juego incluye también procesos de ingreso, permanencia y desplazamiento dentro del campo: algunos agentes emergen y ascienden cuando logran acumular capitales y posicionarse estratégicamente; otros permanecen gracias a trayectorias sólidas y habitus institucionalizados que les otorgan autoridad; y algunos son desplazados o invisibilizados —en particular agentes comunitarios, familias y niños— cuando no poseen los capitales necesarios para sostener su presencia. Finalmente, existen también agentes que “se salen de la cancha”, ya sea por cambios políticos, pérdida de recursos o transformaciones institucionales. En conjunto, estas dinámicas muestran un campo vivo, en disputa, donde el juego no se limita a la competencia, sino que se reinventa constantemente a través de prácticas, tensiones, equilibrios precarios y coaliciones estratégicas que definen sus movimientos y horizontes.

En este juego, los roles se consolidan en la medida en que los agentes participan del juego del campo y comparten el *illusio*, es decir, la creencia en que vale la pena disputar en ese espacio. Esto explica por qué ciertos actores aceptan y reproducen las reglas del juego, mientras otros buscan transformarlas. Bourdieu (2005) lo expresa claramente: “lo que define un campo es el interés por el juego, la creencia en que lo que está en juego merece ser jugado” (p. 124). Así, los roles en un campo no son estáticos ni asignados de manera formal, sino que se definen en la relación entre capitales, *habitus*, poder y creencias compartidas, en un entramado que mantiene vivo y en disputa el propio campo.

Más allá de los tipos de agentes que configuran el campo, existen redes, sistemas, alianzas y coaliciones institucionales que articulan múltiples escalas de acción y representación, dando lugar a un entramado complejo de relaciones interdependientes. Desde la perspectiva de la teoría de campos Bourdieu (1997, 2007), estos entramados no son simples asociaciones funcionales, sino espacios de disputa y cooperación donde distintos actores — gubernamentales, académicos, sociales, comunitarios y ontológicos— movilizan capitales y estrategias para posicionarse en el juego. En este sentido, las redes, alianzas y sistemas pueden entenderse como subcampos relacionales que, aunque poseen autonomía relativa, interactúan dentro del campo más amplio de la primera infancia. Desde la mirada de Monnet (1999), estos entramados expresan una lógica multiescalar y territorial, donde las acciones y decisiones se inscriben simultáneamente en diferentes niveles —local, nacional e internacional—, mostrando cómo los campos sociales se espacializan y se redefinen en función de las interacciones entre actores y territorios.

Esta lectura puede articularse con una comprensión sistémica y relacional, como la que propone Norbert Elias (1992) citado en Guerra Manzo (2010), donde los agentes no solo y no siempre actúan de forma aislada, sino como parte de redes, sistemas y alianzas institucionales que conforman un entramado de corresponsabilidad.

La Tabla 12 describe unos escenarios denominados en esta tesis como Sistemas, Redes y Alianzas en la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia. Se inicia por una estructura macro, denominada Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), identifica también Consejos, Mesas y Comités, como escenarios de incidencia con directrices

gubernamentales hasta plataformas colectivas como alianzas, redes y mesas de trabajo, todos ellos, mecanismos de cooperación en lo territorial; en este marco se configura un ecosistema de acción y deliberación que incide directamente en las políticas, programas y prácticas orientadas al bienestar, desarrollo integral y educación de las niñas y los niños desde la gestación.

Tabla 12. Sistemas, Redes y Alianzas en la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia

Tipo / Nivel	Ámbito territorial	Nombre del Sistema, Red o Alianza	Descripción breve	Naturaleza / Escenario de incidencia/Soporte normativo
Sistemas institucionales	Nacional	Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF)	Marco institucional que articula entidades estatales y privadas para garantizar la protección integral de los derechos de la niñez y la familia. Coordina políticas intersectoriales desde el ICBF.	Gubernamental / Intersectorial / Nacional Ley 7 de 1979, que crea el ICBF y establece el SNBF. Fortalecido posteriormente por la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), art. 204–206, que define su estructura y funciones.
	Nacional / Departamental / Distrital - Municipal	Comisión Intersectorial para la Política Pública de Primera Infancia (CIPI)	Instancia de alto nivel del Gobierno Nacional encargada de coordinar la política <i>De Cero a Siempre</i> y su actualización como Política de Primera Infancia, Infancia y Adolescencia.	Gubernamental / Nacional. Decreto Nacional 4875 de 2011, por el cual se crea la CIPI.
Consejos, Mesas y Comités – Escenarios de incidencia con directrices gubernamentales	Departamental (Antioquia) /	Consejo Departamental de Política	Instancia departamental, distrital o	Gubernamental / Intersectorial / Departamental -

Distrital (Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla) / Municipal (Guaviare y Villavicencio)	Social de Antioquia COMPSE – Consejo Municipal de Política Social y Económica COMPOS – Consejo Municipal de Política Social Comité Suprasectorial de las Políticas de Primera Infancia, Infancias y Adolescencias Comité de Infancia, Adolescencia y Familia Mesa de Infancia y adolescencia Mesa de Primera Infancia	municipal que orienta la articulación, planeación, formulación y seguimiento de políticas sociales, incluidas las relacionadas con la niñez y la familia. Estos escenarios de coordinación estatal deben integrar representantes de entidades públicas, privadas y de la sociedad civil, busca coherencia y articulación entre sectores y niveles de gobierno para la implementación de políticas de niñez.	Distrital - Municipal. Normativa nacional: Ley 1098 de 2006, artículo 204 creación de los Consejos de Política Social en todos los niveles territoriales (nacional, departamental, distrital y municipal). El Decreto 936 de 2013, que reglamenta la organización y funcionamiento del Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF), precisa que los Consejos de Política Social son su principal instancia de coordinación territorial, responsables de articular políticas, planes y programas intersectoriales para la garantía integral de derechos de la niñez. Departamento de Antioquia: Decreto 445 de 2007 Bogotá (Distrito Capital): Acuerdo Distrital 308 de 2008 y Acuerdo 489 de 2012 (Plan Bogotá Humana). Medellín (Distrito Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación): Acuerdo Municipal 013 de 2001 (Derogado por el
---	---	---	--

				Acuerdo Municipal 84 de 2006) Cali (Distrito Especial de Santiago de Cali): Acuerdo Municipal 392 de 2015 Barranquilla (Distrito Especial, Industrial y Portuario): Acuerdo 014 de 2020 (Política Pública de Infancia y Adolescencia 2020–2030) Municipio de San José de Guaviare: Decreto 42 de 2008 (modificado por Acuerdo 14 de 2011, Decreto 15 de 2012, Decreto 90 de 2012, Acuerdo 7 de 2014, Decreto 38 de 2015, Decreto 43 de 2021) Municipio de Villavicencio: Acuerdo 240 de 2014 (Política Pública de Infancia y Adolescencia) y Decreto 1000-21/228 de 2018 (Creación de la Mesa de Niños, Niñas y Adolescentes)
Alianzas interinstitucionales y redes sociales	Territorial - Local	Mesa de Primera Infancia	Espacio de articulación intersectorial para el seguimiento y coordinación de políticas, planes y programas de atención integral y educación inicial	Gubernamental / Territorial / Comunitario. Entre 2008 y 2022, las mesas y consejos se consolidaron como estructuras clave del Campo de la Primera Infancia. Aquí confluyen

Territorial - Local	Mesas de Trabajo Comunitario en Primera Infancia	Espacios de participación local donde se articulan líderes comunitarios, familias y entidades para fortalecer la atención integral desde los territorios.	todos los tipos de agentes. Desde su ideal, estos espacios buscan la articulación intersectorial (salud, educación, protección, cultura) e interseccional. Y buscan promover la participación social y comunitaria, particularmente de niñas, niños y adolescentes, de acuerdo a lo planteado por el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) y la Ley 1098 de 2006. A partir del 2015 estas instancias adquieren una función política más activa y se han logrado vincular a la ejecución programática, incluso a la incidencia política desde la toma de decisiones.
Territorial - Local	Mesa de niños y niñas; Consejo de participación de niños, niñas y adolescentes,	Espacios de participación local donde se articulan líderes comunitarios, familias y entidades para fortalecer la atención integral desde los territorios.	

Nota: Elaboración propia

En esta perspectiva, el campo se configura como un entramado de relaciones donde cada actor —institucional, comunitario o individual— ocupa una posición relativa dentro de un sistema más amplio, en el que sus acciones y disposiciones (habitus) están condicionadas, pero también transforman el conjunto. Siguiendo a Elías (1992) citado en Guerra Manzo (2010)

las sociedades funcionan como *figuraciones*, es decir, sistemas de vínculos interdependientes donde el poder circula y se redistribuye constantemente.

las principales convergencias entre Bourdieu y Elias derivan de su rechazo al pensamiento dicotómico [...]. En su lugar proponen razonar en términos relacionales, donde lo social y lo individual se aprecien como dos perspectivas de la realidad que no pueden separarse. (Guerra Manzo, 2010, p. 385)

De esta manera, comprender el Campo de la Primera Infancia desde esta mirada implica pensarlo como un espacio de disputa por capitales y como un ecosistema de corresponsabilidad, conformado por redes, sistemas y alianzas institucionales que co-producen las condiciones de existencia, cuidado y educación de las niñas y los niños.

Con todos los elementos considerados en esta tesis se invita a ver la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia desde una perspectiva ecosistémica que permita considerar lo planteado por Bourdieu (1988) cuando afirma que, “Los campos están internamente diferenciados; existen en su interior subcampos donde se reconfiguran las posiciones y las luchas, sin perder la relación estructural con el campo global del poder” (p. 235), y al trascender la lectura para hablar de los habitus interconectados en un sistema vivo, que dan cuenta de un espacio social dinámico, plural y en permanente disputa simbólica, donde los sentidos de la primera infancia se construyen colectivamente entre políticas, saberes, prácticas y experiencias.

Los sistemas, redes y alianzas constituyen el entramado institucional, político, social y comunitario que se ha consolidado en la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia, y a su vez lo ha consolidado. En su nivel estructural, el Sistema Nacional de Bienestar Familiar (SNBF) actúa como el marco institucional central y dentro de este sistema, la Comisión Intersectorial de Primera Infancia (CIPI) representa la instancia de alto nivel del Gobierno Nacional responsable de orientar, coordinar y hacer seguimiento a la política pública, que a su vez se ha escalado a los territorios, a través de los Comités, Mesas y Consejos departamentales, distritales y municipales.

Sin embargo, es desde las redes y alianzas interinstitucionales que se ha motivado la incidencia en la agenda pública y desde donde se generado y potenciado el interés y la vigilancia de los derechos de las niñas y los niños. Surgen en contextos de cuestionamiento de la legitimidad estatal y necesidad de veeduría social, lo que les dota de un capital simbólico asociado a la defensa técnica y ética de los derechos de la niñez. Su capital social —tejido a través de redes con universidades, medios de comunicación, empresa privada, organizaciones ciudadanas, agencias multilaterales y actores políticos— les permite influir en debates públicos, incidir en agendas legislativas y generar presión social sobre decisiones presupuestales. Producen informes, indicadores, análisis de cumplimiento y lecturas críticas que tensionan los discursos oficiales, evidenciando brechas territoriales, deficiencias en la calidad de la atención o incoherencias entre normativas y realidades. Encarnan disposiciones orientadas al monitoreo ciudadano, la rendición de cuentas y la democratización de la información, posicionándose como contrapesos al poder estatal y a la concentración de capital económico en ciertos operadores privados.

En la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia, la Alianza por la Niñez Colombiana constituye un hito estructural en la emergencia del campo, pues fue una de las primeras coaliciones en articular organizaciones sociales, agencias internacionales, universidades y fundaciones para incidir en políticas públicas desde un enfoque de derechos. Su creación marcó el paso de intervenciones aisladas a una acción colectiva con capital social robusto y capital simbólico basado en la defensa técnica y ética de la niñez. Por su parte, NiñezYA, ha actuado como una plataforma estratégica de movilización política y ciudadana, generando anotaciones directas para el Congreso y los gobiernos locales y nacionales con el fin de priorizar la niñez en los planes de desarrollo.

En un plano complementario, La Red Colombiana de Ciudades Cómo Vamos (RCCCV), nació en el año 1998 con Bogotá Cómo Vamos, y desde entonces se ha expandido hasta conformar una red de 20 programas, que incluyen 19 ciudades y 1 departamento (Antioquia Cómo Vamos), producen indicadores, encuestas de percepción, análisis de calidad de vida y seguimientos sistemáticos al gasto público y a los resultados territoriales, lo cual introduce datos comparativos y evidencia empírica que tensiona los discursos institucionales y pretende orientar la toma de decisiones. Antioquia y Medellín Cómo Vamos, como parte de

esta red, teniendo presente las entidades que la conforman realizan un foco crítico en las realidades de las infancias. Estas alianzas amplían el campo, lo complejizan y lo hacen más visible, operando como nodos que sostienen el horizonte de derechos que estructura la primera infancia como un asunto público impostergable. Es necesario tener presente su incidencia, financiamientos, legitimidad, las disputas, su alcance y su capacidad. de transformar estructuras profundas puede verse limitada por lógicas de poder que privilegian el capital económico sobre la corresponsabilidad social.

Trayectorias, habitus e interacciones estructurantes en la emergencia del Campo de la Primera infancia en Colombia 2000 - 2022

Aportando una lectura analítica de las dinámicas que configuran el campo, y a partir de la elaboración de cinco (5) mapas de agentes, para esta investigación se crea con OpenAI (2025) un asistente de IA, denominado Orbe. En el Anexo 5. Presentación del asistente virtual de inteligencia artificial (IA) Mapa de agentes se pueden apreciar elementos de la creación y el link de acceso. El asistente es una herramienta digital conversacional y visual que permite analizar, organizar y representar la información del Campo de la Primera Infancia en Colombia. A partir de insumos como líneas de tiempo normativas, documentos pedagógicos, hitos históricos y mapas de actores, el asistente transforma los datos en matrices de análisis, mapas de agentes basados en la teoría de campo, planos cartesianos, gráficos, redes de relaciones y visualizaciones exportables.

Una de las fuentes de información son los mapas de agentes. Éstos, se construyen bajo el sustento de la teoría de campo, que favorece caracterizar sus posiciones y disputas, y permiten visualizar la distribución diferencial de capitales —económico, cultural, social y simbólico— entre los agentes implicados. Como lo explica Gutiérrez (2007) “En las sociedades capitalistas el capital económico y el cultural constituirían los principios fundamentales de estructuración del espacio social, mientras que el capital social y el simbólicos serían más bien principios de rentabilidad adicional de los otros dos”. (p.18).

Para la elaboración de los mapas de agentes, se tomó como inspiración el diagrama del campo según Bourdieu (1988) en su texto *La Distinción*. Donde representa un espacio bidimensional (similar a un plano cartesiano) donde los ejes son las proporciones de capital económico y capital cultural; los agentes se sitúan en este espacio según su volumen y composición de capital. El gráfico permite visualizar que los gustos y estilos de vida (lo que Bourdieu en su texto denomina la “distinción”) varían inversamente según la distancia de la clase dominante (lo que se identifica como los “ricos en todo”) hacia la clase popular, es decir, “los pobres en todo”, creando clases sociales que se diferencian por sus posiciones en este espacio.

El factor diferenciador en estos mapas de agentes (Ver Anexo 4), es que la base del análisis es la técnica del mapa de actores propuesta por Silva Jaramillo (2017), Eslava (2011) y Losada (2003), la cual se adaptó mediante un proceso de reingeniería conceptual y metodológica. Este ajuste incluye detallar la identificación de los agentes, los criterios para calificar los capitales y la posición por medio de unas matrices que permiten incorporar datos, en el eje Y (la lectura sobre los capitales de cada tipo de agente), y el eje X que representa la posición de los agentes en el campo, medidas que se presentan en una escala que permite ubicarlos en cuatro cuadrantes. Esta reorganización en el plano cartesiano hizo posible captar de manera más precisa el “juego” entre agentes, los movimientos estratégicos, las tensiones y los procesos de transformación que atraviesan el campo de la primera infancia.

Como se mencionó antes, esta tesis habla de tipos de agentes como una agrupación analítica y no de agentes como instituciones particulares. Esta clasificación constituye un aporte analítico que permite captar dinámicas de poder, tensiones, disputas simbólicas y modos diferenciados de actuación, mostrando cómo cada tipo de agente contribuye —desde su posición y acumulación de capitales— a la emergencia, consolidación y transformación del campo. No obstante, reconocer que detrás de cada categoría existe un universo amplio y heterogéneo de agentes individuales abre la puerta a seguir profundizando en estudios posteriores. Precisamente es por ello, que la tesis propone el desarrollo de un asistente de IA como herramienta tecnológica que facilite, a futuro, la identificación y caracterización automatizada de agentes particulares, sus trayectorias y sus movimientos dentro del campo, ampliando lo que aquí solo es posible presentar de manera tipológica. Esta apuesta

metodológica y conceptual dialoga con las exigencias contemporáneas de análisis de sistemas complejos y permite proyectar nuevas líneas de investigación orientadas a comprender, con mayor granularidad, la dinámica viva del campo de la primera infancia.

Asimismo, los mapas se organizaron según los cinco hitos históricos presentados en el capítulo anterior, lo que asegura una línea analítica cronológica, clara y progresiva. Esta secuencia no solo permite comparar configuraciones del campo en distintos momentos, sino comprender cómo se reconfiguran habitus, se redistribuyen capitales y se modifican posiciones de poder en el tiempo. En este apartado, también se integran las voces de las entrevistas realizadas, fundamentales para interpretar matices, tensiones y sentidos emergentes. La triangulación entre mapas, teoría y testimonios aporta al análisis y robustece la comprensión de las lógicas que han modelado la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia.

Mapa de agentes antes del 2000

Durante este período, la estructura del campo de la primera infancia en Colombia se caracterizaba por una jerarquización rígida y profundamente asimétrica. Tal como plantean las entrevistadas, “era el Estado el que decidía qué hacer y cómo hacerlo” (E2Elsa), evidenciando que los ministerios y el ICBF operaban con un monopolio simbólico y económico que definía las fronteras del campo. Bourdieu (1990) explica que los campos emergentes tienden a organizarse en torno a un polo dominante cuya capacidad de nombrar, clasificar y legitimar se impone sobre los demás, configurando un orden social que naturaliza la desigualdad. En este hito, ese polo era el Estado, cuyo habitus institucional —adultocéntrico, normativo y asistencial— se traducía en prácticas que privilegiaban la protección y el control por encima de la participación y la emancipación infantil.

La tabla 13, es la primera de las cinco (5) matrices —una por cada hito— elaboradas para los mapas de agentes; en ellas se muestra cómo se califica los capitales y la posición. Arrojando como resultado, la distribución de los tipos de agentes en el Campo de la Primera Infancia antes del año 2000, permite interpretar su posición en función de la acumulación desigual de capitales. La columna *Posición* (–3 a 3) sitúa a cada tipo de agente según su incidencia, poder y capacidad de definir el campo. En esta lógica, los agentes gubernamentales

aparecen como dominantes (3), pues concentraban recursos, legitimidad institucional y autoridad normativa. Por el contrario, niñas, niños y familias —agentes ontológicos— se ubican en la marginalidad (−3), reflejando las jerarquías adultocéntricas y la invisibilidad histórica de sus voces. Otros agentes, como los académicos y educativos, ocupan posiciones intermedias o subordinadas, mostrando la dependencia que tenían de las directrices estatales.

La segunda parte de la tabla —los capitales— muestra cómo la posición se sostiene o se limita por el tipo de recursos que cada agente posee. La escala utilizada (−5 a 5) permite diferenciar entre quienes acumulan capital económico (financiamiento, infraestructura), capital social (alianzas, redes), capital cultural (saber experto) y capital simbólico (prestigio y legitimidad). Los agentes gubernamentales registran valores altos en capital económico y simbólico, lo que refuerza su posición dominante. En contraste, los agentes sociales y comunitarios muestran capital social intermedio, pero bajos niveles de capital simbólico y económico, lo que explica su clasificación como neófitos (−2), con incidencia limitada y alta vulnerabilidad institucional.

El *Promedio de Capitales* sintetiza estas dinámicas y refleja la fuerza estructural de cada tipo de agente. Los promedios altos (3 o más) indican posiciones sólidas dentro del campo, mientras que los promedios bajos o negativos evidencian exclusión o subordinación. Este promedio muestra que, antes del año 2000, el campo estaba marcado por fuertes asimetrías: mientras el Estado concentraba el poder (promedio 4), los agentes educativos se mantenían en un rol operativo, pero sin autonomía estratégica (promedio 3), y los agentes académicos y sociales tenían apenas incidencia parcial (promedio 2). Los agentes ontológicos, con promedio −4, representan el extremo de la marginalidad en un campo que aún no reconocía su agencia.

Finalmente, la lectura general de la matriz revela un campo profundamente jerarquizado antes del año 2000. La centralidad estatal no solo definía políticas y lineamientos, sino las fronteras mismas del campo. Los demás agentes ocupaban posiciones subordinadas o emergentes, con capacidad de acción restringida por la distribución desigual de capitales. Esta matriz permite visualizar las tensiones estructurales del periodo y sirve como referencia para comparar la evolución del campo en los hitos posteriores. Al observar los cambios en las matrices siguientes, es posible identificar movimientos ascendentes, redefiniciones de capital

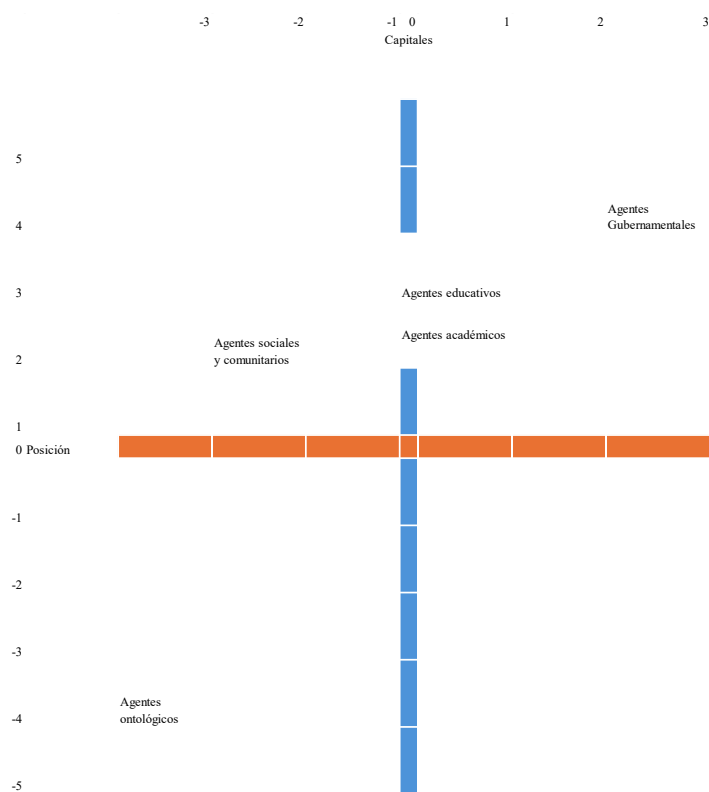
y desestabilizaciones de poder que explican la emergencia progresiva de un campo más plural, dialogado y centrado en los derechos de la primera infancia.

Tabla 13. Matriz Hito 1 antes del año 2000

Agentes	Posición	Capital Económico	Capital Social	Capital Cultural	Capital Simbólico	Promedio Capitales
Agentes gubernamentales	3 (Dominante)	5	3	3	5	4
Agentes académicos	0 (Subordinado)	1	1	3	1	2
Agentes sociales y comunitarios	-2 (Neófitos)	1	3	1	1	2
Agentes educativos	0 (Subordinado)	3	3	3	3	3
Agentes ontológicos (niñas, niños, familias)	-3 (Marginales)	-3	-3	-5	-3	-4

Nota: Elaboración propia

Como puede evidenciarse los datos la tabla 13, se llevan a un plano cartesiano, que en este hito se presenta en el gráfico 3. Aquí, las universidades, ONG y organizaciones de base iniciaban un proceso incipiente de acumulación de capital cultural y social, aunque con escasa autonomía y débil reconocimiento. Como expresaba ElAlejandro (2023): “trabajábamos, pero no teníamos voz ni incidencia real”. Esta percepción se alinea con lo planteado por Bourdieu (1998), cuando menciona que determinadas posiciones son invisibilizadas o deslegitimadas no por ausencia de acción, sino por falta de reconocimiento dentro del juego. La academia estaba presente, pero subordinada, produciendo conocimiento fragmentado desde psicología o salud pública, sin constituirse aún en una comunidad epistémica sólida. Bourdieu (1980) señala que los campos no emergen como espacios plenamente diferenciados, sino como constelaciones en tensión, donde los agentes luchan por imponer criterios legítimos de visión y división. Ese carácter embrionario del campo se hacía evidente en la fragmentación de discursos y la baja articulación entre saberes.

Gráfico 3. Mapa de agentes. Hito 1 antes del 2000

Nota: Elaboración propia

Los agentes sociales y comunitarios contaban con capital social relevante —redes territoriales, iniciativas barriales, experiencias de cuidado—, pero su incidencia era limitada y dispersa. “nos movíamos mucho, pero no nos reconocían” (ElAlejandro, 2023). Esta tensión entre práctica y legitimidad es central en la sociología de Bourdieu (1999), quien advierte que el valor de las acciones no depende solo de su utilidad real, sino del lugar que ocupan en la estructura del campo. De este modo, la acción comunitaria era necesaria, pero no estructurante. Operaba en la periferia del campo, sostenida por habitus relacionales y solidarios, pero constreñida por una institucionalidad que no la consideraba interlocutora.

La educación inicial, por su parte, estaba marcada por un habitus escolarizante, disciplinario y preparatorio. Los jardines infantiles eran concebidos como antecelas de la

primaria, sin autonomía pedagógica ni enfoque integral. Bourdieu (2007) recuerda que las instituciones tienden a reproducir *habitus* sedimentados históricamente, y que transformar esas lógicas requiere rupturas estructurales que aún no se habían producido en este periodo. En palabras de ElAlejandro (2023), “se enseñaba a leer y escribir... no se hablaba de desarrollo, menos de derechos”. La labor educativa quedaba subordinada al mandato asistencial, reforzando un campo aún anclado en lógicas de bienestar y control social.

Finalmente, las niñas, niños y familias ocupaban el punto más bajo de la estructura. No eran considerados agentes sociales; su voz no configuraba decisiones. La infancia era tratada como *objeto de intervención* y no como presencia política. Esto coincide con lo que Bourdieu (2001) señala sobre quienes carecen de capital simbólico: no solo son silenciados, sino que el propio campo no los reconoce como interlocutores legítimos. Las familias, por su parte, estaban situadas como receptoras pasivas de programas, sin incidencia en diseño, evaluación o toma de decisiones. En las entrevistas este punto fue contundente: “las familias recibían, no participaban” (E2Elsa), “los niños eran vistos como menores, no como sujetos” (E3Adriana, 2023).

En síntesis, durante este hito el campo operaba como un sistema altamente burocratizado y vertical, configurado *desde afuera*, bajo la autoridad de agentes gubernamentales y con lógicas funcionales a la gestión del bienestar.

Al plano cartesiano se le realiza una lectura desde los cuadrantes que da cuenta de lo siguiente: en el cuadrante superior derecho —posición alta y alta acumulación de capitales— solo se ubican los agentes gubernamentales, concentrando poder económico, simbólico y normativo. El cuadrante central, correspondiente a posiciones subordinadas o intermedias, lo ocupan los agentes educativos y académicos, con capitales parciales, pero sin autonomía suficiente para transformar el campo. En contraste, los cuadrantes inferiores —de baja posición y baja acumulación de capital— están poblados por agentes sociales y comunitarios y, en el extremo más profundo del eje negativo, por los agentes ontológicos (niñas, niños y familias), quienes aparecen como marginales: simbólicamente presentes, pero políticamente ausentes.

Este ordenamiento espacial revela que los capitales se distribuían según la capacidad adulta de controlar recursos, discursos y legitimidades, dejando a los agentes ontológicos fuera de los procesos de decisión. Se trata de un campo estructurado desde jerarquías cerradas y desde un habitus institucionales adultocéntricos que definía qué prácticas eran válidas y quiénes podían hablar. Como plantea Bourdieu (2005), comprender un campo exige analizar no solo lo que se ve, sino las condiciones que lo hacen posible, en este caso, las condiciones fueron la centralización estatal, la desarticulación entre sectores y la ausencia de un lenguaje pedagógico propio que reconociera a la infancia como agente.

