

**La presencia de la alteridad en las Políticas Públicas Distritales de la Primera Infancia en Bogotá:
una lectura hermenéutica reflexiva desde las infancias vulnerables**

*The presence of otherness in District Public Policies for Early Childhood in Bogotá:
a reflective hermeneutical reading from the perspective of vulnerable children*

*A presença da alteridade nas políticas públicas distritais para a primeira infância em Bogotá:
uma leitura hermenêutica reflexiva a partir da perspectiva de crianças vulneráveis*

Juan Francisco Remolina Caviedes¹
Institución Educativa Pozo Nutrias Dos

Sandra Patricia Medina Camargo²
Universidad Autónoma de Bucaramanga

Resumen: Este artículo estudia la presencia de la alteridad en las políticas distritales de educación inicial en Bogotá (Colombia) de los últimos dos períodos de gobierno, a partir de un enfoque hermenéutico reflexivo. Este parte del supuesto de que, a pesar de las políticas actuales que mencionan el enfoque diferencial, existen vacíos significativos en su implementación que afectan el reconocimiento de niños y niñas pertenecientes a poblaciones vulnerables, como migrantes, desplazados, pueblos indígenas y aquellos en condición de discapacidad. La investigación se fundamenta en el análisis documental de lineamientos normativos y planes sectoriales, desde una perspectiva ética del otro, apoyada en autores como Lévinas, Dussel y Gadamer. El artículo concluyó que la alteridad aún no constituye un principio rector de la política pública, lo que limita la garantía del derecho a una educación inicial realmente inclusiva.

Palabras clave: Educación Inicial; Alteridad; Enfoque diferencial; Infancia vulnerable; Política Pública.

Abstract: This article analyzes the presence of otherness in district policies for early childhood education in Bogotá (Colombia) during the last two administrations, using a reflexive hermeneutic approach. It is assumed that, although current policies mention the differential approach, there are significant gaps in their implementation that affect the recognition of children belonging to vulnerable populations, such as migrants, displaced persons, indigenous peoples, and those with disabilities. The research is based on a documentary analysis of regulatory guidelines and sectoral plans, from an ethical perspective of the other, supported by authors such as Levinas, Dussel, and Gadamer. It concludes that otherness has not yet been established as a guiding principle of public policy, which limits the guarantee of the right to truly inclusive early childhood education.

Keywords: Early Childhood Education; Alterity; Differential approach; Vulnerable children; Public Policy.

¹ Doctor en Educación. IE Pozo Nutrias Dos (IEPND), San Vicente de Chucurí, Santander, Colombia. E-mail: jremolinac@gmail.com; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5566260727247140>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7001-8017>.

² Magister en Educación con Énfasis en Gestión Educativa. Universidad Autónoma de Bucaramanga (Unab), Bucaramanga, Santander, Colombia. E-mail: smedina524@unab.edu.co; Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8645690134125620>; ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-8692-7494>.

Resumo: Este artigo analisa a presença da alteridade nas políticas distritais de educação infantil em Bogotá (Colômbia) durante as duas últimas gestões, utilizando uma abordagem hermenêutica reflexiva. Parte-se do princípio de que, embora as políticas atuais mencionem a abordagem diferencial, existem lacunas significativas em sua implementação que afetam o reconhecimento de crianças pertencentes a populações vulneráveis, como migrantes, pessoas deslocadas, povos indígenas e pessoas com deficiência. A pesquisa baseia-se na análise documental de diretrizes regulatórias e planos setoriais, a partir de uma perspectiva ética do outro, apoiada em autores como Levinas, Dussel e Gadamer. Conclui-se que a alteridade ainda não se tornou um princípio norteador das políticas públicas, o que limita a garantia do direito a uma educação infantil verdadeiramente inclusiva.

Palavras-chave: Educação Infantil; Alteridade; Abordagem diferencial; Crianças vulneráveis; Política Pública.

Recebido: 12 de noviembre de 2025

Aceptado: 12 diciembre de 2025

Introducción

La Primera Infancia en América Latina y Colombia, pese a que se posiciona de forma estratégica y prioritaria en la agenda regional de educación, enfrenta grandes retos con respecto a la reducción de desigualdades sociales, y se le reconoce como parte fundamental para el desarrollo integral de la sociedad. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] (2022), los países de la región han adelantado en el diseño y la implementación de políticas sostenibles para la primera infancia, debido a las diversas investigaciones y evidencias científicas que respaldan “la importancia de la primera infancia para lograr resultados a lo largo de la vida en materia de educación, salud y empleo, así como para la reducción de la pobreza” (p. 4).

