

La educación infantil desde la justicia curricular. Una perspectiva pedagógica para el desarrollo de territorios rurales

Early childhood education from curricular justice. A pedagogical perspective for the development of rural territories

Recibido: 31/1/2023 • Aprobado: 17/7/2023 • Página inicial: 251 • Página final: 272

Doi: 10.53995/23463279.1456

Dayro León Quintero López*
Nataly Restrepo Restrepo**
Sergio Andrés Manco Rueda***
Mayerly Llanos Redondo****

Resumen: Este artículo propone una reflexión sobre la educación infantil desde la justicia curricular como una perspectiva pedagógica de reconocimiento del otro, de sí y de su entorno, para el desarrollo de territorios rurales. La metodología implementada se sitúa en la revisión documental a través de tres herramientas como son: base de datos Web of Science, ERIC y el buscador Google Académico. Para la interpretación crítica de la información, se llevó a cabo una clasificación de las fuentes, categorización de la información y el análisis documental. Los resultados muestran que, en las publicaciones, la interacción entre educación rural, justicia curricular y territorio, está caracterizada por la vacancia de la justicia curricular

desde la educación infantil, como una forma de existencia de los sujetos en y para el desarrollo rural. Además, emerge en la revisión documental un distanciamiento de la educación infantil como eje constitutivo de los programas de desarrollo del territorio rural y las y los niños no son considerados como sujetos políticos clave de estos enfoques de intervención en la ruralidad colombiana. Por último, se decantan algunas orientaciones pedagógicas que articulan el desarrollo del territorio rural con las y los niños, la educación infantil y la justicia curricular.

Palabras clave: Educación infantil, justicia curricular, territorio y desarrollo rural.

JEL: I21, I28, R59, I38

* Doctor en Educación, Licenciado en Geografía e Historia. Docente. Grupo de Investigación Senderos. Tecnológico de Antioquia. Medellín, Colombia.
dayro.quintero@tdea.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2525-9727>

** Doctora en Ciencias de la Educación, Licenciada en Preescolar. Docente. Grupo de Investigación Senderos. Tecnológico de Antioquia. Medellín, Antioquia.
nrestr13@tdea.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5185-352X>

*** Magíster en Educación, Licenciado en Educación Física, Recreación y Deportes. Docente. Grupo de Investigación Senderos. Tecnológico de Antioquia. Medellín, Colombia.
sergiomanco@tdea.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1977-2508>

**** Magíster en Educación y Licenciada en Educación Preescolar. Docente. Tecnológico de Antioquia. Medellín, Colombia
mllanos@tdea.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8917-2444>

Early childhood education from curricular justice. A pedagogical perspective for the development of rural territories

Abstract: This article proposes a reflection on early childhood education from curricular justice as a pedagogical perspective of recognition of the other, of himself and of his environment for the development of rural territories. The implemented methodology is located in the documentary review through three tools such as: Web of Science database, ERIC and the Google Scholar search engine. For the critical interpretation of the information, a classification of the sources, categorization of the information and documentary analysis were carried out. The results show that in the publications the intercession between rural education, curricular justice and territory is characterized by the vacancy of curricular justice from early childhood education as a form of existence of the subjects in and for rural development. In addition, in the documentary review, a distancing of early childhood education as a constitutive axis of rural development programs emerges, and children are not considered as key political subjects of these intervention approaches in Colombian rurality. Finally, some pedagogical orientations are decanted that articulate the development of the rural territory with the children, early childhood education and curricular justice.

Keywords: Early childhood education, curricular justice, territory and rural development.

A educação infantil a partir da justiça curricular. Uma perspectiva pedagógica para o desenvolvimento dos territórios rurais

Resumo: Este artigo propõe uma reflexão sobre a educação infantil a partir da justiça curricular como perspectiva pedagógica de reconhecimento do outro, de si e de seu entorno, para o desenvolvimento dos territórios rurais. A metodologia implementada localiza-se na revisão documental por meio de três ferramentas como: base de dados Web of Science, ERIC e o buscador Google Acadêmico. Para a interpretação crítica das informações, procedeu-se à classificação das fontes, categorização das informações e análise documental. Os resultados mostram que nas publicações a intercessão entre educação do campo, justiça curricular e território é caracterizada pela desocupação da justiça curricular, desde a educação infantil como forma de existência dos sujeitos no e para o desenvolvimento rural. Além disso, na revisão documental, emerge um distanciamento da educação infantil como eixo constitutivo dos programas de desenvolvimento do território rural, e as crianças não são consideradas como sujeitos políticos centrais dessas abordagens de intervenção na ruralidade colombiana. Por fim, são decantadas algumas orientações pedagógicas que articulam o desenvolvimento do território rural com as crianças, a educação infantil e a justiça curricular.

Palavras-chave: Educação infantil, justiça curricular, território e desenvolvimento rural.

Introducción

Colombia históricamente ha sido un país con preeminencia del territorio rural; en la actualidad se estima que “el 80% del territorio nacional es rural y habitan allí, aproximadamente 11.47 millones de personas (cerca del 23.28% de la población), lo que evidencia su alta dispersión” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2018, p. 11). La multiplicidad de comunidades que habitan el territorio rural pertenece en su mayoría a comunidades afrocolombianas, raizales, palenqueros, pueblos originarios y ROOM. Según el Censo nacional del 2018, de los 14.243.223 millones de hogares con un promedio de 3.1 personas por hogar, el 15.8% que equivale a 2.136.483 hogares viven en contextos rurales y rurales dispersos (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2018).

Lo importante a resaltar en este dato, son las condiciones de vida de esos hogares rurales, ya que, según el Índice de Pobreza Multidimensional (IPM), son las poblaciones del territorio rural las más afectadas. Para el 2020, el promedio del IPM a nivel nacional fue del 18.1%, sin embargo, para la población afrocolombiana estuvo en el 29.2%, la población indígena en el 50%, en otras poblaciones campesinas se situó en el 31.4% y en hogares de jefatura femenina en 19.6% y de jefatura masculina de 17.2% (DANE, Encuesta de calidad de Vida [ECV], 2021). Al centrar la mirada sobre la educación como aspecto constitutivo de los indicadores de pobreza multidimensional, las poblaciones que habitan el territorio rural en el país quedan expuestas ante situaciones y hechos de injusticia social, debido a las precariedades en las condiciones dignas con respecto a la garantía de este derecho.