Así, este periodo sienta las bases de un campo dependiente de estructuras estatales, con agentes emergentes aún débiles y con escasa autonomía colectiva. Los mapas de agentes antes del 2000 muestran un campo sin disputa real, sostenido por un único polo dominante y por actores periféricos incapaces de contrapesar su influencia. La pregunta por el sujeto de la educación, por la corresponsabilidad y por la construcción colectiva del campo apenas comenzaba a emerger como horizonte posible, dando paso, en los hitos posteriores, a desplazamientos, reacomodos y disputas más visibles.

Mapa de agentes 2000–2004

En este período se marca un punto de inflexión en la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia. Se pasa de un enfoque centrado en la asistencia y la protección hacia un discurso incipiente de derechos, desarrollo integral y coordinación intersectorial. Durante esta etapa se consolidan marcos normativos poblacionales, se fortalecen redes y alianzas entre sectores, y emergen las primeras configuraciones territoriales que materializan la política de infancia a través de mesas locales, instancias de participación y movimientos ciudadanos. En este escenario, el campo comienza a expandirse y a complejizarse, incorporando voces técnicas, institucionales, comunitarias y familiares en dinámicas de articulación diversa.

Durante el período 2000–2004 se consolida un tránsito conceptual clave: el desplazamiento del énfasis asistencial hacia discursos sobre desarrollo integral, protección

integral y corresponsabilidad. Esta transición se fundamenta en la convergencia de marcos internacionales —como la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y los lineamientos de organismos multilaterales— con procesos nacionales de reorganización institucional. Documentos de política pública y planes sectoriales comienzan a integrar la noción de desarrollo infantil temprano, evidenciando una ampliación en el horizonte de comprensión de la infancia. Como señala Bourdieu (1997), los campos se transforman cuando cambian “las condiciones objetivas que hacen posibles ciertas prácticas y discursos” (p. 89); en este caso, ese cambio se observa en la producción normativa y en la redefinición progresiva del lenguaje técnico. Los entrevistados también reconocen este giro. E3Adriana (2023) afirma que “la agenda se movió del asistencialismo a una discusión mucho más compleja sobre desarrollo y política pública; ya no era solo cuidar, era garantizar condiciones y derechos”. Esta transición sienta las bases de nuevas configuraciones institucionales y discursivas que influirán en los hitos posteriores.

El fortalecimiento de los actores académicos constituye otro rasgo central de este período. Las universidades, centros de investigación y redes especializadas incrementan su presencia en el debate público y técnico, estimulan la producción de conocimiento y amplían la oferta de formación, desde licenciaturas hasta posgrados y especializaciones. Su capital cultural y técnico se intensifica, permitiéndoles incidir en lineamientos pedagógicos y propuestas de calidad. En palabras de Bourdieu (2005), el campo se reconfigura cuando se incrementa “la densidad de las luchas simbólicas” (p. 113), y en este hito dichas luchas se expresan en la disputa por el sentido de la educación inicial, la calidad y la profesionalización de los agentes educativos. E1Alejandro (2023) lo resalta al explicar que “la academia empezó a tener un lugar más claro; se fortalecieron las discusiones técnicas, aparecieron programas de formación más robustos y se abrió un espacio de legitimidad para pensar la primera infancia desde otro lugar”. Este fortalecimiento académico generó un clima intelectual más crítico y propició redes de articulación que conectaron la investigación con la práctica y la política.

De igual manera, emerge una arquitectura intersectorial más visible y operativa. Educación, salud, protección, cultura, recreación y bienestar empiezan a dialogar, construir alianzas y articularse en iniciativas territoriales. Estas conexiones generan mayor capital social en el campo y abren posibilidades para la innovación programática y pedagógica. En

coherencia con lo que Bourdieu (1990) denomina *juego de fuerzas*, se observan tensiones, negociaciones y alianzas que redefinen posiciones y redistribuyen recursos. E2Elsa (2023) sintetiza este proceso afirmando que “los caminos se fueron encontrando; ya no era una institución sola, sino mesas, comités, redes que se articulaban para pensar la infancia desde distintos ángulos”. Junto con estas alianzas, se profundiza un reconocimiento simbólico de los niños y niñas como titulares de derechos —aunque aún sin plena agencia política—, hecho que permea discursos, prácticas educativas y modelos pedagógicos revisados durante este período. Las alianzas nacionales e internacionales operan también como motores de legitimación, financiamiento y experimentación territorial, dando forma a un campo dinámico que, aunque en construcción, comienza a consolidar estructuras más dialogantes y horizontes comunes de actuación.

Veamos en la matriz, como se presentan los datos:

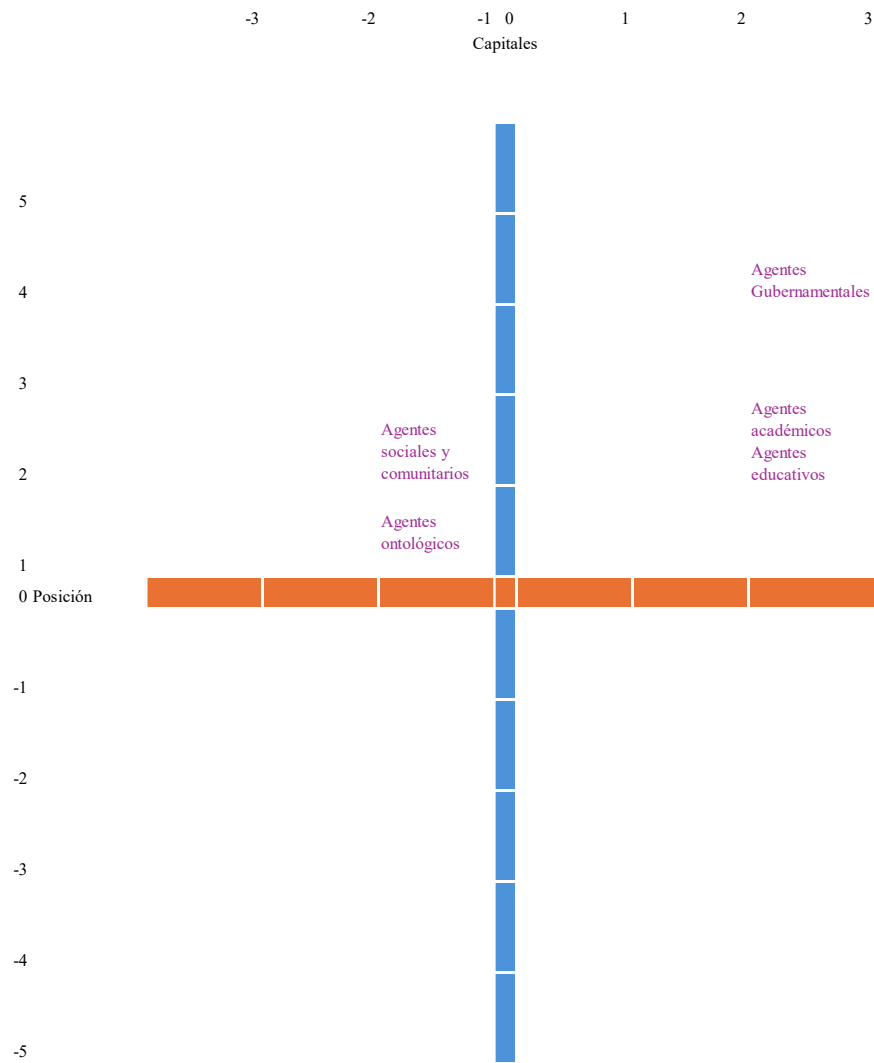
Tabla 14. Matriz Hito 2 (2000 – 2004)

Agentes	Posición	Capital Económico	Capital Social	Capital Cultural	Capital Simbólico	Promedio Capitales
Agentes gubernamentales	3 (Dominante)	5	3	3	5	4
Agentes académicos	2 (Ascendentes)	3	3	5	3	4
Agentes sociales y comunitarios	-1 (Subordinado/ Neófito avanzado)	1	3	1	1	2
Agentes educativos	2 (Ascendentes)	3	3	3	3	3
Agentes ontológicos (niños, niñas, familias)	-1 (Subordinado)	-1	1	-1	1	1

Nota: Elaboración propia

Desde el plano, gráfico 4, se revela que los agentes gubernamentales se ubican en el cuadrante superior derecho (altos capitales, posición dominante), los académicos y educativos, en ascenso, ocupan el cuadrante derecho medio. Mientras los agentes sociales y comunitarios se distribuyen entre el cuadrante inferior-izquierdo y medio, con capital moderado y posición subordinada/neófito, los agentes ontológicos se encuentran en el cuadrante inferior izquierdo: baja capacidad de incidencia, aunque creciente reconocimiento.

Gráfico 4. Mapa de agentes. Hito 2000 - 2004



Nota: Elaboración propia

El mapa de agentes del Hito 2 muestra un campo en reorganización, donde los agentes gubernamentales mantienen una posición dominante, sustentada en el promedio más alto de captales (4) y en su capacidad regulatoria, financiera y simbólica. Desde esta posición consolidan la arquitectura institucional y articulan un marco normativo que orienta las políticas de primera infancia hacia la perspectiva de derechos. Este fortalecimiento se percibe claramente en la expansión de estructuras intersectoriales y en el reconocimiento de la infancia

como categoría política y social. E2Elsa (2023) lo resume de manera contundente cuando afirma: “Lo que se buscaba era que esto fuera una política pública y que no estuviera... en manos de una primera dama. Que fuera un asunto de Estado”. Sus palabras evocan la transición del voluntarismo y la filantropía a la institucionalidad, subrayando la necesidad de sostenibilidad más allá de intereses individuales o coyunturales. Esta dimensión estructural dialoga con lo planteado por Bourdieu (1990), quien explica que los campos se consolidan cuando logran dotarse de reglas estables y de mecanismos de reproducción que trascienden voluntades particulares.

En paralelo, los agentes académicos y educativos ascienden posiciones en el plano cartesiano, gracias al aumento de su capital cultural y simbólico. La producción académica, la expansión de posgrados y la creación de redes especializadas contribuyen a su legitimación como referentes técnicos y críticos dentro del campo: “Los niños y las niñas son actores sociales desde el principio... no son sujetos pasivos a los que hay que atender, sino que hay que potenciar su capacidad de acción” (E1Alejandro, 2023). Con esta afirmación, se da cuenta como la academia tensiona los enfoques asistencialistas y propone una comprensión más compleja de los procesos de desarrollo y de las responsabilidades institucionales. “La atención a la primera infancia no es dar tetero o lavar teteros. Es sentar las bases de las garantías de los derechos”. (E1Alejandro, 2023).

Así, los agentes académicos se constituyen en un nodo que produce teoría situada, cuestiona prácticas hegemónicas y aporta a la construcción epistemológica del campo, mientras los agentes educativos, desde su práctica cotidiana, encarnan y traducen estos enfoques en experiencias concretas. La voz de E4MaríaAdelaida (2023) es ilustrativa al respecto: “La influencia en el aprendizaje y el desarrollo de los niños son sus cuidadores... pero también está la comunidad”, un reconocimiento que subraya la pedagogía como fenómeno relacional y contextualizado.

Por su parte, los agentes sociales y comunitarios avanzan desde posiciones subordinadas hacia un mayor reconocimiento, aunque siguen enfrentando desafíos estructurales ligados a la baja sostenibilidad económica y a la competencia entre operadores. Su capital social se expande gracias al trabajo en redes y a la articulación con organismos

públicos y privados. El Alejandro (2023) rememora que “aquí como ves, hay una participación muy importante de la sociedad civil... centros de investigación, fundaciones, organizaciones que trabajaban con niñez”. Este reconocimiento visibiliza la multiplicidad y diversidad de experiencias territoriales que sostienen la vida cotidiana del campo. Sin embargo, la democratización del campo no ha estado exenta de tensiones. Como señala el mismo entrevistado: “Cuando la política se hace a través de licitaciones... muchos empiezan a ver a los otros como competidores”, recordando los dilemas que emergen cuando las lógicas comunitarias se cruzan con modelos contractuales que privilegian la competencia sobre la cooperación.

Finalmente, los agentes ontológicos —niñas, niños y familias— aunque aún ubicados en posiciones subordinadas, ganan un reconocimiento simbólico creciente. Elsa (2023) destaca esta transformación al afirmar: “Desde la gestación los niños participan... hay que aprender a leer esas formas de participación cotidiana”. Desde esta perspectiva, se complejiza la comprensión de la agencia infantil, mostrando que, incluso sin poder formal, sus gestos, ritmos y modos de habitar los espacios inciden en las prácticas educativas, interpelan a los adultos y contribuyen a reconfigurar el campo.

En conjunto, el mapa de agentes 2000–2004 revela un campo en transición, donde los agentes gubernamentales mantienen el liderazgo estructurante, mientras que los académicos y educativos ascienden por su aporte técnico y cultural. Los agentes comunitarios avanzan desde posiciones subalternas, fortaleciendo tejido en lo territorial, aunque aún, limitados por desigualdades estructurales. Las familias, niñas y niños adquieren mayor reconocimiento simbólico, pero su poder real sigue siendo incipiente. En el plano cartesiano, estos movimientos se expresan en desplazamientos hacia el cuadrante derecho por parte de académicos y educativos, mientras que los ontológicos permanecen en posiciones bajas. Las entrevistas contextualizan estos movimientos no solo como desplazamientos estructurales, sino como tensiones vividas, decisiones políticas, aprendizajes territoriales y disputas por legitimidad. Como sintetiza El Alejandro (2023), “Lo que hemos logrado es importante, pero la magnitud de lo que falta es enorme”. Así, el campo se expande, se reorganiza y se complejiza, configurando nuevas formas de cooperación y conflicto entre agentes con capitales diferenciados.

Mapa de agentes 2005–2009

Este período representa un punto de inflexión donde la primera infancia se consolida como asunto prioritario en la agenda pública y académica. A partir de la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y la implementación de políticas nacionales de protección integral, el campo empezó a mostrar mayor cohesión y un sentido renovado de institucionalidad. Este fue un tiempo de ampliación de capacidades técnicas, diversificación de actores e interseccionalidad aplicada. Las políticas comienzan a trascender el enfoque asistencial para incorporar discursos de calidad, desarrollo integral, participación y corresponsabilidad. La investigación aplicada, los lineamientos pedagógicos y los modelos integrales ganan centralidad, mientras las redes comunitarias y territoriales amplían su alcance. En este contexto, los agentes se reubican y reorientan sus trayectorias dentro del campo, mostrando movimientos ascendentes, consolidaciones y permanencias.

Si bien las políticas comienzan a trascender el enfoque asistencial e incorporan discursos de calidad, desarrollo integral, participación y corresponsabilidad, este desplazamiento no está exento de tensiones, ambivalencias y riesgos de captura institucional. La adopción de nuevos lenguajes con términos como *integral*, *participación*, *calidad*, o *corresponsabilidad*, entre otros, no necesariamente implica una transformación real de las estructuras de poder que configuran el campo. Como advierte Aguilar (2020) el Estado contemporáneo no solo *protege* o *atiende*, sino que gobierna a través de discursos que moldean subjetividades y orientan comportamientos; es decir, produce formas de conducción de la conducta bajo la apariencia de autonomía y participación.

Desde esta mirada, la investigación, los lineamientos pedagógicos, los modelos de atención, los programas de formación de agentes educativos que ganan centralidad en este periodo, pueden entenderse también como dispositivos de estructuración y clasificación que ordenan, regulan y normalizan prácticas, agentes y discursos dentro del campo. En la lógica del estructuralismo constructivista, estos dispositivos no son neutrales: configuran el *habitus*, establecen qué prácticas se consideran legítimas y definen los criterios de reconocimiento.

Así, el énfasis en la calidad puede funcionar como mecanismo de homogeneización; la participación puede operar como simulacro si no se redistribuye el poder; y la corresponsabilidad puede derivar en responsabilidad desplazada hacia familias y agentes educativos sin una ampliación equivalente de recursos ni condiciones materiales. Dicho de otro modo: el avance discursivo coexiste con la reproducción de jerarquías.

En este contexto, los agentes se reubican y reorientan sus trayectorias, pero estos movimientos —ascendentes, consolidados o estables— deben leerse con cautela. No todos ascienden bajo las mismas reglas ni con las mismas posibilidades. El fortalecimiento académico, por ejemplo, puede implicar la concentración de capital cultural y la legitimación de saberes expertos por encima de los comunitarios. Las redes territoriales amplían su alcance, sí, pero continúan sujetas a marcos institucionales que limitan su autonomía. Los agentes educativos ganan cualificación, pero siguen regulados por sistemas de evaluación y estándares que condicionan su práctica. Y los agentes ontológicos —niñas, niños y familias— aunque ganan reconocimiento simbólico, siguen subordinados a las asimetrías del poder adulto y a las normativas que median su participación.

Analizar el mapa de agentes de este hito implica reconocer que no basta con registrar movimientos en el plano cartesiano o incrementos en los capitales; es necesario interrogar los procesos a través de los cuales estos movimientos se producen y legitiman. El campo no solo se organiza por la distribución desigual de capitales, sino también por los dispositivos que clasifican, distribuyen valor y definen quién puede hablar, actuar y ser reconocido. Detrás de los avances se entretejen disputas, resistencias y contradicciones que obligan a mirar la complejidad más allá del discurso del progreso lineal.

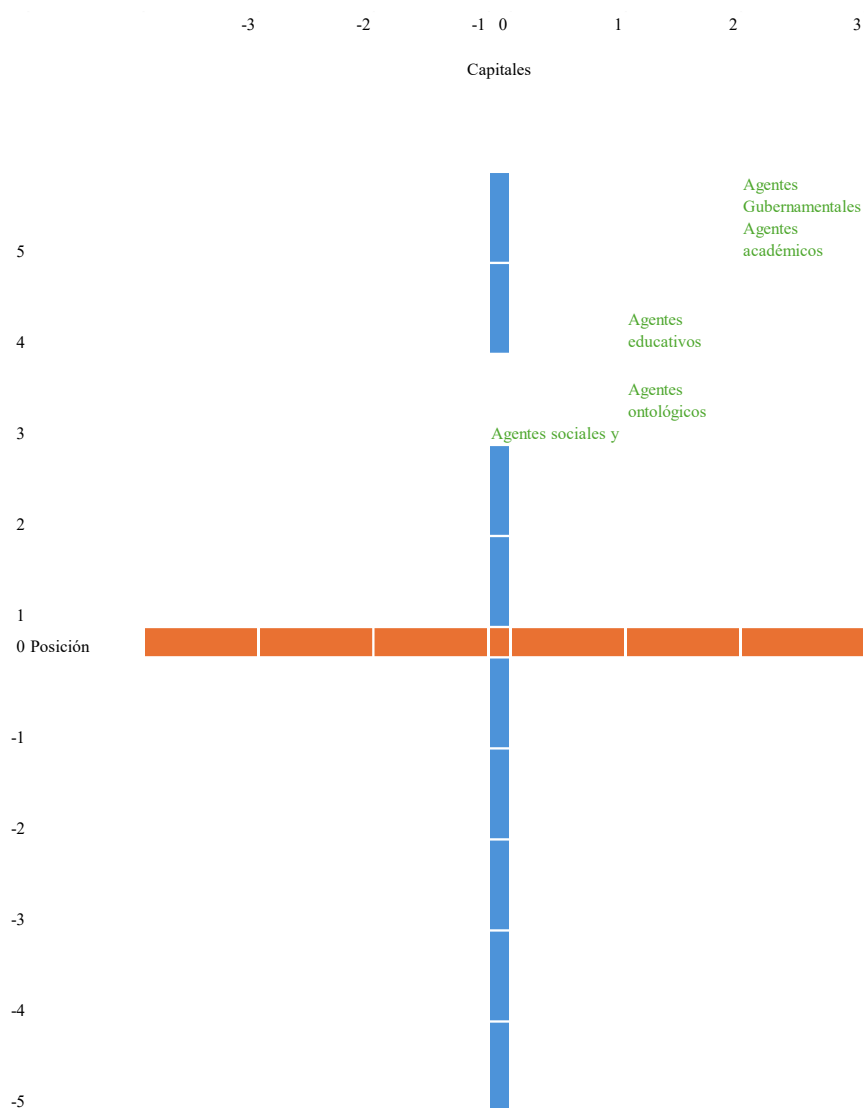
Tabla 15. Matriz Hito 3 (2005–2009)

Agentes	Posición	Capital Económico	Capital Social	Capital Cultural	Capital Simbólico	Promedio Capitales
Agentes gubernamentales	3 (Dominante)	5	5	3	5	5

Agentes académicos	3 (Dominante/Ascendente consolidado)	3	5	5	5	5
Agentes sociales y comunitarios	0 (Subordinado)	1	5	3	3	3
Agentes educativos	2 (Ascendentes)	3	3	5	3	4
Agentes ontológicos (niños, niñas, familias)	1 (Ascendentes)	1	3	1	5	3

Nota: Elaboración propia

La matriz evidencia una mayor distribución de capitales en comparación con los hitos anteriores, así como un fortalecimiento transversal de capacidades. Los agentes gubernamentales se mantienen en posición dominante (3) con un promedio de capitales de 5, resultado de la ampliación de financiamiento, la creación de programas nacionales, y la capacidad técnica consolidada. Los agentes académicos ascienden —incluso se ubican en un lugar intermedio entre dominantes y ascendentes— gracias al incremento de su capital cultural y simbólico, reflejado en redes de investigación, posgrados y documentos maestros que orientan modelos pedagógicos de calidad. Los agentes sociales y comunitarios, aunque con menor sostenibilidad económica, se posicionan como mediadores clave en territorios, aumentando su capital social. Los agentes educativos mejoran su profesionalización, y los agentes ontológicos —niñas, niños y familias— adquieren mayor reconocimiento jurídico y simbólico, aunque su agencia práctica sigue siendo desigual y su poder real aún limitado.

Gráfico 5. Mapa de agentes Hito 2005–2009

Nota: Elaboración propia

Los desplazamientos evidenciados en el plano muestran que el campo ya no se estructura *desde afuera*, sino que empieza a mostrar tensiones internas por legitimidad. Como señala Bourdieu (1997), los campos son espacios de relaciones de fuerza, pero también de luchas por transformar o conservar esas relaciones. En este hito se aprecia una lucha por

posiciones, por legitimidad técnica y por capacidad de incidencia, un juego donde los capitales condicionan las estrategias, pero no determinan de manera absoluta sus posibilidades de acción.

Mientras los agentes gubernamentales consolidan su hegemonía tecnocrática, los académicos disputan el monopolio de la representación legítima de la infancia; los agentes sociales reclaman reconocimiento de saberes territoriales; los agentes educativos exigen condiciones dignas de trabajo y formación continua; y los agentes ontológicos empiezan a ser nombrados como sujetos de derechos, lo que reconfigura simbólicamente el campo.

Con relación a los agentes gubernamentales, su actuación es decisiva en la consolidación institucional del período. En palabras de E2Elsa (2023): “Se consolidan políticas nacionales, se amplían programas y financiamiento... el Estado gana una mayor capacidad coordinadora y técnica”. Este fortalecimiento se corresponde con la creación de lineamientos, guías de calidad, estándares de atención integral y mecanismos de vigilancia. E1Alejandro (2023) complementa: “La institucionalidad se fortaleció... ya había un consenso de que la primera infancia debía ser prioridad”. La posición dominante se explica por su capacidad de distribuir recursos (capital económico), articular sectores (capital social) y liderar el discurso público (capital simbólico).

En este hito, la academia alcanza un lugar consolidado. Sus capitales cultural y simbólico son los más altos del campo, reflejados en posgrados, investigación aplicada y producción de modelos pedagógicos. E3Adriana (2023) lo expresa así: “Las universidades empiezan a especializarse, no solo a formar... sino a investigar, sistematizar, generar pensamiento”. E1Alejandro (2023): “la academia se volvió referente técnico... se convirtió en un actor que podía incidir en políticas y estándares”. Este fortalecimiento reconfigura las jerarquías internas del campo, tensionando prácticas tradicionales y promoviendo discusiones críticas con enfoque de derechos.

Aunque aún subordinados, los agentes sociales y comunitarios fortalecen su capital social mediante redes y programas territoriales. E1Alejandro (2023) recuerda que: “se fortalecieron programas comunitarios... había actores muy comprometidos desde los

territorios”, pero advierte que “siempre hubo tensiones por recursos... no todos tenían la misma capacidad para sostener programas a largo plazo”.

Las tensiones entre ONG grandes y organizaciones de base se mantienen, evidenciando desigualdades de capital y competencia por contratos y reconocimiento.

El tipo de agentes educativos, muestra un ascenso significativo en su posición. Su cualificación técnica mejora, y sus capacidades pedagógicas se amplían con nuevos modelos, estándares y lineamientos. E4MaríaAdelaida (2023) señala que “se amplió la visión... ya no era solo preparar para la escuela, sino trabajar con la familia, el entorno, la comunidad”. Su incidencia se vuelve más visible en la implementación de políticas, convirtiéndose en mediadores entre el discurso y la práctica cotidiana.

Aunque aún con baja agencia práctica, el reconocimiento simbólico de la infancia se consolida. Esto evidentemente se ve en el gráfico con relación al lugar que ocupan los agentes ontológicos en este periodo. E2Elsa (2023) menciona que “se da reconocimiento jurídico como sujetos de derechos... pero falta que eso se traduzca en práctica real”. Las familias comienzan a participar más en programas y procesos, pero en general desde lógicas representativas más que deliberativas.

En conclusión, el Hito 3 muestra un campo en expansión donde los agentes se redistribuyen en los cuadrantes del plano cartesiano, redefiniendo sus capacidades, influencias y trayectorias. La consolidación gubernamental, el ascenso académico, el fortalecimiento pedagógico, la resiliencia comunitaria y el reconocimiento simbólico de la infancia configuran un ecosistema heterogéneo, dinámico y aún tensionado. La estructura del campo se complejiza: se amplían los capitales, surgen disputas por legitimidad y emergen nuevas alianzas, pero también se visibilizan desigualdades persistentes que afectan las posibilidades de agencia real de ciertos actores.

Este hito muestra precisamente eso: un campo más consciente de sí mismo, más técnico, más articulado y en permanente disputa. Como advierte Aguilar (2020), esta transformación que podría verse como maduración del campo, no está libre de ambivalencias, como la tecnificación y la articulación intersectorial, que aunque fortalecen capacidades

institucionales, también operan como dispositivos de estructuración y clasificación que orientan prácticas, normalizan discursos y moldean subjetividades bajo racionalidades comunes.

El énfasis en la calidad, la investigación aplicada y los modelos integrales aportan claridad conceptual, pero pueden convertirse en marcos prescriptivos que limitan la autonomía local y aplanan la diversidad territorial. Así, se puede afirmar que, el campo se densifica y se sofisticada, ganando capacidad de coordinación y planificación, pero también reforzando formas sutiles de regulación y control simbólico. No se trata de un proceso lineal de progreso, sino de un espacio tensional, tampoco se trata de oposiciones entre avances o retrocesos, sino de un proceso relacional donde las estructuras se reconfiguran, los hábitos se ajustan y las prácticas se despliegan en función de posiciones diferenciadas y luchas por legitimidad. Cada movimiento expande el campo y, al mismo tiempo, transforma las condiciones de posibilidad para quienes participan en él.

Mapa de agentes 2010–2014

Este período marca un punto trascendental en la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia. Con la Estrategia De Cero a Siempre —impulsada desde la presidencia y articulada desde múltiples ministerios, entidades y niveles territoriales— el campo adquiere un nivel de institucionalización robusto, caracterizado por estructuras organizadas, recursos asignados, lineamientos unificados, orientación técnica especializada y mecanismos de articulación intersectorial. Se amplía la densidad del campo, se estabilizan sus fronteras y se consolida una gramática común basada en el desarrollo integral, la protección y la corresponsabilidad. Como señala Bourdieu (1997), un campo se fortalece cuando consigue definir sus principios de visión y división, sus categorías legítimas y los modos de funcionamiento aceptados. En este hito, la primera infancia deja de ser un asunto de programas dispersos o iniciativas aisladas y se convierte en un tema de Estado, sostenido por una arquitectura que promete calidad, cobertura y enfoque diferencial.

En este mismo período, la academia transita de observadora crítica a coproductora activa; no solo se investiga, sino, que se alimentan las políticas públicas, se aporta en la producción de estándares de calidad, se diseñan instrumentos, se vincula a la evaluación de impactos y se forma talento humano. Las investigaciones longitudinales, los posgrados en primera infancia y las redes especializadas participan del diálogo política–investigación, afectando directamente los lineamientos técnicos. Paralelamente, los agentes sociales y comunitarios expanden su capital social, dinamizan territorios, integran experiencias de participación y construyen legitimidad desde prácticas situadas. Los agentes educativos —más cualificados, más especializados— traducen esta arquitectura en experiencia cotidiana. Finalmente, niños, niñas y familias adquieren mayor visibilidad simbólica y social, integrándose a procesos participativos y comunitarios, fortaleciendo la agencia y consolidando su presencia en el campo, especialmente desde espacios educativos y culturales.