Aunado a lo anterior, la Unesco (2022) afirma que la inversión en educación inicial mejora el desarrollo cognitivo y social de los niños, sentando bases para mejorar el desempeño futuro. Sin embargo, en el informe entregado en el 2024 advierte:

El mundo no va por buen camino ante la consecución del Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), 4 y asegurar una educación inclusiva, de calidad, y oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos. La educación, empezando por la primera infancia, hace frente a la doble crisis de la equidad y la pertinencia. (p. 14)

A partir de la perspectiva de otro organismo, en esta etapa escolar, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) se enfoca en la ampliación progresiva

de la cobertura y acogida de las niñas y los niños, evidenciando el compromiso regional con la equidad al buscar la reducción de las brechas sociales desde la primera infancia, con especial atención en las poblaciones vulnerables y territorios rurales:

Invertir en los primeros años de vida es de las acciones más eficientes desde la visión de las políticas públicas, porque es el período de la vida en el que actúan los principales impulsores de la desigualdad y el impacto positivo; tiene beneficios exponenciales. (Santos, 2024, p. 12)

Hace varios años atrás, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef] (2020) manifestó la importancia de la función de la educación inicial como garante de condiciones de igualdad y no discriminación, permitiendo que todo niño o niña pudiera acceder al máximo desarrollo como sujeto de derechos, donde “extender el acceso equitativo a la educación de la primera infancia y ofrecer servicios de calidad y ampliables puede potenciar la eficacia y la eficiencia de todo el sistema educativo” (p. 12), estableciendo las ventajas de incluir la educación preescolar en las funciones del Ministerio de Educación, lo cual se evidencia en las políticas públicas colombianas, las cuales relacionan la educación inicial con el derecho y las condiciones sociales, económicas y políticas para el desarrollo y bienestar de su infancia. Pero, a su vez, surgen movimientos sociales y pedagógicos que la critican.

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia [MEN] (2024) garantiza que la educación inicial es un derecho impostergable de la primera infancia. En las últimas décadas, la educación inicial se ha posicionado como un derecho clave en el marco de la primera infancia en Colombia. No obstante, la realidad desvela una problemática ética y confronta a sus actores desde la acogida del otro, aunque existan contribuciones y argumentos de los diferentes organismos internacionales, regionales y nacionales de motivar políticas transformadoras que sumen a la construcción de sociedades más equitativas, justas e inclusivas.

La formulación de políticas públicas no ha incluido consistentemente un entendimiento profundo del concepto de la alteridad, concebida como el reconocimiento y el sentir con el otro desde su diferencia; la educación está pensada para el otro, no con el otro. Lo anterior se demuestra, particularmente, en la atención a niñas y niños de poblaciones vulnerables, como personas migrantes en situación de desplazamiento, pueblos indígenas y aquellos en condición de discapacidad en la ciudad de Bogotá.

La capital colombiana es conocida como el epicentro de oportunidades laborales y comerciales de mayor relevancia nacional, lo cual conlleva a un alto flujo migratorio. En la actualidad, según las proyecciones hechas por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE] (2018), para el año 2024, esta ciudad contaba con

7.929.539 habitantes, con un aumento demográfico anual del 1.18 %, con un 7.4 % en población migrante, un 0.6 % población indígena, un 7.5 % población afrodescendiente, y un 7.2 % población infantil menor de 5 años. En esta convergen una diversidad social y cultural de diferentes aristas, y junto a múltiples necesidades determinadas por las mismas diferencias, como son el reconocimiento de sus saberes ancestrales, la valoración de su lugar de origen y la acogida solidaria, entre otras.

Este artículo inicia desde la idea de que la educación, como campo de disputa simbólica, y la educación inicial como parte fundamental de derechos, hace referencia a una etapa clave en la construcción del sujeto social y político. Por lo tanto, es importante asumir el reto de la inclusión desde una perspectiva ética del otro. La inclusión no puede limitarse a enfoques instrumentales o técnicos, sino que debe reconocer la alteridad como condición de posibilidad para el desarrollo de una política crítica y social que acoja las diferencias y las necesidades de la población infantil más vulnerable en los colegios públicos del distrito capital. Bajo este panorama, se rastrea la presencia de la alteridad en las políticas de desarrollo distrital en educación inicial, entendidas desde los años 2020 hasta la actualidad, a partir de una metodología hermenéutica reflexiva. El propósito es analizar cómo se configura el reconocimiento de las diferencias en las políticas públicas de educación inicial en la ciudad de Bogotá, y qué implicaciones tiene para garantizar los derechos en la primera infancia, rastreando en ello huellas de alteridad.

Marco Teórico y Conceptual

El marco teórico-conceptual de este artículo busca sustentar la reflexión crítica sobre la presencia (o ausencia) de la alteridad en las políticas de educación inicial distrital. Para esto, se trabajan tres ejes interrelacionados: la alteridad como categoría ética y política, la perspectiva diferencial e interseccional en la niñez, y la hermenéutica reflexiva como metodología de estudio. Estos ejes dan paso al establecimiento de un diálogo entre la filosofía crítica, las ciencias sociales y la pedagogía, vinculando un entendimiento complejo y situado de la política pública educativa.

La Alteridad: el Otro Como Sujeto Ético-Político

La alteridad se refiere al reconocimiento radical del otro como persona diferente, irreductible al yo o a toda forma de universalismo abstracto. Lévinas (1991), en su obra, fundamenta la ética en el compromiso ante el rostro del otro, una presencia que exige

una respuesta que no se puede diferir ni condicionar por la reciprocidad. Esta idea de la alteridad requiere descentralizar al yo como medida del mundo y una apertura ética sin condiciones a la diferencia.