Dichas privaciones de libertad alrededor de la educación se evidencian en algunos casos por “carencia de agua potable, baterías sanitarias, conexión a internet e infraestructura en las escuelas rurales” (Quijano, 2022, p. 32). También se puede dar por la alteración en las trayectorias educativas escolares de las niñas y los niños campesinos a causa de la falta de docentes, el cierre de escuelas y las

[...] ausencias y orfandades de los padres, el secuestro, el desplazamiento forzado, ser hijo o hija de combatientes, excombatientes y miembros de la fuerza pública, presenciar los ataques a su comunidades e instituciones educativas y la violencia en los entornos escolares (Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad, la Convivencia y la no Repetición, 2022, p. 4).

La realidad descrita alrededor de la educación escolar en la ruralidad colombiana puede ser desalentadora en términos de desarrollo rural; sin embargo, asumiendo ésta desde una mirada crítica, se convierte en el punto de partida y de indignación social, política y pedagógica para movilizar acciones que favorezcan un desarrollo digno de los territorios rurales. Ahora bien, en el marco de una reforma rural integral

propuesta en el acuerdo de paz firmado con las Farc-EP y teniendo en cuenta el Plan Especial de Educación Rural (PEER), atravesado por los enfoques de desarrollo como son el de “nuevas ruralidades”¹ y “enfoque territorial”² (Londoño, 2008, p. 15) que, en las últimas décadas, han orientado las intervenciones en el medio rural, nos hacemos la pregunta por el lugar que ha ocupado en estas propuestas la educación infantil y las niñas y los niños, no solo como sujetos de derechos sino como sujetos políticos. En otros términos, ¿será que la educación infantil y las niñas y los niños han estado al margen y subalternizados en la configuración de los proyectos y enfoques de desarrollo rural? o, por el contrario, estos sujetos y la educación infantil con perspectiva pedagógica han sido protagonistas y preponderantes a la hora de tomar decisiones y avizorar los proyectos de desarrollo en los territorios rurales de Colombia.

Teniendo en cuenta el cuestionamiento anterior, la educación infantil debería jugar un papel fundamental para el desarrollo social, económico, cultural, comunitario y político de los territorios rurales. Por ello, al amparo de la Constitución Política de 1991 y con las apuestas educativas definidas en la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), la atención a la primera infancia y la prestación del servicio educativo infantil en el contexto rural deberían ser ejes categóricos de cualquier plan, proyecto y programa de desarrollo rural, buscando de esta manera hacer posible el objeto mismo de la Ley centrado en “la educación como proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Ley 115/1994). Darle una posición de privilegio a la educación infantil y a las niñas y los niños en el desarrollo rural, aún sigue siendo en Colombia un compromiso que implica, entre otros aspectos, la formación de las nuevas generaciones en busca del arraigo, la defensa y el desarrollo armónico e integral de los contextos rurales locales.

A veintinueve años de la existencia de la Ley 115 de 1994, en los territorios rurales persisten situaciones problemáticas con respecto a la educación infantil, las cuales, deben ser objeto de análisis y reflexión para la construcción e implementación de programas de desarrollo rural. Algunos de los aspectos sustanciales de esta realidad colombiana tienen que ver con lo siguiente: Primero, la permanencia y los tránsitos escolares en la educación rural escolar siguen siendo un problema que afecta a las niñas, niños y jóvenes. Alrededor de este asunto, los porcentajes de deserción más

¹ El enfoque de “nueva ruralidad” es una lectura de lo rural que se funda no en las necesidades como carencias, sino sobre las potencialidades, tanto naturales como humanas, que encierra y no hemos sabido convertir en riqueza. En la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidades y pueden llegar a ser también recursos (Londoño, 2008, p. 15).

² El “enfoque territorial” es una lectura de la ruralidad desde la perspectiva del territorio, entendido no solo como una dimensión espacial, sino también en lo histórico y cultural, socioeconómico, político y ambiental, que permite visualizar y comprender los asentamientos humanos, las interrelaciones entre lo rural y lo urbano, sus sentidos, sus lógicas, y las múltiples opciones que ofrece, tanto el desarrollo progresivo de actividades agrícolas no tradicionales, como el de actividades no agrícolas en el medio rural (Londoño, 2008, p. 16).

altos se presentan en la educación secundaria; pareciera ser que, entre más avanza la edad, se aumenta el retiro permanente o temporal de las y los niños y jóvenes de los procesos de escolarización.

Tanto así que, en la Encuesta de Calidad de Vida (ECV) (2021), se describe que:

[...] las diferencias más importantes por área se presentan en los grupos de edad teórica para atender los niveles de media y superior: el 90,5% de los menores de 15 y 16 años que habitan en zonas urbanas asistió a un establecimiento de educación formal en 2021, porcentaje que en centros poblados y rural disperso fue de 81,4%. (p. 10)

La participación de las y los niños menores de cinco (5) años en programas de educación inicial es restringida. Al respecto, en los centros poblados y rural disperso:

[...] el 71,7% de los menores de 0 a 4 años permanece la mayor parte del tiempo con su padre o madre en la casa a diferencia de las cabeceras municipales que es del 53,2%. Además, sólo un 17,8% de los niños y niñas rurales menores de cinco años han tenido la posibilidad de asistir a hogares comunitarios, jardines, centros de desarrollo infantil o colegios (ECV, 2021, p. 9).

Segundo, entre 2019 y 2021, según el informe del SIDHES, 23.465 niños y niñas han sido víctimas de desplazamiento forzado, tanto en el contexto rural como urbano. Sumado a esto, el incremento de los índices de violencia ha ido en ascenso hasta constituirse en uno de los principales factores explicativos ante las dificultades en el acceso y el funcionamiento del servicio educativo infantil. A esto se suman los problemas en materia nutricional, médica y recreativa. Y, tercero, la prestación del servicio educativo infantil en lo rural, aunque ha sido parte de las preocupaciones del gobierno nacional, no se ha desarrollado como una política pública territorialmente contextualizada, tanto así que, en términos de cobertura, según (MEN, 2022) la cantidad de maestros solo alcanza a atender al 35% de la población rural. Sumado a esto, cuando se trata de atención a la primera infancia, menos del 40% de las y los niños reciben algún tipo de atención institucional en los primeros cinco años de vida escolar, según cifras de COALICO (2022), en su informe sobre infancia y violencia en Colombia.