La incorporación del discurso del desarrollo integral no disuelve las fronteras, sino que evidencia la pugna por el monopolio legítimo de nombrar, orientar y evaluar la primera infancia. En el subcampo de la educación inicial, por ejemplo, se entrecruzan las aspiraciones de las universidades por consolidar estándares pedagógicos y la presión estatal por garantizar cobertura y resultados medibles; tensiones que repercuten en los agentes educativos, quienes deben navegar entre enfoques técnicos, exigencias burocráticas y realidades territoriales.

Del mismo modo, el capital económico, concentrado en los agentes gubernamentales, condiciona los ritmos y direcciones de los cambios: la financiación, los sistemas de contratación y la tercerización de servicios generan asimetrías y, en algunos casos, profundizan desigualdades. Este período también estuvo atravesado por episodios de corrupción, irregularidades en la contratación y debilidades en el control del gasto público, aspectos que marcaron el campo y generaron desconfianza. Como señala E2Elsa (2023): “había recursos, pero no siempre llegaban donde se necesitaban”, evidenciando la distancia entre la arquitectura normativa y las prácticas locales. En suma, la expansión del campo trajo consigo una mayor complejidad: más actores, más especialización y más articulación, pero también más disputas por capital, legitimidad y capacidad de incidencia, recordando que la estructuración del campo nunca es un proceso lineal ni armónico, sino un movimiento constante de ajustes, tensiones y reacomodos.

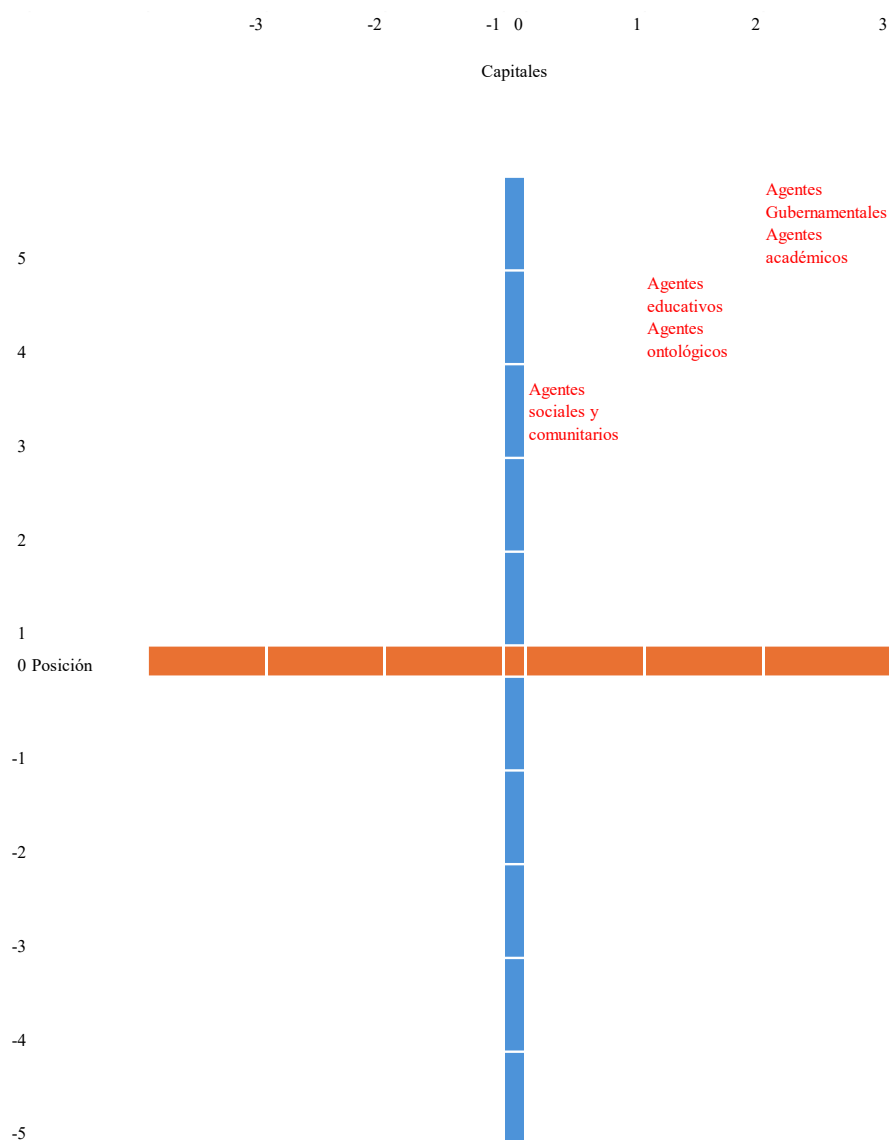
Tabla 16. Matriz del Hito 4 (2010–2014)

Agentes	Posición	Capital Económico	Capital Social	Capital Cultural	Capital Simbólico	Promedio Capitales
Agentes gubernamentales	3 (Dominante)	5	5	5	5	5
Agentes académicos	3 (Dominante/Ascendente consolidado)	3	5	5	5	5
Agentes sociales y comunitarios	1 (Ascendentes)	1	5	3	3	3
Agentes educativos	2 (Ascendentes)	3	3	5	3	4
Agentes ontológicos (niños, niñas, familias)	2 (Ascendentes)	1	5	3	5	4

Nota: Elaboración propia

La matriz del Hito 4 destaca un fenómeno clave, la consolidación de un campo cada vez más estructurado, con dos agentes dominantes —gubernamentales y académicos— que alcanzan el puntaje máximo en todos los capitales (5). Ambos ocupan el cuadrante superior derecho: alta posición y altos capitales. Este doble liderazgo genera un efecto de densidad, con discursos técnicos compartidos, metodologías estandarizadas, prácticas basadas en evidencia, orientaciones pedagógicas, instrumentos de seguimiento, indicadores y estructuras intersectoriales. El campo adquiere una madurez institucional sin precedentes.

Los agentes sociales y comunitarios avanzan a posición ascendente (1) y consolidan un capital social elevado (5). Surgen organizaciones con presencia nacional: redes de infancia, plataformas de participación ciudadana, fundaciones y colectivos que articulan demandas y producen legitimidad desde el territorio. Los agentes educativos se ubican en posición ascendente (2), con capitales altos-intermedios (3–5), reflejo de su creciente profesionalización y de la formación avanzada que reciben. Finalmente, los agentes ontológicos se incorporan a una posición ascendente (2), con altos capitales simbólicos y sociales, lo cual reafirma el reconocimiento jurídico y social de la infancia y la familia como actores de creciente relevancia en el campo.

Gráfico 6. Mapa de agentes Hito 2010–2014

Nota: Elaboración propia

La lectura del plano cartesiano del Hito 4 permite una comprensión relacional de cómo se distribuyen los agentes. En el cuadrante superior derecho, están los agentes gubernamentales y académicos en la máxima posición, máximo volumen de capitales. Detentan la autoridad para definir normas, producir lineamientos y establecer visiones legítimas del desarrollo integral. En el cuadrante superior central, se encuentran los agentes educativos, en una posición

ascendente, con capitales intermedios–altos. Su influencia crece al convertirse en mediadores entre política y práctica, operando como traductores del discurso técnico.

El cuadrante medio, constituido por agentes sociales y comunitarios, con una posición ascendente pero limitada por desigualdades económicas; su capital social los impulsa como articuladores, pero aún dependen de estructuras superiores. Y en el cuadrante inferior–superior, se encuentran los agentes ontológicos con un ascenso simbólico y reconocimiento social, pero con persistentes brechas estructurales en capital económico y cultural; su agencia se fortalece, pero aún bajo mediación adulta e institucional.

Este movimiento entre cuadrantes no es lineal ni homogéneo. Como advierte Bourdieu (2005), los cambios en un campo reflejan reacomodos de fuerzas y redefiniciones del juego. Aquí se recrystalizan posiciones, se reconfiguran habitus institucionales y se amplía la densidad del espacio social de la primera infancia.

Los agentes gubernamentales alcanzan el máximo nivel de capitales (5): alta financiación, legitimidad, capacidad técnica y coordinación intersectorial. La Estrategia De Cero a Siempre profundiza la institucionalidad del campo: “se consolidó una manera de hacer política pública... ya no dependía de voluntades, se volvió un asunto de Estado” (E2Elsa, 2023). E1Alejandro (2023) complementa: “Este fue el momento en que la primera infancia dejó de ser periférica; entró de lleno a la agenda nacional, con recursos y con decisión política”. Su liderazgo concentra la capacidad de orientar, regular y coordinar.

La academia, por su parte, consolida su rol como coproductora de política pública. Su capital cultural y simbólico alcanza el máximo puntaje (5). Como explica E3Adriana (2023): “La investigación empieza a conversar con la política. Ya no estamos solo analizando, sino definiendo criterios, diseñando instrumentos, acompañando evaluaciones”. Esta interlocución produce lineamientos técnicos, estándares de calidad, orientaciones pedagógicas y prácticas basadas en evidencia. E1Alejandro (2023) lo sintetiza diciendo que “se generó un diálogo muy potente entre investigación, política pública y territorio... un triángulo que fortaleció el campo”. Así, en este periodo, la academia ocupa el polo de producción legítima del saber.

Con relación a los agentes sociales y comunitarios, su capital social se convierte en su mayor fuerza (5). Participan activamente en redes territoriales, mesas de infancia, plataformas comunitarias y procesos de seguimiento ciudadano. Su legitimidad se construye desde la práctica. E2Elsa (2023) manifiesta que “las organizaciones sociales empezaron a hacer seguimiento, a exigir... se convirtió en un actor vigilante”. Mientras E1Alejandro (2023) añade: “aquí hubo una fuerza enorme desde lo comunitario... experiencias que nutrían a la política, no al revés”. Con estos testimonios, se puede afirmar que los territorios se volvieron laboratorios vivos de construcción de legitimidad.

Los agentes educativos avanzan en profesionalización, formación avanzada y prácticas pedagógicas más especializadas: “la educación inicial se volvió un campo... ya no era solo un preescolar, era una pedagogía propia, un saber propio” (E4MaríaAdelaida, 2023). “las niñas y los niños te enseñan... te mueven... no puedes quedarte estática. Ellos generan las dinámicas del día a día” (E6Astrid, 2023). Su capital cultural y simbólico crece al igual que su incidencia pedagógica.

La agencia infantil se fortalece, especialmente en espacios educativos, culturales y comunitarios. Así lo destaca E2Elsa (2023): “los niños empiezan a ser reconocidos como protagonistas... su voz empieza a tomarse en serio”. Y E3Adriana (2023) complementa: “La participación familiar dejó de ser decorativa; se formaliza, se vuelve parte del proceso y no un añadido”. Los niños y las familias consolidan su capital simbólico, aunque persisten brechas estructurales.

En síntesis, el Hito 4 revela un campo altamente estructurado, denso y articulado, donde los agentes se distribuyen de manera diferencial según sus capitales y posiciones. Los cuadrantes superiores concentran la fuerza estructural (agentes gubernamentales) y la fuerza técnico–epistémica (academia), mientras que los cuadrantes intermedios evidencian la función de articulación (organizaciones territoriales y agentes educativos) y los cuadrantes inferiores muestran la ampliación simbólica y social de la infancia y las familias. Este ordenamiento confirma la idea de Bourdieu (1990) de que un campo es un espacio de luchas y posiciones donde las estructuras se estabilizan, pero también se tensionan. Aquí se consolida una arquitectura con una gramática común y una estructura intersectorial, pero también se

configuran tensiones sobre la autonomía territorial, la diversidad de prácticas, las lógicas adultocéntricas y la sostenibilidad. En términos analíticos, el campo se densifica, se especializa y se pluraliza, pero sigue siendo un espacio en permanente disputa por la legitimidad, la visibilidad y la capacidad de acción.

Mapa de agentes 2015–2022

Entre 2015 y 2022, el campo de la primera infancia experimenta una fase de reacomodamientos profundos que combinan continuidad institucional, fluctuaciones en recursos y dinámicas emergentes que tensionan las arquitecturas previas. Mientras la Estrategia De Cero a Siempre sostiene cierto armazón técnico y discursivo, el escenario político nacional —marcado por cambios de gobierno, crisis sociales, migraciones masivas y, especialmente, la pandemia del COVID-19— evidencia la fragilidad de las estructuras territoriales y la desigual distribución de capacidades. El campo *se recompone a sí mismo* a través de movimientos, tensiones y reajustes que revelan tanto la densidad acumulada de capitales como la persistencia de desigualdades en su distribución. Es un período donde los habitus institucionales, pedagógicos y sociales se ponen a prueba, revelando las condiciones históricas de posibilidad y los límites estructurales de un campo que aún está en emergencia (Bourdieu, 1997).

Tabla 17. Matriz Hito 5 (2015–2022)

Agentes	Posición	Capital Económico	Capital Social	Capital Cultural	Capital Simbólico	Promedio Capitales
Agentes gubernamentales	2 (Ascendentes con tensiones)	3	3	3	3	3
Agentes académicos	3 (Dominantes/Referentes)	3	5	5	5	5
Agentes sociales y comunitarios	2 (Ascendentes)	1	5	3	3	3
Agentes educativos	3 (Ascendentes/Dominantes pedagógicos)	3	5	5	3	4
Agentes ontológicos (niños, niñas, familias)	2 (Ascendentes con reconocimiento ampliado)	1	5	3	5	4

Nota: Elaboración propia

Las tendencias del período evidencian un doble movimiento: por un lado, ampliación y densificación del capital cultural y simbólico —especialmente en academia, agentes educativos y familias— y, por otro, tensiones estructurales relacionadas con fluctuaciones políticas, desigualdades territoriales y fragilidad institucional. Los agentes no avanzan linealmente, se reposicionan según la disponibilidad de recursos, la fuerza de redes y la capacidad de responder a las crisis. La pandemia actúa como acontecimiento disruptivo que revela la centralidad del cuidado y reconfigura prioridades, exponiendo como lo nombra Bourdieu (2001): *la estructura invisible del campo*. La teoría del campo permite comprender este período como una reacomodación relacional: los agentes redefinen sus trayectorias, ajustan sus estrategias y negocian legitimidades en un espacio donde se entrecruzan múltiples lógicas educativas, sociales, económicas, políticas.

En este período, los agentes gubernamentales se sitúan en un lugar de fluctuación y tensión: conservan la capacidad estructural heredada de la fase anterior, pero su acción se ve interrumpida por cambios de gobierno, variaciones presupuestales, desarticulaciones entre lo nacional y lo territorial, y la emergencia de crisis que exigen respuestas inmediatas. La pandemia expone estas fracturas, debilitando capacidades locales y mostrando límites en la implementación intersectorial. Como lo sugiere Bourdieu (1997), el Estado no es un bloque homogéneo, sino un espacio de posiciones en disputa; en este hito, esas disputas se hacen más visibles y revelan contradicciones entre continuidad y ruptura.

En contraste, los agentes académicos se consolidan como referentes técnicos: lideran producción de evidencia, gestionan observatorios y redes, influyen en lineamientos, y amplían el repertorio conceptual del campo incorporando enfoques de bienestar, pedagogías sensibles, inclusión, justicia social y territorialidad. La academia no solo acumula capital cultural y simbólico, se reconoce su voz y su capacidad de orientar, sino que contribuye a sostener la consistencia del campo en medio de las tensiones institucionales.

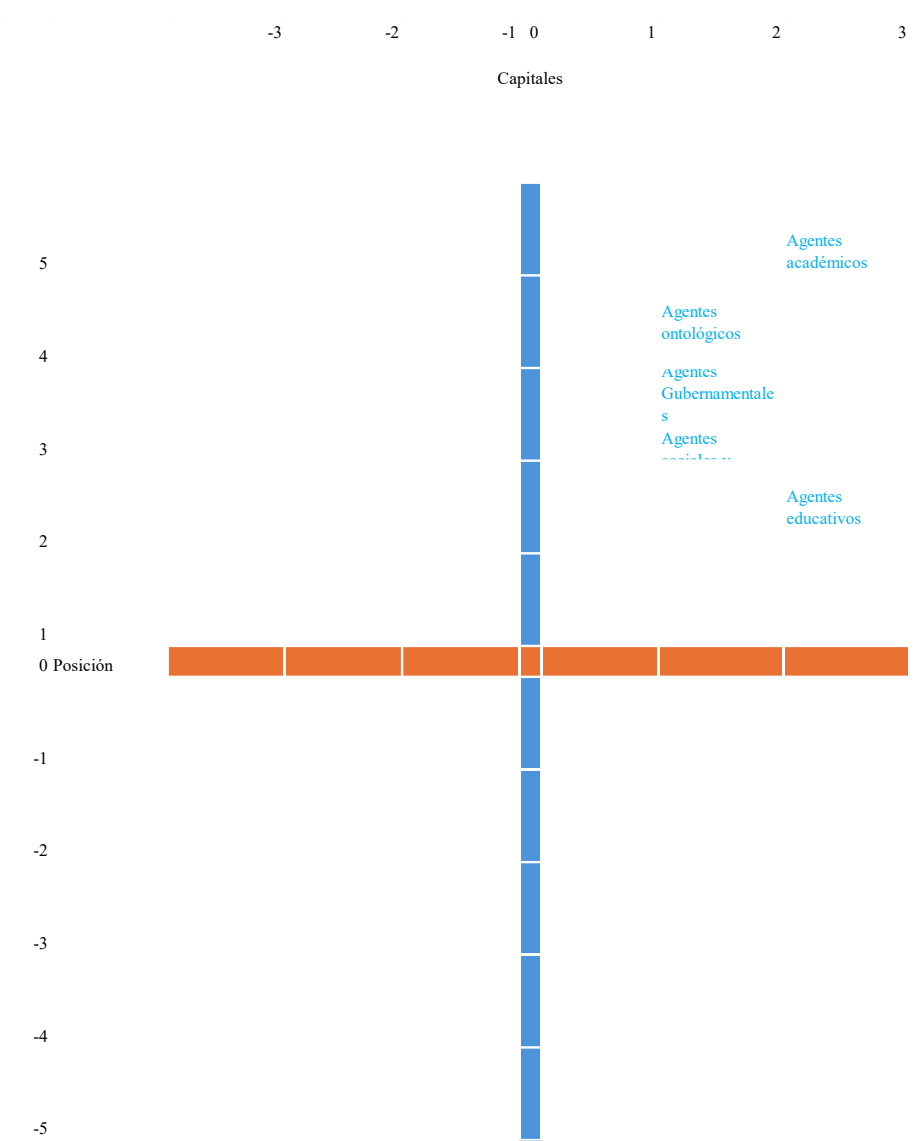
Al mismo tiempo, los agentes sociales y comunitarios son reflejo al ser tejido vivo del campo, mientras unas sostienen redes de cuidado durante la pandemia, dinamizan la

participación local y disputan reconocimiento como actores esenciales, aun cuando operan con recursos materiales limitados. También, “algunas entidades operadoras cayeron en la tentación de la corrupción” menciona ElAlejandro (2023), refiriéndose a asuntos de manejos presupuestales que tuvieron lugar en época de la pandemia, sin embargo, de esto no se encuentran referencias académicas.

Por otro lado, los agentes educativos, por su parte, emergen como protagonistas pedagógicos: amplían su formación, tecnifican prácticas, integran enfoques diferenciales, sistematizan experiencias y movilizan estrategias de resiliencia educativa en contextos adversos. Son quienes traducen las arquitecturas discursivas en experiencias reales.

Finalmente, los agentes ontológicos —niñas, niños y familias— ganan presencia simbólica y política: participan activamente en escenarios culturales y educativos, se reconocen como corresponsables y resignifican el campo desde la práctica cotidiana. La pandemia, una vez más, actúa como revelador del habitus colectivo, y muestra que el sostenimiento del campo depende tanto de las estructuras institucionales como de las relaciones afectivas, comunitarias y familiares que lo mantienen vivo (Bourdieu, 2007).

Gráfico 7. Mapa de agentes Hito 2015–2022



Nota: Elaboración propia

La capacidad gubernamental fluctúa según coyunturas políticas. Aunque la arquitectura técnica heredada se mantiene, la implementación territorial es desigual. Las entrevistas muestran preocupación por discontinuidades y pérdida de liderazgo estatal. E2Elsa (2023) advierte que “Habíamos logrado avanzar en una estructura sólida... pero luego empieza a fragmentarse; cada administración cambia prioridades y deja cosas sin continuidad”.

E1Alejandro (2023) coincide al afirmar que “los territorios quedan solos cuando el Estado central no sostiene el impulso. No alcanza con un documento técnico; se necesita una gobernanza real en el cotidiano”.

Durante la pandemia, esta fragilidad se acentúa. Las decisiones —urgentes y reactivas— reorientaron recursos y debilitaron capacidades operativas. Esto coincide con la lectura de Bourdieu (1998) sobre los campos en crisis: la redistribución brusca de capitales revela las fisuras estructurales y la dependencia de fuerzas externas o exógenas.

La academia alcanza una posición dominante simbólica, no desde el monopolio, sino desde el reconocimiento de su capacidad de producir saber validado, sistematizado y orientador. E3Adriana (2023) señala: “La academia está metida en el corazón de la política pública”. Y E1Alejandro (2023) complementa: “Sin el conocimiento del contexto los proyectos sociales no podrán responder a las realidades de los territorios. Sin evidencia científica los lineamientos no tienen sustento. La academia potencia el campo”.

Durante este período, los posgrados, observatorios, redes y alianzas internacionales refuerzan el capital cultural y simbólico, convirtiendo a la academia en garante ético y técnico. Su posición dominante no es autoritaria, sino relacional y ocupa un lugar central en la circulación de legitimidad.

Los agentes sociales y comunitarios son los que más evidencian la dimensión viva del campo. Su capital social, se vio fortalecido durante la pandemia, su centro estuvo en los cuidados, la continuidad pedagógica y el acompañamiento emocional. Sin embargo, la posición ascendente está atravesada por tensiones: precariedad de recursos, alta carga de responsabilidad, exigencias crecientes y desigual acceso a financiamiento. Aun así, consolidan legitimidad relacional y simbólica desde la práctica situada.

Los agentes educativos se convierten en motores del cambio cotidiano. E1Alejandro (2023) lo expresa así: “La política se hace realidad en el aula... o se queda en el papel”. Y E4MaríaAdelaida (2023) añade: “Las maestras sostuvieron no solo el aprendizaje, sino el vínculo, la contención emocional, el cuidado”. Aumenta su capital cultural (formación), simbólico (reconocimiento social) y técnico (innovación pedagógica). Sin embargo, persisten

desigualdades laborales y segmentación entre territorios. Son dominantes en lo pedagógico, pero subordinados en lo político y económico.

Los agentes ontológicos (niñas, niños y familias), aunque no poseen capital económico ni político relevante, su capital simbólico y cultural crece de manera significativa. La pandemia visibilizó su centralidad en la sostenibilidad del campo. Como se señala en las entrevistas: “Los niños mostraron una capacidad inmensa de adaptación. Su manera de habitar la crisis enseñó mucho más de lo que imaginamos” (E4MaríaAdelaida, 2023). Las familias, por su parte, fueron inducidas a asumir, de manera forzada roles que son desempeñados por otras instituciones, como los educativos, en este periodo no fueron solo participantes. También se denota que siguen atravesadas por desigualdades estructurales que limitan el ejercicio real de su agencia.

En síntesis, se observa una configuración menos verticalizada que en hitos anteriores y una disposición más expandida de los tipos de agentes. En el cuadrante superior derecho, la academia se ubica con capitales altos y posición dominante—referente, consolidando legitimidad técnica y simbólica. Como recuerda E1Alejandro (2023), “la academia dejó de mirar desde afuera; ahora incide, propone y orienta”, mostrando que su aporte es estructural, no accesorio. En el cuadrante superior medio, los agentes ontológicos —niñas, niños y familias— adquieren mayor reconocimiento simbólico y social: su agencia se expande, se hace visible, ocupa espacio y reconfigura las percepciones adultas del campo. E2Elsa (2023) lo manifiesta de la siguiente manera: “desde la gestación los niños se expresan... pero hay que aprender a leer esas formas de expresiones cotidianas”. De este modo, la agencia de la infancia deja de ser abstracta para volverse práctica, relacional y situada, emergiendo desde las experiencias diarias y no solo desde el discurso técnico.

En el cuadrante medio se ubican los agentes gubernamentales y los agentes sociales/comunitarios, portadores de capitales intermedios y envueltos en tensiones constantes entre avance y fragilidad estructural. La pandemia expuso contradicciones y límites, dejó ver opacidades y sacó a la luz discontinuidades territoriales, debilidades administrativas y fluctuaciones en prioridades. Como señala E3Adriana (2023), “las políticas cambian, pero los territorios no pueden empezar de cero cada cuatro años”; esta tensión entre continuidad y ruptura atraviesa la posición de los gobiernos en el campo. En el cuadrante inferior medio se

encuentran los agentes educativos, cuyo ascenso sostenido se refleja en legitimidad pedagógica y liderazgo desde la práctica cotidiana. Son quienes sostienen el vínculo, interpretan el territorio y rehacen la política en experiencias concretas. No es casual que en las entrevistas E4MaríaAdelaida (2023) insista: “la política se siente cuando la maestra la vuelve vida”, recordando que la arquitectura del campo se encarna en prácticas, gestos y decisiones cotidianas.

Esta distribución sugiere un campo en reconfiguración, no en equilibrio. Hay desplazamientos, acumulaciones diferenciales y tensiones entre niveles verticales y horizontales. Ningún cuadrante aparece cerrado: todos muestran movilidad, disputa por legitimidad y recomposición de capitales. El campo se flexibiliza, se diversifica y se hace más poroso, pero también más desigual y más dependiente de coyunturas.

El hito 5 evidencia que el campo se descentraliza, se diversifica y se dinamiza, pero también se vuelve más desigual y más dependiente de coyunturas políticas y económicas. Los cuadrantes del plano muestran un campo expandido, pero no equilibrado. Mientras la academia asciende y se consolida como referente estructural, los agentes estatales experimentan tensiones; los sociales y comunitarios ganan relevancia simbólica, pero mantienen fragilidad material; los agentes educativos lideran pedagógicamente, pero permanecen subordinados políticamente; y las niñas y los niños, aunque adquieren mayor visibilidad, continúa sin capital estructural.

Como plantea Bourdieu (1990), los campos emergentes se caracterizan por *movimientos simultáneos de acumulación y dispersión*, donde las posiciones no se fijan, sino que se disputan continuamente. El período 2015–2022 muestra un campo emergente vivo, móvil y relacional, cuyo equilibrio es siempre provisional. Este hito no cierra el proceso, si bien, se hace el análisis hasta el 2022, más bien deja oberturas, como se denomina el siguiente capítulo de las conclusiones. Abre nuevas preguntas, posibilidades y perspectivas.

El análisis histórico-estructural desarrollado en este quinto capítulo: Agentes del campo de la primera infancia: Capitales, habitus y juego confirma que no es un escenario homogéneo ni lineal, sino un espacio social en permanente disputa donde se entrecruzan posiciones,

trayectorias, intereses y estructuras de poder. En términos territoriales, el capítulo evidencia la importancia del *ethos* territorial y de la noción de *habitus* como condición subjetiva y colectiva que orienta modos de hacer, sentir y percibir, asuntos abordados en el capítulo anterior. La primera infancia emerge como un campo multisituado (Monnet, 1999), que trasciende fronteras físicas y opera simultáneamente en escalas locales, regionales, nacionales e internacionales. Esta condición exige profundizar la intersectorialidad y la interseccionalidad para comprender cómo se entrelazan desigualdades de clase, edad, raza, género, ruralidad, discapacidad y territorialidad, configurando experiencias diferenciadas de ser niño y ser niña.

Al analizar las posiciones capturadas en los planos cartesianos, se argumenta que la ubicación recurrentemente ‘subordinada’ o ‘periférica’ de los agentes sociales y comunitarios no es una condición natural del juego, sino el producto de una estructura de poder hegemonizada que prioriza el capital económico y el capital técnico-normativo del gobierno —alineado frecuentemente con estándares eurocéntricos— sobre el capital social y cultural local. Esta disposición estructural revela una frontera interna en el campo donde los saberes situados de las organizaciones territoriales son despojados de su autoridad simbólica, relegándolos a una función meramente operativa.

