

# Habitar la frontera: Reflexividades de una docente de artes en el preescolar

*Living at the Border: Reflexive Practices of an Arts Teacher in Early Childhood Education*

Natalia Barrero Cubides  
<https://orcid.org/0000-0002-2712-3268>  
[nataliabarrerocubides@gmail.com](mailto:nataliabarrerocubides@gmail.com)  
Universidad Pedagógica Nacional

Fecha de Recepción: 18 de marzo de 2026

Fecha de Aceptación: 03 de julio de 2026

DOI: <https://doi.org/10.61447/20260630/art11>

**Como Citar:** Barrero, N. (2026). Habitar la frontera: Reflexividades de una docente de artes en el preescolar. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 5(2), 155-167. <https://doi.org/10.61447/20260630/art11>

---

## Resumen

Este ensayo narrativo reflexiona sobre la experiencia de ser docente de artes en el nivel de preescolar desde un ejercicio de reflexividad que articula lo personal con lo social, lo educativo y lo político. A partir del concepto de lugar fronterizo de Gloria Anzaldúa y de la herida como punto de partida para la producción de conocimiento propuesta por bell hooks, se analizan las tensiones que atraviesan la práctica docente, como la feminización del trabajo educativo, la desvalorización del arte en la escuela y las transformaciones institucionales que afectan el territorio pedagógico del preescolar. En este contexto, se examinan algunas políticas educativas recientes que reconfiguran el trabajo docente y que pueden comprenderse como formas de destierro. Finalmente, desde la perspectiva de Gilles Deleuze y Félix Guattari, se propone la desterritorialización como una posibilidad pedagógica para cuestionar las relaciones de poder presentes en los escenarios educativos.

## Palabras Clave

Desterritorialización; docencia en preescolar; feminización del trabajo educativo; pedagogía artística; lugar de enunciación.

---

## Abstract

This narrative essay reflects on the experience of being an arts teacher in preschool through an exercise of reflexivity that articulates the personal with the social, educational, and political dimensions. Drawing on the concept of the borderlands proposed by Gloria Anzaldúa and the notion of the wound as a starting point for knowledge production developed by bell hooks, it analyzes the tensions that shape teaching practice, such as the feminization of educational labor, the devaluation of art within the school system, and the institutional transformations that affect the pedagogical territory of preschool. In this context, recent educational policies that reconfigure teaching work are examined and understood as forms of displacement. Finally, from the perspective of Gilles Deleuze and Félix Guattari, deterritorialization is proposed as a pedagogical possibility to question power relations within educational settings.

## Keywords

Deterritorialization; preschool teaching; feminization of educational labor; arts pedagogy; locus of enunciation.

---

## Resumo

Este ensaio narrativo reflete sobre a experiência de ser professora de artes na educação infantil a partir de um exercício de reflexividade que articula o pessoal com o social, o educativo e o político. A partir do conceito de fronteira proposto por Gloria Anzaldúa e da noção de ferida como ponto de partida para a produção de conhecimento desenvolvida por bell hooks, analisam-se as tensões que atravessam a prática docente, como a feminização do trabalho educativo, a desvalorização da arte na escola e as transformações institucionais que afetam o território pedagógico da educação infantil. Nesse contexto, são examinadas políticas educacionais recentes que reconfiguram o trabalho docente e que podem ser compreendidas como formas de desterro. Por fim, a partir da perspectiva de Gilles Deleuze e Félix Guattari, propõe-se a desterritorialização como uma possibilidade pedagógica para questionar as relações de poder presentes nos contextos educativos.

## Palavras-chave

Desterritorialização; docência na educação infantil; feminização do trabalho educativo; pedagogia artística; lugar de enunciação.

## Introducción

En este ensayo narrativo situaré mi lugar fronterizo desde la perspectiva de Anzaldúa (2016), articulando lo personal con lo social, lo educativo y lo político. Este lugar se configura a partir de tres intersecciones; la primera corresponde a una lectura social sexo-genérica, que me posiciona como mujer. La segunda se relaciona con la aparente carencia de experiencia docente, atribuida frecuentemente a la edad y al aspecto físico <sup>1</sup>. La tercera se vincula con el hecho de ser docente de un área de conocimiento que suele reducirse a la reproducción técnica, a la sensibilidad y a la subjetividad.