Los tres elementos mencionados expresan una configuración histórica que pone de manifiesto una tensión entre la educación infantil institucionalizada y las formas socio espaciales de la atención y educación a la primera infancia que aparecen en lo rural. Esto implica que hay una distorsión entre los planteamientos e intencionalidades normativas y las realidades que afrontan las y los niños en los contextos rurales. Sumado a ello, la concepción territorial dista mucho de los modos de existencia

en los cuales, tanto la norma como las prácticas que la acompañan, construyen la cartografía oficial en la cual son leídos los diferentes contextos culturales y escolares que fungen como propiedad del sistema educativo colombiano.

Esto quiere decir que, aunque hay acciones institucionales mediante las cuales se materializan las intencionalidades normativas, los marcos epistemológicos de donde emanan plantean una lógica que va del centro a la periferia, partiendo de supuestos y lecturas parciales de las realidades. A su vez, está construida desde una perspectiva unitaria, cuya acción hegemónica mantiene al margen a otras posibilidades de la construcción de conocimiento y de las educaciones propias que, históricamente, se han desarrollado en el cuidado, atención y educación de los y las niñas.

La cuestión problemática en el marco del desarrollo rural que de ello emana, consiste en la relación asimétrica entre la concepción que de las infancias se ha consolidado en el discurso institucional frente a las particulares formas de ser niño y niña en cada uno de los territorios, particularmente los rurales, donde el cuidado, la formación y la educación infantil, se enfrentan a la desigualdad material que, por efecto de la distribución de la riqueza, existe en el país e impide el reconocimiento de saberes y prácticas, tanto ancestrales como emergentes, en los modos de ser, saber y hacer que las y los niños poseen por la naturaleza misma de su adecuación a cada contexto. Al punto de subsumir su educación y cuidado a un ejercicio distorsionado de lo institucional, que no puede responder de manera pertinente a las demandas propias del desarrollo rural en los territorios.

Consecuentemente, se puede apreciar que, de fondo, hay una cuestión pedagógica, la cual, vista desde la perspectiva curricular, delata formas heterogéneas que son enajenadas por efecto de una prescripción institucional que conceptualiza, aplica y regula todas las prácticas desde un mismo marco referencial, haciendo que se configure un modo injusto del currículo en educación infantil en un país en el cual la constitución misma reconoce la pluralidad y la multiculturalidad del territorio nacional, que es resultado de formas heterotropas de lo histórico en el espacio. En atención a lo anterior, la pregunta que guía esta reflexión es: ¿De qué manera la educación infantil desde la justicia curricular se configura como una perspectiva pedagógica de reconocimiento del otro, de sí y de su entorno para el desarrollo de territorios rurales?

Metodología

La reflexión se desarrolló implementando una metodología que se sitúa en un paradigma histórico hermenéutico de carácter cualitativo, el cual permite el desarrollo de una revisión documental a través de tres herramientas: las bases de datos Web of Science, ERIC y el buscador Google Académico. Para la compilación y análisis se recurre a tres estrategias: búsqueda a partir de operadores booleanos, índices temáticos y categorización asistida por aplicaciones de inteligencia artificial como ChatGpt. Cabe anotar que, el proceso en general está vinculado al objetivo de comprender la educación infantil desde la justicia curricular como una perspectiva pedagógica de reconocimiento del otro, de sí y de su entorno para el desarrollo de territorios rurales.

El cual se fue tejiendo desde tres objetivos específicos:

- Identificar en la producción bibliográfica las tendencias, recurrencias y ausencias frente a los conceptos de territorio, educación rural y justicia curricular, que vinculan la educación infantil.
- Describir las relaciones entre el territorio, la justicia curricular y la educación rural, vinculadas a la educación infantil, que están presentes o ausentes de la realidad colombiana desde lo documental.
- Proponer algunas orientaciones para vincular la educación infantil como un ejercicio de justicia curricular, en clave pedagógica, para el desarrollo de los territorios rurales.

Atendiendo a los objetivos planteados se utilizaron los conceptos clave de la reflexión para construir y vincular los operadores booleanos, los índices temáticos y la categorización asistida en cada una de las bases de datos y buscadores enunciados. Resultado de ello se obtuvo:

Tabla 1

Rasgos característicos de la producción bibliográfica con respecto a territorio, educación rural y justicia curricular que vinculan la educación infantil

Conceptos claves	Número de publicaciones	Áreas disciplinares de discusión	Artículos de investigación	Artículos de revisión	Otras publicaciones (libros)	Países
Territorio	148.456	Ciencias Ambientales, Zoología, Geología, Historia, Geografía.	89%	4%	7%	Estados Unidos, Italia, Rusia, Australia, España, Francia.
Educación Rural	71.800	Ciencias de la Salud, Educación, Geografía, Ecología, Ingeniería.	94%	3%	3%	Estados Unidos, China, Australia, Brasil, Canadá e India.
Justicia Curricular	362	Ciencias de la Educación, Sociales, Trabajo Social, Psicología y muy tímidamente Derecho.	93%	7%	0%	Estados Unidos, Italia, Rusia, Australia, España, Francia.

Nota. Elaboración propia.

A partir de esta información obtenida, se pudo desarrollar un proceso de lectura sistemática, la cual fue depurada teniendo en cuenta la naturaleza de las fuentes consultadas, los referentes utilizados y la importancia que para el campo educativo revisten estas publicaciones y sus autores. De modo tal que fue posible desarrollar tres fases metodológicas claras: la primera, búsqueda y categorización de la información; la segunda, clasificación y evaluación de la calidad de las fuentes documentales; la tercera, lectura y análisis de las fuentes documentales. Realizadas las tres fases se discutieron los resultados y se realizó el proceso de escritura y divulgación.