El Campo de la Primera Infancia no solo emergió —en el sentido de haber tenido un surgimiento— sino que ha tenido una trayectoria en esa emergencia, marcada por tensiones, acumulaciones de capital, disputas y reconfiguraciones. Este proceso de consolidación no implica que deje de ser una emergencia en el otro sentido del término: un asunto urgente por visibilizar, reflexionar y atender con profundidad. La primera infancia sigue siendo una emergencia, en el sentido de urgencia epistemológica, política, ética y social. Históricamente invisibilizada o subsumida bajo categorías amplias del desarrollo humano. Recién en las últimas décadas adquiere centralidad como campo específico, con agentes diferenciados, *habitus*, legitimidades en disputa y un juego que se puede comprender y explicar. Su emergencia como urgencia reclama atención sostenida: porque las brechas territoriales persisten, porque sus condiciones materiales no son equitativas, y concentran desigualdades estructurales.

De este modo, el campo de la primera infancia se sitúa simultáneamente como algo que ha emergido —con trayectoria, densidad conceptual y arquitecturas institucionales— y como algo que de seguir emergiendo exige abrir zonas de reflexión, consolidar voces históricamente marginalizadas, tensionar jerarquías, producir saberes situados y transformar estructuras. El Campo de la Primera Infancia ha emergido, y la pregunta ahora es: ¿qué sigue?

Capítulo 6. Oberturas en clave de aportes a políticas

El Capítulo 6 es el apartado final de esta tesis. El punto de llega de este viaje que significó la investigación, el cierre de un proceso que ha representado desafíos, asumir riesgos, dudar de mí y volver a confiar; implicó parar muchas veces, y retomar con energía renovada cada vez que llegaban nuevos sentipensamientos, nuevos autores con sus aportes, nuevos documentos normativos, nuevas conversaciones sobre la primera infancia. Llevé esta investigación conmigo durante más de seis (6) años, reconocí que las infancias, la niñez, los niños y las niñas, la educación y el desarrollo humano han sido un interés permanente y constante en mi vida.

Formulé el proyecto de investigación, lo ejecuté y presenté mis *ires y venires* no solo en el doctorado, la conversé y la re-viví con mi hija, la compartí con mis amigas, la llevé a mi espacios laborales, la hice con estudiantes de maestría y doctorado; con mucho orgullo y toda humildad puedo afirmar que he hecho parte de todos los tipos de agentes del campo: de los gubernamentales, de la academia, de los sociales y comunitarios, soy agente educativa, soy familia: mamá, hija, hermana, tía, sobrina, prima, etc.... y bajo la premisa Ubuntu —soy porque somos— soy las niñas y los niños. Este apartado final no será el final, aquí se plantean conclusiones —ideas de las cuales seguramente seguiré sentipensando, escribiendo, compartiendo y llevando a otros espacios para seguirlas construyendo, deconstruyendo, destruyendo, reconstruyendo con otros y otras—, y a la vez, se dejan abiertas posibilidades para otros comienzos, nuevas investigaciones, otros productos académicos, nuevas formas de diseminación del conocimiento, principalmente, nuevas prácticas de interacción, nuevas posibilidades de aportar a las políticas.

Esta tesis aborda un campo emergente, para reflexionar que surge y que es urgente —porque requiere atención inmediata—, siendo necesario, relevante y pertinente reconocer la Primera Infancia como campo, y desde la aplicabilidad de la teoría reconocer su estructura (estructuralismo) y su construcción social (constructivismo), para problematizar categorías como participación infantil, educación inicial, atención integral y desarrollo infantil temprano, cuestionar el lugar gubernamental en las políticas públicas, reconocer a los sujetos de las infancias y de la niñez, a las niñas y a los niños como agentes en el campo, potenciar otras

miradas desde el florecimiento humano, hacer una crítica a las epistemologías hegemónicas del norte e identificar desafíos y tensiones en el campo, nuevas formas de sentipensarlo y hacerlo.

Este capítulo se divide en tres (3) apartados, denominados oberturas en clave de aportes a políticas. No buscan clausurar este proceso reflexivo, sino abrir un horizonte de posibilidades para seguir pensando, dialogando y actuando colectivamente. No es una conclusión ni un cierre, sino un punto de partida ampliado, estas oberturas invitan a seguir sentipensando la primera infancia como un campo vivo, a continuar escribiendo, compartiendo y tensionando sus hallazgos, y a proyectar nuevas preguntas que impulsen investigaciones futuras, productos académicos diversos y prácticas transformadoras. En clave de políticas, estas oberturas señalan que el conocimiento producido no se agota en el análisis, se vuelve herramienta, insumo para orientar decisiones, cuestionar dispositivos burocráticos, elevar el debate público, enriquecer lineamientos, potenciar programas y transformar prácticas de interacción. Es un llamado a mantener abiertas las rutas de diálogo entre academia, territorio, gobiernos y sociedad civil; a imaginar nuevas posibilidades y reconocer que las políticas, como los campos, son procesos inacabados que requieren revisión constante, participación plural y vigilancia crítica.

De este modo, las oberturas no solo abren otros comienzos, sino que proponen como actitud ética y política: mantener el campo en movimiento, permitir que el pensamiento siga transformando prácticas y que las prácticas sigan transformando políticas. En el primer apartado, se aborda la importancia de la teoría de los campos y sus elementos: agentes, capitales, habitus y juego. Comprender la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia es fundamental porque permite ver la complejidad que subyace a las políticas, prácticas, discursos y disputas que lo configuran. Como plantea Bourdieu (1980, 1997), un campo no puede analizarse aisladamente ni mediante oposiciones rígidas, sino como un *espacio de relaciones objetivas entre posiciones* donde los agentes *juegan* en función de los capitales que poseen. Entender esta emergencia implica reconocer cómo se han configurado históricamente las jerarquías, cómo fluyen y se redistribuyen los capitales (económico, social, cultural y simbólico), y cómo estas dinámicas impactan las condiciones de vida de niñas, niños, familias y agentes educativos. En el caso colombiano, esta comprensión sobre su emergencia como campo, resulta urgente, porque la primera infancia no solo es un asunto técnico o

pedagógico, una tasa de retorno de la inversión pública, o un momento específico del ciclo vital humano en el que se debe volcar el interés; es todo ello, y más, es un espacio atravesado por desigualdades estructurales, disputas políticas, tensiones territoriales y asimetrías de poder entre agentes gubernamentales, academia, sociales y comunitarios —operadores públicos, privados y no gubernamentales, comunidades—, y, fundamentalmente seres humanos: agentes educativos, familias, niñas y niños.

En la segunda obertura: Interseccionalidad e intersectorialidad como pilares del campo: viendo el campo como una cancha de juego, se da cuenta de la invitación que nos hace Bourdieu (2007) a esta metáfora del campo como una cancha de juego¹² a la que se agregan los dos componentes: esta cancha es multidimensional y su piso no es homogéneo; aquí confluyen educación, salud, nutrición, protección, justicia, cultura, deporte y participación —intersectorialidad (Cecchini & Martínez, 2011) — y está atravesada por condiciones estructurales de edad, género, territorio, etnia y clase —interseccionalidad (Crenshaw, 1989) —.

En esta cancha, emerge una de las tensiones históricas más persistentes del campo: el juego entre la atención integral, liderada tradicionalmente por el ICBF, y la educación inicial, bajo la rectoría del MEN. Esta disputa —alimentada por marcos normativos, lógicas institucionales y formas divergentes de valorar el desarrollo infantil— ha configurado trayectorias paralelas que fragmentan la implementación de derechos y producen superposiciones, rivalidades, vacíos y duplicidades.

La lógica de la infantilización y la auto-infantilización, abordada en la tercera obertura como un asunto históricamente arraigado en el campo de la primera infancia, ha contribuido a su precarización estructural, ha desprofesionalizado el trabajo educativo, feminizado el cuidado y legitimado prácticas de baja remuneración y escaso reconocimiento. Se muestra cómo discursos económicos (tasas de retorno), neurocientíficos (los primeros 1000 días) y

¹² Bourdieu (2007) es el texto donde el autor explica que un campo es un juego social, con reglas, posiciones y apuestas. Afirma que el campo es una cancha donde se lucha por capitales y que el *habitus* es la disposición que permite jugar el juego sin necesidad de pensarlo. En otros textos, menciona usa la metáfora del campo de guerra o campo de batalla (Bourdieu, 1988; 1997 y 2007). En la tesis se elige la metáfora del campo de juego por sintonía con el lenguaje del campo y por perspectiva personal de la investigadora. Cancha de juego: espacio destinado a la práctica de deportes o espectáculos.

asistenciales han justificado modelos de atención *baratos* —como el de las madres comunitarias— mientras se mantenía una desigual distribución de capitales. En este contexto, poner el foco en los agentes educativos se vuelve indispensable para la sostenibilidad real de las inversiones. Sin condiciones laborales dignas, formación sólida y reconocimiento simbólico y profesional, ninguna política podrá sostenerse. Superar la infantilización es, por tanto, una urgencia epistemológica, ética y política para transformar el campo.

Finalmente, la obertura hacia emergencias otras del Campo de la Primera Infancia, invita a un giro epistemológico que articule el estructuralismo constructivista de Bourdieu con las epistemologías del sur. Esta integración no es una ruptura teórica, sino una ampliación necesaria del horizonte analítico que permite comprender cómo la distribución de capitales, los *habitus* y las posiciones de los agentes se entrelazan con matrices coloniales que producen desigualdades epistémicas y territoriales. Mientras los enfoques del norte han universalizado modelos de desarrollo y pedagogías estandarizadas —frecuentemente deficitarias y racializadas—, las epistemologías del sur (Santos, 2010; Amador, 2021) plantean la urgencia de reconocer saberes comunitarios, ancestrales y territoriales históricamente subordinados.

Desde esta perspectiva, el campo se reconfigura no solo como disputa por capitales, sino como disputa por legitimidad epistémica: entre saberes científicos y saberes locales, entre enfoque de protección y enfoque de derechos, y entre lógicas adultocéntricas y el reconocimiento pleno de niñas y niños como actores sociales con agencia. Este apartado examina cómo estas tensiones atraviesan los ámbitos de políticas, atención integral, educación inicial y apropiación práctica, configurando las contradicciones estructurales que definen la emergencia —y la transformación posible— del campo en el sur global.

La importancia de la teoría de los campos y sus elementos: agentes, capitales, *habitus* y juego

La teoría de campos sirve para visibilizar lo que parece disperso o contradictorio. Permite identificar patrones, estructuras, tensiones y regularidades en aquello que se presenta como *natural* o *dado*. Siguiendo a Guerra Manzo (2010), Bourdieu y Elias rechazan dicotomías

simplistas (actor/estructura, micro/macro), proponiendo un enfoque relacional donde lo social se concibe como un entramado dinámico de interdependencias. En esta tesis, esta perspectiva permite comprender que las políticas públicas no son solo decisiones técnicas, sino estrategias situadas en un campo de fuerzas; que los modelos pedagógicos no son solo herramientas didácticas, sino expresiones de habitus institucionales y disputas de capital simbólico; que las familias, los niños y las niñas no son solo beneficiarias, sino agentes ontológicos; y que los *operadores* de la atención integral y de la educación inicial, no son meros implementadores, sino jugadores con intereses, ilusio y capacidad de acumulación de capitales. La teoría de campo, así, no es un lente estático, sino un instrumento crítico para comprender la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia.

Un doctor o doctora no solo produce conocimiento, transforma la manera de ver y actuar sobre el mundo social. En este caso, mi rol implicó elaborar una comprensión crítica, describir las condiciones históricas, caracterizar los agentes relacionados y analizar los capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos de dichos agentes con la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia, identificar tensiones estructurales, cuestionar naturalizaciones y proponer dispositivos analíticos que orienten decisiones futuras. Las líneas de tiempo, construidas a partir de normativas, documentos maestros, modelos pedagógicos favorecen la lectura de las condiciones históricas a través de hitos que han marcado la trayectoria del campo entre 2000 y 2022. Ese dispositivo permite comprender la emergencia de la primera infancia, no como una sucesión aislada de eventos, sino como un proceso histórico relacional, donde las normativas, las reformas, políticas públicas, documentos pedagógicos, reconfiguran las posiciones de los agentes, alteran la distribución de capitales y modifican los movimientos del juego.

Por su parte, la creación del mapa de agentes —como adaptación del mapa de actores de Silva (2017), Eslava (2011) y Losada (2003)— es un aporte que trasciende lo descriptivo, permite ubicar posiciones, comparar trayectorias, visualizar acumulaciones y pérdidas de capital, y problematizar la distancia entre normativas, lineamientos pedagógicos y prácticas reales. Esta herramienta se constituye en un aporte a la transformación social, favorecen la toma de decisiones informada, facilita diagnósticos relacionales, permite el seguimiento longitudinal del campo y abre horizontes para nuevas investigaciones, tecnologías y políticas.

En esta tesis, ello se potencia con la propuesta de un asistente digital que integra el análisis estructural, la visualización de datos y la interacción entre agentes, potenciando capacidades investigativas y de gestión pública. Al articular las líneas de tiempo con los mapas de agentes, se logra una lectura diacrónica y sincrónica del campo, se observa cómo se desplazan los agentes, qué capitales ganan o pierden, qué tensiones se intensifican y qué nuevas posibilidades emergen en distintos momentos. En conjunto, estas herramientas permiten que a través de esta investigación se narre lo ocurrido, explique cómo y por qué ocurre, y ofrezca insumos para orientar futuros lineamientos, prácticas y políticas en la primera infancia.

La teoría de campos permite hacer visible que hay agentes educativos con alta formación que siguen subordinados a quienes controlan el capital económico y político; que existen entidades operadoras con amplia capacidad financiera que concentran contratos multimillonarios, mientras organizaciones comunitarias quedan relegadas y con escasa sostenibilidad; que las políticas de primera infancia oscilan entre continuidad y ruptura según los gobiernos de turno; y que persisten discursos asistenciales pese a décadas de lineamientos basados en derechos. También permite identificar las consecuencias del predominio del capital económico en el campo, condiciones laborales precarias para agentes educativos y madres comunitarias en contraste con docentes en otros niveles y profesionales en otras áreas de desempeño; la desigual distribución de recursos, corrupción en procesos de contratación pública, vigilancia y control insuficientes, y profundización de brechas territoriales que afectan directamente la garantía de derechos de niños y niñas.

En esta misma línea, se identifica cómo las posiciones sólidas en el campo, las ostentan agentes con poder político, desde donde controlan el capital económico y pueden obtener sin esfuerzo capital cultural y simbólico, generando decisiones, acciones y omisiones que impactan a la primera infancia, desde los efectos de la concentración de contratos en unas entidades operadoras —mayoritariamente privadas y ciertas ONG que han acumulado capital económico y simbólico suficiente para dominar el campo frente a otras, como las organizaciones comunitarias— hasta la precarización del personal vinculado a la atención directa.

Comprender los juegos de poder desde Bourdieu (1998, 1999), implica reconocer que toda política pública es un espacio de disputa simbólica, dónde se lucha por definir qué es

calidad, quién es *experto*, qué voces son *válidas* y desde dónde se produce conocimiento. Este enfoque hace posible explicar que documentos normativos, modelos pedagógicos y documentos maestros coinciden en ciertos principios, pero divergen en prácticas, énfasis y enfoques porque cada uno expresa la posición y el habitus de los agentes que los producen.

Con todos los elementos considerados, esta tesis invita a leer la emergencia del Campo de la Primera Infancia desde una perspectiva ecosistémica, relacional. Siguiendo a Bourdieu (1988), los campos contienen subcampos donde se reorganizan las posiciones y las luchas, siempre vinculados al campo global del poder. Comprender esto permite ver que la primera infancia es simultáneamente un campo consolidado y un campo aún en emergencia; un espacio en disputa donde circulan capitales, donde se tensan habitus, donde los territorios adquieren peso y donde las decisiones económicas impactan profundamente la vida de niñas y niños. Por ello, esta tesis abre puertas para futuras investigaciones, analizar la emergencia del campo en otros territorios, profundizar el análisis por tipo de agente; analizar la acumulación de capital político y económico en los operadores públicos, privados y ONG; seguir la trayectoria del capital cultural en la academia; estudiar la capacidad de agencia de niñas y niños desde una perspectiva situada.

Con esta investigación, el análisis de agentes y capitales abre posibilidades para profundizar futuras indagaciones que permitan comprender cómo se configuran, circulan y se disputan el capital social, económico, político y cultural entre los distintos tipos de agentes, particularmente en la academia, las entidades gubernamentales y las entidades operadoras. Herramientas como el mapa de agentes permiten proyectar líneas de investigación orientadas a identificar quiénes son los propietarios y grupos de interés detrás de las organizaciones que han acumulado mayor capital económico a través de contratos estatales; cómo se han invertido realmente esos recursos; y por qué, pese a ser un tema de agenda política prioritaria desde hace más de veinte años, persisten condiciones estructurales de vulneración de derechos para niños y niñas. Estos hallazgos abren preguntas estratégicas sobre en qué capitales se debe poner el foco, hacia dónde deben girar las normativas y lineamientos, y cómo orientar los programas de formación y las futuras investigaciones para transformar las relaciones de poder, equilibrar la distribución de capitales y fortalecer prácticas éticas, territoriales y corresponsables en el Campo de la Primera Infancia en Colombia.

Interseccionalidad e intersectorialidad como pilares del campo: viendo el campo como una cancha de juego

En esta tesis, la metáfora de la cancha de juego no es solo una imagen conceptual, sino una sintonía profunda entre la teoría de campo y la naturaleza misma de la primera infancia. El juego, en este campo, es contenido, método, derecho, lenguaje y estructura simbólica. Desde la perspectiva de las infancias, el juego es el medio privilegiado para habitar el mundo, construir significados, negociar relaciones, ensayar roles y desplegar agencia; y desde la teoría de campo, el juego es la forma en que los agentes se posicionan, disputan capitales, se mueven en el espacio social y transforman las reglas.

En la cancha del Campo de la Primera Infancia no solo juegan las niñas y los niños, también juegan agentes gubernamentales, agentes educativos, familias, entidades operadoras, academia y organizaciones sociales, cada uno con capitales distintos, con trayectorias diferenciadas y con estrategias específicas (illusio). Reconocer la relevancia estructural del juego implica entender que la primera infancia no se transforma únicamente con lineamientos, sino con posibilidades reales de movimiento, creatividad, disputa y agencia en múltiples escalas.

En este sentido, el juego —como metáfora y como práctica— se convierte en un concepto bisagra que enlaza la praxis con la teoría y confirma que la emergencia de la primera infancia como campo no es solo un fenómeno institucional, sino también una práctica viva de reconfiguración social.

Comprender la emergencia del Campo de la Primera Infancia implica reconocer que no se trata solo de un conjunto de instituciones, lineamientos o programas, sino de una cancha de juego donde múltiples tipos de agentes ponen en práctica saberes, conocimientos, documentos normativos, lineamientos, estándares, guías, protocolos; disputan sentidos, recursos, legitimidades y posiciones. Esa cancha no surgió espontáneamente, es el resultado de décadas de movilización social, trabajo persistente de ONG, desempeño y gasto del sector público, inversión del sector privado y esfuerzos de articulación que han configurado un espacio social

que se hace visible, complejo y cada vez, más disputado. En este proceso, las políticas públicas de primera infancia han aportado a la dinámica de lo político no solo la noción de *lo público*, sino la idea de que la infancia, la niñez, la primera infancia es un asunto de corresponsabilidad colectiva y no un problema sectorial aislado.

A esta complejidad se suma un elemento político decisivo: en 2025 se conforma la Comisión Accidental de Infancias y Adolescencias del Congreso (Ley 2498 de 2025), integrada por 33 congresistas. Su carácter *accidental* revela una paradoja estructural: aunque la infancia atraviesa todas las comisiones permanentes, no pertenece oficialmente a ninguna, quedando simbólicamente desplazada. Es un ejemplo concreto de cómo el campo se constituye y disputa desde lugares ambiguos de poder, reconocimiento y agenda pública: la legislación se define en múltiples frentes, pero la institucionalidad permanece fragmentada, reproduciendo desigualdades y comprometiendo la coherencia del enfoque integral. Esta condición política refuerza la idea de la cancha como un espacio donde la centralidad simbólica no siempre coincide con la centralidad estructural.

Asumir la intersectorialidad y la interseccionalidad como pilares del Campo de la Primera Infancia implica también migrar de la idea, profundamente arraigada, de que infancia, niñez, primera infancia y niños y niñas son sinónimos. Recordar esta distinción es fundamental para el análisis crítico. Infancia, niñez y primera infancia son construcciones sociales, categorías históricamente situadas que condensan representaciones, políticas, discursos, enfoques pedagógicos y modos de nombrar y gobernar a los sujetos. En cambio, los niños y las niñas son sujetos concretos, con experiencias, identidades, territorios, cuerpos, deseos y trayectorias atravesadas por múltiples desigualdades. La intersectorialidad exige reconocer que esas categorías sociales solo cobran sentido cuando se traducen en prácticas, decisiones e interacciones entre sectores; la interseccionalidad, por su parte, obliga a comprender que los niños y las niñas no viven el campo, no juegan, de manera uniforme, sino desde posiciones diferenciadas según su edad, género, etnia, clase, territorio, migración o condición de discapacidad. De este modo, el paso de la categoría al sujeto, y del sujeto a la estructura, se convierte en un movimiento analítico indispensable para leer las tensiones, disputas y jerarquizaciones que atraviesan el campo y para orientar políticas que respondan a la complejidad real de las vidas infantiles y no solo a las abstracciones que las representan y para

comprender que la primera infancia como campo se construye, deconstruye y reconstruye así misma.

En ciudades como Medellín, esto se hizo evidente con el Plan Decenal de Primera Infancia, Infancias y Adolescencias, donde se propuso articular políticas públicas poblacionales y sectoriales desde un enfoque de curso de vida. Allí se planteó que la primera infancia no podía seguir siendo tratada como un eslabón aislado entre la educación inicial y la atención integral, sino como un eje estructurante del bienestar urbano y territorial. Paradójicamente, en 2024 se vuelve a hablar de la necesidad de una Política Pública, exclusiva, de Primera Infancia, lo que muestra que el campo oscila entre momentos de articulación avanzada y momentos de fragmentación institucional, confirmando la lectura de Bourdieu (1990) según la cual los campos no se estabilizan de una vez y para siempre, sino que se reconfiguran permanentemente por las luchas entre agentes y por la traducción cambiante de sus *habitus* e intereses.

Vista desde la intersectorialidad (Cecchini & Martínez, 2011), la cancha de juego del campo es el espacio donde confluyen educación, salud, nutrición, cultura, inclusión social, justicia, participación y protección. Cada uno aporta un tipo de saber, un tipo de intervención y un tipo de capital necesario para la vida de los niños y las niñas. Ningún sector puede garantizar por sí solo el desarrollo integral, y precisamente por ello la primera infancia obligó a la administración pública a ensayar formas de gobernanza compartida que cuestionan las lógicas de silo¹³ *educación allá, bienestar acá, salud por otro lado*. Cuando miramos el Campo de la Primera Infancia desde la perspectiva de la intersectorialidad, entendemos que no funciona como un conjunto de sectores aislados, sino como una cancha de juego común donde múltiples instituciones y agentes deben interactuar para garantizar el desarrollo integral.

Lo que esta mirada revela es que ningún sector, actuando solo, puede asegurar el desarrollo integral. La educación inicial no puede suplir la ausencia de salud o de nutrición; la salud no puede sustituir el vínculo pedagógico; la protección no reemplaza la participación; y

¹³ Lógicas de compartimentos tomadas de la arquitectura web donde se agrupa el contenido por temas específicos, o de la física, donde los silos son utilizados para almacenar de manera separada materiales como granos.

la inclusión social no logra efectos si no se articula con cultura, territorio y familia. Así, la primera infancia obligó a la administración pública a reconocer los límites de las acciones fragmentadas y a ensayar formas de gobernanza compartida, es decir, mecanismos de coordinación, diálogo técnico, toma de decisiones articulada y corresponsabilidad institucional. Este proceso cuestionó las lógicas tradicionales de organización estatal —las llamadas estructuras en *silo*— donde cada entidad trabaja de forma aislada y se integran en los discursos del Campo (corpus documental y entrevistas) y las practicas (modelos pedagógicos y las interacciones con los niños y las niñas) términos como *articulación*, *intersectorialidad*, *ecosistema*.

La intersectorialidad exige romper fronteras administrativas y relacionales para producir respuestas integrales, coherentes con lo que significa el desarrollo o el florecimiento humano en un curso de vida. Es decir, la vida de un niño o una niña no llega por partes, por sectores; por tanto, no se puede responder de manera fragmentada. Este es un momento para negociar reglas del juego, articular habitus institucionales distintos y redistribuir capitales para sostener un proyecto común. En últimas, la intersectorialidad no es solo una técnica de coordinación, es una oportunidad de transformación del campo, donde los agentes deben aprender a jugar juntos para sostener la vida y el bienestar de la primera infancia. Se convierte en un principio estructurante: la regla del juego que permite que los capitales de unos agentes completen o tensionen los de otros, que el capital cultural de los educadores dialogue con el capital social comunitario, que el capital económico del Estado se articule con el capital simbólico de las familias y que las políticas adquieran sentido en los territorios.

De otro lado, la interseccionalidad —retomando a Crenshaw (1989)— es indispensable para comprender cómo se configuran las desigualdades dentro de esta misma cancha. La variable edad marca una diferencia constitutiva: niños y niñas se distinguen de los adultos por su posición social, su agencia en construcción y la manera en que se interpretan sus voces, sus silencios y capacidades. Pero a esta diferencia estructural se suman otras que producen desigualdades acumuladas como: etnia, género, clase social, ruralidad, discapacidad, migración, violencia territorial. Estas variables no operan de forma aislada; se entrecruzan, se potencian y configuran experiencias muy distintas de lo que significa habitar la primera infancia en Colombia. Un niño indígena en el Guaviare no vive el campo de la misma manera

que una niña afrodescendiente en Buenaventura o un niño en condición de migración en Bogotá. La interseccionalidad permite justamente comprender que la cancha de juego no es plana, tiene pendientes, bordes, obstáculos y zonas privilegiadas, y que esos desniveles estructurales condicionan quién accede a qué capitales y en qué medida.

Visto así, el Campo de la Primera Infancia requiere pensar simultáneamente en intersectorialidad e interseccionalidad, lo primero garantiza articulación entre agentes y sectores; lo segundo permite leer las desigualdades que atraviesan a esos agentes y sectores. Solo en la convergencia de ambas perspectivas es posible diseñar políticas que no reproduzcan inequidades, fortalecer prácticas pedagógicas sensibles al territorio y orientar decisiones éticas que reconozcan la pluralidad de formas de habitar, y se vivir las experiencias de ser niño o niña. En últimas, concebir el campo como una cancha de juego intersectorial e interseccional es reconocer que no todos los jugadores parten del mismo lugar, ni con las mismas reglas, ni con los mismos recursos, y que la transformación del campo exige modificar esas condiciones estructurales para garantizar justicia, dignidad y bienestar para todos los niños y niñas del país.

Juego atención integral vs educación inicial

Usar este subtítulo alude a una tensión estructural propia del campo y no a un enfrentamiento binario. En la lógica del estructuralismo constructivista y la teoría de campo, el juego designa la disputa de capitales, sentidos y posiciones; y el vs. funciona aquí como un marcador simbólico de esa relación histórica entre dos subcampos que, aunque comparten el mandato de garantizar los derechos de niñas y niños en primera infancia, han operado con marcos normativos, institucionales y hábitos profesionales diferenciados. Lejos de ser un conflicto ocasional, este vs. nombra la trama de posiciones, estrategias y negociaciones que han configurado la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia.

Interseccionalidad e intersectorialidad como pilares del campo, viendo el campo como una cancha de juego, permiten comprender de manera relacional las tensiones históricas entre atención integral y educación inicial, un *juego* que no solo enfrenta dos sectores institucionales, sino dos tradiciones, dos formas de nombrar a la primera infancia y dos modos de distribuir el poder dentro del campo.

Desde el punto de vista normativo e institucional, el país ha sostenido durante décadas una bifurcación que, más que técnica, puede ser política y económica. Los lineamientos técnicos MEN–ICBF de 2013 y 2014 —como las *Orientaciones Pedagógicas para la Educación Inicial* y los *Lineamientos Técnicos de Atención Integral*— intentaron unificar comprensiones y prácticas, pero también evidenciaron diferencias epistemológicas. Mientras el MEN avanzaba hacia la educación inicial como campo pedagógico autónomo, el ICBF mantenía un enfoque centrado en la protección con una inclinación hacia el enfoque de derechos. El proceso de articulación avanzó con la creación de la Estrategia de Cero a Siempre (CONPES 109 de 2007 y Decreto 1804 de 2016), pero la operación territorial siguió mostrando fragmentación, especialmente en municipios donde la educación inicial continúa bajo secretarías de Educación y la atención integral depende de secretarías de Inclusión o Desarrollo Social, generando circuitos paralelos.