En este sentido, llevaré a cabo un ejercicio de reflexividad, tal como lo plantea Rossana Guber (2013), el cual consiste en examinar críticamente el proceso de investigación, reconociendo que el conocimiento producido no es neutral ni transparente, sino que se construye en la interacción entre la investigadora, los sujetos o fenómenos investigados y el contexto en el que se inscriben.

Por lo tanto, reflexionaré sobre mi experiencia como docente de preescolar que se ve amenazada por el destierro. Este concepto será entendido desde dos perspectivas: por un lado, como una acción de expulsión del territorio; por otro, como un proceso de desterritorialización desde la perspectiva de Deleuze y Guattari, capaz de producir una ruptura que transforme la subjetividad docente.

Desde esta experiencia me situaré en un lugar pragmático en el que la teoría se hace práctica, articulando la emoción con la razón. A partir de ello, cavilaré sobre las contradicciones y disputas simbólicas en torno al arte, el género, las decisiones administrativas y la política pública que atraviesan la experiencia de ser, estar y saber en el habitar de un escenario escolar de preescolar, y sobre cómo este puede convertirse en un espacio desde el cual resistir cotidianamente.

## La herida como punto de partida

Para comprender cómo se configura ese lugar fronterizo en mi experiencia docente, retomo la propuesta de bell hooks (2021), quien plantea que la herida puede convertirse en un punto de partida para la reflexión crítica y la producción teórica. La herida es presentada por bell hooks (2021) como un lugar de reflexión que sitúa la experiencia como un espacio válido de producción teórica. Por tanto, el proceso de teorización se convierte en un refugio en el que es posible cuestionar y otorgar sentido. Para hooks (2021), la teoría posibilita la sanación:

*“Encontré un lugar donde podía imaginar futuros posibles, un lugar donde la vida se podía vivir de otra manera. Esta experiencia ‘vivida’ de pensamiento crítico, de reflexión y análisis se convirtió en un lugar donde trabajar en la explicación de la herida y su desaparición” (hooks, 2021, p. 83).*

---

<sup>1</sup> Cabello de colores, tatuajes y piercings.

Considero que la idea de hooks resulta potente para pensar la práctica docente situada en la experiencia del sujeto, sus emociones, reflexiones y contradicciones, las cuales se encuentran implícitas en el ejercicio cotidiano de enseñar. Iniciaré situando mi herida, la cual se configura a partir de diversas experiencias. En primer lugar, en mi trayectoria laboral como docente de artes he encontrado que se le otorga poca importancia a este saber en la educación formal. Este pensamiento hegemónico, que se fortalece con las dinámicas neoliberales de la educación que propenden por la productividad y desechan la sensibilidad, esta percepción superficial de la práctica artística me llenó de digna rabia y me llevó a problematizar mi práctica docente.

Cuando me vinculé como docente del magisterio, elegí conscientemente el preescolar como un escenario de praxis pedagógica, puesto que desde las políticas públicas orientadas a la primera infancia se concibe como un proceso holístico, progresivo, dinámico y no lineal. En este marco se considera que el desarrollo integral: “se moviliza desde la capacidad de las niñas y los niños para ser actores de su propio desarrollo en el marco de las interacciones y prácticas sociales que los ponen en contacto con el mundo” (SED, 2019, p. 23).

En este sentido, las artes son posicionadas como una actividad rectora crucial en el desarrollo integral de niñas y niños entre los 3 y 6 años. Sin embargo, al encontrarme inmersa en mi escenario laboral de preescolar, curiosamente me sorprendió descubrir que allí parece no existir cabida para el arte. Al adentrarme en este escenario educativo, encontré que las artes son concebidas como meras manualidades y que cualquier profesor cree tener la habilidad y los conocimientos necesarios para enseñar esta área.

En segundo lugar, pese a haber sido nombrada docente en propiedad, mi experiencia y capacidades pedagógicas eran subestimadas en mi nuevo escenario laboral, no solo por pertenecer al campo de las artes, sino además por ser relativamente joven. Pero la gota que rebotó el vaso como se dice coloquialmente fue escuchar que, pese a que no llevaba mucho tiempo de enunciarme como docente de planta, el coordinador un hombre “con pelo en pecho” que realizaba comentarios machistas por doquier y con quien en más de una ocasión me había enfrentado por cuestionar su aparente inmunidad institucional desde mi postura feminista, me notificó que sobraban profesores y que lo más seguro era que los docentes de área quedaran sin asignación académica y tuvieran que ser reubicados en otra institución educativa bajo los parámetros de la Secretaría de Educación.