Desarrollo

Tendencias, recurrencias y ausencias frente a los conceptos de territorio, educación rural y justicia curricular que vinculan la educación infantil

Al identificar en la producción bibliográfica las tendencias, recurrencias y ausencias frente a los conceptos de territorio, educación rural y justicia curricular que vinculan la educación infantil, se pudo constatar que los abordajes que se realizan del territorio vinculan tres tendencias del pensamiento geográfico, como la geografía física, la geografía humana y la geografía crítica (Dirven, Echeverri, Salabain, Candia, Faiguenbaum, Rodríguez y Peña, 2011) y (Sánchez, 2005). Entre las recurrencias, se halló que el territorio es visto como una condición de posibilidad y existencia de lo humano (Martín y Torre, 2014); sin embargo, su participación en la producción del acto pedagógico en lo concerniente a la educación infantil es una clara ausencia, ya que se da protagonismo al qué, al cómo y al para qué, pero no al dónde y el con quiénes de la educación, menos aún en lo que se refiere a la ruralidad.

En lo que respecta a la educación rural, en la mayor parte de las publicaciones, el 97% aproximadamente, las tendencias más visibles son: la educación rural como política pública, metodología educativa y otras formas de educación. Allí se aprecian unas recurrencias en las que la educación rural es pensada como un objeto diferenciado de la educación urbana (Acosta, Pardo, Pérez, Vargas y Cárdenas, 2020), como un proceso en construcción y como una acción de reivindicación. Ahora bien, lo que sí está ausente es un desarrollo reflexivo de la educación rural infantil como una expresión de la producción del espacio, es decir, como condición y efecto de las relaciones entre los sujetos, las representaciones y las prácticas.

Por su parte, al abordar lo que Torres (2011) denomina como “justicia curricular”, se pudo apreciar que hay dos grandes tendencias: la primera, que corresponde a un desarrollo crítico del contacto del campo del derecho con la educación; la segunda, como una forma del pensamiento crítico que asume la justicia como una herramienta de transformación que no solo es de carácter jurídico. Ahora bien, entre una y otra se suscitan unas recurrencias en torno a la comprensión de la relación entre instituciones, sujetos y discursos, que trasiega modos disímiles de entender la equidad, el acceso y la responsabilidad de los procesos educativos en los territorios y que reconoce la existencia, a modo de decir de De Sousa Santos (2006), de una “ecología de saberes” de manera marginada o legitimada que convierte al acto pedagógico y educativo en un acto de justicia. Sin embargo, la gran ausencia que se presenta en todo esto es la posibilidad de pensar la justicia curricular desde la educación infantil como una forma de existencia de los sujetos en y para lo educativo.

Relaciones entre el territorio, la justicia curricular y la educación rural vinculadas a la educación infantil

Al analizar las relaciones entre el territorio, la justicia curricular y la educación rural que están presentes o ausentes de la realidad colombiana desde lo documental, se pone en evidencia que solo el 10% de las publicaciones revisadas muestran algún tipo de relación entre estos tres conceptos aplicados a situaciones o casos en Colombia, particularmente en el marco de la educación infantil. De esto se pueden apreciar tres tipos de relación:

La primera, es una relación de escala, que corresponde a la envergadura que reviste cada uno de los conceptos en la comprensión de la intersección con la educación infantil. En un primer momento el territorio aparece como un elemento enunciativo y referencial de la educación rural, con escasas conexiones con la justicia curricular, por lo que, también, es solo una expresión que ilustra los procesos de educación infantil en el contexto nacional. En un segundo momento, la justicia curricular, si bien no aparece explícitamente, en algunas ocasiones es enunciada como un elemento que tensiona la conexión entre los modos institucionales y las prácticas educativas en lo rural, aspecto que no supone que ello sea una cuestión nodal para comprender el vínculo entre educación infantil y territorio rural. En un tercer momento la educación rural se presenta como un escenario de reflexión que cuestiona la forma y contenido de lo educativo, tanto desde la perspectiva de lo público como desde su historicidad en Colombia. Ahora bien, aunque hay una amplia discusión sobre educación rural, su relación con las cuestiones centrales de la educación infantil en el marco del desarrollo rural solo es un asunto accesorio o que carece de grandes desarrollos.

La segunda, es una relación de métrica, que alude a las formas de proximidad y conexión que hay entre la educación rural, el territorio y la justicia curricular, en el marco de la educación infantil. Revisadas las publicaciones se extraña una reflexión teórica y metodológica clara en la cual el territorio, como la justicia curricular y la educación rural, sean solo abordados desde una perspectiva de vecindad epistemológica que hoy interpela desde lo socio crítico cómo se están pensando las infancias en Colombia. Esto implica reconocer que dichos conceptos solo son expresados como marcos reflexivos que interrogan objetos particulares, pero no son pensados como formaciones epistemológicas que guardan conexión entre sí como condiciones de posibilidad, existencia y funcionamiento del acto pedagógico y educativo.

Asimismo, las conexiones que se evidencian como posibilidad de intersección entre ruralidad, territorio y justicia curricular, son de carácter pragmático pero no axiológico y, menos aún, filosófico, tan necesarios para entender la relación entre los sujetos, las instituciones y los discursos en sus formas de concebir, percibir

y practicar las formas y contenidos que, en lo rural, tiene la educación infantil como proceso de traducción de un cierto tipo de justicia curricular, acorde a las necesidades del desarrollo del contexto rural.

La tercera, es una relación de composición, que remite a la localización y expresión de los discursos y prácticas que acompañan la intersección entre la educación rural, territorio y justicia curricular. Aquí se pudo apreciar que la mayor parte de los discursos están localizados dentro de unas perspectivas que se declaran críticas, sin embargo, no se logra apreciar la capacidad del análisis para transformar lo problematizado. Además, persiste una lectura hegemónica de los saberes y prácticas que trasluce una homogenización de la relación entre los conceptos y las realidades; es decir, que lo que acontece remite o confirma la presunción que, epistemológicamente, traen las perspectivas convencionales, institucionales y discursivas sobre las que se ha tejido la narrativa de la educación rural, el territorio, la justicia curricular y, especialmente, la educación infantil en Colombia.