Para Lévinas (1991), la cara del otro no se puede comprender en su totalidad, ni puede ser subsumida en categorías ontológicas; su expresión es siempre excedente. Este pensamiento tiene implicaciones profundas en el campo educativo, debido a que requiere de que toda pedagogía auténticamente ética está obligada a reconocer al otro (niño, niña, comunidad) no como algo que debe ser intervenido, sino como sujeto de derecho, con una voz que transforma al educador en su vínculo.

Desde América Latina, Dussel (1997) desarrolló esta noción a partir de una ética de la liberación. Para Dussel, la alteridad es una categoría ética, pero también política e histórica: el otro ha sido históricamente oprimido, invisibilizado o reducido a una otredad subordinada en los sistemas coloniales y modernos. Por ello, la alteridad requiere de una praxis liberadora que cambie las condiciones estructurales de exclusión. En educación, esto se ve como la necesidad de revisar críticamente las matrices coloniales que aún operan en las políticas y prácticas escolares, y que perpetúan relaciones asimétricas de poder, en lugar de cuestionarlas.

Este horizonte ético-político invita a pensar la política educativa como aseguramiento técnico de derechos, pero también como lugar en el que se disputa el reconocimiento, la voz y la dignidad de sujetos históricamente vulnerados. Desde esta idea, una política pública que no reconoce al otro en su diferencia —como los niños y niñas indígenas, afrodescendientes, migrantes o con discapacidad— no es ética ni democrática.

El Enfoque Diferencial e Interseccional en la Política Educativa

El enfoque diferencial, se originó como respuesta a la urgencia de asegurar derechos y acciones más justas para poblaciones históricamente vulneradas. Desde este enfoque, se determina a la diversidad como el punto de partida para el diseño y la materialización de las políticas públicas. El Departamento Nacional de Planeación [DNP] (2016), expuso como base legal de los lineamientos del enfoque diferencial a:

Los fines esenciales del Estado establecidos en la Constitución Política de 1991, que define a Colombia como un Estado social de derecho, democrático, participativo y pluralista, fundado en el respeto de la dignidad humana, que reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana. (p. 5)

Desde otro estamento, la Alcaldía Mayor de Bogotá (s.f.), definió su función como el que da paso a la comprensión y visibilización de “las dinámicas de discriminación y exclusión social en la ciudad, de tal manera que, a partir de ello, se establezcan acciones para el cambio desde la equidad y el desarrollo humano”(párr. 2). Para la Secretaría de Planeación Distrital de Bogotá (2024), el objetivo primordial de este enfoque es “reconocer a Bogotá como una ciudad diversa, en la que habitan múltiples grupos poblacionales y sectores sociales iguales en derechos al resto de los habitantes de la ciudad” (p. 14). Su implementación, por lo tanto, es fundamental para alcanzar el desarrollo de políticas públicas que promuevan: la inclusión e integración social.

El enfoque diferencial, se ha incorporado progresivamente en el diseño de políticas públicas en Colombia, especialmente en los marcos normativos que controlan la atención integral a la primera infancia (MEN, 2017). Este enfoque tiene como punto de partida el reconocimiento de que no todas las niñas y niños se encuentran en igualdad de condiciones para el ejercicio de sus derechos, por lo que se necesita de un tratamiento particular que garantice la equidad.

En la educación inicial, la perspectiva diferencial requiere de la comprensión de las infancias como una multiplicidad de experiencias atravesadas por condiciones estructurales como la pobreza, el conflicto armado, el desplazamiento forzado, la discapacidad, la identidad étnica o cultural, el género, entre otras.

No obstante, este enfoque es arriesgado debido a que puede cristalizarse en una lógica de clasificación de poblaciones “diferentes”, que puede fortalecer una idea asistencialista o patologizante si no se acompaña de una mirada interseccional. Crenshaw (1991) formula una teoría interseccional que aporta una herramienta clave para analizar cómo distintas formas de discriminación y desigualdad (como el racismo, el sexismo, la xenofobia, el capacitismo, etc.) se entrecruzan y potencian mutuamente, generando situaciones de vulnerabilidad específicas y complejas.

El MEN (2023) trabaja para la atención integral de la primera infancia, la cual se entiende como el medio en el que los diferentes protagonistas responsables deben asegurar el pleno ejercicio de los derechos de las niñas y los niños, concretando articuladamente su protección integral. Para ello “las acciones deben ser intersectoriales y darse en los órdenes nacional y territorial” (p. 139). Ante esto, la Ley De Cero a Siempre (Ley 1804 de 2016), en su artículo 7, decreta y exige lo siguiente:

Cada actor involucrado debe reconocer la importancia central de su rol para la garantía del desarrollo de las niñas y niños. Así como poner al servicio de ellos sus saberes, su estructura institucional, acciones de política, recursos y capacidades”. Y de esta forma, lograr una articulación y un seguimiento efectivo a la atención integral.

Aplicar una perspectiva interseccional a la educación inicial da paso a comprender, por ejemplo, la forma en que una niña indígena con discapacidad que vive en condición de desplazamiento experimenta diversos límites simultáneos que no pueden ser abordados desde categorías aisladas. O, por otro lado, un niño migrante y desplazado por la violencia interna de su territorio, con secuelas de tortura física, psicológica y emocional, que sea atendido únicamente desde lo pedagógico en las instituciones educativas.