Por un lado, el ICBF como organismo rector de la atención integral, con un legado asistencial y comunitario profundamente arraigado; y por otro, el MEN, responsable de la educación inicial y del nivel preescolar dentro del sistema educativo formal. Esta doble rectoría ha configurado un campo atravesado por disputas de capital económico y simbólico, como también lo evidencian los lineamientos de política pública, los documentos maestros de programas de licenciatura y posgrados analizados, y, en cierta medida, los mapas de agentes contruidos en esta tesis.

Esta división histórica puede leerse como una lucha por la definición legítima de la infancia, donde cada institución ha intentado imponer su nomos (su principio de visión). El ICBF desde la lógica del bienestar, la nutrición y la protección; el MEN desde la escolarización, la enseñanza y la pedagogía. Lo que se disputa, siguiendo a Bourdieu (1997), no es solo la posición institucional, sino el derecho a decir qué es la primera infancia, cómo se debe educar, cuidar y acompañar, y quién tiene la autoridad simbólica para hacerlo. Por ello, los capitales en juego —económico, social, cultural y simbólico— han configurado un espacio marcado por ambigüedades y superposiciones, donde las políticas avanzan, pero las prácticas siguen fragmentadas.

Esta tensión ha evolucionado y, en algunos territorios, ha logrado formas de convergencia institucional. Un caso es la Unidad Administrativa Especial Buen Comienzo de Medellín, que, aunque adscrita a la Secretaría de Educación, articula de manera explícita los componentes de atención integral, desarrollando un modelo híbrido que integra salud, nutrición, desarrollo, pedagogía y acompañamiento familiar. Allí se observa un reacomodamiento del campo, donde la educación inicial se expande hacia la integralidad, y la atención integral incorpora lenguaje pedagógico, metodologías educativas y estándares de calidad. En términos de campo, Buen Comienzo opera como un subcampo articulador, donde los habitus institucionales del ICBF y del MEN se teje, se articulan, se imbrican, generando nuevas configuraciones de capitales y redefiniendo las reglas del juego. Sin embargo, esta convergencia no es uniforme a nivel nacional. El rastreo de organigramas municipales —como los de Barranquilla, Cali, Villavicencio y Guaviare— muestra variaciones significativas: en algunos territorios, la atención integral está radicada en Secretarías de Inclusión Social, Bienestar Social o Familias, mientras la educación inicial depende de las Secretarías de Educación, reproduciendo la segmentación histórica entre bienestar y pedagogía. En estos casos, la articulación intersectorial depende más de relaciones personales, capacidades locales y redes institucionales que de un alineamiento estructurado. Esto explica por qué, en los mapas de agentes del período 2000–2022, el capital social territorial aparece como un recurso clave para sostener la integralidad en la práctica, a pesar de las tensiones del nivel central.

A este juego estructural entre MEN e ICBF se suma otra tensión normativa, la relación entre las Comisarías de Familia (adscritas al Ministerio de Justicia) y las Defensorías de Familia (ICBF). La Ley 1098 ya había previsto una doble puerta de acceso a la protección, por un lado, Comisarías con un énfasis jurídico y de emergencia, y por el otro, Defensorías con un enfoque psicosocial y administrativo. Sin embargo, esta dualidad se profundizó tras la Ley 2126 de 2021, que transformó las Comisarías en entidades esenciales de la justicia familiar, con autonomía técnica, más competencias y responsabilidad en la protección inmediata de niñas, niños y adolescentes. Esto reforzó sus funciones, pero también tensó su relación con las Defensorías, en la medida en que ambas instituciones pueden emitir medidas de protección, generar orientaciones contradictorias o activar rutas con tiempos y exigencias distintas. La

superposición normativa —dos entidades con mandatos similares, pero con habitus institucionales distintos— produce fricciones que afectan la coherencia de la atención integral.

Desde la teoría de campos de Bourdieu, esta tensión puede leerse como una disputa por el monopolio legítimo de la protección: quién nombra, quién interpreta y quién define la situación de riesgo en primera infancia. Las Comisarías operan con un habitus jurídico-territorial, mientras que las Defensorías actúan desde un habitus técnico-administrativo; ambos detentan capital simbólico alto, pero su relación está marcada por luchas por la autoridad, superposición de funciones y desigual distribución de recursos. En muchos territorios, esta disputa se combina con la tensión entre MEN e ICBF, generando triple fragmentación: educativa, social y jurídica.

Estas tensiones institucionales no son únicamente organizativas; son también simbólicas y políticas, expresan formas distintas de entender qué es educar desde la primera infancia y cuál es el lugar de las niñas y los niños en el campo. Una de las tensiones más persistentes es la que emerge entre educación inicial y educación preescolar, categorías que en Colombia suelen tratarse como sinónimos, confundirse, jerarquizarse o instrumentalizarse para justificar decisiones administrativas o pedagógicas que no siempre responden al enfoque de derechos y al principio del interés superior de las niñas y los niños.

La educación inicial se concibe como el proceso pedagógico, intencional, relacional y no escolarizante que acompaña el desarrollo humano integral desde el nacimiento. Su propósito no es preparar para la escuela, sino crear experiencias significativas, promover el juego, el arte, la exploración, la expresión corporal y simbólica, y ofrecer entornos culturales y afectivos que potencien vínculos, capacidades y agencia. La educación preescolar, en cambio, se ha enfocado en el primer nivel del sistema educativo formal, en algunas instituciones comienza con prejardín y jardín, terminando en transición. Es decir, son tres años de preparación para la escuela que busca articular principios pedagógicos propios de la educación inicial con la estructura del sistema escolar. Aunque mantiene un enfoque lúdico y de desarrollo, su lugar dentro del sistema educativo ha producido presiones hacia la escolarización temprana, la introducción de competencias académicas formales, y la preparación para la primaria.

Por ello, es fundamental insistir en que la educación inicial no es—ni debe ser—preparación para la escuela. Reducirla a ese propósito empobrece su sentido, desconoce su autonomía pedagógica y limita el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos en el presente. La educación inicial aporta al florecimiento humano, al bienestar emocional, a la construcción de identidad, al juego como experiencia epistémica, al arte como forma de pensamiento y al territorio como estructura de conocimiento. Preparar para la escuela es una consecuencia posible, pero nunca su finalidad central.

Mientras el campo educativo insiste en la legitimidad del saber pedagógico, de las prácticas reflexivas y del enfoque de derechos; las entidades que históricamente han liderado la atención integral —operadores, fundaciones, ONG, organizaciones comunitarias— reclaman reconocimiento del saber situado y del trabajo cotidiano de cuidado. La distancia entre ambos enfoques se manifiesta en disputas por estándares, formación del talento humano, inversión pública, modelos de acompañamiento familiar y criterios de calidad. Esta fricción, lejos de resolverse, constituye el núcleo del juego de fuerzas en el campo: un espacio donde los agentes buscan acumular capital simbólico para definir qué se entiende por *calidad*, cual es el impacto de las políticas públicas en primera infancia, quién lo garantiza, bajo qué enfoque y con qué recursos. Integrar aquí, la perspectiva normativa permite comprender que la emergencia del campo continúa marcada por estas tensiones, que solo podrán superarse mediante estructuras intersectoriales estables, acuerdos normativos vinculantes y prácticas institucionales que reconozcan la interdependencia entre cuidado, educación y enfoque de derechos.

Lógicas de la infantilización y auto infantilización que puede perpetuar un campo precarizado

La infantilización de quienes trabajan en primera infancia es uno de los mecanismos simbólicos que reproduce y profundiza la precarización del campo. Este proceso no surge en el vacío, se sostiene en discursos científicos, económicos, neuropsicológicos y pedagógicos que, aunque han sido fundamentales para visibilizar la importancia de los primeros años de

vida de los seres humanos, también han sido instrumentalizados para justificar intervenciones costo-eficientes y para naturalizar la subordinación de quienes cuidan y educan a las niñas y los niños. Desde las ciencias económicas, por ejemplo, en Eming & Fujimoto-Gómez (2003), Unesco (2010) y Araujo & López-Boo (2015) y se argumenta que las inversiones en primera infancia ofrecen las más altas tasas de retorno social —invertir hoy en los niños es ahorrar mañana en los adultos— en términos de productividad futura, fuerza laboral saludable y consumidores estables. Esta mirada, aunque estratégicamente útil para posicionar el tema en agendas de política pública, también ha contribuido a una lectura utilitarista del niño y la niña como *capital humano en desarrollo*, y no como sujetos plenos en el presente.

Por su parte, desde las neurociencias, se ha consolidado la narrativa de los *primeros 1000 días* y la explosión sináptica en la primera infancia (Irwin et. al., 2007), lo cual ha permitido reconocer la importancia del cuidado temprano, pero también ha reforzado la idea de que cualquier persona —idealmente que sea *mujer*— *con vocación* puede acompañar este proceso, minimizando la dimensión pedagógica, ética, relacional y política de la educación inicial y la atención integral.

La infantilización confiere cualidades asociadas a lo *infantil*, pero no cualquier cualidad. Otorga aquellas que reproducen subalternización, docilidad, emocionalismo, vocación sacrificada y carencia de autoridad epistemológica. En algunos espacios formativos que acompañé con estudiantes de primer semestre de la Maestría en Primera Infancia, Educación y Desarrollo (Udes Cinde) quedaron registro de afirmaciones como: “yo no soy buena para lo teórico, a mí me gusta más estar con los niños”, “lo mío es más práctico”, “escribir no es para mí, jugar y enseñar jugando, sí”, “la investigación es para otros profesionales, no para profes como yo”. Estos testimonios fueron cambiando, sin embargo, son pruebas de cómo muchas agentes educativas reproducen esa auto-infantilización. Estos discursos, lejos de ser individuales, responden a un habitus histórico de desvalorización, moldeado por décadas de trabajo precario, baja remuneración, escaso reconocimiento simbólico y formación desigual dependiendo del territorio, de la procedencia de la profesión o del área del saber.

En este marco, la figura de la agente educativa —usada aquí en femenino para visibilizar la profunda feminización del campo— se vuelve objeto de un doble proceso: infantilización y auto-infantilización.

Los currículos de formación reproducen esta lógica. Al comparar los planes de estudio de las Licenciaturas en Educación Infantil con los de Licenciaturas en Ciencias Sociales, Filosofía o Lenguaje, se evidencian que las segundas enfatizan teoría, epistemología, investigación y pensamiento crítico, mientras las primeras privilegian lo procedimental, lo emocional y lo artístico, reforzando la idea de que el trabajo pedagógico con los más pequeños no requiere densidad conceptual. La infantilización se convierte en una estructura estructurante que produce habitus profesionales limitados, reduce la acumulación de capital simbólico y cultural, y sostiene una posición subordinada en el campo frente a quienes controlan los capitales económico y político.

Cuando se observan retrospectivamente las políticas sociales y educativas en primera infancia en Colombia, la infantilización no ha sido solo simbólica, ha sido material y estratégica. La existencia prolongada de figuras como las madres comunitarias responde a una lógica estatal donde el cuidado era asumido por mujeres pobres, sin salario —con bonificaciones— y sin requisito de formación profesional. Esta figura resultaba conveniente, pues permitía cobertura masiva, bajo costo y escasa exigencia formativa, aportando a un habitus institucional de los gobiernos colombianos construido sobre la idea de que la primera infancia podía ser atendida por *mujeres con amor por los niños*, y no por profesionales con reconocimiento y trayectoria laboral. Las líneas de tiempo y los mapas de agentes muestran cómo esta estrategia permitió ampliar cobertura, sin embargo, generó la precarización del campo y reforzó desigualdades sociales, territoriales y de género, reproduciendo ciclos de pobreza. Usar los lentes de la teoría de campo permite dilucidar cómo se distribuye el poder, quién acumula capitales económicos y políticos, y cómo se reproducen relaciones de dominación.

La infantilización opera como una estrategia simbólica que justifica que el campo permanezca subordinado frente a otros campos: economía, política, justicia, incluso educación escolar. Al mismo tiempo, explica por qué tensiones históricas —como las disputas entre

atención integral (ICBF) y educación inicial y preescolar (MEN), o entre comisarías y defensorías de familia— no son meros desacuerdos institucionales, sino disputas por el control del capital económico, simbólico y cultural del campo, que se expresan en organigramas, normativas, contratos y modelos de atención. En este contexto, los agentes educativos reciben salarios sistemáticamente más bajos que los profesionales de la educación general, según datos del mercado laboral colombiano y del Observatorio Laboral para la Educación (OLE). Esta brecha evidencia que, mientras otros subcampos acumulan capital económico y simbólico, las trabajadoras de la primera infancia permanecen en posiciones subordinadas, con menor remuneración, menor reconocimiento profesional y menor estabilidad laboral, lo que reproduce la lógica de infantilización como dispositivo de dominación estructural.

Bajo esta perspectiva, la infantilización de las y los agentes educativos en Colombia debe ser analizada no solo como un problema laboral, sino como un residuo colonial que opera mediante la subalternización de los saberes asociados al cuidado y la educación inicial. Se propone profundizar el análisis de esta infantilización bajo la lógica de las epistemologías del sur, para hacer visible que la desvalorización histórica de los saberes de las madres comunitarias constituye un ejemplo paradigmático de la ‘Sociología de las ausencias’. En este escenario, los gobiernos han producido activamente la invisibilidad de estos sujetos al ignorar su capital cultural, menospreciarles y subvalorarles, por no tratarse de ‘ciencias duras’ y por no ajustarse a los parámetros técnicos y psicométricos del norte global.

Esta exclusión epistemológica ha justificado modelos de atención precarizados que ven en ‘la agente educativa una madre con vocación’ y no un sujeto político con autoridad científica, perpetuando una estructura de dominación que solo puede romperse mediante un ejercicio de justicia social y reconocimiento de los saberes situados del sur global.

Comprender la infantilización del campo y auto-infantilización de las agentes educativas es un llamado político. La teoría de campos muestra que, sin transformar estas estructuras, el campo seguirá reproduciendo lógicas de sumisión, baja profesionalización, fragilidad estructural, territorios desiguales, niñas y niños invisibilizados y el campo permanecerá subordinado. Visibilizar estos procesos es indispensable para diseñar políticas públicas, líneas de formación, normativas y dispositivos institucionales que dignifiquen las

labores desempeñadas en el campo, cuestionen las jerarquías históricas, donde los capitales se distribuyan con equidad y las decisiones respondan al bienestar y la dignidad de los niños y las niñas.

Superar la infantilización del campo y auto-infantilización de las agentes educativas es una emergencia epistemológica, ética y política, si no se rompe este patrón, la primera infancia seguirá siendo tratada como un asunto menor, asistencial y barato, y no como un campo estratégico para la justicia social y la garantía de derechos, por ello se plantean algunos horizontes de posibilidad para fortalecer posiciones, redistribuir capitales y transformar las reglas del juego del campo.

En primer lugar, se requieren políticas de Estado robustas y estables, con presupuesto protegido y gobernanza intersectorial. Superar la infantilización exige continuidad, no tratar la primera infancia como un programa accesorio, realizar inversión responsable y diseñar e implementar mecanismos de corresponsabilidad que impidan que otras prioridades políticas que surjan en el momento definan la garantía de derechos de las niñas y los niños.

Para el tipo de agente academia como polo crítico del campo, es fundamental la deconstrucción y la disputa de sentidos, desnaturalizar desigualdades, tensionar lineamientos problematizar, cuestionar y visibilizar las tramas de poder que afectan directamente a los agentes del campo. No basta con producir conocimiento, investigar, aportar a la transformación de las realidades, formar y acompañar se deben asumir como compromisos ético-políticos en toda experiencia universitaria.

En tercer lugar, las oberturas invitan a fortalecer el capital social y la capacidad de decisión de los agentes sociales y comunitarios, reconociendo su rol estructurante en la sostenibilidad del cuidado, especialmente en territorios rurales, étnicos y periféricos. La infantilización se rompe cuando el saber comunitario deja de ser tratado como *operación barata* y se reconoce como un eje del campo.

Se abre la urgencia de consolidar espacios permanentes de participación con niños, niñas y familias, no como prácticas simbólicas, sino como mecanismos de incidencia que transformen políticas, currículos y modelos de atención. Salir de la infantilización significa

reconocerles como agentes sociales, titulares de voces y silencios, y no solo receptores de servicios y beneficiarios de programas.

La salida de la infantilización exige construir Ecosistemas de Primera Infancia basados en la intersectorialidad, interseccionalidad y redistribución de capitales. Esto implica articular atención integral y educación inicial sin jerarquías; reconocer territorios, etnias y ruralidades; redistribuir poder y recursos; y monitorear cambios estructurales. También demanda orientar investigaciones, normativas y programas de formación.

Trabajar con, por y para los niños y las niñas no puede reducirse a un acto de buena voluntad o sensibilidad afectiva. Si bien el cuidado y la ternura son dimensiones indispensables para el trabajo en el campo, no sustituyen la necesidad de un rigor epistemológico, conceptual y metodológico propio de un escenario que demanda competencias altamente especializadas. En este sentido, los profesionales deben apropiarse del lenguaje técnico, comprender las categorías que estructuran sus prácticas, analizar críticamente sus decisiones, situar y sustentar su quehacer dentro de marcos teóricos y normativos pertinentes.

Asimismo, es indispensable superar prácticas de auto–infantilización, tales como el uso sistemático de diminutivos o la subvaloración del propio saber profesional, que reproducen la idea de que el trabajo en primera infancia es menos complejo o menos académico que en otros campos. Esta percepción no solo debilita la identidad profesional, sino que limita la capacidad de incidencia en escenarios de política, investigación y gestión pública. El lenguaje cercano no excluye el rigor; el afecto, la ternura y la proximidad no reemplazan la formación, ni la niegan.

En un campo altamente desafiante y estratégico como la Primera Infancia, el compromiso ético debe ir acompañado de un posicionamiento profesional robusto, que reconozca la relevancia, la complejidad y la responsabilidad de acompañar los procesos de desarrollo, aprendizaje y cuidado de los niños y las niñas desde una perspectiva crítica, situada y con plena agencia epistémica.

Estas oberturas dejan abiertas posibilidades para nuevos comienzos: investigaciones más profundas sobre los flujos de capital económico en entidades operadoras, estudios sobre habitus profesionales, análisis comparados de territorialización de políticas, creación de

tecnologías sociales y digitales y la construcción de marcos normativos que dignifiquen a todos los agentes. La primera infancia ha emergido, sí, pero su consolidación exige seguir abriendo caminos, tensionando estructuras y creando prácticas que hagan de este campo un espacio verdaderamente justo, plural y transformador.

Foco en agentes educativos para la sostenibilidad de las inversiones

Históricamente el país configuró una arquitectura institucional que privilegiaba el costo-eficiencia, la ampliación de cobertura y la atención asistencial por encima de la profesionalización del trabajo educativo. Desde la década de 1980 y con fuerza durante los años 90 y 2000, el modelo de atención del ICBF se sostuvo sobre una figura que resultaba económica para el Estado y funcional para la expansión territorial: las madres comunitarias. A estas mujeres, fundamentales en la historia del cuidado comunitario, no se les reconocía un salario, sino una bonificación, lo cual permitió que el Estado ampliara cobertura con costos reducidos, sin asumir plenamente los derechos laborales ni las exigencias de formación propias de un campo educativo.

Los mapas de agentes muestran que, durante los hitos 1, 2 y parte del 3, los agentes educativos ocupan posiciones subordinadas, con capital económico bajo, capital simbólico limitado y escasa capacidad de incidencia. A los gobiernos de turno les convenía mantener esta estructura porque la primera infancia era considerada como un *problema social* y no como un tema del sector educativo, podía ser atendida de manera *barata y feminizada*. El trabajo del cuidado, históricamente asignado a las mujeres, fue interpretado como *vocación* más que como profesión, lo que ha justificado la precarización por tanto tiempo.

En términos de campo, quien controla el capital económico controla las reglas del juego: los gobiernos y algunos operadores concentraron recursos, mientras que las trabajadoras del cuidado fueron ubicadas en la periferia, aunque sostuvieran la arquitectura cotidiana del servicio. Esta asimetría explica por qué el foco nunca estuvo en ellas, reconocerlas plenamente habría implicado redistribuir poder, presupuesto y estatus profesional. Comprender esta trayectoria histórica permite entender por qué la sostenibilidad real de las inversiones en primera infancia no depende únicamente de infraestructura, programas o lineamientos, sino de

la dignificación del trabajo de quienes materializan la política en la vida diaria. Sin agentes educativos bien formados, estables, reconocidos y protegidos laboralmente, cualquier política se debilita. La inversión en primera infancia solo se sostiene en el tiempo si se invierte en las personas que están en relación directa con los niños y niñas: quienes enseñan, cuidan, median, acompañan y crean ambientes para su desarrollo humano integral. De lo contrario, la política queda expuesta a la fragilidad estructural, la alta rotación, la variabilidad en la calidad y la imposibilidad de consolidar pedagogías situadas y comunidades académicas y de profesionales.

Por su parte, en educación las políticas históricamente han centrado su mirada en el estudiante, ya sea bajo paradigmas de rendimiento, cobertura, competencias o derechos. Sin embargo, los sistemas educativos no funcionan únicamente a partir de quienes aprenden; funcionan gracias a todos los agentes que co-construyen las experiencias, es decir, docentes, directivos docentes, estudiantes, familias y comunidades. Un campo de primera infancia que aspire a ser integral debe reconocer que la calidad no está solo en el niño o niña como fin último, sino en la red de personas, relaciones y prácticas que lo rodean. Esa red es el *ecosistema*.

Por ello, pensar el campo desde Bourdieu (1990) implica ver cómo se distribuyen los capitales entre estos agentes, cómo ciertos saberes se legitiman mientras otros se subalternizan, y cómo las políticas pueden reproducir o transformar estas posiciones. Reconocer a los agentes educativos —docentes, profesionales, técnicos, auxiliares, psicosociales, cuidadores— no es un asunto técnico, sino ético y político: sin su estabilidad, reconocimiento y profesionalización, la promesa de la atención integral no puede cumplirse plenamente. Visibilizarles es indispensable para pensar la sostenibilidad real de las inversiones en primera infancia. Sin embargo, el término ha sido históricamente usado de manera reducida, ambigua e incluso peyorativa, pues se asocia casi exclusivamente con quienes están en el aula —docentes, auxiliares, madres comunitarias o acompañantes—, sin reconocer que, como afirma el Ministerio de Educación Nacional, “todas estas personas que interactúan de una u otra manera con el niño y la niña agencian su desarrollo, aunque no lo hagan intencionalmente” (MEN, 2021, párr.3).

Bajo esta definición, todos los agentes del campo —familias, profesionales de salud, gestores sociales, operadores, artistas, cuidadores comunitarios, equipos administrativos, formadores, directivos— deberían ser considerados agentes educativos, porque todos participan en la producción de condiciones para el desarrollo infantil en la vida cotidiana. La paradoja es que, al denominarse *agentes educativos* y no profesores, docentes o profesionales especializados, sus roles han sido desprestigiados simbólicamente y devaluados económicamente. Esta denominación ha legitimado salarios bajos, condiciones laborales precarias y exigencias mínimas de formación, especialmente en figuras históricas como las madres comunitarias —para quienes, hasta antes de 2016, el requisito era solo ser bachiller— o las llamadas *jardineras*, a quienes se les solicita una técnica laboral por competencias y no una licenciatura. Esta situación revela una contradicción en el país, se exige calidad, integralidad, ambientes protectores y desarrollo infantil con enfoque de derechos, pero sostiene se la estructura sobre mujeres altamente comprometidas, mal remuneradas, poco reconocidas y con barreras de acceso a formación profesional.

Reconocerlos como agentes centrales del campo implica transformar las condiciones materiales y simbólicas que permiten que su habitus profesional se consolide, que su capital cultural se fortalezca y que su trabajo sea considerado estratégico para la sostenibilidad de las inversiones públicas en primera infancia. Sin ello, toda política de desarrollo integral corre el riesgo de quedar como un discurso sin arraigo en la práctica.

Poner el foco en los agentes educativos implica un giro estructural en el campo de la primera infancia. Supone reconocer que la calidad, la garantía de derechos y la sostenibilidad de las inversiones dependen tanto de quiénes son los agentes educativos, cómo viven su trabajo y qué condiciones tienen para ejercerlo, como del enfoque pedagógico o de los estándares técnicos. En términos de campo, implica desplazar el eje desde una política centrada en los modelos y los dispositivos hacia una política centrada en las relaciones, los habitus profesionales, las trayectorias laborales y las posiciones que ocupan los distintos agentes en la estructura social de la primera infancia.

Así, poner el foco en los agentes educativos implica, redistribuir capital económico, dignificando sus condiciones laborales y garantizando estabilidad contractual; fortalecer el

capital cultural, mediante formación profesional sólida, continua y situada territorialmente. Ampliar su capital simbólico, reconociendo el valor pedagógico del trabajo y desarmando imaginarios asistencialistas. Y, potenciar su capital social, favoreciendo redes de práctica, comunidades profesionales y lazos con familias y territorios.

No obstante, este enfoque no significa descuidar a los agentes ontológicos —niños, niñas y familias— ni a los agentes gubernamentales, académicos o sociales y comunitarios. Al contrario, implica comprender que el fortalecimiento de los agentes educativos es una condición para que los demás agentes puedan ejercer su papel plenamente. La centralidad del agente educativo no es un desplazamiento, sino un punto de anclaje. Quienes están en la interacción cotidiana son los que traducen los lineamientos gubernamentales, las investigaciones de la academia, los saberes de la comunidad y las necesidades de las familias en experiencias reales que afectan, que tocan y transforman la vida de las niñas y niños.

Desde esta obertura, se propone el campo: políticas laborales de dignificación para agentes educativos, protocolos o estatutos profesionales que equiparen su reconocimiento al de docentes del sistema escolar. Estabilidad contractual y eliminación de figuras precarizadas (bonificaciones, tercerización sin derechos). Protección social, salud mental y condiciones adecuadas de trabajo. Políticas de formación integral y territorializada, licenciaturas y programas técnicos articulados con las realidades culturales y territoriales; formación continua centrada en pedagogías sensibles, justicia social, interculturalidad y desarrollo humano; programas de mentoría entre pares, comunidades de práctica y rutas de crecimiento profesional. Políticas de articulación intersectorial desde el rol del agente educativo, reconocerlos como puente entre salud, educación, cultura, nutrición y protección, garantizando protocolos claros de articulación. Incluir a los agentes educativos en comités, mesas y órganos de decisión local y nacional. Políticas para la sostenibilidad de inversiones, como la valoración de la calidad relacional, no solo de la infraestructura o los insumos. Inversión pública con trazabilidad rigurosa, auditoría social y transparencia en la contratación. Así como modelos de financiación que reconozcan los tiempos pedagógicos y comunitarios. Políticas basadas en la agencia de niños, niñas y familias con la incorporación y fortalecimiento de prácticas de escucha, documentación pedagógica y proyectos colaborativos, también el reconocimiento de la diversidad sociocultural y prácticas pedagógicas localizadas. Y, políticas de investigación y

evaluación con enfoque de campo, que permita consolidar observatorios articulados entre academia, gobierno y organizaciones sociales. Evaluaciones que incluyan variables de habitus, agencia, relaciones territoriales y condiciones laborales. Y el uso de herramientas como el mapa de agentes para monitorear dinámicas de poder, capitales y posiciones.

En síntesis, poner el foco en los agentes educativos es fortalecer el esqueleto del campo. Quienes sostienen la vida cotidiana del jardín, quien media entre los mundos familiares y las políticas, quienes resignifican la infancia como experiencia y no solo como categoría normativa. Quienes están en relación directa con las niñas y los niños. Es una apuesta por la sostenibilidad, la justicia educativa y el reconocimiento del trabajo que históricamente ha sido invisibilizado, feminizado y precarizado. Y es también una invitación a que la política pública mire de frente a las desigualdades estructurales, reconozca a todos los agentes del campo y apueste por una primera infancia que realmente sea un proyecto ético, social y colectivo para el país.