A esta notificación se sumó una compañera que exclamó, casi gritando: “Que se queden los de música o educación física; en últimas, artes las da cualquiera”. Esa frase me hizo explotar. ¿Cómo es posible que una docente realice esta descalificación hacia mi área de conocimiento y que esta afirmación sea validada por una comunidad de docentes?

Fue a partir de estas experiencias, que atraviesan la vida escolar y la subjetividad docente, que reconocí mi herida y decidí situar mi lugar fronterizo, como lo menciona Gloria Anzaldúa, para darle sentido al dolor articulando lo personal con lo social, lo educativo y lo político. En este sentido, el lugar fronterizo que aquí se presenta se configura a partir de tres posiciones.

La primera corresponde a mi lectura social sexo-genérica, que me posiciona como mujer dentro del escenario educativo del preescolar. La segunda se relaciona con la aparente carencia de experiencia docente que se me atribuye, principalmente por la edad. La tercera se vincula con el hecho de ser docente de un área de conocimiento que frecuentemente es reducida a la reproducción técnica, a la sensibilidad y a la subjetividad.

En ese sentido, en este ensayo llevaré a cabo un ejercicio de reflexividad, tal como lo define Rossana Guber (2013), el cual se caracteriza por examinar críticamente el proceso de praxis educativa, reconociendo que el conocimiento producido no es neutral ni transparente, sino que se construye en la interacción entre la docente, sus estudiantes y el contexto escolar, atravesado por decisiones administrativas, políticas públicas y los sujetos que las toman e implementan. Por lo tanto, el texto aquí expuesto se sitúa dentro de la investigación narrativa al reconocer como la praxis pedagógica esta atravesada por las historias personales, anécdotas y sentires que al ser narrados e interpretados construyen nuevos sentidos. Para Clandinin & Connelly (2007) las personas interpretan y organizan sus vivencias mediante narraciones que les permiten construir sentido sobre sí mismas y sobre el mundo que habitan.

El ejercicio que llevaré a cabo durante las siguientes páginas consiste en un devenir docente de artes desde un lugar pragmático en el que la teoría se hace práctica y sentipensante, articulando la emoción con la razón para cavilar sobre las contradicciones que se encuentran detrás de la práctica docente en un escenario educativo atravesado por amenazas constantes. En este contexto, la desterritorialización puede convertirse también en un lugar desde el cual resistir.

### **El lugar de una mujer docente de artes en la primera infancia**

En este primer apartado situaré un ángulo de mi lugar fronterizo. Gloria Anzaldúa (2016) afirmaba que la construcción del conocimiento estaba atravesada por una búsqueda profundamente personal, ya que, como chicana, había vivido siempre en la frontera, no solo entre Estados Unidos y México, sino también entre el inglés y el español, entre la feminidad y la masculinidad, entre la academia y el activismo, en el cruce de dos o más mundos (Eschenhagen, Roca, Vergara & Álvarez, 2018).

Desde esta perspectiva, los lugares de enunciación, es decir, desde donde se piensa, se vive y se produce conocimiento no son neutros. Por el contrario, están atravesados por la experiencia, por el cuerpo y por las relaciones de poder que configuran nuestras trayectorias. En este sentido, en diálogo con hooks (2021), la herida puede convertirse en un lugar de producción de conocimiento. La experiencia, incluso aquella que se encuentra marcada por el dolor o la incomodidad, puede abrir un espacio desde el cual reflexionar críticamente sobre las estructuras que organizan nuestra vida cotidiana.

En mi caso, uno de los ángulos desde los cuales emerge esta herida se relaciona con el ser mujer docente de artes dentro del escenario de la educación inicial. Este escenario está compuesto en un 98 % por mujeres, lo que inevitablemente conduce a preguntarse por qué las mujeres representan la mayor parte del cuerpo docente en la educación inicial. Por supuesto, esta pregunta no puede responderse únicamente desde la experiencia individual o desde una observación empírica inmediata. Requiere, más bien, una respuesta política, histórica y epistemológica que permita comprender cómo se han configurado las relaciones entre género, trabajo y educación.