Esta perspectiva requiere de políticas sensibles a los panoramas, pero también procesos pedagógicos que acepten y valoren la diferencia como principio, no como excepción. Ortega (2010), ante esto, afirmó que “asumir esta realidad significa aceptar, de antemano, que esta acción educativa necesariamente es una acción singular y original, irrepetible, como singular y original es la realidad de cada sujeto” (p. 20). El autor, además, señaló que el acto educativo es siempre incierto debido a que el conocimiento que se tiene sobre el ser humano es inseguro, provisional, parcial y subjetivo, por lo tanto, es obligación del sistema educativo encontrar la forma de interpretar la existencia y la realidad de su entorno y, de esta forma, dar sentido a sus vidas.

Bajo esta idea, autores como Vandebroek y Bauters (2018) insistieron en que el trabajo en educación inicial debe dejar de ver la diversidad como un “problema a resolver” y concebirla como una oportunidad para construir una pedagogía más democrática, participativa e inclusiva. Esto requiere de una transformación profunda en la formación docente, en los currículos y en los dispositivos institucionales de evaluación y seguimiento.

La Hermenéutica Reflexiva como Metodología Crítica

La hermenéutica reflexiva, en la tradición de Gadamer (1975), parte del reconocimiento de que todo acto de comprensión está atravesado por un horizonte histórico y lingüístico. Por lo tanto, entender no es decodificar datos objetivos, sino entablar un diálogo entre el texto (en este caso, la política pública) y el intérprete, desde su escenario y precomprensiones.

Este enfoque da paso al estudio de los documentos de política pública por lo que dicen explícitamente, pero también por lo que ocultan, suponen o excluyen. El análisis hermenéutico requiere, entonces, una lectura crítica de las narrativas, metáforas, jerarquías y silencios que estructuran el discurso institucional.

Si esto se enfoca a la educación inicial, es preciso señalar que la hermenéutica reflexiva da paso a la identificación de estas tensiones entre el discurso normativo que fomenta el enfoque diferencial, y las prácticas reales que muchas veces homogenizan, normalizan o

jerarquizan a los sujetos. Esta tensión es operativa (es decir, de implementación), pero también simbólica y ética.

Asimismo, la hermenéutica reflexiva suma a la construcción de una posición investigativa situada, que acepta la implicación del investigador en los procesos que analiza. En lugar de buscar una objetividad distante, acepta que toda interpretación es también una forma de posicionamiento político y ético frente al mundo.

Por ello, el marco conceptual que tomó en este artículo no es neutro: por el contrario, pretende visibilizar los límites de una política educativa que, a pesar de incluir lenguajes de inclusión, todavía genera lógicas que obstaculizan el pleno ejercicio de la alteridad. Y a la vez, permite reimaginar otros modos de relación educativa y política, más atentos a la voz, al deseo y a la dignidad del otro.

La noción de alteridad remite a una comprensión ética de la relación con el otro, en tanto sujeto portador de sentido, cultura y dignidad. Lévinas (1991) tenía una filosofía donde la alteridad se concibe como una necesidad ética anterior a todo vínculo de conocimiento. Dussel (1997) complementó esto, por otro lado, con esta visión, pero desde una ética de la liberación que pone en duda las estructuras de exclusión. Por otro lado, Gadamer (1975) permitió entender la interpretación de las políticas a partir de una hermenéutica que acepta los ideales históricos y la apertura dialógica. Estas concepciones dan paso a un estudio crítico de las políticas educativas con el propósito de una justicia social y reconocimiento.

Marco Normativo y Político

El estudio de la alteridad en las políticas de educación inicial necesita entenderse profundamente en el entramado normativo y político que conforma la atención a la niñez en Colombia, y particularmente en Bogotá. Este marco da paso al establecimiento de las responsabilidades del estado ante la aceptación de la diversidad y el aseguramiento de los derechos de las niñas y niños en panoramas de vulnerabilidad. En el próximo apartado, se exponen los referentes internacionales, nacionales y distritales más importantes, centrado en los principios de la perspectiva diferencial, la inclusión y la justicia social.

Referentes Internacionales

En lo internacional, Colombia ha expuesto diversos instrumentos que fomentan una educación inclusiva y la aceptación de las diferencias desde la niñez. Entre ellos se resalta:

- La Convención sobre los Derechos del Niño (ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS [ONU], 1989), que acepta el derecho de todos los infantes a acceder a una educación que promueva el respeto a su identidad cultural, idioma y valores propios.
- La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (ONU, 2015), que en su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) fomenta una educación inclusiva, equitativa y de calidad, centrada especialmente en el acceso temprano.
- El informe de la Unesco (2021) brinda un nuevo contrato social para un proceso de aprendizaje fundamentado en los principios de inclusión, equidad y justicia, aceptando la diferencia como un valor primordial para la sostenibilidad de la vida.

Estos instrumentos son un marco ético y político que otorga la responsabilidad a los Estados de cambiar los sistemas educativos para dar respuesta a las diferencias estructurales que impactan negativamente a las infancias marginadas por cuestiones étnicas, culturales, migratorias o de discapacidad.