Esto expresa, entonces, la persistencia de una acción contradictoria que predica la necesidad de otros abordajes de la intersección entre la educación rural, territorio y justicia curricular, pero no propone modos otros de hacer posible epistemes emergentes en las que, las prácticas y saberes de los contextos, sean la posibilidad de concebir, apropiar y reconocer el dónde y el con quiénes del acto pedagógico y educativo que alberga el ejercicio de formar a los niños y a las niñas de este país para contribuir al desarrollo rural integral.

Hacia una perspectiva pedagógica de la educación infantil desde la justicia curricular para pensar el desarrollo rural

En el trasiego de lo enunciado, este ejercicio reflexivo se anima a proponer una perspectiva pedagógica de reconocimiento del otro, de sí y de su entorno, la cual vincula a la educación infantil como un ejercicio de justicia curricular para el desarrollo de territorios rurales. A continuación, se exponen las orientaciones que, en clave pedagógica, argumenta esta propuesta:

Primera orientación: hacer de la justicia curricular en la educación infantil un escenario de reconocimiento para el encuentro consigo mismo, con el otro y con el territorio rural

La justicia curricular como campo de saber en los últimos años se ha venido consolidando como una perspectiva de análisis para caracterizar las intersecciones que se establecen por la desigualdad, vulnerabilidad, exclusión y problemáticas socioculturales que se viven en los contextos educativos. Se fundamenta en el reconocimiento de las identidades de los sujetos, en tanto busca la promoción de la

justicia social, la democratización de la palabra, la equiparación de oportunidades, el empoderamiento a través de estrategias educativas que produzcan más igualdad y contrarresten propuestas hegemónicas, como establece De la Cruz (2016): “un currículo único y universal, orientado al aprendizaje de saberes que posibiliten el crecimiento humano en todas sus aristas e incorpore a los individuos a la vida democrática desde las edades más tempranas” (p. 4.).

En el marco de la educación infantil, esto se podría comprender desde una apuesta situada en los territorios rurales en los que la práctica educativa en la que están inmersos las y los niños se afirme en relaciones sociales, culturales y políticas de reconocimiento que estén presentes en todo el proceso curricular, el cual, es “concebido entonces como práctica pensada y vivida, porque recoge los intereses de las comunidades, expectativas, saberes y es expresada en la forma de construir los saberes en la vida escolar” (Ruiz, 1998, p. 25).

En este sentido, la toma de decisiones sobre un currículo de educación infantil en la ruralidad no debería estar de espaldas a las expectativas de los programas de desarrollo rural. Por tal motivo, desde una mirada pedagógica, más allá de pensar proyectos y propuestas educativas compensatorias y asistencialistas que dan relevancia a la cobertura, infraestructura, becas y otros aspectos, se debería complementar con *propuestas* curriculares situadas para dar respuesta a las demandas que urge pensar desde la justicia curricular y así afrontar las problemáticas estructurales que se viven en las ruralidades, las cuales, son tan heterogéneas, que desafían a indagar sobre las posibilidades de superación de brechas y desigualdades.

Tal como establece Cortés (2021), conviene para el desarrollo rural, promover un escenario desde el cual:

[...] la infancia rural sea abordada desde sus particularidades, reconociendo que en la ruralidad existen condiciones de precariedad en relación con acceso a bienes y servicios y tiene desafíos sociales, económicos, educativos, culturales, que tienen efectos en la construcción o concepción de infancia en la modernidad (p. 13).

Dicha concepción de infancias es una apuesta que se debe comprender precisamente en la relación con el territorio y con la cultura; ejes fundamentales para vincular las necesidades específicas que coexisten dentro de los distintos escenarios y para comprender las realidades que viven las familias, niños y niñas en la cotidianidad de sus prácticas, saberes, interacciones, vínculos, formas de relacionamiento, construcción de valores, y vida en comunidad. En palabras de Peralta (*s.f.*), la construcción de modelos curriculares culturalmente pertinentes implica incorporar:

[...] los aportes más significativos del pasado, presente, futuro; rescatar y conocer profundamente el saber creado en América Latina, tener presente el punto de vista del niño, de la cultura, del currículo y de las comunidades, tener la capacidad para saber mirar y escuchar a los párvulos desde otros miradores (pp. 3-20).

Al centrar la justicia curricular en la educación infantil para el desarrollo del territorio rural, emergen preguntas pedagógicas por: ¿el lugar de los sujetos?, ¿el de la pedagogía?, ¿el de los saberes y aprendizajes?, ¿el de los escenarios? ¿el de la cultura? y ¿el lugar de la participación?

El lugar de los sujetos implica pensar en la pluralidad de los que cohabitan ese espacio, sus formas de pensar, sentir, narrar; en palabras de Osorio (2010), las identidades rurales reclaman ser leídas desde la pluralidad, multidimensionalidad y dinamismo, “más aún desde sus propias voces, vivencias y construcciones” Restrepo (2022). Aprender a reconocer al otro, a comprender sus capacidades, valorar sus aportes, sus miedos, temores, resistencias, prácticas éticas, estéticas, leerse como sujetos portadores de experiencias, saberes, son fundamentales para la construcción de la identidad.

La pregunta por la pedagogía centraliza la forma de comprender el currículo, traslada el análisis frente a las metodologías, los contenidos, la enseñanza, la evaluación, la gestión administrativa, los mecanismos de participación, cuestiona las prácticas tradicionales homogéneas y hegemónicas, replantea la función de la educación en el marco de la formación y la pertinencia para los contextos de la educación infantil, propende por el diseño y desarrollo de propuestas diversificadas y contextualizadas.

Los saberes y aprendizajes recuperan la construcción cultural que las comunidades de generación en generación han tejido, los saberes locales, ancestrales, populares, las tradiciones y prácticas campesinas de los grupos étnicos, todo ello en relación con los saberes universales, para que exista un equilibrio-no jerarquización entre los saberes. Permitir que los niños y niñas reconozcan la memoria histórica de sus territorios y se acerquen a las cosmovisiones y cosmogonías que los diferentes grupos han practicado en sus comunidades, tales como rituales frente a la crianza, el cuidado, el juego. En palabras de Connell (2009) “materializar los temas y contenidos desde la posición de los menos favorecidos” (p. 1).