Desde el feminismo es posible situar al menos dos aproximaciones iniciales a esta cuestión. La primera se relaciona con la manera en que el cuidado y la enseñanza infantil han sido históricamente impuestos como una extensión del trabajo reproductivo asignado a las mujeres. Esta idea puede comprenderse a la luz del análisis desarrollado por Silvia Federici (2010), quien en *Caliban y la bruja* muestra cómo en la instauración del capitalismo, se consolidó una división sexual del trabajo que separó y jerarquizó las actividades realizadas por hombres y mujeres. Como señala Federici:

*“En su seno crecía una creciente diferenciación entre el trabajo femenino y el masculino, a medida que las tareas realizadas por mujeres y hombres se diversificaban y, sobre todo, se convertían en portadoras de relaciones sociales diferentes” (Federici, 2010, p. 152).*

Desde esta perspectiva, el trabajo de cuidado y particularmente el de la infancia fue naturalizado como una tarea femenina. De esta manera, la praxis docente en los primeros años de vida terminó siendo percibida como una prolongación del trabajo doméstico y reproductivo, más que como un campo profesional y pedagógico con un saber propio.

La segunda respuesta se relaciona con el esencialismo de género que ha situado históricamente a la mujer docente como una extensión del hogar, configurando la figura de la madre/maestra. Este argumento se consolidó dentro del pensamiento pedagógico moderno a partir de autores como Jean-Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi y Friedrich Fröbel, quienes concibieron la educación de la primera infancia como una etapa pre-racional en la cual la formación no debía ser principalmente intelectual, sino afectiva, moral y sensorial.

En este marco, la mujer aparece como la figura pedagógica “natural”, dotada supuestamente de cualidades innatas para el cuidado, el afecto y la sensibilidad. Sin embargo, esta determinación no solo refuerza estereotipos de género, sino que también contribuye a desvalorizar el carácter profesional y epistemológico de la educación inicial.

De esta manera, la feminización del trabajo docente en los primeros años de escolaridad produce una paradoja: aunque las mujeres constituyen la gran mayoría del cuerpo docente, el campo de la educación inicial continúa siendo uno de los menos reconocidos dentro del sistema educativo. Así, aquello que se presenta como una supuesta vocación natural

femenina termina por invisibilizar el conocimiento pedagógico, emocional y creativo que implica acompañar los procesos de desarrollo de las niñas y los niños.

Es justamente en este cruce entre género, profesión y desvalorización del saber pedagógico donde comienza a configurarse una de las aristas de la herida desde la cual escribo. Una herida que no es únicamente personal, sino también estructural, y que revela cómo el lugar que habitamos las mujeres docentes dentro de la escuela se encuentra atravesado por historias más amplias de desigualdad, división sexual del trabajo y deslegitimación de ciertos saberes.

No obstante, es importante reconocer que el lugar pedagógico que hoy ocupan muchas maestras de educación inicial no ha sido dado de manera natural, sino que ha sido el resultado de disputas históricas por el reconocimiento profesional del trabajo docente. Sin embargo, este proceso de dignificación parece verse hoy tensionado por ciertas orientaciones de política pública. Particularmente por la propuesta denominada de la mano contigo, impulsada desde la Secretaría de Educación en el marco de la actual administración distrital, bajo el argumento de redistribuir los tiempos de atención en la primera infancia.

Esta política plantea una disminución de las horas destinadas a la atención pedagógica efectiva, reemplazándolas por tiempos orientados principalmente al cuidado. La reorganización del tiempo escolar no es un asunto menor, ya que desplaza la función pedagógica, a la del cuidado otorgada desde el esencialismo de género a la mujer. De esta manera, la labor docente en preescolar corre el riesgo de volver a ser feminizada en su sentido más tradicional, reduciendo nuevamente el trabajo de las maestras a una extensión de las tareas de cuidado y debilitando el reconocimiento del carácter pedagógico de su práctica.

En este sentido, aquello que se presenta aparentemente como una política pública innovadora e integral, puede leerse también como una medida regresiva frente a los avances que han buscado dignificar la labor docente en la educación inicial. Este desplazamiento puede entenderse como una forma incipiente de destierro del lugar docente, en la medida en que debilita el territorio pedagógico que las maestras de ciclo inicial han construido dentro de la escuela.