Normativa Nacional

En Colombia, asegurar el derecho a la educación inicial se ha posicionado por medio de diversas disposiciones constitucionales, legales y técnicas. Entre las más relevantes se encuentran:

- La Constitución Política de Colombia (1991) consagra el derecho a la igualdad (artículo 13), los derechos prevalentes de los niños (artículo 44) y la aceptación de la diversidad étnica y cultural (artículo 7).
- La Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) determina que el estado debe asegurar la atención integral de la primera infancia, considerando las condiciones particulares de cada infante.
- La Ley 1804 de 2016 regula la atención integral a la primera infancia y fomenta la articulación interinstitucional para garantizar la atención desde una visión diferencial y territorial.
- Decreto 1411 de 2022, reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones.
- Los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial (MEN, 2013), que incluyan la perspectiva diferencial y exponen que el reconocimiento de las particularidades culturales, lingüísticas, de género, capacidad física y condiciones sociales de los niños, debe dirigir las prácticas pedagógicas.

- Sentencias relevantes de la Corte Constitucional, como la Sentencia T-025 de 2004 (población desplazada) o la Sentencia C-376 de 2010 (educación intercultural), que fortalecen el deber del estado de tomar acciones afirmativas para asegurar el derecho a la educación de grupos en situación de exclusión.

A pesar de estos avances normativos, diferentes estudios (ZAMBRANO, 2022; WALSH, 2009) han demostrado que la perspectiva diferencial sigue trabajando más como un discurso enunciativo que como un principio rector transversal y operativo en las políticas educativas.

Políticas Distritales de Educación Inicial en Bogotá

En el nivel distrital, Bogotá ha avanzado en la formulación de políticas públicas con perspectiva centrada en derechos para la infancia. El principal marco de referencia actual es el que se expone a continuación:

- El Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024: “Un nuevo contrato social y ambiental para el siglo XXI”, que prioriza el cierre de brechas sociales y fomenta la inclusión de poblaciones diversas, integrando a niños y niñas en situación de vulnerabilidad.
- El Plan Sectorial de Educación 2020-2024, de la Secretaría de Educación del Distrito, expone la garantía del derecho a la educación desde la primera infancia, con enfoque diferencial, territorial e interseccional, como una de sus líneas estratégicas.
- La Política Pública Distrital de Infancia y Adolescencia (actualizada 2021), que reconoce la necesidad de desarrollar acciones específicas para niños y niñas indígenas, afrocolombianos, raizales, palenqueros, rom, migrantes y con discapacidad.
- El Plan de Desarrollo Distrital, “Bogotá Camina Segura” 2024-2027, subraya la necesidad de mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, garantizando una mayor seguridad, inclusión, libertad, igualdad de oportunidades y un acceso más equitativo a bienes y servicios públicos.
- El Plan Sectorial de Educación 2024-2027, “Una educación que te responde”, brinda la posibilidad de una atención integral junto con la Secretaría de Integración Social, lo cual pretende dar felicidad a niñas y niños y un desarrollo óptimo de su potencial.

No obstante, el estudio de estos documentos demuestra una tensión entre la aceptación formal de la diferencia y su manera de operar efectiva. Aunque se hace referencia a la perspectiva diferencial, este, por lo general, se trata como un aspecto adicional o complementario, y no como el eje estructurador de la política.

Metodología

Se utiliza un enfoque cualitativo, de tipo hermenéutico reflexivo, enfocado en el análisis documental de los principales lineamientos de política pública en educación inicial en Bogotá. Entre los documentos revisados, se encuentran el Plan Sectorial de Educación 2020-2024 y 2024-2027, el Plan de Desarrollo Distrital 2020-2024 y 2024-2027 y los lineamientos del MEN para la educación inicial. La lectura se realiza desde categorías analíticas como ética de la alteridad, enfoque diferencial e intersectorial, inclusión-participación. La reflexión se complementa con autores como Lévinas (1961, 1991), Dussel (1997), Walsh (2009), Crenshaw (1991) y Zambrano (2022).

Resultados del Análisis Documental

Desde el análisis documental relacionado con las políticas distritales de educación inicial en Bogotá, se observaron tres hallazgos centrales sobre la presencia —o ausencia— de la alteridad como principio orientador de la política pública:

- La ambigüedad del enfoque diferencial en los documentos oficiales.
- La poca articulación intersectorial para la atención a infancias diversas.
- La poca participación de los sujetos de derechos en la construcción de dichas políticas.

Ambigüedad del Enfoque Diferencial

Uno de los principales resultados es la forma ambigua y superficial en que se expone la perspectiva diferencial en los planes y lineamientos distritales. Documentos como el Plan Sectorial de Educación 2020-2024 y 2024-2027, y los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial (MEN, 2013) mencionaron la relevancia de atender a las particularidades de los infantes según su etnia, condición de discapacidad, nacionalidad o situación de desplazamiento. No obstante, estas menciones no cuentan con un desarrollo conceptual robusto y de estrategias claras de implementación en ambos documentos.