Emergencias otras del campo de la Primera Infancia. Hacia una reconfiguración del campo desde el sur global

La reconfiguración contemporánea del Campo de la Primera Infancia en Colombia puede comprenderse de forma más amplia al articular la perspectiva del estructuralismo constructivista de Pierre Bourdieu con las epistemologías del sur. Esta articulación representa una ampliación del horizonte epistemológico que permite tensionar las matrices de poder que configuran el campo. Mientras la teoría de campo ofrece herramientas para analizar la distribución de capitales, los habitus y las posiciones relativas de los agentes, las epistemologías del sur —Santos (1998, 2010)— permiten problematizar los fundamentos coloniales, epistémicos y culturales que producen desigualdades estructurales.

En esta línea, Amador (2021) menciona que comprender las infancias en América Latina exige construir una epistemología propia que se aparte de la noción universal del niño moderno y reconozca la pluralidad de mundos de vida, mientras Llobet (2012) analiza cómo las políticas sociales en América Latina construyen la infancia y generan desigualdad,

planteamientos que dialogan de manera coherente con la lectura relacional que hace parte de la tesis, pues ambas corrientes rechazan dualismos sustancialistas y abordan lo social como entramado dinámico.

Las condiciones históricas de la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia estuvieron mediadas por epistemologías del norte que han universalizado estándares psicométricos, escalas de desarrollo y modelos pedagógicos sin considerar los contextos socioculturales específicos del sur global. Estos discursos han reforzado una noción deficitaria de las infancias latinoamericanas, tratadas como poblaciones “en riesgo”, “vulnerables” o “atrasadas”, categorías directamente vinculadas a las lógicas coloniales y racializadas señaladas por Amador (2021). Esta hegemonía epistémica ha naturalizado intervenciones costo-eficientes y estandarizadas, como las descritas en los apartados anteriores de este capítulo, orientadas más al cumplimiento administrativo que a la comprensión situada de las experiencias infantiles. En consecuencia, los saberes comunitarios, ancestrales y territoriales han sido históricamente subordinados, produciendo lo que Santos (2010) denomina epistemicidio, la deslegitimación de saberes no occidentales. En el análisis de los mapas de agentes, descolonizar su lectura implica reconocer que la periferia de los agentes comunitarios es, en realidad, el centro de la resistencia y la sostenibilidad del campo frente a las lógicas de estandarización, reconocer que los agentes ontológicos —niñas, niños y sus familias— no son bajo ninguna circunstancia decorativos ni accesorios. Si bien en los planos cartesianos pueden aparecer en posiciones de baja acumulación de capital económico o técnico frente a los agentes gubernamentales, su protagonismo es constitutivo, dado que, sin su presencia y acción el concepto mismo de Primera Infancia carece de sentido de esta manera, su ubicación en la periferia de los mapas no es un reflejo de su importancia real, sino una denuncia de la violencia simbólica de una estructura que invisibiliza el capital simbólico que ellos movilizan.

Las epistemologías del sur plantean una crítica a las formas occidentales de conocer, y proponen ecologías de saberes donde lo comunitario, lo ancestral, lo popular y lo territorial ocupan un lugar central. Para el Campo de la Primera Infancia, esta perspectiva abre posibilidades para reconstruir las políticas, pedagogías y prácticas desde marcos más plurales. Conceptos como sociología de las ausencias, sociología de las emergencias y ecología de saberes (Santos, 2010) permiten analizar cómo ciertos modos de cuidado y crianza han sido

históricamente invisibilizados, y cómo otros pueden emerger como alternativas epistemológicas válidas.

Esta perspectiva también abre posibilidades al Campo de la Primera Infancia al cruzar la categoría *Decolonialidad* con *Ethos Territorial*, desde donde se hace evidente que los desarrollos normativos y programáticos de ciudades como Medellín y Bogotá (descritos en el Capítulo 4) no son meras réplicas de la política nacional. Por el contrario, representan una resistencia y adaptación de saberes locales frente a los lineamientos estandarizados de la Estrategia De Cero a Siempre. Mientras la estrategia nacional tiende a universalizar indicadores de desarrollo infantil, el ethos territorial de estas ciudades —retomando sus memorias de reconstrucción del tejido social tras la violencia o en procesos de ciudadanía participativa— permite una apropiación situada. Desde un marco decolonial, estas prácticas locales desafían de algún modo la *Sociología de las ausencias* al validar el capital cultural y los saberes comunitarios que la racionalidad técnica del nivel central suele invisibilizar.

A continuación, se abordarán los desafíos y tensiones que configuran luchas por legitimidad epistémica dentro en los cuatro ámbitos del Campo la Primera Infancia. En segundo lugar, se analizará la coexistencia conflictiva entre el enfoque de protección y el enfoque de derechos, que explica la persistencia de prácticas asistenciales pese a avances normativos. Finalmente, se plantearán reflexiones en torno al infancismo y la visión adultocéntrica.

Desafíos y tensiones en los ámbitos del campo de la primera infancia

Comprender el Campo de la Primera Infancia desde la teoría de campos de Bourdieu implica reconocer que los cuatro ámbitos que lo componen —políticas, atención integral, educación inicial y apropiación práctica (Ver tabla 9)— no funcionan como capas aisladas, sino como espacios relacionales donde los agentes pujan por capitales, legitiman saberes y disputan posiciones. Cada ámbito configura un espacio de luchas en el que se enfrentan proyectos, enfoques y habitus que no son equivalentes. Precisamente por ello, analizar sus tensiones permite comprender cómo se reconfigura el campo y cuáles son los desafíos estructurales que enfrenta.

En el ámbito de las políticas se observa la tensión más profunda entre lo que se formula y lo que realmente se implementa. Aunque normativamente Colombia cuenta con marcos avanzados —Ley 1098 de 2006, Ley 1804 de 2016, Conpes 109 y lineamientos técnicos—, la distribución desigual de capitales produce un campo fragmentado, con territorios que logran implementar lineamientos integrales y otros donde persisten enfoques asistenciales o lógicas de supervivencia institucional.

Los agentes gubernamentales se posicionan como reguladores del campo, pero la gobernanza real está atravesada por tensiones entre sectores (salud, educación, inclusión social), entre niveles (nación–territorio) y entre prioridades políticas. Como un breve ejercicio comparativo al respecto, se retoma el informe de la visita al Maternal —Espacio de primera infancia— “Mundo del Revés” ubicado en Caseros, una ciudad argentina ubicada en el área metropolitana de Buenos Aires (AMBA), realizada en el marco de la pasantía doctoral, en contraste se acude a las entrevistas de las niñas y los niños de Sabaneta (Antioquia), en ambos espacios se vive la experiencia de la interacción con los agentes ontológicos del campo, niñas y niños, y con agentes educativos. Este ejercicio permite evidenciar que las políticas no solo ordenan: producen habitus institucionales que moldean qué tipo de infancia se considera legítima, qué saber pedagógico cuenta como válido y qué agentes son reconocidos.

En esta estructura, la política pública sigue privilegiando la racionalidad técnico-instrumental, mientras las epistemologías del sur insisten en que las políticas deben reconocer la experiencia territorial, la diversidad cultural y las ontologías locales de cuidado, crianza y aprendizaje. La emergencia del campo desde el sur global implica un giro radical. Pasar de enfoques universales, tecnocráticos y homogéneos hacia sistemas educativos, políticos y comunitarios situados, epistémicamente diversos y estructuralmente conscientes de las desigualdades que producen. Implica transitar de la representación del niño como objeto de intervención hacia el reconocimiento del niño como actor social, con agencia, voz, corporeidad y lugar en el mundo (Amador, 2021). Y exige que las políticas, los enfoques pedagógicos y las prácticas territoriales dialoguen con los saberes comunitarios, reconozcan las tensiones y reconfiguren el campo desde lógicas plurales que devuelvan centralidad, dignidad y poder epistemológico a niñas, niños, familias y agentes educativos.

El ámbito de la atención integral encarna la lucha más visible entre la intersectorialidad como principio y la sectorialización como práctica real. Aunque la Ley 1804 de 2016 define su carácter articulado, muchos territorios funcionan bajo lógicas de silo, donde cada sector conserva su propio habitus y su acumulación de capitales simbólicos e institucionales. Allí surgen tensiones profundas entre: salud y educación, en la definición de riesgos y oportunidades; protección y cuidado, en la gobernanza de las familias; instituciones y comunidad, en la producción de saberes y prácticas; lo universal y lo territorial, en la implementación de lineamientos.

Las epistemologías del sur (Sousa Santos, 2010), permiten comprender que la atención integral se fractura cuando intenta imponer modelos occidentales universalistas sobre realidades étnicas, rurales o migrantes. Durante las visitas al Maternal el Mundo al Revés (Buenos Aires) y al Centro de Desarrollo Infantil El Principito (Sabaneta, Antioquia), se observó cómo en la práctica interactiva y pedagógica se negocia cotidianamente entre normativas nacionales y los modos de crianza de diferentes nacionalidades. En ambos centros hay familias que viven movilidad humana, migrantes de otros países. Al respecto, resulta inspirador construir ecosistemas territoriales de atención integral, donde se comparta responsabilidad en la garantía de derechos con protocolos comunes, sistemas de información integrados y decisiones compartidas. Así mismo, eliminar prácticas de atención fragmentada y adultocéntrica; implementar atención integral asumiendo a niñas y niños como sujetos de derecho y sujetos epistémicos, evitando abordajes asistenciales o de corrección familiar. También, incorporar enfoques diferenciales no solo en el discurso, sino en la operación. Esto implica adecuar horarios, materiales, lenguajes, pedagogías y formas de acompañamiento según ruralidad, discapacidad, migración, pertenencia étnica o identidad cultural.

Y con todo ello, fortalecer el rol de las familias como agentes educativos, desarrollar estrategias de diálogo intergeneracional y espacios de formación comunitaria que reconozcan a las familias como agentes legítimos del campo. En este ámbito, descentralizar la producción del conocimiento técnico, de tal suerte que la atención integral reconozca la validez de saberes locales —rituales, prácticas de crianza, oralidades, formas de composición familiar— como insumos para el diseño de servicios.

Por su parte, la Educación Inicial, como ámbito con identidad pedagógica propia, vive tensiones entre modelos tecnocráticos y pedagogías relacionales; escolarización temprana y lúdica intencional; saber experto y saber comunitario; enfoque de derechos y prácticas adultocéntricas; exigencias administrativas y libertad pedagógica. Los documentos maestros y modelos pedagógicos revisados evidencian avances hacia enfoques sensibles a las infancias, pero también muestran que muchas instituciones siguen atrapadas entre la presión por *preparar para la escuela* y la intención de respetar ritmos, culturas y corporalidades infantiles.

Las epistemologías del sur tensionan esta visión al proponer currículos más situados, donde la vida comunitaria, el territorio, la música, el arte, la ritualidad y la oralidad sean reconocidos como potentes estructuras de conocimiento. Experiencias en Medellín, Buenos Aires o Guaviare muestran que las niñas y niños no solo aprenden en aulas: producen saberes en patios, cocinas, huertas, calles, ríos y ritmos comunitarios. Aun así, estos espacios siguen siendo acoplados a estándares técnicos y lógicas de medición que responden a epistemologías del norte global y hacen que en ocasiones estas estrategias pedagógicas se vean forzadas o que los agentes educativos docentes, desistan de este tipo de iniciativas.

En este orden de ideas, adquiere sentido promover currículos situados y no universalistas. Se recomienda que los programas de educación superior sobre educación inicial se diseñen desde el territorio, incorporando lenguajes, prácticas culturales y experiencias comunitarias, evitando la imposición de modelos hegemónicos. Así mismo, se recomienda a las universidades en los programas de formación contrarrestar la infantilización académica. La educación superior virtual ha permitido que las licenciaturas en educación inicial y preescolar lleguen a territorios donde históricamente no existían estos y otros programas de formación, ampliando el acceso, diversificando los perfiles de ingreso y posibilitando que agentes educativos de zonas rurales, dispersas o periféricas puedan formarse sin tener que migrar o abandonar sus comunidades. Sin embargo, esta oportunidad solo se traducirá en transformación si las universidades asumen el reto de diseñar currículos situados, decoloniales y territorializados, que no reproduzcan modelos hegemónicos desconectados de las realidades locales. La formación virtual no puede limitarse a trasladar contenidos urbanos a territorios rurales; debe reconocer lenguajes, prácticas culturales, saberes comunitarios y condiciones sociohistóricas de quienes cuidan y educan a niñas y niños. De este modo, la virtualidad se

convierte no en un mecanismo de homogeneización, sino en un medio para democratizar el acceso al capital cultural, disminuir brechas históricas y fortalecer la agencia profesional.

Darse el debate sobre la escolarización temprana y el enfoque de preparación para la escuela, es un llamado para los agentes del campo, la educación inicial debe centrarse en la experiencia, el juego, la cultura y el vínculo, evitando prácticas de evaluación temprana y currículos bancarios. Igualmente, con el tema de la participación de niñas y niños, superar las escaleras y crear mecanismos para que niñas y niños sean escuchados, tenidos en cuenta y tomados en serio, con sus aportes en decisiones sobre asuntos que les competen, como el diseño de ambientes, proyectos y experiencias pedagógicas y asuntos de la vida cotidiana.

En el ámbito de apropiación práctica, aparecen tensiones entre habitus populares y normativas institucionales. Este ámbito es el escenario donde los conflictos epistémicos se vuelven más evidentes. Aquí confluye la humanidad con toda la complejidad que la habita, agentes educativos con habitus diversos según su trayectoria formativa y experiencial; familias, con saberes heredados, comunitarios, ancestrales o migrantes; niños y niñas, con sus propias lógicas de habitar y transformar el mundo. La experiencia de pasantía en Buenos Aires, especialmente la visita al maternal y las entrevistas con las niñas y los niños en El Principito, dejó ver que la política pública llega al territorio, pero es recreada, resignificada o resistida por quienes la implementan. Las tensiones entre saber experto y saber familiar no son solo diferencias de opinión, son luchas por capital simbólico y por legitimidad epistémica.

De ahí que Santos (2010) hable de la eliminación de formas de conocimiento que no se ajustan a la racionalidad occidental. El ámbito de la práctica es también donde se evidencia con mayor fuerza la tensión entre adultocentrismo y participación infantil. Aunque normativamente los niños son *sujetos de derecho*, en la práctica siguen siendo tratados como sujetos sin agencia o cuya participación en pocos casos pasa de ser decorativa. Las recomendaciones tendientes a reconfigurar el Campo de la Primera Infancia se sustentan en un enfoque de justicia social, redistribución de capitales, inclusión epistemológica y reconocimiento de la capacidad de agencia de niñas, niños y agentes educativos. Fortalecer los subcampos, descolonizar los enfoques, dignificar a quienes cuidan y educan y consolidar territorios donde la primera infancia sea asumida como proyecto social, ético y político de país. La participación es

fundamental para el desarrollo de la capacidad de agencia de niñas y niños. Desde las epistemologías del sur y los estudios críticos de infancia, se insiste en pasar de la participación simbólica a la participación con incidencia. Esto implica reconocer a los niños y niñas como productores de sentido, superar las visiones de *sujetos a ser protegidos, objetos de intervención o beneficiarios de programas sociales*.

Las tensiones que atraviesan el Campo de la Primera Infancia en Colombia emergen de la interacción compleja entre los distintos ámbitos que lo conforman y revelan disputas por la legitimidad de los saberes, la definición de derechos, las formas de participación y los lugares de autoridad. En este entramado, los lineamientos estatales, los marcos de política pública, las prácticas cotidianas de crianza y los enfoques pedagógicos no operan de manera armónica, sino que colisionan, se negocian y se reconfiguran permanentemente. Las prácticas de interacción y las educativas se convierte, así, en el escenario donde se materializan estas tensiones, se expresan desigualdades epistémicas, ambigüedades normativas, conflictos institucionales y habitus diferenciados que derivan en desafíos específicos para cada ámbito del campo —desde la formulación de políticas hasta la vida cotidiana en los CDI, jardines infantiles, centros comunitarios, hospitales, calles, parques, centros comerciales y hogares. Comprender estas tensiones permite evidenciar que la emergencia del campo es también la emergencia de sus contradicciones.

La tensión entre saberes científicos y saberes locales se expresa de manera notable en la práctica educativa. Las experiencias con los niños y las niñas de Sabaneta (Antioquia) muestran que los equipos pedagógicos de Centros de Desarrollo Infantil negocian cotidiana y permanentemente entre los lineamientos, criterios técnicos y prácticas de crianza diversas, con multiplicidad de realidades —migración, desplazamiento, pobreza, opulencia, tradición, etc.— Para las agentes educativas docentes y las familias, más que un conflicto técnico, se trata de disputas por capital simbólico. Aquello que se nombra como *conocimiento válido* suele ser el que proviene de expertos, y no el emergente de familias, líderes barriales o pedagogías comunitarias. Estas tensiones confirman que la hegemonía epistémica opera dentro del campo reproduciendo desigualdades entre agentes, lo cual se expresa en habitus diferenciados que orientan modos de interpretar y actuar, en este ejemplo en particular, en la educación inicial.

Otra tensión estructurante proviene de la coexistencia y el conflicto entre el enfoque de protección y el enfoque de derechos. Si bien Colombia ha avanzado normativamente en reconocer a la infancia como sujeto de derechos, en las prácticas persisten lógicas asistenciales que inscriben a las niñas y los niños donde la protección se ejerce como forma de control y no como garantía de autonomía. Esta tensión se expresa en disputas institucionales entre entidades como ICBF (orientada históricamente al enfoque asistencial) y MEN (dependencia nacional encargada de la educación, un derecho de las personas y un servicio público esencial), cuyas acciones se superponen, compiten o se contradicen. En el capítulo 4 se enfatiza en esta tensión, cuando se desarrollan las condiciones históricas en las que emerge el campo de la primera infancia en Colombia entre el 2000 y el 2022, especialmente el hito 1, que da cuenta del reconocimiento y protección de la infancia antes del año 2000 y el hito 2. Desde la protección: génesis normativa e institucionalización territorial de la primera infancia en Colombia (2000–2004).

El adultocentrismo constituye otro dispositivo estructural que configura la emergencia del campo. Desde el estructuralismo constructivista, puede comprenderse como una forma de dominación simbólica que naturaliza la subordinación de niñas y niños naturalizada por el hecho de ser *pequeños*, *de carecer de conocimientos*, *de estar incompletos*, en comparación con los adultos y adultas. Según Biswas & Rollo (2024) el *adultocentrismo* es una estructura social que prioriza las perspectivas adultas, relegando las voces e intereses de los niños y niñas un segundo plano. Lo mismos autores citan al *infancismo* como un compromiso para enfrentar las desigualdades basadas en la edad y asegurar que las voces de las niñas y los niños sean escuchadas y formen parte de la construcción de las sociedades. Se enfoca en cómo el pensamiento colonial ha usado la figura del niño como símbolo de inferioridad. El reconocimiento de la agencia de niñas y niños, parte por comprender que ellas y ellos son capaces de incidir en la sociedad y que sus perspectivas son legítimas. Por lo tanto, la participación de niñas y niños debe abogar por su inclusión significativa en decisiones que les afectan, no solo de forma simbólica. Así mismo, dar cuenta de una interdependencia, desde donde se comprende y se vive que los sujetos niños y niñas y los adultos no son separados ni jerárquicos; del mismo modo, las infancias y las niñeces con la adultez, se construyen mutuamente y son relacionales.

El infanscismo – Childism- Biswas & Rollo (2024) es entonces, una forma de repensar la sociedad y el conocimiento que valora a las niñas y a los niños como seres humanos completos y cuestiona los sistemas centrados en los adultos. La infantilización, entendida como reducción de la infancia a categorías simplificadas y subordinadas a lógicas adultocéntricas, convive con el infancismo, perspectiva epistemológica y ética que reclama la presencia activa de los niños y niñas como seres completos, productores de sentido y actores relacionales. Este campo se ve interpelado por la necesidad de desmontar estructuras adultocéntricas y coloniales que han invisibilizado el saber infantil y comunitario. En este horizonte, repensar la primera infancia implica reconocer a los niños y niñas no solo como sujetos de derechos, sino como interlocutores válidos cuya agencia reconfigura las prácticas, desestabiliza jerarquías y aporta nuevas formas de interpretar la vida social.

Emergencias otras del campo de la Primera Infancia, la reconfiguración desde el sur global propone transitar de sistemas centrados en servicios hacia sistemas centrados en relaciones, vínculos y contextos. La atención integral deja de ser un conjunto de prestaciones para convertirse en un entramado más comunitario. La educación inicial deja de ser un nivel escolar para pensarse como práctica social situada. Esto exige una profunda revisión de los modelos pedagógicos, los currículos y los lineamientos técnicos, incorporando la pluralidad de saberes que emergen de los territorios. Para la política pública, implica promover gobernanza intersectorial con participación real —todos los agentes del campo escuchados, tenidos en cuenta y tomados en serio—, lineamientos construidos desde los territorios, presupuestos cuidados y planes, programas y proyectos basados en justicia social y reconocimiento cultural. Para las prácticas de interacción y pedagógicas, es decir, el trabajo de agentes educativos, se requiere desarrollar formación situada, permanente, continua, con enfoque intercultural, decolonial y territorial; fortalecer documentación pedagógica como acto político de escucha; transformar el habitus profesional hacia prácticas críticas y relacionales; valorar el saber comunitario como capital pertinente del campo.

El capítulo 6 cierra este recorrido, pero no clausura el campo ni sus posibilidades. Las oberturas aquí planteadas son horizontes en movimiento, invitaciones a seguir pensando, sintiendo y disputando el Campo de la Primera Infancia desde marcos más justos, plurales y epistémicamente diversos. Reconocer la primera infancia como campo —con su estructura, sus

habitus, sus capitales y sus disputas— permitió develar tensiones históricas, desigualdades persistentes y desafíos urgentes para las políticas públicas. Pero también abrió caminos para reimaginarlo desde el sur global, desde las prácticas comunitarias, desde la participación de las niñas y los niños y desde la dignificación de los agentes educativos. Esta tesis es una obertura, una apuesta ética y política para que la investigación siga transitando territorios, dialogando con otros saberes, transformando prácticas y aportando a políticas que reconozcan a niñas y niños como sujetos epistémicos y sociales plenos. La emergencia del campo continúa; este viaje termina aquí solo para volver a comenzar en otros lugares, con nuevas preguntas, nuevos escritos y nuevas maneras de florecer en común-unidad.

Referencias

- Aguilar Rosero, D. A. (2020). Gobierno y gubernamentalidad en el campo de estudios sobre infancias. Aproximaciones a sus usos y aportes teórico-metodológicos. *UniPluriversidad*, 20(2), e2020208. doi: 10.17533/udea.unipluri.20.2.08
- Alvarado, S. V., Ospina-Alvarado, M. C. y García, C. M. (2012). La subjetividad política y la socialización política, desde las márgenes de la psicología política. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 235-256.
- Alzate Piedrahita, M. V. (2003). La infancia: Concepciones y perspectivas. Pereira: Papiro
- Amador, J. C. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Nómadas (Col)*, Vol(31), 240-256.
- _____, (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, (37), 73-87.
- Amador Baquiro, J. C. y García Suárez, C. I. (2021). Infancias, cultura y poder: puntos de partida. En Amador Baquiro, J. C. y García Suárez, C. I. (Ed.). (2021). *Infancias, cultura y poder*. Siglo del Hombre Editores.
- Amador Baquiro, J. C. (2021). Estudios de infancia: la emergencia de un campo que asume a los niños como agentes sociales. En Amador Baquiro, J. C. y García Suárez, C. I. (Ed.). (2021). *Infancias, cultura y poder*. Siglo del Hombre Editores.
- Ancheta, A. (2010). *La educación y atención de la primera infancia en la Unión Europea: un estudio comparado*. (Tesis doctoral). Universidad de Valencia. España. Valencia.
- Ancheta, A. (2013a). La Educación y Atención de la Primera Infancia en la Unión Europea. *Tabanque Revista pedagógica*, Vol,26, 71–88.
- Ancheta, A. (2013b). El derecho a la educación y atención de la primera infancia. *Educación XXI*, 16.1(2013), 105-122.
- Ancheta, A. (2013c). Avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención de la primera infancia. *Revista Española de Educación Comparada*, Vol(21), 145-178. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7618>.
- Ancheta, A. y Lázaro, L. M. (2013). El derecho a la educación y atención de la primera infancia. *Educación XXI*, 16.1(2013). 105-122. doi:10.5944/educXXI.16.1.719

- Ancheta, A. (2019). Equidad y educación de la primera infancia en la agenda educativa mundial. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 47-59. doi:10.11600/1692715x.17102
- Araujo, C. y López-Boo, F. (2015). Los servicios de cuidado infantil en América Latina y el caribe. *El Trimestre Económico*, 2(326), 249-275.
- Arboleda Truque, R. V., Minotta Hurtado, S. P., Orobio Riofrio, J. C. y Rentería Caicedo, T. L. (2014). *Saberes y prácticas de parteras de Buenaventura frente a la primera infancia*. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales y CINDE, Manizales.
- Arce, M. (2015). Crecimiento y desarrollo infantil temprano. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Publica*, 32(3), 574-578.
- Arenas Correa, C. A. (2017). Mediaciones de la alteridad en las prácticas pedagógicas. Una apuesta para la construcción de paz imperfecta desde la primera infancia. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales y CINDE, Manizales.
- Ariés, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Taurus. España
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989). Resolución 44/25. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.
- Asociación de Padres de Familia El Principito (2022). Proyecto Pedagógico CDI Mi planeta ideal. [Documento Modelo Pedagógico].
- Barona Villamizar, 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*. (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Biswas, Tanu & Rollo, Toby (2024). Confrontando El Adultocentrismo: Intervenciones Infancistas y Decoloniales En Las Filosofías e Instituciones Educativas. *Childhood and Philosophy* 20:01-11.
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población*, 5 (8), 5-31.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323827304003>
- Bonilla-Castro, E. Rodríguez Sehk, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales. Grupo Editorial Norma, Bogotá

- Bourdieu, P. (1980). El oficio de sociólogo. Siglo XXI. México
- _____. (1988). La distinción: Criterio y bases sociales del gusto (J. A. Méndez, Trad.). Taurus. (Trabajo original publicado en 1979)
- _____. (1990). Sociología y cultura. México: Grijalbo
- _____. (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama
- _____. (1998). La dominación masculina. Anagrama.
- _____. (1999). La miseria del mundo. Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- _____. (2001). ¿Qué significa hablar?, Madrid: Akal.
- _____. (2005). El propósito de la sociología reflexiva. Seminario de Chicago. En P. Bourdieu y L. Wacquant, Una invitación a la sociología reflexiva (pp. 101-300). Buenos Aires: Siglo XXI.
- _____. (2007). El sentido práctico. Buenos Aires. Siglo XXI Editores.
- Bourdieu y Wacquant, (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Calle Zapata, D. M. y Grajales Gaviria, Á. M. (2015). Las prácticas pedagógicas de 4 maestras de primera infancia: un acercamiento al reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos de derechos, en un Centro de Desarrollo Infantil del Municipio de Bello. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales y CINDE, Sabaneta.
- Cárdenas, Y. (2013). Experiencias de infancia (Colombia, 1930-1950): relatos del hacerse infante en las tramas de la memoria. [Tesis Doctoral, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Distrital Francisco José de Caldas y Universidad del Valle]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/9252>.
- Cárdenas Zuluaga, N., Parra Ospina, Y. y Rico Carrillo, S. (2014). Significados y prácticas de construcción de paz desde la primera infancia. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales y CINDE, Sabaneta.
- Carmona, P. A. y Montoya, C. (2020). Memoria y construcción de paz con primera infancia y agentes relacionales 2008-2018. Infancias Imágenes, 19(1), 46-57

- Carreño, C. (2015). Disyuntivas en la construcción de la noción de niño. *Infancias Imágenes*, 14(2), 9-24.
- Castillo, E. y Caicedo J. A. (2012). Yo no me llamo negrito... Racismo, primera infancia y educación en Bogotá. En Conmemoración Día Mundial contra el Racismo “Por una educación libre de discriminación: del reconocimiento formal a la garantía real”. Biblioteca Virgilio Barco, Bogotá
- Cecchini, S. y Martínez, R. (2011). Protección social inclusiva en América Latina: una mirada integral, un enfoque de derechos. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Chávez Vaca, V. A. y Delgado Santos, S. I. (2018). Políticas públicas del gobierno de Ecuador que benefician a la primera infancia. *Innova Research Journal*, 3(4), 99-119.
- Colmenar, C. (1995). Génesis de la Educación infantil en la sociedad occidental. *Revista complutense de educación*, 6(1). (Ejemplar dedicado a: Educación Infantil), 15-30.
- Comité de los Derechos del Niño (2005). Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño. Observación General No.7 Realización de los derechos del niño en la primera infancia. <https://www.unicef.org/UNICEF-ObservacionesGeneralesDelComiteDeLosDerechosDelNino-WEB.pdf>
- Comisión Intersectorial de Primera Infancia. (2011). Lineamientos para la atención integral a la primera infancia.
- Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098, por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia
- _____. (2016). Ley 1804, por la cual se establece la Política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones.
- Conpes (2007). Documento CONPES 109 del 03 de marzo del 2007
- Corporación Universitaria Lasallista (2016). Informe para renovación del registro calificado del programa de Licenciatura en Educación Infantil. [Documento Maestro].