El lugar de los escenarios es una pregunta pedagógica por las múltiples formas de hacer escuela, ésta entendida como espacio de encuentro con el otro donde convergen ideas, preguntas, sucesos, fenómenos, que da vida a la democratización de la palabra y a la construcción conjunta.

El lugar de la cultura explica los vínculos entre lo urbano y lo rural, y la construcción de la identidad en las formas de organización de las comunidades; Ruiz y Delgado (2008) explican que existen nuevas actividades económicas, aumento en la movilidad y surgimiento de redes sociales, lo que implica articular distintas categorías para comprender esos cambios y relaciones entre lo económico, lo social y lo cultural. Así mismo, comprender la hibridación cultural que ha generado una reconfiguración del territorio y pérdida de identidad, hecho fundamental para configurar la relación que niños y niñas establecen con su territorio.

El lugar de la participación es clave en el desarrollo de propuestas con sentido, la generación de condiciones para que la comunidad educativa participe y tome decisiones consensuadas y orientadas al bien común, promueva el diálogo, la escucha atenta, el trabajo colaborativo como una vía para negociar y llegar a acuerdos, lo cual es fundamental en los procesos de socialización, humanización y democratización.

Desarrollar una perspectiva pedagógica de educación infantil en el marco de la justicia para el desarrollo rural no solo requiere de un currículo flexible, conlleva un trabajo mancomunado entre múltiples organizaciones y actores de la comunidad, una construcción conjunta en la cual los sujetos involucrados y pertenecientes a ese territorio sean escuchados, visibilizados, partícipes de las decisiones, precisa de ambientes democráticos en las que niñas, niños y familias sean ciudadanos activos e informados.

El concepto de «democracia» supone una toma de decisiones colectiva sobre cuestiones trascendentales, en las que todos los ciudadanos tienen, en principio, la misma voz. La promoción de un currículo común que promueve prácticas de aprendizaje no jerarquizadas orientado a modelar intercambios basados en valores democráticos “de tipo crítico y emancipador con apertura al otro en culturas, ideologías, religiones y capacidades” (Correa, 2018, p. 48) y que promuevan la producción histórica de igualdad, es decir, que “la participación tiene prioridad, y que el criterio de los menos favorecidos se aplica después de cumplirse el criterio de la participación” (Correa y Restrepo, 2017, p. 53).

Segunda orientación: reconocer la capacidad del territorio como escenario de posibilidad para orientar la educación infantil en y para el desarrollo rural

Un elemento clave en cualquier proceso social es el territorio, en tanto este es el espacio socialmente producido, tal y como lo demostró en su momento Lefebvre (2013). Debido a ello, el territorio como espacio entrafña concepciones, representaciones y prácticas que son solidarias y contradictorias al mismo tiempo, generando el movimiento de acciones y objetos, pensamientos e intenciones. Por

ello, cada proceso de lo humano está integrado por el espacio y hace posible el espacio. Sin embargo, esta obviedad parece ajena a las formas en que se han entendido procesos como el educativo, en el cual priman las preocupaciones por el qué, el cómo, el para qué, pero no por el dónde y el con quiénes. Consecuencia de ello, hoy procesos como el de la educación rural están en una crisis, dado que han sido pensados al margen de los procesos territoriales, marginando con ello la capacidad territorial para gestionar las relaciones entre instituciones, sujetos y discursos.

En otras palabras, se ha desconocido que la ruralidad vincula no solo un proceso diferenciador tradicional que la separa de lo urbano, sino que contiene unas formas particulares que le vienen de su historicidad en la que define la forma y contenido de lo que en ella trasiega, caso particular el ser niño o niña. Por ello, es necesario como lo propone Qvortrup (2005), que cada espacio en el que se presume la existencia de una acción formativa de niños y niñas, esté atravesado por una reflexión que reconfigure las asimetrías epistemológicas que, convencionalmente, se han gestado por acción de los discursos hegemónicos; más aún, es fundamental que las relaciones con y desde el territorio sean reconocidas como inicio y finalidad de lo humano, uniendo así, como lo mencionara Bozzano (2000) lo real, lo pensado y lo posible que en el territorio hay.

A partir de lo anterior, la ruralidad pasaría de ser una categoría para constituirse en un campo de saber que alberga pluralidades sobre su ontología, pero también modos alternativos de entender su base territorial, en tanto prácticas instituyentes que, en la realidad, son instituidas por el uso que los actores y espectadores del territorio rural mismo alimentan. Consecuencia de ello, habría que pasar de la ruralidad a las ruralidades como una expresión espacio temporal que es cambiante, átona, variopinta y sinuosa. Por lo que el territorio desde la educación infantil albergaría unas capacidades de gestión, creación e innovación necesarias para el desarrollo rural en Colombia. De tal modo que no habría una educación rural infantil, sino unas educaciones rurales para las infancias que, como dispositivos de la justicia curricular, permitirían la coexistencia de lo diferente, marginado y oculto que, por años, ha provocado una educación orientada desde lo burocrático, urbano y hegemónico.

Tercera orientación: hacer de las ruralidades una herramienta comprensiva para las prácticas de educación infantil con fines de desarrollo rural

Reconocer que no hay ruralidad sino ruralidades es una declaración que propone un nuevo tipo de episteme, en la que se transita por formas plurales y diversas que permiten construir otros modos de habitar y producir conocimiento. Esto quiere decir que, como efecto de una pragmática de lo complejo, habría unas educaciones

rurales orientadas desde la historicidad de su naturaleza, para definir la condición sinuosa de las infancias debido a los territorios. Desencadenando con ello la posibilidad de un desarrollo rural pensado en clave de lo propio, que garantice un deber ser que se corresponda con la realidad y desafíos de las lógicas contextuales a las que afecta, para no caer en arquetipos hegemónicos que son desequilibrados, inequitativos y asimétricos.