Se demuestra una distancia importante entre el discurso de la inclusión y la estructura operativa de las políticas. Esta tensión se puede entender desde la crítica ética de la alteridad propuesta por Lévinas (1991), quien señaló que el otro no debe ser reducido a una categoría abstracta o funcional dentro del sistema. Por el contrario, debe ser reconocido como sujeto singular, portador de sentido y dignidad. Dussel (1997) complementó esta idea, argumentando que las políticas tienden a nombrar al otro desde el centro hegemónico sin permitirle modificar los marcos normativos.

Fragmentación Institucional y Débil Intersectorialidad

El segundo hallazgo se vincula con la débil articulación intersectorial en la atención a la primera infancia. Aunque la Ley 1804 de 2016 determina un modelo de atención integral que integra sectores como salud, protección, cultura y educación; en la práctica persiste una división operativa entre las entidades responsables. Esto puede afectar especialmente las infancias vulnerables —como los niños migrantes, indígenas, afrocolombianos o en situación de discapacidad—, debido a que estos necesitan una respuesta coordinada a múltiples formas de exclusión.

Desde la visión de la interseccionalidad (CRENSHAW, 1991), estas infancias viven discriminaciones simultáneas y entrelazadas. Por lo tanto, la política pública debería generar formas específicas de atención diferenciada. Sin embargo, el estudio de los documentos distritales demuestra que las estrategias siguen operando en silos institucionales, sin un enfoque sistémico que permita abordar la complejidad de estas situaciones. Walsh (2009), al respecto, advirtió que, sin una mirada crítica de las estructuras de poder que atraviesan la educación, el enfoque diferencial se convierte en una mera declaración retórica.

Participación Simbólica de los Sujetos de Derecho

Finalmente, se demuestra una participación simbólica —más que sustantiva— de los actores directamente implicados en la política educativa: familias, comunidades y los propios niñas y niños. Ante esto, no se identificaron mecanismos efectivos que aseguren la inclusión de las voces de quienes han sido históricamente marginados del diseño e implementación de las políticas públicas, aunque los documentos aluden a la necesidad de fortalecer espacios de participación ciudadana.

La hermenéutica reflexiva da paso a la interpretación de esta falta como un déficit ético. Desde esta visión, el otro no es únicamente objeto de atención o beneficiario, sino

un interlocutor epistémico. La integración del otro requiere de escuchar, ajustar el propio marco de comprensión y hacerse responsable de una obligación transformadora (GADAMER, 1975; LÉVINAS, 1991). Bajo esta idea, el discurso participativo queda sin participantes si no existe voluntad de descentramiento institucional ni una intención de dialogar interculturalmente.

Síntesis Reflexiva

Los hallazgos del análisis demostraron una paradoja importante en las políticas distritales de educación inicial: inicialmente, se ha avanzado en la aceptación formal de la perspectiva diferencial; por otro lado, se mantienen prácticas tecnocráticas que no permiten una visión diferente de la infancia. Ante esto, es posible afirmar que la alteridad no ha sido incluida como principio rector de la política pública, lo que limita el aseguramiento de una educación verdaderamente inclusiva, justa y transformadora.

Esto plantea retos importantes para el control público, la capacitación docente y el diseño curricular. Dar un paso atrás a esta situación, requiere de entender la diversidad como el punto de partida legítimo del sistema educativo. Solo desde un compromiso ético con el otro —y no con sus representaciones estadísticas— será posible construir una educación inicial que abrace plenamente la diferencia y promueva la equidad.

Discusión

El análisis hermenéutico de las políticas públicas distritales de educación inicial en Bogotá evidenció una tensión constante entre los postulados normativos de inclusión y el reconocimiento ético-político de la alteridad en sus diferentes expresiones. Esta discusión se organiza alrededor de tres ejes interrelacionados: la tensión entre enunciación e institucionalización del enfoque diferencial; las barreras estructurales de la acción intersectorial; y la exigencia de un nuevo paradigma epistémico en la formulación de políticas públicas para la infancia.

Enunciación del Enfoque Diferencial sin Institucionalización de la Alteridad

Los documentos normativos estudiados —incluidos el Plan Sectorial de Educación 2020–2024 y los Lineamientos Pedagógicos para la Educación Inicial (MEN, 2017)— exponen una retórica de inclusión y perspectiva diferencial que, no obstante, se diluye al nivel de la

operativización. La visión diferencial se menciona de forma generalista y dirigida a la categorización poblacional, inicialmente, (por ejemplo, etnia, discapacidad, migración). Ante esto, sin embargo, no se consideran las intersecciones entre estas dimensiones y sin anclarlo en un marco ético o filosófico que le dé sentido estructural.

Desde una perspectiva levinasiana (Lévinas, 1991), esta forma de integración institucional puede entenderse una “inclusión sin alteridad”: el otro es incluido en la política como objeto de atención o intervención, pero no como sujeto epistémico, ni como interlocutor válido en la producción del conocimiento pedagógico. A raíz de esto, se genera una paradoja en la que se reconoce la diferencia, pero se sigue operando desde una lógica de universalidad que homogeneiza a los sujetos y reproduce relaciones de poder asimétricas (Dussel, 1997).

Intersectorialidad Fragmentada y Tecnificación de la Atención

El modelo de atención integral propuesto por la Ley 1804 de 2016, que necesita una articulación efectiva entre salud, protección, cultura y educación, se ve limitado por la organización sectorial de las instituciones públicas. En la práctica, esta división se entiende como una atención discontinua, con escasa trazabilidad interinstitucional y limitada adaptación cultural o territorial de las acciones educativas.