### **La amenaza constante del destierro y la desterritorialización como devenir docente**

Si en el apartado anterior situé una de las aristas de mi herida en la feminización histórica del trabajo docente en la educación inicial y en las disputas por el reconocimiento pedagógico de esta labor, en este apartado me interesa situar otra dimensión que atraviesa mi experiencia docente en el presente: la amenaza constante del destierro. Esta no se configura únicamente a partir de relaciones simbólicas que desvalorizan el saber pedagógico de las maestras, sino también desde transformaciones estructurales que hoy atraviesan al sistema educativo. En este sentido, el lugar fronterizo desde el cual escribo no solo está marcado por tensiones de género y por la lucha por el reconocimiento profesional, sino también por un

escenario institucional cada vez más inestable, en el que la permanencia misma de los docentes dentro de la escuela comienza a ponerse en cuestión. Es en este contexto donde emerge mi preocupación por el destierro, entendido no solo como un posible desplazamiento administrativo, sino también como un proceso de desterritorialización que afecta el escenario pedagógico desde el cual habitamos y construimos nuestra práctica docente.

La reciente coyuntura que ha venido enfrentando la educación de manera gradual se relaciona con la disminución del número de niños y niñas en las instituciones, acontecimiento asociado a la crisis de natalidad fenómeno que debe ser revisado desde múltiples aristas, como cambios en los proyectos de vida, la precariedad económica y el aumento del costo de vida. Estos cambios impactan directamente en el número de niños y niñas que ingresan al sistema educativo cada año siendo el preescolar el primer nivel que se ve afectado, pero no el único, puesto que es una problemática que se proyecta escale de manera propedéutica a lo largo de los diferentes ciclos escolares.

Esta situación se agrava ante la ausencia de medidas distritales y nacionales que propendan por la implementación de parámetros que regulen la cantidad de estudiantes en el aula y que permitan mantener las plantas docentes y desarrollar una praxis pedagógica más personalizada. Por el contrario, en lugar de fortalecer estas condiciones, se configura un escenario en el que los docentes son amenazados sistemáticamente con la reubicación en otros territorios propiciando la desterritorialización.

Tal como sucede en el contexto escolar que hábito, desde que me vinculé como docente de planta de la Secretaría de Educación de Bogotá (SED) hace 3 años, la amenaza ha sido constante y los causales de destierro se han ido modificando, el primer argumento tuvo que ver con la segunda posición que configura mi lugar fronterizo, mi aparente carencia de experiencia docente. En ese momento el coordinador con pelo en pecho amenazaba simbólicamente con entregarme a la SED por haber ingresado recientemente al colegio y por no poseer la experiencia de enseñanza en décadas que mis compañeras poseían a la fecha. La segunda amenaza llegó un año después, enunciada por una docente-directiva, quien ostentaba de manera distorsionada el poder, oprimiendo al cuerpo docente para favorecer sus intereses ególatras. La entonces coordinadora, planteo acomodar el parámetro<sup>2</sup> para mantener los docentes de área y no entregarlos a la SED. Parecía una propuesta empática y justa, pero en la práctica representaba una competencia depredadora entre colegas por ganarse un lugar en la titularidad, donde minimizar el trabajo del otro y autoexplorarse con activitis<sup>3</sup> que ella utilizaría posteriormente para ser la protagonista frente al director de la institución, serían criterios para evitar el castigo: la expulsión del territorio.

---

<sup>2</sup> El parámetro refiere al criterio técnico-administrativo que establece la relación entre el número de estudiantes, los grupos y el personal docente necesario para garantizar la prestación del servicio educativo.

<sup>3</sup> Dentro del ámbito educativo se entiende como una serie de actividades sistemáticas que se desarrollan sin un objetivo pedagógico claro y coherente, cuyo fin está más enfocado en que el docente resalte entre otros que en aportar al proceso significativo de aprendizaje de los estudiantes.

La competencia se utilizó como cortina de humo para disfrazar el problema de la lógica administrativa del parámetro donde aquello que termina “sobrando” dentro del sistema no son los estudiantes, sino los docentes. En lugar de considerar alternativas pedagógicas como la disminución de este, estableciendo grupos de entre 15 y 20 estudiantes para el caso de preescolar que permitirían mantener las plantas docentes y, al mismo tiempo, favorecer procesos educativos más personalizados y de mayor calidad. Sin embargo, la respuesta institucional, por el contrario, parece orientarse principalmente a preservar el parámetro existente y optimizar los recursos administrativos asociados al funcionamiento de la planta docente.

En consecuencia, la disminución de estudiantes por aula no se traduce en mejores condiciones pedagógicas para los niños y niñas, sino en un escenario de incertidumbre laboral para los docentes, quienes comienzan a enfrentar la posibilidad de ser desplazados o reubicados dentro del sistema educativo.