Corporación Viviendo Juntos (2021). Proyecto Pedagógico Corporación Viviendo Juntos. [Documento Modelo Pedagógico].

Corsaro, W. (2011). Sociologia da infância. Porto Alegre: Artmed

Cousiño, F., y Foxley, A. (2011). Políticas públicas para la infancia. Comisión Nacional Chilena de Cooperación con UNESCO.

Cussianovich, A. (2010). Paradigmas de las culturas de infancia como formas de poder. Lima: Infant.

Crenshaw, K. (1989). Desmarginalizando la intersección de raza y sexo: una crítica feminista negra de la doctrina antidiscriminatoria, la teoría feminista y la política antirracista. University of Chicago Legal Forum, 1989(1), 139–167.

De Cero a Siempre (2013a). Boletín 1. Informe Pobreza y Primera Infancia en Colombia. Bogotá D.C.

_____. (2013b). Informe de Seguimiento y Evaluación a la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia 2013. Bogotá D.C.

_____. (2014). *Sentidos de la Educación Inicial. Documento 20*. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral. Bogotá D.C.

DeMause, LL. (1982). *Historia de la infancia*. Madrid: Alianza

DeMause, LL. (1991). La evolución de la infancia. Historia de la infancia. Madrid: Alianza Universidad.

Del Castillo Matamoros. S. E. (2009). *La génesis del programa de hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. (Tesis doctoral). Universidad de Manizales – CINDE. Manizales.

Delors, J. y Otros. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO

Díaz, C. (2012). Más allá de la infancia escolarizada. Elementos para una discusión sobre el campo investigativo de la infancia. *Pedagogía y Saberes* (37), 49-62.

- Duarte Duarte, J., Gallego Betancur, T. y Parra Moncada, P. (2011). Análisis de las investigaciones sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 65-103
- Duarte Duarte, J., Parra Moncada, P., y Gallego Betancur, T. (2011a). Análisis de los programas sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9(2), 105-143.
- Duarte, J., Gallego, T., Parra, P., García, G. (2012). Estado del arte de las investigaciones y programas sobre la atención y el desarrollo de la primera infancia realizados en los municipios de Medellín, Bello, Envigado, Sabaneta e Itagüí, del Valle de Aburrá, entre 1994 y 2005. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10(1), 719-721.
- E1Alejandro (2023)
- E2Elsa (2023)
- E3Adriana (2023)
- E4MaríaAdelaida (2023)
- E5Lulú (2023)
- E6Astrid (2023)
- EGNiñas y Niños (2023)
- Eming, M., y Fujimoto-Gómez, G. (2003). Desarrollo Infantil Temprano: lecciones de los programas no formales. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(1), 85-123.
- Eslava, A. (2011). El juego de las políticas públicas. Medellín: Fondo Editorial - Universidad EAFIT
- Fernández Fernández, E., Ruiz Fernández, M. I., Fajardo Caldera, M. I. y Bermejo García, M. L. (2009). Conocimiento de los padres sobre el desarrollo infantil. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación*, 2(1), 357-368.
- Fernández, M. & Colom, J. (2011). Análisis de la evolución del concepto de cambio en el desarrollo infantil. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 59-67

- Florián, M.T. (2017). *Noción de primera infancia en la política pública educativa en Colombia*. Trabajo para optar al título de Maestría en Educación. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
- Fowler, W. y Zavaleta, E. (2013). El pensamiento de Pierre Bourdieu: apuntes para una mirada arqueológica. *Revista de Museología KÓOT*, 3(4), pp. 117-135
- Franco Durango, Y. L., Herrera Jiménez, K. M. y Rojas Solano, M. I. (2013). Los niños y las niñas cuentan sus experiencias de participación. (Tesis de Maestría). Universidad de Manizales y CINDE, Sabaneta.
- Fundación Universitaria Católica del Norte (2021). Denominación del programa Licenciatura en educación infantil. Condiciones de Calidad. [Documento Maestro]. Modalidad Virtual
- Fundación Universitaria Minuto de Dios (2010). Proyecto curricular del Programa en Pedagogía infantil. [Documento Maestro]. Metodología a Distancia.
- Gaitán (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43 (1), pp. 9-26.
- Galeano (2018). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. 2a Edición. Universidad de Antioquia. Fondo Editorial FCSH.
- Guerra Manzo, E., (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. *Estudios Sociológicos*, XXVIII (83), 383-409.
- González-Serrano, F., Tapia, X., Hernanz, M. y Vaccari, F. (2012). Desarrollo psíquico temprano y aprendizaje. *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, 32 (116), 771-785.
- Gómez Ramírez, L F. y Rivera Noreña, L M. (2019). *Representaciones sociales de la infancia desde la perspectiva de los niños y las niñas*. (Tesis de Maestría). Universidad Tecnológica de Pereira. Pereira.
- Guzmán Soto. L. J. A. (2017). Política pública de primera infancia y educación inicial: una apuesta por el reconocimiento del niño como sujeto de derechos. *Heurística: revista digital de historia de la educación*, Vol(2). 754-771

- Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: Una introducción a Pierre Bourdieu*. Ferreyra. Argentina.
- Gutiérrez Duarte, S. A., & Ruiz León, M. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 9(17), 33 - 51.
- Hernández Hurtado, Cl. (2012). Competencias familiares para el desarrollo infantil en la gestación y primer año de vida. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, Vol(37), 93-111.
- Irwin, L., Siddiqi, A., Hertzman, Cl. (2007). *Desarrollo de la primera infancia: un potente ecualizador*. Informe final para la Comisión para los determinantes sociales de la salud de la OMS.
- James, A. y Prout A. (1997). *Construyendo y reconstruyendo la infancia*. Cuestiones contemporáneas en el estudio sociológico de la infancia, Routledge, Oxon
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima Universidad del Norte* 8 (2007), pp. 108-123
- _____. (2009). La política de primera infancia y las madres comunitarias. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, Vol(11), 86-101
- Lionetti, L., Cosse, I. y Zapiola M. C. (2018). *La historia de las infancias en América*. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- Llobet, V. (2012). Políticas sociales y ciudadanía. Diálogos entre la teoría feminista y el campo de estudios de infancia. *Frontera norte*, 24(48), 7-35
- Losada, A. (2003). Entre la ciencia política básica y la ciencia política aplicada; de la política a las políticas, del análisis a la gestión. *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 2(2), Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela, pp. 63-81.
- Londoño, P y Londoño, S. (2012). *Los niños que fuimos: huellas de la infancia en Colombia*. Bogotá: Banco de la República.
- Martínez, M. (2018) Educación infantil y oficio de maestra-jardinera, Medellín-Colombia: 1915-1930. *Historia y Memoria*, 16, 281-318.
- Martínez E, C.; Parra G., S; Sogamoso, S.; Sanabria G., N. (2012). *Primera Infancia: Una mirada a las concepciones, divergencias y convergencias desde un análisis a los*

- documentos oficiales del Ministerio de Educación Nacional, Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, Secretaría de Educación Distrital y Secretaría Distrital de Integración Social.* (Tesis de pregrado. Universidad San Buenaventura, Bogotá.
- Mayall, B. (2013). *A history of the sociology of childhood.* London: Institute of Education, University of London.
- Mead, M. (1997). *Cultura y compromiso. Estudio sobre la ruptura generacional, el mensaje de la nueva generación,* Barcelona, España: Gedisa S.A.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia.* Documento 10. Bogotá D.C.
- _____. (2012). *Una propuesta pedagógica para la educación de la primera infancia.* Documento base para la construcción del Lineamiento pedagógico de Educación Inicial Nacional. Colombia. <http://mineducacion.gov.co>
- _____. (2021). *Atención integral a la primera infancia.* <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-278742.html>
- _____. (2025). *Observatorio Laboral para la Educación (OLE).* Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://ole.mineducacion.gov.co/portal/>
- Monnet, J (1999). *Las escalas de representación y manejo del territorio en: Territorio y cultura. Del campo a la ciudad.* Ediciones Abya – Yala, Ecuador.
- Moreno Rodríguez, M. Y. (2009). *Cómo ponerle piel al ser humano y “preparar el corazón” de un Embera Katío para ser un Embera Katío. Primera infancia: tiempo para la siembra.* (Tesis de Maestría). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Myers, R. (2000). *Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y El Caribe: Una revisión de los 10 últimos años y una mirada hacia el futuro.* *Revista Iberoamericana de Educación, Vol(22), 17 – 39.*
- NiñezYa. (2020). *La pandemia tiene en crisis los derechos de la niñez.* [PDF].
- Noguera Ramírez, C. y Marín Díaz, D. (2007). *La infancia como problema o el problema de la infancia.* *Revista colombiana de educación, Vol(53).* 106-126.
- Núñez F, L., Sanz B, J. y Mejía L, G. (2015). *Caries dental y desarrollo infantil temprano. Estudio piloto.* *Revista Chilena de Pediatría, 86(1):38-42*

- Nussbaum, M. C. (2012) Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Espasa Libros.
- OpenAI. (2025). Orbe [Asistente virtual]. ChatGPT. <https://chatgpt.com/g/g-693c123bab3481918717ea78f51a3087-orbe>
- Ospina, M. C., Llobet, V. y Marre, D. (2014). Pensar la Infancia desde América Latina. Un estado de la cuestión. Buenos Aires: Clacso.
- Paolini C. I., Oiberman A. y Mansilla M. (2017). Desarrollo cognitivo en la primera infancia: influencia de los factores de riesgo biológicos y ambientales. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 21(2), 162-183.
- Parodi, J. (2015). El Curso de Vida: renovando el enfoque y buscando oportunidades para la Salud Pública Documento electrónico recuperado: <https://goo.gl/LMPTm0>
- Pavez, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27(2012), pp. 81-102
- Pineda Báez, N. Y. (2018). Conocimiento y política pública: el caso de la política para la primera infancia en Bogotá-Colombia 2004-2008. (Tesis Doctoral). Universidad de Manizales, CINDE. Manizales.
- Pineda, E. O., Orozco, P. A. (2018). Estado del arte y abordaje del concepto de ludificación en el aprendizaje en primera infancia. *Infancias Imágenes*, 17(2), 147-162
- Pineda Martínez, E. O. y Orozco Pineda, P. A. (2018a). La relación entre ludificación y primera infancia desde la perspectiva del aprendizaje. Un estado del arte. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 4(2), 37-61
- Pino M. (2014). La dinámica interna de las familias de las niñas y los niños beneficiarios de Hogares Sustitutos: el caso de la Corporación PAN de la ciudad de Medellín. *Entramado*, 10 (2), 224-237.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1900-38032014000200014&lng=en&tlng=es.
- Pedraza, Z (2012). La disposición del gobierno de la vida: acercamiento a la práctica biopolítica en Colombia. *Revista de estudios sociales* (43) p. 102
- Pollitt, E. y Caycho, T. (2010). Desarrollo motor como indicador del desarrollo infantil durante los primeros dos años de vida. *Revista de Psicología*, 28(2), 381-409.

- Presno, M., López Rocha C. y Moyá G. (2019). Políticas públicas de atención y educación de la primera infancia en América Latina. Una aproximación al estado del arte de las investigaciones y estudios 2013-2019. IIPE UNESCO: Buenos Aires.
- Quintero et al. (2015). Acercamiento al pensamiento del maestro en modalidad familiar aeioTU. Red aeioTU. Portafolio Red aeioTU.
- Qvortrup, J. (1991). Childhood as a social phenomenon: An introduction to a series of national reports. *Eurosocial Report*, (36), 1-43.
- Qvortrup, J. (2011). Nove teses sobre a «infância como um fenômeno social». *Pro-Posições*, 22(1), 199-211
- Raznoszczyk, C., Laplacette, J., Vardy, I., De Simone, M., Cunqueiro, G., y Esteve, M. (2013). Aportes de la investigación empírica al campo de la primera infancia [Congreso]. V Congreso I
- Redondo, P. (2012). Políticas en debate, la atención educativa de la primera infancia en la Argentina. *Propuesta Educativa*, Vol(37), 6-16.
- República de Colombia (2006). Colombia por la primera infancia. Política pública por los niños y niñas, desde la gestación hasta los 6 años.
https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-177828_archivo_pdf.
- Restrepo, H., Quiroz, I., Ramírez, G., y Mendoza, Y. (2009). Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida. [Tesis de Maestría, Universidad de Manizales y CINDE]. <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/1400>
- Reybet, C. (2009). Construyendo un objeto de investigación desde la antropología que articule: género, escuela y primera infancia. *Aljaba*, 13(13), 115-128.
- Robayo Noreña, S. M. (2021). Antecedentes investigativos sobre primera infancia, aproximaciones como campo de conocimiento en Colombia entre el 2000 y el 2020. *Revista Senderos Pedagógicos*, 12(12), 67–89.
<https://doi.org/10.53995/rsp.v12i12.1022>
- Robayo-Noreña, S.M. & Arroyo Ortega, A. (2024). Pensar la primera infancia desde el campo y el habitus: enfoques y puntos de encuentro para la problemática de la participación infantil. *Revista De cero a seis*, 26(49), 260-276,
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroiseis/article/view/95155>

- Romero Rey, T. (2007). Colombia por la primera infancia: ¿utopía o realidad? Reflexiones sobre la política pública para la población menor de seis años. *Revista Colombiana de Educación*, Vol(53), 40-57.
- Ruiz-Fernández, I., y Fajardo, I., y Bermejo, L., y Calzado, Z, y Pérez-Ruiz, M., y García, V., y Gordillo, M. (2012). Atención Temprana e Intervención Familiar. *Revista Internacional de Psicología del Desarrollo y de la Educación*, 3(1), 39-47.
- Ruiz, B. (2001). Algunas reflexiones en torno al campo jurídico en relación a la infancia/adolescencia en riesgo vital. *BIRA: Boletín del Instituto Riva-Agüero*, 28(2001), 413-422.
- Santos, B. de S. (1998). De la mano de Alicia: Lo social y lo político en la posmodernidad. Siglo del Hombre Editores.
- _____. (2010). Descolonizar el saber, reinventar el poder. Ediciones Trilce / Universidad de la República.
- Scerbo, I. (2012) El campo de la literatura destinada a la infancia en Argentina enunciación de los desaparecidos. *Anuario de investigación en literatura infantil y juvenil: ANILIJ*, Vol(10), 195-206
- Sen, A. (sf). Invertir en la infancia: su papel en el desarrollo. En Conferencias Magistrales Romper el ciclo de la pobreza Invertir en la infancia. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Silva Jaramillo, S. (2017). Identificando a los protagonistas: el mapeo de actores como herramienta para el diseño y análisis de políticas públicas. *Gobernar: The Journal of Latin American Public Policy and Governance*: 1(1). DOI: 10.22191/gobernar/vol1/iss1/4
- Souza J., Veríssimo M. (2015). Desarrollo infantil: análisis de un nuevo concepto. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, 23(6), pp.1097-104.
- Unesco (2010). Atención y Educación de la Primera Infancia- Informe Regional- América Latina y el Caribe. Preparado para la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación a la primera infancia Moscú. 2010

- Unicef, Procuraduría General de la Nación, (2005). *La infancia, la adolescencia y el ambiente sano en los Planes de Desarrollo departamentales y municipales*. Bogotá D.C.
- Unicef (2019). Niños y niñas en América Latina y el Caribe. Panorama 2019.
https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org.lac/files/2019-08/20190626_CUADRIPTICO-LAC-ESPANOL2_LR.pdf
- Universidad de Santander y CINDE (2018). Condiciones de calidad para obtención de registro calificado ofrecimiento en Sabaneta, Antioquia. [Documento Maestro]. Programa de Maestría en Primera Infancia, Educación y Desarrollo.
- Valcarce García, A. (2008). Políticas públicas para la Atención Temprana de la Infancia (0-6 años). *Revista de educación*, Vol(347), 141-154.
- Vargas, J.E. (2013). *Políticas para el inicio de la vida*. Tesis Doctoral. Doctorado en ciencias sociales, niñez y juventud. Universidad de Manizales, CINDE. Manizales.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.
- Villaseñor P. (2012). *Un buen inicio: Indicadores de buenas prácticas AEPI en Puebla. México*. (Tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.
- Voltarelli, M. (2018a). Infancia sudamericana: estudios, saberes y producciones desde la perspectiva de la sociología de la infancia. 5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires.
- _____. (2018b). Los temas del protagonismo y la participación infantil en las producciones sudamericanas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(2), 741-756. doi: <https://doi.org/10.11600/1692715x.16207>
- Voltarelli, M., Gaitán Muñoz, L., & Leyra Fatou, B. (2018). La sociología de la infancia y Bourdieu: diálogos sobre el campo en los países hispano-hablantes. *Política y Sociedad*, 55(1), 283-309
- Voltarelli, M., y Nascimento, M. L. (2019). A infância na América Latina: aportes do campo dos Estudos da Infância em Argentina, Brasil e Chile. *Sociedad E Infancias*, 3, 211-235.

Wasserman, T. (2001): ¿Quién sujeta al sujeto? Una reflexión sobre la expresión ‘el niño como sujeto de derecho’. Ensayos y Experiencias, 8 (41), pp. 60-69.

Anexos

Anexo 1. Líneas de tiempo de la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia. Documentos normativos

Archivo en Excel que tiene 9 líneas de tiempo organizadas por hitos.

A continuación, se presentan capturas de pantalla de cada hito:

Hito 1.

	Descripción	Tema clave	Sucesos históricos (condiciones sociales, económicas, políticas y culturales) que dan lugar a estos normativos
1	Normalidad		
2	Antes 2000		
3	Tratado de Montevideo de 1889 aprobado en Colombia mediante Ley 33 de 1992	Derechos	Surge en el marco de la necesidad de armonizar y unificar normas en América Latina para facilitar las relaciones jurídicas y comerciales internacionales. Las tensiones políticas entre países latinoamericanos llevaron a la búsqueda de mecanismos que promovieran la cooperación. Las crecientes interacciones comerciales y la movilidad de personas exigieron reglas claras en temas de derecho civil y privado entre países de la región. En la cultura refleja un esfuerzo por reforzar los lazos regionales y la identidad jurídica común en América Latina.
4	Declaración de Ginebra de 1924, sobre los Derechos del Niño. Aprobada en Colombia por la Ley 5 de 1960	Derechos Educación	Contexto histórico: La Primera Guerra Mundial (1914-1918) devastó comunidades y dejó a millones de niños huérfanos y en condiciones vulnerables. Esto generó conciencia internacional sobre la necesidad de proteger a la infancia. Condiciones sociales: La situación de pobreza extrema y abandono infantil motivó la creación de una declaración que estableciera principios básicos para garantizar el bienestar infantil. Condiciones culturales: Se reconoció el papel fundamental de la educación y el cuidado en el desarrollo integral de los niños.
5	Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948	Derechos Familia Cuidado	Contexto histórico: Fue redactada tras la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), en un esfuerzo por prevenir futuras atrocidades como las cometidas durante el conflicto. Condiciones sociales y políticas: La devastación humana y los crímenes de guerra generaron un consenso global sobre la importancia de garantizar derechos básicos para todos los seres humanos. Cultural: Subraya valores universales como la dignidad, la igualdad y la justicia, reflejando el deseo de una comunidad global más equitativa.
6	Convención sobre la obtención de alimentos en el extranjero, 1956 Ley 471 de 1999 en Colombia.	Alimento	Contexto histórico: La creciente migración internacional durante el siglo XX hizo evidente la necesidad de abordar la protección de los derechos económicos de las personas vulnerables en el extranjero, especialmente de los menores. Condiciones económicas: El desarrollo de mecanismos para asegurar el sustento económico en casos de abandono transfronterizo fue una prioridad.

EMERGENCIA DEL CAMPO DE LA PRIMERA INFANCIA EN COLOMBIA 2000 - 2022

Hito 2.

The screenshot shows an Excel spreadsheet with a timeline from 2000 to 2022. The timeline is divided into sections: Internacional (2000-2004), Nacional - Colombia (2000-2004), and Nacional - Colombia (2005-2009). The timeline includes the following events:

Evento	Descripción
Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía, Nueva York, 2000. Ley 763 de 2002	Exige las medidas que deben tomar los Estados partes para garantizar la protección de los menores que pueden ser explotados sexualmente con fines económicamente.
Convención de las Naciones Unidas contra la "delincuencia organizada transnacional" y el "protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños", 2000 (Decreto 3173 de 2004), complementa la Convención de las 22 Naciones Unidas contra la "Delincuencia Organizada Transnacional". Ley 800 de 2003	Tiene como finalidad: "Prevenir y combatir la trata de personas, prestando especial atención a las mujeres y los niños; proteger y ayudar a las víctimas de dicha trata, respetando plenamente sus derechos humanos; y promover la cooperación entre los Estados Parte para lograr esos fines". (https://www.unodc.org/documents/treaties/UNTOC/Publications/TOC%20Convention/TOCbook%20.pdf)
Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados, 2000. Ley 833 de 2003	Establece límites para evitar que menores de 15 años participen en conflictos armados o sean reclutados por fuerzas armadas, requiere que se especifique la edad mínima para permitir el reclutamiento voluntario, sin ejercer presión alguna para ello, y exige garantías suficientes para menores de 18 años, que en ningún caso deberán ser reclutados obligatoriamente.
Modifica Ley 294 de 1996 de Violencia Intrafamiliar	Exige al Código Penal, concebido como la legislación referente a delitos contra la libertad, integridad, y

Hito 3

The screenshot shows an Excel spreadsheet with a timeline from 2000 to 2022. The timeline is divided into sections: Medellín (2005-2009). The timeline includes the following events:

Evento	Descripción
Acuerdo Municipal N° 38 de 2005	Crea la Política de Seguridad y Soberanía Alimentaria para el Municipio de Medellín que garantice el acceso de todas las personas a una alimentación equilibrada y el Plan Municipal de la Seguridad Alimentaria y Nutricional.
Acuerdo Municipal N°31 de 2005	Crea las ludotecas en el Inder y apoya a las Escuelas Populares de Deporte.
Decreto N° 1325 de 2005	Disposiciones relacionadas con la Protección y tratamiento de las personas en Situación de calle o indigencia en la ciudad de Medellín.
Acuerdo Municipal N°197 de 2006	Normas sobre el maltrato infantil en la ciudad de Medellín.
Decreto N° 1063 de 2006	Reglamenta el Comité Municipal para la Seguridad y Soberanía Alimentaria y Nutricional en el Municipio de Medellín.
Acuerdo Municipal N° 84 de 2006 (Deroga el Acuerdo 013 de 2001)	Adopta la Política Pública de Protección y Atención Integral a la Infancia y la Adolescencia como política social para la ciudad de Medellín y dispone la conformación de un Consejo de Políticas de Infancia y la creación de un Comité Técnico Interinstitucional en la ciudad de Medellín, para la ejecución de

EMERGENCIA DEL CAMPO DE LA PRIMERA INFANCIA EN COLOMBIA 2000 - 2022

Hito 4

Condiciones Sociales:				
A	B	C	D	E
Numericalidad	Descripción	Temas clave	Sesores históricos (condiciones sociales, económicas, políticas y culturales) que dan lugar a estas asimetrías:	
1 Nacional - Colombia				
2 2000-2004				
3 Documento Congreso 3673 de 2010	Define la Política de Promoción del Empleo y utilización de niños, niñas y adolescentes por parte de los grupos armados organizados al margen de la ley y de los grupos delictivos organizados.	Niños Niñas Adolescentes	Condiciones Sociales:	
4 Decreto 860 de 2010	Establece las obligaciones del Estado, la sociedad y la Familia en protección de víctimas de infracciones a la ley penal por parte de niños, niñas y adolescentes y su reincidencia, así como las responsabilidades de los padres y madres o personas responsables del cuidado de los menores de edad que han cometido tales infracciones, dentro de los procesos administrativos o penales que se adelanten por las autoridades competentes.	Derechos Violados Prevención	Conflicto armado interno: El reclutamiento forzado de niños y adolescentes por grupos armados y la violencia sexual contra menores eran problemáticas recurrentes, lo que impulsó normativas específicas para su protección y rehabilitación.	
5 Decreto 2857 de 2010	Expide un manual normativo para la protección integral de los derechos del grupo étnico Rrom o Gitanos.	Prevención	Violación de derechos: Amplios sectores de la población infantil y adolescente enfrentaban violaciones de derechos, como explotación laboral, violencia intrafamiliar y abuso sexual.	
6 Resolución 5927 de 2010 del ICBF	Aproba el lineamiento técnico para la modalidad de Centro de Emergencia para niños, niñas y adolescentes con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Procesos contractuales Pase de custodia	Desplazamiento forzado: Las familias desplazadas, muchas de ellas con niños y adolescentes, enfrentaban condiciones de pobreza extrema y exclusión social.	
7 Resolución 5928 de 2010 del ICBF	Aproba el lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Desplazamiento de derechos	Condiciones Económicas:	
8 Resolución 5929 de 2010 del ICBF	Emite el lineamiento técnico para la modalidad de vulnerabilidad o adoptabilidad para el establecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Violencia Familia	Desigualdad y pobreza: A pesar del crecimiento económico, Colombia enfrentaba altos niveles de desigualdad, con muchas familias en situación de vulnerabilidad.	
9 Resolución 5930 de 2010 del ICBF	Aproba el lineamiento técnico para las modalidades de vulnerabilidad o adoptabilidad para el establecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Programa de Atención Resolución de Conflicto Armado	Trabajo infantil: Las tasas de trabajo infantil eran altas, especialmente en zonas rurales y marginales, donde los niños eran obligados a trabajar en condiciones peligrosas.	
10 Resolución 6018 de 2010 del ICBF	Emite el lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes víctimas de la explotación sexual comercial en algunas zonas de Medellín.	Adopciones Trabajo infantil	Condiciones Políticas:	
11 Resolución 6019 de 2010 del ICBF	Establece el lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Victimas	Proceso de reparación a víctimas: La Ley 1448 de 2011 y sus decretos reglamentarios surgieron en el marco de los esfuerzos por reconocer y reparar a las víctimas del conflicto armado.	
12 Resolución 6020 de 2010 del ICBF	Emite el lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Derechos Violados	Violencia	
13 Resolución 6021 de 2010 del ICBF	Emite el lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Derechos de grupo étnico, Rrom o Gitanos	Compromiso internacional: Colombia buscaba cumplir con tratados internacionales relacionados con los derechos de los niños, adolescentes y mujeres.	
14 Resolución 6022 de 2010 del ICBF	Emite el lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Derechos Humanos, Sociales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.	Condiciones Culturales:	
15 Resolución 6023 de 2010 del ICBF	Emite el lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Derechos Humanos, Sociales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.	Estigmatización y exclusión: Grupos como la comunidad Rrom o Gitanos enfrentaban discriminación, lo que motivó esfuerzos normativos para garantizar sus derechos.	
16 Resolución 6024 de 2010 del ICBF	Emite el lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Derechos Humanos, Sociales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.	Falta de educación sexual: La ausencia de educación sexual integral contribuyó a altas tasas de embarazo adolescente, lo que llevó al desarrollo de estrategias preventivas.	