Esto tiene cierta relación con lo planteado por Crenshaw (1991) y Walsh (2009) sobre la urgencia de una lectura interseccional de las desigualdades, que de paso al reconocimiento de la forma en que diferentes formas de exclusión —como el racismo, el capacitismo, la xenofobia o el clasismo— se entrecruzan en la vivencia de las infancias vulneradas. Sin esta perspectiva, las políticas se arriesgan a tratar cada forma de exclusión de manera aislada, desconociendo los contextos estructurales que las producen y perpetúan.

Igualmente, la tecnificación de los procesos de atención —expresada en manuales, protocolos y estándares—, aunque necesaria para la gestión, puede vaciar de contenido pedagógico y ético y la relación educativa. Desde este contexto, la hermenéutica gadameriana (GADAMER, 1975) recuerda que todo entendimiento educativo busca un encuentro dialógico, abierto y situado con el otro, que difícilmente puede preestablecerse en protocolos universales.

Participación Restringida y Exclusión Epistémica

El estudio señala, además, que la participación de niñas, niños, familias y comunidades en la formulación y evaluación de políticas es poca, simbólica o subordinada

a agendas institucionales ya establecidas. Este tipo de participación resulta insuficiente desde una visión de gobernanza democrática, pero también implica una exclusión epistémica de saberes otros —locales, comunitarios, ancestrales— que podrían beneficiar el diseño pedagógico y curricular.

En el marco de una pedagogía decolonial, como la que propuso Walsh (2009), esta omisión integra una forma de violencia epistémica, en la medida en que reproduce el pensamiento de que únicamente ciertos saberes (técnico-institucionales) son válidos para pensar la infancia, la educación y la política. Ir más allá de esta lógica exige el desplazamiento de la posición de enunciación del estado como único garante de saber, y abrir espacios reales de co-construcción de políticas públicas con los sujetos históricamente marginados.

Hacia una Política Educativa Basada en la Ética del Cuidado y la Responsabilidad

Frente a estas tensiones, se expone la urgencia de un cambio profundo del paradigma político-educativo, debido a que no es suficiente con reconocer discursivamente la diversidad: es importante estructurar las políticas públicas desde una ética del cuidado (Tronto, 1993) y una responsabilidad radical frente al otro (Lévinas, 1991). Por lo tanto, esta ética debe permear los contenidos de la política, pero también las formas en que se implementa, se evalúan y se revisa.

Esto requiere de la adopción de modelos de control público sensibles a las trayectorias de vida, a los panoramas sociohistóricos y a las narrativas de las propias infancias. Además, significa formar a los agentes educativos en una pedagogía que reconozca al otro no como una excepción a incluir, sino como el punto de partida del proceso educativo.

Conclusiones

Este artículo demostró que, aunque existe el avance discursivo en torno al enfoque diferencial en las políticas de educación inicial en Bogotá, se mantienen vacíos relevantes en su inclusión concreta, especialmente en lo que respecta al reconocimiento pleno de la alteridad. El estudio hermenéutico reflexivo permitió develar tensiones éticas, políticas y epistemológicas que limitan el alcance real de la inclusión educativa en contextos marcados por la diversidad y la desigualdad estructural.

Primeramente, se constata que la alteridad se mantiene ausente como categoría estructurante de la política pública educativa. Estos enfoques aparecen desarticulados, descontextualizados y carentes de un marco ético que asuma la diferencia como principio

generador de sentido pedagógico, a pesar de que los documentos de planeación y lineamientos curriculares aluden a poblaciones específicas —como niñas y niños migrantes, en situación de discapacidad o pertenecientes a pueblos étnicos—. Lévinas (1991) y Dussel (1997), reconocieron que el otro implica un cambio total del yo institucional y epistémico, lo cual todavía no ocurre en el entramado de la política educativa distrital.

En segundo lugar, se observó una distancia entre el diseño normativo y la posibilidad operativa del sistema para asegurar una atención verdaderamente integral. La división intersectorial y la tecnificación de los instrumentos de atención impiden una mirada compleja, situada e interseccional de las infancias vulnerables. Este resultado está sujeto a los aportes de Crenshaw (1991), quien advirtió que las políticas homogéneas invisibilizan las diferencias, pero también pueden reproducir formas más sutiles de exclusión institucionalizada.

En tercer lugar, la falta de formas reales de participación de los sujetos de derecho —particularmente de los propios niños y niñas y de sus comunidades— expone una paradoja democrática: se proclama el derecho a ser escuchado, pero se impide el ejercicio activo de la ciudadanía infantil. Desde una visión hermenéutica crítica, esta exclusión es procedimental y ontológica, debido a que niega al otro su capacidad de ser co-constructor de significados, saberes y políticas (Gadamer, 1975; Walsh, 2009).