En este escenario, los primeros docentes que entran a ser considerados como posibles opciones para desterrar son los docentes de área vinculados a los campos del saber de las artes, plásticas y visuales, danza, teatro, música y educación física. Por lo tanto, la segunda amenaza que recibí, me llenó de incertidumbre frente a la posibilidad de quedarme sin un territorio geográfico y simbólico para enseñar; situación que de manera transversal afectó mi desempeño docente, y mi salud mental, fue entonces cuando acudí a la teoría de la mano de bell hooks (2021) que en el capítulo: *La teoría como práctica de liberación*, de su libro, *Enseñar a transgredir* me mostro un camino para redirigir mi experiencia escolar como un lugar de sanación. Sumado a las ideas de hooks (2021) las de Anzaldúa (2016) sobre la teoría según la cual ella menciona que “los libros salvaron mi cordura, el conocimiento abrió los lugares cerrados en mí y me enseñó en primer lugar cómo sobrevivir y en segundo lugar cómo elevarme” (Anzaldúa, 2016, p. 36). Fue entonces cuando me propuse emprender un proceso de desterritorialización que desde Deleuze y Guattari (1980) implica tanto una expulsión física o simbólica del territorio, como una desterritorialización que rompe con subjetividades preestablecidas, propiciando una reconfiguración identitaria y pedagógica en el contexto de la educación preescolar (Lima & Lugli, 2020).

En este sentido, configuré una línea de fuga creadora en medio de un contexto laboral hostil a través de un proyecto pedagógico en el que utilicé la metodología Art Thinking, propuesta por María Acaso (2017), entendida como una manera de promover procesos de creación, exploración y producción de sentido desde una perspectiva interdisciplinaria. A través de esta propuesta busqué abrir un espacio donde el arte no fuera reducido a la técnica o a la manualidad, sino que se convirtiera en un territorio pedagógico para pensar, experimentar y construir conocimiento colectivamente.

Desde allí me situé también en lo que Acaso denomina pedagogía sexy, una perspectiva que propone un cambio radical en las formas de enseñar y aprender, al situar en el centro del proceso educativo el deseo, la estética, la performatividad, lo emocional, lo corporal y la construcción colectiva del conocimiento. De esta manera, la práctica pedagógica se aleja de

las lógicas tradicionales de transmisión de contenidos y se convierte en un espacio de experimentación donde el aprendizaje se configura como una experiencia sensible y relacional.

Leído desde la perspectiva de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1980), este tipo de experiencias pedagógicas pueden entenderse como procesos de desterritorialización. Para estos autores, la desterritorialización implica una ruptura de los códigos y de las relaciones establecidas, que desafía las formas normativas de organización y abre la posibilidad de nuevas configuraciones territoriales. En este sentido, las prácticas pedagógicas que se desplazan de los modelos tradicionales de enseñanza pueden constituirse en líneas de fuga que permiten imaginar otras formas de habitar el aula.

Esta dinámica de habitar el territorio no ocurre de manera aislada, sino que forma parte de un movimiento constante entre territorialización, desterritorialización y reterritorialización. Tal como señalan Montero y Montero (2020), los territorios pedagógicos no son entidades estáticas, sino tejidos en permanente movimiento, atravesados por fugas, tensiones y mutaciones. En este marco, el concepto de rizoma resulta clave para comprender cómo las estructuras aparentemente estables pueden desestructurarse y reorganizarse, dando lugar a nuevas formas de relación, aprendizaje y producción de conocimiento dentro del ámbito educativo.

Desde la perspectiva de Deleuze y Guattari (1980), desarrollada especialmente en el libro, *Mil Mesetas* (1980), la desterritorialización no debe comprenderse como una simple pérdida o ruptura definitiva, sino como parte de un movimiento dinámico en el que los territorios se encuentran en constante transformación abren la posibilidad de nuevas configuraciones y reterritorializaciones. En este sentido, los territorios pedagógicos no son estructuras fijas o inmutables, sino entramados en permanente devenir, en mi caso como docente de artes de preescolar.

Ahora bien, mencionaré otra intencionalidad de la política, *de la mano contigo* que, desde mi lectura, puede entenderse como una forma de destierro dentro del escenario educativo y que se convirtió en mi tercera amenaza de expulsión por parte de la ególatra coordinadora cuando me opuse a la implementación de esta política, que prolonga la precarización laboral de los docentes de área, en especial de artes.