Hito 5

Condiciones Sociales:				
A	B	C	D	E
Numericalidad	Descripción	Temas clave	Sesores históricos (condiciones sociales, económicas, políticas y culturales) que dan lugar a estas asimetrías:	
1 Nacional - Colombia				
2 2000-2004				
3 Documento Congreso 3673 de 2010	Define la Política de Promoción del Empleo y utilización de niños, niñas y adolescentes por parte de los grupos armados organizados al margen de la ley y de los grupos delictivos organizados.	Niños Niñas Adolescentes	Condiciones Sociales:	
4 Decreto 860 de 2010	Establece las obligaciones del Estado, la sociedad y la Familia en protección de víctimas de infracciones a la ley penal por parte de niños, niñas y adolescentes y su reincidencia, así como las responsabilidades de los padres y madres o personas responsables del cuidado de los menores de edad que han cometido tales infracciones, dentro de los procesos administrativos o penales que se adelanten por las autoridades competentes.	Derechos Violados Prevención	Conflicto armado interno: El reclutamiento forzado de niños y adolescentes por grupos armados y la violencia sexual contra menores eran problemáticas recurrentes, lo que impulsó normativas específicas para su protección y rehabilitación.	
5 Decreto 2857 de 2010	Expide un manual normativo para la protección integral de los derechos del grupo étnico Rrom o Gitanos.	Procesos contractuales Pase de custodia	Violación de derechos: Amplios sectores de la población infantil y adolescente enfrentaban violaciones de derechos, como explotación laboral, violencia intrafamiliar y abuso sexual.	
6 Resolución 5927 de 2010 del ICBF	Aproba el lineamiento técnico para la modalidad de Centro de Emergencia para niños, niñas y adolescentes con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Desplazamiento de derechos	Desplazamiento forzado: Las familias desplazadas, muchas de ellas con niños y adolescentes, enfrentaban condiciones de pobreza extrema y exclusión social.	
7 Resolución 5928 de 2010 del ICBF	Aproba el lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Violencia Familia	Condiciones Económicas:	
8 Resolución 5929 de 2010 del ICBF	Emite el lineamiento técnico para la modalidad de vulnerabilidad o adoptabilidad para el establecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Trabajo infantil	Desigualdad y pobreza: A pesar del crecimiento económico, Colombia enfrentaba altos niveles de desigualdad, con muchas familias en situación de vulnerabilidad.	
9 Resolución 5930 de 2010 del ICBF	Aproba el lineamiento técnico para las modalidades de vulnerabilidad o adoptabilidad para el establecimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes y mayores de 18 años con discapacidad con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Adopciones Trabajo infantil	Trabajo infantil: Las tasas de trabajo infantil eran altas, especialmente en zonas rurales y marginales, donde los niños eran obligados a trabajar en condiciones peligrosas.	
10 Resolución 6018 de 2010 del ICBF	Emite el lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes víctimas de la explotación sexual comercial en algunas zonas de Medellín.	Victimas	Condiciones Políticas:	
11 Resolución 6019 de 2010 del ICBF	Establece el lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Derechos Violados	Proceso de reparación a víctimas: La Ley 1448 de 2011 y sus decretos reglamentarios surgieron en el marco de los esfuerzos por reconocer y reparar a las víctimas del conflicto armado.	
12 Resolución 6020 de 2010 del ICBF	Emite el lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Derechos de grupo étnico, Rrom o Gitanos	Violencia	
13 Resolución 6021 de 2010 del ICBF	Emite el lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Derechos Humanos, Sociales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.	Compromiso internacional: Colombia buscaba cumplir con tratados internacionales relacionados con los derechos de los niños, adolescentes y mujeres.	
14 Resolución 6022 de 2010 del ICBF	Emite el lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Derechos Humanos, Sociales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.	Condiciones Culturales:	
15 Resolución 6023 de 2010 del ICBF	Emite el lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Derechos Humanos, Sociales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.	Estigmatización y exclusión: Grupos como la comunidad Rrom o Gitanos enfrentaban discriminación, lo que motivó esfuerzos normativos para garantizar sus derechos.	
16 Resolución 6024 de 2010 del ICBF	Emite el lineamiento técnico para el programa especializado de atención a niños, niñas y adolescentes con sus derechos amenazados, vulnerados o violados.	Derechos Humanos, Sociales y Reproductivos y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.	Falta de educación sexual: La ausencia de educación sexual integral contribuyó a altas tasas de embarazo adolescente, lo que llevó al desarrollo de estrategias preventivas.	

Anexo 2. Presentación líneas de tiempo interactivas

Las líneas de tiempo interactivas son herramientas visuales dinámicas diseñadas para representar de forma cronológica y narrativa los hitos, procesos y transformaciones que configuran un fenómeno complejo —en este caso, la emergencia y evolución del Campo de la Primera Infancia en Colombia—.

Estas interfaces permiten al usuario navegar por diferentes períodos, activar capas de información, explorar relaciones entre eventos y acceder a descripciones detalladas, documentos, testimonios o evidencias asociadas a cada momento. En el prototipo compartido, las líneas de tiempo se presentan a partir de castillos, para recrear el mundo de la imaginación y organizan las secuencias históricas ingresando a los números que abren habitaciones, dando cuenta de cómo se va dando la formulación de políticas y la aparición de agentes clave, facilitando así la comprensión de trayectorias, rupturas y continuidades.

Link largo de las líneas de tiempo interactivas:

<https://www.figma.com/proto/2PzJMyeuZlOFuM8wjKlOzT/Sandra-Robayo?page-id=131%3A198&node-id=296-742&p=f&viewport=-4565%2C-620%2C0.26&t=HCdBLCgLwzzLlaJV-1&scaling=min-zoom&content-scaling=fixed&starting-point-node-id=296%3A742>

Link corto de las líneas de tiempo interactivas:

<https://url-shortener.me/301V>

Link de acceso a las líneas de tiempo en archivo pdf:

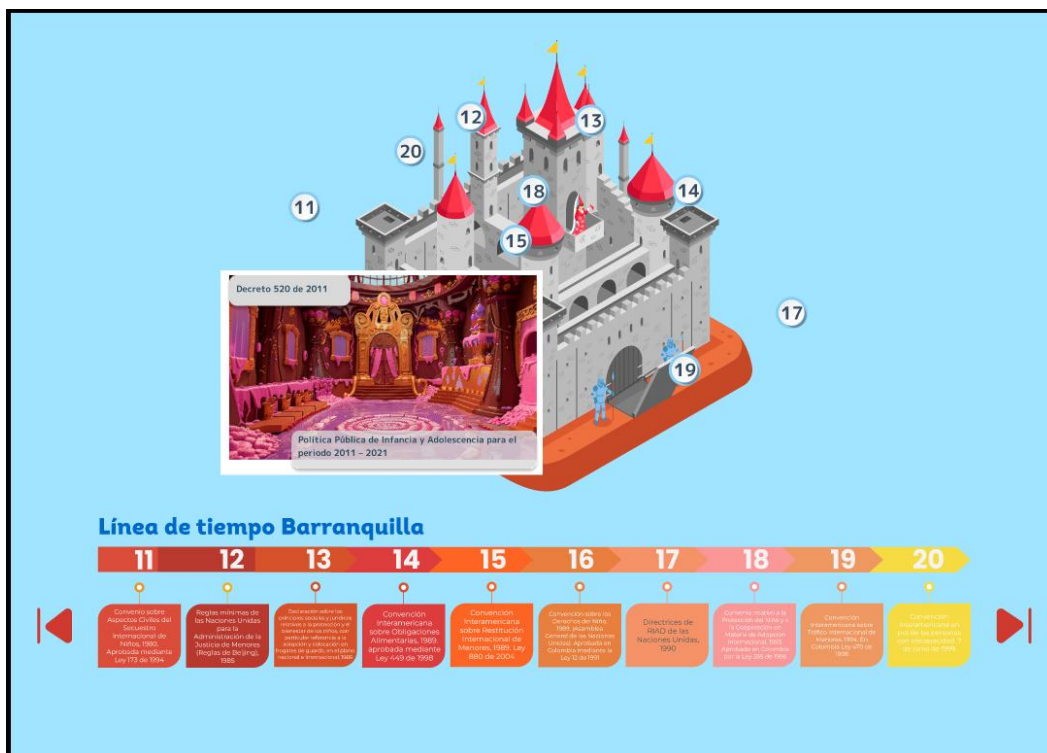
<https://drive.google.com/drive/folders/1B8Eo8lZVecWm9tllHYrjtugSbTKxSOHT?usp=sharing>

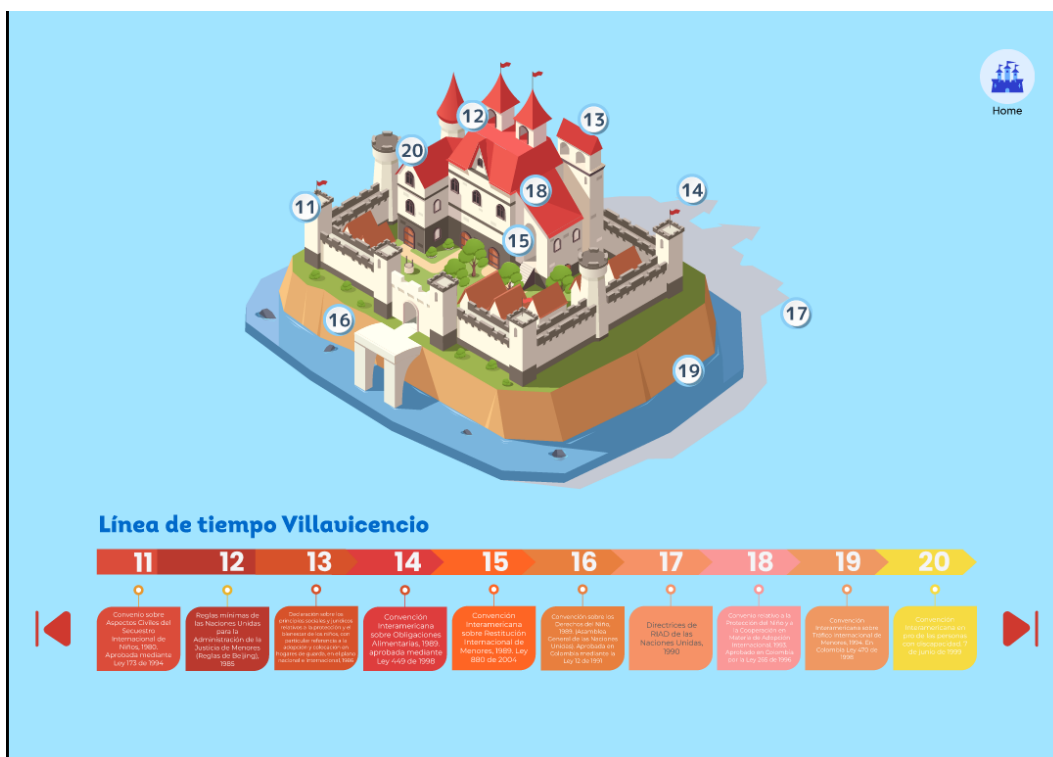
Captura de pantalla de las líneas de tiempo interactivas











Anexo 3. Líneas de tiempo documentos maestros y modelos pedagógicos

Captura de pantalla de formato elaborado en Excel. Como se puede observar en la parte inferior, se visualiza que en cada hoja se encuentran los nombres de las entidades.

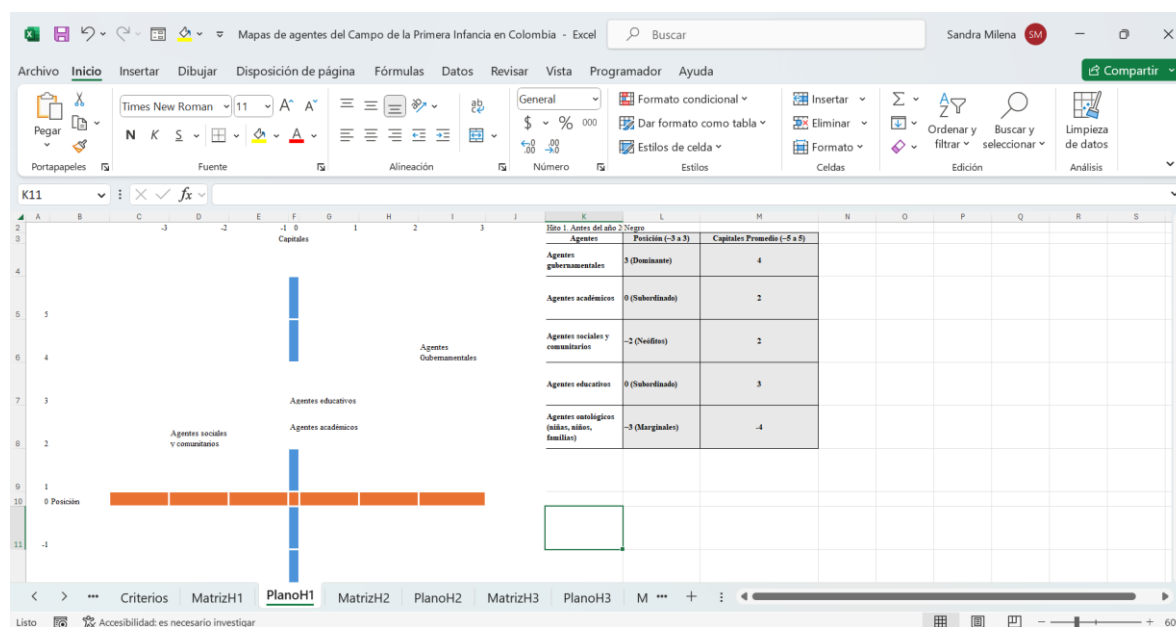
Año	Evento clave
2008	Creación de la marca aeioTU por Fundación Carulla, con enfoque en educación de calidad para la primera infancia.
2010	Atención a 1.598 niños y niñas; inicio del estudio longitudinal de impacto con Universidad de Rutgers y Universidad de los Andes en Santa Marta.
2011	Expansión internacional: llegada a México como consultores para nuevos centros educativos; operación nacional con 11 centros y 2.680 niños atendidos.
2012	Diseño del prototipo de un Centro aeioTU; lanzamiento de la alianza "Primero lo Primero" para ampliar cobertura en Colombia.
2013	Implementación de la Modalidad Familiar con "aeioTU en casa", beneficiando a 3.050 niños y niñas.
2014	Finalización de la Cartografía Curricular; ampliación a 24 centros con atención a 10.801 niños; inicio de certificación ISO 9001.
2015	Desarrollo del software ConectTU para seguimiento del desarrollo infantil; formación de cerca de 3.000 educadores en alianza con ICBF.
2016	Creación de RED aeioTU para compartir conocimiento y formar educadores; primer miembro: Corpoayapel.
2017	Operación del primer centro aeioTU empresarial; alianza de 10 años con Fundación Grupo Social para mejorar la atención en Cartagena.

Link de acceso al archivo de Líneas de tiempo documentos maestros y modelos pedagógicos en pdf:

<https://drive.google.com/file/d/1XzTjsh8Ud6hQqpNsg4yBV2uYkb3SSO09/view?usp=sharing>

Anexo 4. Mapa de agentes de la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia

Captura de pantalla del archivo en Excel con las matrices de ponderación y los planos cartesianos.



Como puede observarse en la barra de desplazamiento, se encuentran los planos y las matrices por cada uno de los hitos.

Link de acceso a los archivos de Mapas de agentes en la emergencia del Campo de la Primera Infancia en Colombia:

<https://drive.google.com/drive/folders/1ZOoIqQP-ltCYGMYA6NRWHWCzxFFw2qay?usp=sharing>

Anexo 5. Presentación del asistente virtual de inteligencia artificial (IA) Mapa de agentes

Link de acceso a Orbe, asistente IA para el análisis del Campo de la Primera Infancia en Colombia:

<https://chatgpt.com/g/g-693c123bab3481918717ea78f51a3087-orbe>

Captura de pantalla Orbe, asistente IA para el análisis del Campo de la Primera Infancia en Colombia



chatgpt.com/g/g-693c123bab3481918717ea78f51a3087-orbe/c/693c386b-db78-832e-bb13-ca6744f35aba

Gmail Inicio de sesión en... Correo CINDE Personales LibreView Q10 MySomos La Riviere Propulsa Proyectos [...] Will | Cyrano @medellin

Nuevo chat
Buscar chats
Biblioteca
Codex
Proyectos

GPT
Explorar
Orbe

Tus chats
Explorar el campo educativo
Asistente IA programación

Sandra Robayo Plus

Orbe 5.1 Thinking

Compartir

"Gracias por estar aquí. ¿Qué aspecto del Campo de la Primera Infancia quieres explorar hoy? Puedo ayudarte a transformar tus insumos en mapas, líneas de tiempo y análisis claros."

Pensado durante 9s

Podemos empezar ya mismo 😊

Con los insumos que tienes cargados, hoy podría acompañarte a, por ejemplo:

1. Reconstruir el relato de un hito

- Antes del 2000

Pregunta lo que quieras

+ Pensar

ChatGPT puede cometer errores. Comprueba la información importante. Consulta [Preferencias de cookies](#)

chatgpt.com/g/g-693c123bab3481918717ea78f51a3087-orbe/c/693c386b-db78-832e-bb13-ca6744f35aba

Gmail Inicio de sesión en... Correo CINDE Personales LibreView Q10 MySomos La Riviere Propulsa Proyectos [...] Will | Cyrano @medellin

Nuevo chat
Buscar chats
Biblioteca
Codex
Proyectos

GPT
Explorar
Orbe

Tus chats
Explorar el campo educativo
Asistente IA programación

Sandra Robayo Plus

Orbe 5.1 Thinking

Compartir

Gracias, quiero conocer la línea de tiempo de Medellín, como se dieron los 5 hitos.

Perfecto 🎯 — muy buena elección.

Vamos a reconstruir **la línea de tiempo del Campo de la Primera Infancia en Medellín**, a partir de los **cinco hitos** que tienes documentados.

Antes de presentarte la síntesis analítica, déjame explicarte brevemente cómo voy a leer los materiales:

Pregunta lo que quieras

+ Pensar

ChatGPT puede cometer errores. Comprueba la información importante. Consulta [Preferencias de cookies](#)

Anexo 6. Consentimiento informado

Captura de pantalla formato de consentimiento informado usado con los adultos y adultas entrevistados

CONSENTIMIENTO INFORMADO

El fin de este formato de consentimiento es proveer a los participantes de una clara explicación de la naturaleza del estudio y su rol en el mismo. De esta manera, el participante podrá tomar una decisión voluntaria y razonable, conociendo las implicaciones y el propósito general de su participación.

La presente investigación es conducida por Sandra Milena Robayo Noreña, candidata a doctora en Ciencias Sociales, Níñez y Juventud de la Universidad de Manizales y CINDE, con el proyecto titulado: Emergencia del campo de la primera infancia en Colombia 2000-2021.

El objetivo general de este estudio es comprender la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia, en el periodo 2002- 2022. Para ello, se describirán las condiciones históricas en las que emerge el campo de la primera infancia en Colombia; se caracterizarán los agentes relacionados con la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia; y, se analizarán los capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos de los agentes relacionados con la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista. Esto tomará aproximadamente 6 horas de su tiempo, distribuidas en los momentos en que sea para usted cómodo hacerlo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán organizadas usando un código y, por lo tanto, serán anónimas, a no ser que usted solicite que aparezca su nombre y/o se haga referencia a su persona y trayectoria profesional en el campo.

La investigación no representará ningún riesgo directo y se estima que no habrá riesgos eventuales, sin embargo, la investigadora principal suspenderá la entrevista de inmediato,

al advertir algún riesgo o daño para los sujetos con quienes se realice la investigación. Así mismo, será suspendida de inmediato para aquellos sujetos de investigación que así lo manifiesten.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si algunas de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber a la investigadora y no responderlas. Es necesario aclarar que el participante no recibirá remuneración económica y se le realizará una realimentación de los resultados de la investigación.

Agradezco su participación. Por favor indique su aceptación de lo escrito en este documento:

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora al teléfono que aparece al pie de su firma.

Expreso que: si___ no___, quiero que aparezca mi nombre y mi trayectoria en el campo.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha

Investigador principal

Nombre completo: Sandra Milena Robayo Noreña

Documento de identidad: 32.141.991

Correo electrónico: sandrarobayo48@gmail.com

Teléfono: 3147296512

Anexo 7. Consentimiento informado tutores de niños y niñas

Captura de pantalla formato Consentimiento informado firmado por representantes de la institución.

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS A NIÑOS Y NIÑAS - INSTITUCIONAL

El fin de este formato de consentimiento es proveer a los participantes de una clara explicación de la naturaleza del estudio y su rol en el mismo. De esta manera, la institución participante podrá tomar una decisión voluntaria y razonable, conociendo las implicaciones y el propósito general de su participación.

La presente investigación es conducida por Sandra Milena Robayo Noreña, candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y CINDE, con el proyecto titulado: Emergencia del campo de la primera infancia en Colombia 2000-2021.

El objetivo general de este estudio es comprender la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia, en el periodo 2002- 2021. Para ello, se describirán las condiciones históricas en las que emerge el campo de la primera infancia en Colombia; se caracterizarán los agentes relacionados con la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia; y, se analizarán los capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos de los agentes relacionados con la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia.

Si la institución accede a participar en este estudio, se le pedirá disponer de espacios en sus instalaciones y dentro de la programación de las actividades con los niños y las niñas para que a través de una estrategia metodológica denominada *Universo de colores* (Ospina, 2023), ellos y ellas respondan en grupo a las preguntas de una entrevista. Esto tomará aproximadamente 10 horas de su tiempo, distribuidas en los momentos en que sea para los niños y las niñas y por supuesto para la institución para hacerlo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que hayan expresado.

Se espera trabajar con un grupo donde se cuente con la mayor cantidad de condiciones de diversidad que les sea posible: niños y niñas pertenecientes a comunidades urbanas, rurales, indígenas, migrantes, extranjeros, desplazados, afrocolombianos, con capacidades diversas. Para mediar la comunicación, dadas las limitaciones de la investigadora, se requiere que los niños y las niñas se encuentren entre los 3 y 4 años.

1

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán organizadas usando un código y, por lo tanto, serán anónimas. Solo se podrá hacer referencia a la institución y si así lo solicitan y dejan explícito en este documento.

La investigación no representará ningún riesgo directo y se estima que no habrá riesgos eventuales, sin embargo, la investigadora principal suspenderá la entrevista de inmediato, al advertir algún riesgo o daño para los sujetos con quienes se realice la investigación. Así mismo, será suspendida de inmediato para aquellos sujetos de investigación que así lo manifiesten.

Si la institución, las familias y/o los niños y las niñas tienen alguna duda sobre este proyecto, pueden hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, pueden retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si algunas de las preguntas durante la entrevista les parecen incómodas, tienen el derecho de hacérselo saber a la investigadora y no responderlas. Es necesario aclarar que los participantes no recibirán remuneración económica y se le realizará una realimentación de los resultados de la investigación.

En este sentido, se proponen tres escenarios: en el último encuentro del proceso de las entrevistas grupales con los niños y las niñas se construirá con ellos los resultados de lo que ha sucedido en dicho proceso y se condensarán los aportes que de allí surgen para la investigación. Con la institución y los padres de familia, se hará una presentación de los resultados de la investigación, resaltando los aportados por los niños y las niñas.

Posteriormente, cuando finalice la investigación se realizará un evento donde se socialice la investigación. En este sentido, se propone un encuentro formativo con agentes educativos y personal que la institución convoque, sobre "La investigación con niños y niñas de primera infancia: posibilidades y desafíos". Y una actividad académica municipal que articule y vincule a otros actores para socializar la tesis doctoral.

2

Agradezco su apertura y disposición para la participación en este proceso. Por favor indique su aceptación de lo escrito en este documento:

Entendemos que una copia de esta ficha de consentimiento será entregada a la institución, y que podemos pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora al teléfono que aparece al pie de su firma.

Expreso que: si ____ no ____ queremos que aparezca el nombre de la institución y nuestra trayectoria en el campo.

Dado en Sabaneta (Antioquia) el 4 de mayo de 2023.

Nombre de los participantes:

Cargo

Firma del Participante

Nombre de los participantes:

Cargo

Firma del Participante

Investigador principal

Nombre completo: Sandra Milena Robayo Noreña

Documento de identidad: 32.141.991

Correo electrónico: sandrarobayo48@gmail.com

Teléfono: 3147296512

Captura de pantalla formato Consentimiento informado firmado por tutores de niños y niñas

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTAS A NIÑOS Y NIÑAS - FAMILIAR

El fin de este formato de consentimiento es proveer a los participantes de una clara explicación de la naturaleza del estudio y su rol en el mismo. De esta manera, la institución participante podrá tomar una decisión voluntaria y razonable, conociendo las implicaciones y el propósito general de su participación.

La presente investigación es conducida por Sandra Milena Robayo Noreña, candidata a doctora en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y CINDE, con el proyecto titulado: Emergencia del campo de la primera infancia en Colombia 2000-2022.

El objetivo general de este estudio es comprender la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia, en el periodo 2002- 2022. Para ello, se describirán las condiciones históricas en las que emerge el campo de la primera infancia en Colombia; se caracterizarán los agentes relacionados con la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia; y, se analizarán los capitales económicos, sociales, culturales y simbólicos de los agentes relacionados con la emergencia del campo de la primera infancia en Colombia.

Si la institución accede a participar en este estudio, se le pedirá disponer de espacios en sus instalaciones y dentro de la programación de las actividades con los niños y las niñas para que a través de una estrategia metodológica denominada *Universo de colores* (Ospina, 2023), ellos y ellas respondan en grupo a las preguntas de una entrevista. Esto tomará aproximadamente 10 horas de su tiempo, distribuidas en los momentos en que sea para los niños y las niñas y por supuesto para la institución para hacerlo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que la investigadora pueda transcribir después las ideas que hayan expresado.

Se espera trabajar con un grupo donde se cuente con la mayor cantidad de condiciones de diversidad que les sea posible: niños y niñas pertenecientes a comunidades urbanas, rurales, indígenas, migrantes, extranjeros, desplazados, afrocolombianos, con capacidades diversas. Para mediar la comunicación, dadas las limitaciones de la investigadora, se requiere que los niños y las niñas se encuentren entre los 3 y 4 años.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas serán organizadas usando un código y, por lo tanto, serán anónimas. Solo se podrá hacer referencia a la institución y si así lo solicitan y dejan explícito en este documento.

La investigación no representará ningún riesgo directo y se estima que no habrá riesgos eventuales, sin embargo, la investigadora principal suspenderá la entrevista de inmediato, al advertir algún riesgo o daño para los sujetos con quienes se realice la investigación. Así mismo, será suspendida de inmediato para aquellos sujetos de investigación que así lo manifiesten.

Si la institución, las familias y/o los niños y las niñas tienen alguna duda sobre este proyecto, pueden hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, pueden retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si algunas de las preguntas durante la entrevista les parecen incómodas, tienen el derecho de hacérselo saber a la investigadora y no responderlas. Es necesario aclarar que los participantes no recibirán remuneración económica y se le realizará una realimentación de los resultados de la investigación.

En este sentido, se proponen cinco escenarios: en el último encuentro del proceso de las entrevistas grupales con los niños y las niñas se construirá con ellos los resultados de lo que ha sucedido en dicho proceso y se condensarán los aportes que de allí surgen para la investigación y resultarán diversos productos académicos. Con la institución y los padres de familia, se hará una presentación de los resultados de la investigación, resaltando los aportados por los niños y las niñas.

Posteriormente, cuando finalice la investigación se realizará un evento donde se socialice la investigación. En este sentido, se propone un encuentro formativo con agentes educativos y personal que la institución convoque, sobre "La investigación con niños y niñas de primera infancia: posibilidades y desafíos". Y una actividad académica municipal que articule y vincule a otros actores para socializar la tesis doctoral.

Agradezco su apertura y disposición para la participación en este proceso. Por favor indique su aceptación de lo escrito en este documento:

Entendemos que una copia de esta ficha de consentimiento será entregada a la institución, y que podemos pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a la investigadora al teléfono que aparece al pie de su firma.

Dado en Sabaneta (Antioquia) el 4 día del mes de diciembre de 2023.

Nombre de la docente acompañante:

Cargo

Firma del Participante

Investigador principal

Nombre completo: Sandra Milena Robayo Noreña

Documento de identidad: 32.141.991

Correo electrónico: sandrarobayo48@gmail.com

Teléfono: 3147296512

Expresamos que: si___ no___ queremos que aparezca el nombre del niño o de la niña en la tesis y en los productos derivados	Nombre del niño o de la niña y gesto de aceptación	Nombre del acudiente, documento de identidad y firma
Expresamos que: si___ no___ queremos que aparezca el nombre del niño o de la niña en la tesis y en los productos derivados	Nombre del niño o de la niña y gesto de aceptación	Nombre del acudiente, documento de identidad y firma
Expresamos que: si___ no___ queremos que aparezca el nombre del niño o de la niña en la tesis y en los productos derivados	Nombre del niño o de la niña y gesto de aceptación	Nombre del acudiente, documento de identidad y firma
Expresamos que: si___ no___ queremos que aparezca el nombre del niño o de la niña en la tesis y en los productos derivados	Nombre del niño o de la niña y gesto de aceptación	Nombre del acudiente, documento de identidad y firma
Expresamos que: si___ no___ queremos que aparezca el nombre del niño o de la niña en la tesis y en los productos derivados	Nombre del niño o de la niña y gesto de aceptación	Nombre del acudiente, documento de identidad y firma

Anexo 8. Asentimiento informado

Fotografía del ejercicio de asentimiento informado. Durante la cartografía se conversó con las niñas y los niños sobre su participación en el proyecto de investigación. Su asentimiento queda registrado en sus creaciones.