Ante este escenario, se hace importante repensar las políticas de educación inicial desde un nuevo pacto ético y pedagógico que sobrepase la lógica de la atención por categorías y transite hacia un reconocimiento integral de la diferencia como base de la justicia social. Esto implica:

- Incluir la alteridad como categoría transversal y orientadora del currículo, la gestión institucional y la formación docente.
- Fortalecer la visión interseccional e intercultural en todos los niveles del diseño e inclusión de la política pública.
- Garantizar mecanismos efectivos de participación protagónica de niñas y niños, reconociendo su agencia y capacidad política desde la primera infancia.
- Promover la formación crítica de los actores institucionales a partir de una ética del cuidado y la responsabilidad frente al otro.

En síntesis, una política educativa que no acepta la alteridad se arriesga de reforzar las mismas estructuras de exclusión que dice combatir. Superar este reto necesita de una voluntad política sostenida, un cambio epistémico profundo y, sobre todo, una sensibilidad ética que ubique al otro en el centro del quehacer educativo.

Referencias

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. (s.f.). Enfoque diferencial. Integración Social:

Disponible en:

<https://www.integracionsocial.gov.co/index.php/politicas-publicas/la-sdis-aporta-a-la-implementacion/politica-publica-enfoque-diferencial>.

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ. (s.f.). Plan distrital de desarrollo 2024-2028 . Alcaldía Mayor de Bogotá: Disponible en: <https://bogota.gov.co/plan-distrital-de-desarrollo-2024-2028/>.

CONGRESO DE COLOMBIA. (2006). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el Código de la Infancia y la adolescencia. Año CXLII No. 46.446. Diario Oficial 8 de noviembre de 2006. Bogotá.

CONGRESO DE COLOMBIA. (2016). Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial 49953 de agosto 2016. Bogotá.

CRENSHAW, K. (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6), 1241-1299. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/1229039>.

DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA [DANE]. (2018). Resultados. Censo nacional de población y vivienda 2018. DANE: Disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN [DNP]. (2016). Lineamientos para la implementación del enfoque de derechos y la atención diferencial a grupos étnicos en la gestión de las entidades territoriales. DNP.

DUSSEL, E. (1997). Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión. Editorial Trotta.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA [UNICEF]. (2020). Construir para que perdure. Un marco a favor de la educación preescolar de calidad y universal. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF].

GADAMER, H. (1975). *Truth and Method*. Seabury Press.

LÉVINAS, E. ([1961] 1991). *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority* (A. Lingis, Trans.). Duquesne University Press.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL EN COLOMBIA [MEN]. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral. MEN.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL EN COLOMBIA [MEN]. (2023). Estrategia de Atención Integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión. MEN.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. (2021). Reimagining our futures together: a new social contract for education. UNESCO. Disponible en: <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. (2022). Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia: Declaración de Tashkent y Compromisos de Acción para Transformar la Atención y Educación de la Primera Infancia, 16 de noviembre de 2022. UNESCO Biblioteca digital Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045_spa.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA [UNESCO]. (2025). Informe Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia: el derecho a una base sólida. UNESCO. Disponible en: <https://doi.org/doi.org/10.54675/GDBY9726>.

ORTEGA, P. (2010). Educar es responder a la pregunta del otro. Edetania, 37, 13-31. Disponible en: <file:///C:/Users/Asus/Downloads/Dialnet-EducarEsResponderALaPreguntaDelOtro-3708824.pdf>.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA. (2022). Decreto 1411 de 2022. Por medio del cual se subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la Subsección 4 a este Capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial. Bogotá.

SANTOS, R. (2024). Antecedentes: la agenda de políticas de desarrollo de la primera infancia en América Latina y el Caribe. En R. Santos, Enfrentar la desigualdad en la primera infancia Las huellas de la pandemia de COVID-19 en las nuevas generaciones de niñas y niños de América Latina y el Caribe (págs. 11-18). Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL]; UNICEF.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO. (2025). Una educación que te responde. Plan sectorial de educación 2024-2027. Alcaldía de Bogotá.

SECRETARÍA DE PLANEACIÓN. (s.f.). Plan de desarrollo distrital 2020-2024. Secretaría de Planeación. Disponible en: <https://www.sdp.gov.co/gestion-a-la-inversion/participacion-y-comunicacion-para-la-planeacion/voces-ciudadanas/plan-de-desarrollo-distrital-2020-2024>.

SECRETARÍA DE PLANEACIÓN DISTRITAL DE BOGOTÁ. (2024). Guía para el seguimiento de políticas públicas distritales. Alcaldía Mayor de Bogotá.

VANDENBROECK, M., & BAUTERS, V. (2018). Diversity and equity in early childhood education. In N. Balke & M. Vandenbroeck (Eds.), . En N. Balke, & M. Vandenbroeck, Rethinking education and poverty (págs. 65-84). Routledge.

WALSH, C. (2009). Interculturalidad Crítica y Pedagogía De-Colonial: Apuestas (Des)De El In-Surgir, Re-Existir y Re-Vivir. Educação On-Line(4), 1-29. Disponible en: <https://educacaoonline.edu.puc-rio.br/index.php/eduonline/article/view/1802>.

ZAMBRANO, D. (2022). Alteridad, cuidado y educación en la primera infancia: una mirada desde el sur. Revista Colombiana de Educación, 83, 55-78. Disponible en: <https://doi.org/10.17227/rce.num83-12229>.