Según lo proyectado por el gobierno nacional para garantizar el derecho a la Educación Inicial es necesaria la incorporación de los tres grados del nivel preescolar prejardín, jardín y transición en el territorio nacional. Sin embargo, en contravía a esta declaración, la administración Distrital en manos de Carlos Fernando Galán a través de la Secretaría de Educación ha utilizado el proyecto de la mano contigo para ceder los niveles de prejardín y jardín a la Secretaría de Integración Social, desplazando así estos grados fuera del sistema educativo formal y reduciendo el campo de acción pedagógica de las maestras dentro de la escuela.

En el contexto actual, marcado por la disminución en la natalidad y la reducción progresiva de la matrícula escolar, este tipo de decisiones institucionales adquieren un carácter aún más problemático, al reducir los niveles educativos del preescolar generando condiciones que podrían propiciar un escenario de destierro masivo de docentes, en la medida en que el territorio pedagógico desde el cual desarrollan su práctica comienza a reducirse o desplazarse hacia otros espacios institucionales.

En diálogo con la perspectiva de Deleuze y Guattari (1980), estas transformaciones pueden leerse como procesos de desterritorialización del trabajo docente. Es decir, como movimientos institucionales que reconfiguran los territorios pedagógicos existentes y desplazan las prácticas, saberes y roles que las maestras han construido históricamente dentro de la escuela.

Así mismo, el proyecto, *de la mano contigo* al proponer también la ampliación de la jornada escolar requiere la vinculación de docentes de área de artes que acompañen estos procesos formativos. La tensión aparece cuando, en lugar de fortalecer la vinculación de estos profesionales desde la planta docente de la Secretaría de Educación, se opta por mecanismos de contratación tercerizada a través de cajas de compensación. Esta modalidad de incorporación en condiciones laborales precarias debilita el reconocimiento profesional del trabajo pedagógico en el campo de las artes.

Así mismo, las cajas de compensación, al no operar bajo los mismos criterios de provisión de planta docente que la Secretaría, suelen recurrir a perfiles disponibles dentro de su propia oferta laboral. Como resultado, muchas de estas vacantes terminan siendo cubiertas por docentes tituladas en licenciatura en educación preescolar o educación infantil, quienes, aunque cuentan con una formación pedagógica valiosa para el trabajo con la primera infancia, no necesariamente poseen formación específica en disciplinas como artes, por tanto, como mencione en páginas iniciales, no todos los docentes pueden enseñar artes. De esta manera, aquello que en el discurso de la política pública se presenta como una apuesta por la formación integral puede terminar traduciéndose, en la práctica, en una dilución del saber disciplinar propio de las artes dentro del escenario escolar.

En consecuencia, el proyecto *de la mano contigo*, aparentemente mi última amenaza<sup>4</sup> de destierro no solo precariza las condiciones laborales de los docentes de área a través de la tercerización, sino que también debilita el lugar pedagógico de las artes dentro de la educación inicial. En diálogo con lo que he planteado anteriormente en este ensayo, estas transformaciones pueden leerse como otra expresión de los procesos de desterritorialización del trabajo docente, en los que ciertos saberes como el artístico comienzan a perder su lugar dentro del territorio pedagógico de la escuela.

---

<sup>4</sup> Por el momento parece ser mi última amenaza, sin embargo, no puedo afirmarlo con certeza, ya que como presente en este texto, las intimidaciones a ser desterrada en el contexto escolar son constantes, y se modifican de acuerdo a las políticas públicas, el área de conocimiento, el binarismo de género y la experiencia docente.

## Conclusiones

A lo largo de este ensayo narrativo he buscado situar mi experiencia docente desde un lugar de enunciación concreto, atravesado por múltiples tensiones que configuran mi práctica pedagógica. Reconocer este lugar no implica únicamente narrar una experiencia personal, sino comprender cómo lo vivido se encuentra profundamente articulado con dinámicas sociales, educativas y políticas que atraviesan el escenario escolar. En este sentido, retomar la noción de lugar fronterizo propuesta por Gloria Anzaldúa (2016) me permitió comprender que mi experiencia como docente de artes en preescolar se sitúa en la intersección de distintas disputas: la feminización del trabajo educativo, la desvalorización histórica del arte dentro de la escuela y las transformaciones institucionales que hoy reconfiguran el territorio pedagógico de la educación inicial.