Consecuente con lo anterior, las ruralidades pensadas como herramienta comprensiva de las prácticas de educación de las infancias, suscitan desafíos incommensurables respecto a la relación entre las formas institucionales y las propuestas emergentes que se van configurando en el contacto entre los efectos globales del capitalismo y las formas de resistencia locales. Bajo esta lógica, el territorio rural en Colombia se disputa, como lo plantean Jiménez y Novoa (2014), entre “geografías de la acumulación y geografías de la resistencia” (p. 11), y la educación rural no se exime de esta tensión.

Así las cosas, la educación infantil en las ruralidades puede correr el riesgo de desarrollarse a partir de acciones compaginadas con esas geografías de la acumulación, que conciben el territorio rural como lugar de producción de dinero y de acumulación material de riqueza, las cuales, han desplegado situaciones y hechos atroces de violencia como el conflicto armado, con graves consecuencias para las poblaciones rurales. La realidad antes explicitada, obliga a pensar una educación infantil para el desarrollo rural desde las geográficas de la resistencia y justicia social en el marco de la “igualdad de posiciones y lugares” (Dubet, 2015, p. 11), que se inspire en geo-pedagogías horizontes de encuentro comunitario, abrigo de la vida y solidaridad, que soportan la acción sociopolítica de las poblaciones rurales en Colombia desde las juntanzas, luchas, esperanzas y re-Existencias.

Por lo cual, es imperativo construir un escenario de posibilidad para que lo instituido y lo instituyente puedan conversar, para reconfigurar la educación infantil en la ruralidad, sin menoscabo de los desafíos propuestos para un desarrollo rural sostenible, pero desde una perspectiva que logre anclar los ritmos particulares y los saberes que, tradicionalmente, han sido marginados de este tipo de reflexiones. En este sentido, Santos (2019) establece la importancia de un proyecto educativo “renovador y emancipador que desarrolle la capacidad de asombro y de indignación, la voluntad de rebeldía y de inconformismo” (p. 52), propone un espacio pedagógico multicultural en el cual la interculturalidad no se establezca como principio, sino como medio para generar construcciones conjuntas donde sean respetados, valorados, apropiados los códigos y valores culturales, en donde los grupos puedan discernir, debatir propuestas que, en el marco de la justicia, los acuerdos y desacuerdos, permita edificar procesos para sus comunidades.

Desde esta perspectiva pedagógica, la edificación de currículos con propuestas emancipadoras en los territorios es la clave para el desarrollo de prácticas educativas en las que el “conflicto cultural” -discusión frente a la cultura de nuestro tiempo- sea el eje para reconocer las principales características del contexto versus las demandas globales, las capacidades instaladas en los territorios, las barreras en las comunidades, para proponer desde lo que se tiene y puede acceder, pero también para imaginar y cocrear las alternativas a las problemáticas presentes, lo que exige sensibilización frente a la práctica educativa, prácticas de enseñanza, prácticas de evaluación, así como una lectura con respecto a la diversidad, identidad, la apertura para la comunicación de ideas y la empatía.

Vilà-Baños (2003) Sostiene que se hace necesario en la educación infantil un ejercicio de justicia curricular en y para el desarrollo de los territorios rurales, fundamentado en la sensibilidad intercultural, el desarrollo de competencias como la empatía, el interés en conocer y aprender de otras realidades culturales, el deseo de reconstruir la propia identidad entendiéndola como un elemento cambiante, contextual y en evolución, a partir del contacto intercultural.

Conclusiones

En resonancia con lo anterior y pensando en el desarrollo de los territorios rurales, se proponen, en clave pedagógica, los siguientes momentos para el diseño de currículos justos de educación infantil con identidad territorial:

1. Momento de reconocimiento y sensibilización a la diversidad: esta etapa propone el diálogo igualitario en el que los sujetos-comunidad educativa puedan participar, interactuar, aportar y consensuar conocimiento, prácticas, experiencias de forma crítica y reflexiva, generar espacios de formación-convivencia donde se aporte en la construcción de significados, eliminación de barreras, se reconozca la inteligencia cultural, los principios solidarios, se favorezca la creación de sentido personal, social, la confianza, el apoyo mutuo y la no imposición.
2. Momento de conciencia intercultural: una vez los sujetos estén sensibles frente a los procesos culturales, habrá respeto, aprecio, empatía, aceptación; es preciso el desarrollo de actitudes favorables hacia las diferencias culturales; se trabaja frente a una conciencia intercultural, es decir, formar en actitudes positivas con respecto a la diversidad cultural y a la ampliación de conocimientos, desarrollar la capacidad de entender la propia cultura desde la acción y la reflexión, comprendiendo el objeto de estudio desde múltiples dimensiones, y a la luz de las demandas, urgencias y necesidades de los contextos.

3. Momento de apropiación del territorio y la cultural: es el momento para la innovar, proponer, crear, discutir, eliminar los miedos que se enfrentan a los cambios globales y las demandas contemporáneas, posibilitar la construcción de una propuesta curricular justa, equitativa con sentido e identidad, así como la cualificación constante de los actores, el diálogo interdisciplinario, la participación de toda la comunidad y la innovación en investigación.
4. Momento de renovación autocrítica: evaluación y seguimiento de las acciones desarrolladas en cada uno de los territorios, identificación de soluciones creativas ante las emergencias, urgencias y fragilidades en la comunidad estudiantil, capacidad de agencia, de ser sujeto desde su identidad y trascender ante los diversos contextos.

Referencias

- Acosta-Valdeleón, W., Pardo, N. C., Pérez, T., Vargas-Rojas, A. y Cárdenas-Sánchez, D. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Libros en acceso abierto No. 74. Universidad de la Salle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1073&context=libros>
- Bozzano, H. (2000). *Territorios reales, territorios pensados, territorios posibles: aportes para una teoría territorial del ambiente*. Buenos Aires: Espacio.
- COALICO-ONCA. (2022, 6 de agosto). Boletín de monitoreo N°. 27: Niñez y conflicto armado en Colombia. *COALICO*. <https://coalico.org/publicaciones/boletin-onca/boletin-de-monitoreo-n-27-ninez-y-conflicto-armado-en-colombia/>
- Comisión para el Esclarecimiento de la Verdad. (2022). *Guías para la pedagogía del volumen niñas, niñas y adolescentes*. Bogotá: Comisión de la Verdad. 12 p. <https://www.comisiondelaverdad.co/sites/default/files/2022-08/p-descargar-if5-no-es-un-mal-menor.pdf>
- Connell, R. W. (2009). La justicia curricular. *Laboratorio de Políticas Públicas*, 6(27), 1-10. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-fasta/disenio-curricular/la-justicia-curricular/35246061>