Desde esta perspectiva, la herida que atraviesa mi experiencia docente se convierte también en un lugar de producción de conocimiento. Tal como plantea bell hooks (2021), la teoría puede surgir de la experiencia vivida y convertirse en un espacio desde el cual es posible nombrar, comprender y cuestionar las relaciones de poder que configuran nuestras prácticas. En mi caso, la reflexión sobre el devenir docente de artes en el preescolar permitió evidenciar cómo ciertas decisiones administrativas, políticas públicas y discursos institucionales continúan reproduciendo imaginarios que desvalorizan tanto el trabajo pedagógico como los saberes sensibles y creativos que lo atraviesan.

En este escenario, el concepto de destierro adquiere una dimensión particularmente significativa. Más allá de su sentido literal de expulsión de un territorio, el destierro permite nombrar aquellos procesos institucionales que desplazan simbólicamente y materialmente a los docentes de los espacios donde construyen su práctica pedagógica. La crisis demográfica, la reorganización de los parámetros educativos, la implementación de políticas públicas como *De la mano contigo* y los procesos de tercerización laboral en áreas como las artes configuran un escenario en el que el territorio docente se vuelve cada vez más inestable. En este contexto, el destierro no solo se expresa en la posible reducción de la planta docente, sino también en la progresiva desvalorización de ciertos saberes pedagógicos dentro del sistema educativo.

Sin embargo, comprender estos procesos únicamente desde la pérdida resultaría insuficiente. Desde la perspectiva de Gilles Deleuze y Félix Guattari (1980) los procesos de desterritorialización no implican únicamente ruptura o desplazamiento, sino también la apertura de nuevas posibilidades de producción. En este sentido, la desterritorialización puede leerse como una oportunidad para cuestionar los códigos que organizan los territorios pedagógicos y para imaginar otras formas de habitar el aula.

En mi práctica docente, esta posibilidad se expresó a través de la construcción de líneas de fuga pedagógicas que buscaron reconfigurar el lugar del arte dentro del preescolar, apelando a metodologías como el *Art Thinking* y a perspectivas pedagógicas que sitúan el cuerpo, la

emoción y la creación colectiva en el centro del proceso educativo. Estas apuestas pedagógicas no pretenden constituirse como soluciones definitivas, sino como prácticas que interpelan las formas tradicionales de enseñar y aprender, abriendo espacios para pensar la escuela desde otras sensibilidades y posibilidades.

Así, la desterritorialización no aparece únicamente como una amenaza institucional, sino también como una apuesta pedagógica vigente que permite cuestionar los escenarios educativos y las relaciones de poder que los configuran. Reconocer los lugares de enunciación desde los cuales enseñamos, así como las tensiones que atraviesan nuestras prácticas, se convierte entonces en un ejercicio político y pedagógico fundamental para resistir aquellas dinámicas que buscan reducir la educación a lógicas administrativas, asistenciales o productivistas.

En este sentido, habitar el lugar fronterizo del que habla Anzaldúa implica asumir la incomodidad, la contradicción y la disputa como parte constitutiva del ejercicio docente. Desde allí, la herida deja de ser únicamente un lugar de dolor para convertirse también en un territorio de pensamiento, creación y resistencia cotidiana dentro de la escuela.

## Referencias

- Acaso, M. (2017). *Art Thinking: Cómo el arte puede transformar la educación*. Barcelona: Paidós.
- Anzaldúa, G. (2016). *Borderlands / La frontera: The new mestiza* (4.ª ed.). San Francisco: Aunt Lute Books.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2007). *Investigación narrativa: experiencia y relato en investigación cualitativa*. Universidad de Antioquia.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1980). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (Vol. 2). Valencia: Pre-Textos.
- Eschenhagen, M., Roca, M., Vergara, D., & Álvarez, A. (2018). *Pensamiento fronterizo y epistemologías del sur: aproximaciones a la obra de Gloria Anzaldúa*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Guber, R. (2013). *La etnografía: Método, campo y reflexividad* (2.ª ed.). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- hooks, b. (2021). *Enseñar a transgredir: la educación como práctica de la libertad*. España: Madrid. Capitan Swing.
- Montero, J., & Montero, L. (2020). Territorio y territorialidad: Teorías en confluencia y refutación. *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (32), 99–120. <https://doi.org/10.17163/uni.n32.2020.05>
- Secretaría de Educación del Distrito. (2019). *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá: Secretaría de Educación del Distrito.