- Correa-Alzate, J. I. y Restrepo-Restrepo, N. (2017). *Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia centrado en la justicia educativa y la equiparación de oportunidades*. Medellín: Tecnológico de Antioquia. https://issuu.com/boletin_marcat_tdea/docs/modelo_para_la_atencion
- Correa, J. (2018). *La construcción de la justicia curricular en la educación superior, situada en la ecología de saberes de grupos minoritarios discriminados y excluidos*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Rosario, Argentina
- Cortés-García, A. N (2021) *Infancia rural: Una mirada a la construcción de identidades a través de las narrativas de niños y niñas de la vereda Márquez, La Calera*. (Tesis de maestría) Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá. <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/27650>
- De la Cruz-Flores, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica*, 46, 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99843455010.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). *Censo Nacional de Población y Vivienda 2018*. Bogotá: DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivenda-2018>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2021). *Encuesta Nacional de Calidad de Vida*. Bogotá: DANE. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/salud/calidad-de-vida-ecv/encuesta-nacional-de-calidad-de-vida-ecv-2021>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2022). *Boletín Técnico Gran Encuesta Integrada de Hogares (GEIH)*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ech/ech_poblacion_campesina/boletin_GEIH_poblacion-campesina_may22_jul22.pdf
- De Sousa-Santos, B. (2006). *Conocer desde el Sur: Para una cultura política emancipatoria*. Lima, Perú: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales, UNMSM. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Conocer%20desde%20el%20Sur_Lima_2006.pdf
- De Sousa-Santos, B. (2019). Para una pedagogía del conflicto. En *Educación para otro mundo posible* (pp. 27-53). CLACSO. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Educacion_para_otro_mundo_posible_Boaventura.pdf

- Dirven, M., Echeverri, R., Sabalain, C., Candia Baeza, D., Rodríguez, A. G., Peña, C. y Faiguenbaum, S. (2011). *Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina*. Santiago de Chile: CEPAL. http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3858/1/S2011960_es.pdf
- Dubet, F. (2015). *Solidaridad ¿por qué preferimos la desigualdad? (aunque digamos lo contrario)*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Jiménez, C. y Novoa, E. (2014). *Producción social del espacio: el capital y las luchas sociales en la disputa territorial*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. Madrid: Capitan Swing. 451 p. <https://istoriamundial.files.wordpress.com/2016/06/henri-lefebvre-la-produccion-del-espacio.pdf>
- Londoño, L. (2008). *Educación en el medio rural y enfoques del desarrollo: aproximación del estado del arte*. Medellín: PLANEA.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). Más campo para la educación rural. *Al tablero*. <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-87159.html#:~:text=La%20tasa%20de%20cobertura%20en,4%25%20en%20las%20zonas%20rurales>.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (s. f.). Estadísticas sectoriales producidas por otras entidades. Comisión Intersectorial para la Atención integral de la Primera Infancia: Sistema de Seguimiento Niño a Niño. *SSDIPI*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Sistema-de-Educacion-Inicial/356107:Sistema-de-Seguimiento-al-Desarrollo-Integral-de-la-Primera-Infancia>
- Ministerio de educación Nacional (MEN). (2018). *Plan Especial de Educación Rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de la paz*. Bogotá: MEN. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Osorio-Pérez, F. E. (2010). Identidades rurales en perspectivas territorial. Dinámicas cambiantes en tiempos de crisis. *Veredas*, 28, 559-597. <https://veredasojs.xoc.uam.mx/index.php/veredas/article/view/343/340>
- Peralta, M. V. (s.f.). *La formación en los valores de la diversidad cultural en la educación infantil de Latinoamérica*. 22 p. https://www.academia.edu/12884513/Pertinencia_curricular_y_pol%C3%ADticas_educaci%C3%B3n_inicial

- Quijano, P. (2022). *La niñez no da espera: Niñez ya*. Bogotá: Sociedad civil por la niñez y la adolescencia. https://ninezya.org/wp-content/uploads/2022/03/Informe_LaNi%C3%B1ezNoDaEspera-Marzo-2022.pdf
- Qvortrup, J. (2005). *Studies in modern childhood: society, agency, culture*. London, United Kingdom: Palgrave.
- Restrepo-Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, 1(84), 1-18. <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11317>
- Ruiz-Rivera, N. y Delgado-Campos, J. (2008). Territorio y nuevas ruralidades: un recorrido teórico sobre las transformaciones de la relación campo-ciudad. *Revista Eure*, 34(102), 77-95. <https://www.scielo.cl/pdf/eure/v34n102/art05.pdf>
- Ruiz, E. (1998). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior*. México: UNAM. <http://132.248.192.241/~editorial/wp-content/uploads/2016/06/propuesta-de-un-modelo-de-evaluacion-curricular-para-el-nivel-superior-una-orientacion-cualitativa.pdf>
- Sánchez, H. A. (2005). *Lo urbano-rural, ¿nuevas expresiones territoriales?* Cuernavaca: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias/UNAM. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/crim-unam/20100503120801/Lo_urbano_rural.pdf
- Torres, S. (2011). *La justicia curricular: el caballo de Troya de la cultura curricular*. España: Morata. <https://dokumen.pub/la-justicia-curricular-el-caballo-de-troya-de-la-cultura-escolar-spanish-edition-9788471126979.html>
- Vilà-Baños, R. (2003). La competencia comunicativa intercultural en Educación Secundaria Obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural. En E. Soriano Ayala (Coord.), *Perspectivas teórico-prácticas en educación intercultural* (pp. 103-112). Servicio de Publicaciones. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=6761>

Para citar este artículo:

Quintero, D., Restrepo, N., Manco, S. y Llanos, M. (2023). La educación infantil desde la justicia curricular. Una perspectiva pedagógica para el desarrollo de territorios rurales. *En-Contexto*, 11(19), 251-272. Doi: 10.53995/23463279.1456

