

POLIFONÍAS DE LA DIVERSIDAD

HACIA UNA EDUCACIÓN
INICIAL INCLUSIVA





POLIFONÍAS DE LA DIVERSIDAD

**HACIA UNA EDUCACIÓN
INICIAL INCLUSIVA**

Alcaldesa Mayor de Bogotá
Claudia Nayibe López Hernández

Secretario de Educación del Distrito (E)
Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Andrés Mauricio Castillo Varela

Directora de Educación Preescolar y Básica
Liliana Marcela Álvarez Bermúdez

Autoras del documento
Derly Nancy González Martínez
Ivonne Natalia Peña Pedraza
Julieth Andrea Rodríguez Villamizar
Nancy Valderrama Castiblanco

Proyecto de Educación Inicial
Mónica Lovera Zuluaga
Inés Andrea Buitrago Romero

Revisión del documento
Gloria González

Corrección de estilo
Fredy René Aguilar Calderón
Andrea Alesandra Muñoz Coderque

Diseño y diagramación
Claudia Isabel Hurtado Peña

Ilustración
Guillermo Cubillos
Eduardo Rico
Fundación Cucú

Agradecimientos especiales por lectura y aportes
Clemencia Ángel Morales
Daniela Barón Avella
Diana Carolina Bejarano Novoa
Giselle Johana Cueto
Julie Carolyn Suárez Alonso
Paola Barreto Munévar
Vilma Amparo Gómez
Karen Fernanda Guerrero Cañón
Valeria Juana Daniela Martínez Niño

Diciembre, 2023 / ISBN 978-628-7627-83-3

TABLA DE CONTENIDO

PRESENTACIÓN	4
CAPÍTULO I. EDUCACIÓN INICIAL Y DIVERSIDAD: ORIENTACIONES CONCEPTUALES PARA LA INCLUSIÓN EN EL CICLO INICIAL	8
Fundamentos de la educación inicial inclusiva que celebra la diversidad	11
Dimensiones de la inclusión en educación inicial	13
Enfoques de la educación inicial inclusiva	17
CAPÍTULO II. LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EJERCEN LA CIUDADANÍA	21
A propósito de la diversidad	24
La autonomía y su potencia para ejercer la ciudadanía	26
CAPÍTULO III. CONOCER Y COMPRENDER LAS HISTORIAS DE VIDA DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS, MAESTRAS, FAMILIAS.	30
La ética del cuidado y de la alteridad como cimiento de una educación inicial inclusiva	22
Identidad individual y colectiva en la cotidianidad del aula	32
CAPÍTULO IV. LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS PROMUEVEN EL DESARROLLO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DESDE LA DIVERSIDAD.	35
Ser maestras y maestros de todas las niñas y los niños	36
Espacios y ambientes	43
Los cuerpos y la expresión	48
La organización de las propuestas pedagógicas como el punto de partida para promover el desarrollo de todas las niñas y los niños	51
CAPÍTULO V. SEGUIRLE LA PISTA AL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DESDE LA DIVERSIDAD	61
CAPÍTULO VI. LAS FAMILIAS SON PORTADORAS DE SABERES E HISTORIAS	74
En cuanto a las composiciones familiares	75
En cuanto a las dinámicas familiares	76
En cuanto a la procedencia cultural	78
REFLEXIÓN FINAL	80
REFERENCIAS	82

PRESENTACIÓN

La segunda versión de ***Polifonías de la diversidad, hacia una educación inicial inclusiva*** busca construir sobre los aprendizajes y aportes que se han podido consolidar tanto en su primera versión como en los avances que la Secretaría de Educación del Distrito ha tenido respecto a la comprensión de la educación inclusiva y la diversidad en el entorno educativo.

Las reflexiones que aquí se presentan tejen los aportes conceptuales, los avances de política y la práctica pedagógica con el fin de brindar ideas, puntos de partida y pistas para identificar acciones que fortalecen el desarrollo integral de todas las niñas y los niños desde su singularidad, poniendo de manifiesto la existencia de múltiples infancias y con ello, reconocer sus potencialidades para desde allí diseñar experiencias y ambientes que tengan en cuenta las múltiples expresiones del desarrollo, se brinden los apoyos necesarios y se derriben las barreras con las que se pueden encontrar las niñas, los niños y las familias al querer acceder al sistema educativo y ejercer sus derechos.

Desde allí la propuesta se sitúa en los principios de la educación para la primera infancia que se encuentran en el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (SED, 2019, p. 19):

Sentido pedagógico: las prácticas que se viven en la educación inicial están definidas por las intencionalidades que otorgan sentido al acto pedagógico. Por lo tanto, son planificadas, sin llegar a ser rígidas e inflexibles. En la medida en que dichas acciones son intencionadas, se convierten en vivencias significativas para las niñas y los niños, promoviendo su desarrollo.

Reflexividad: las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la educación inicial son objeto de reflexión permanente de quienes acompañan las vivencias de las niñas y los niños, y así determinan el rumbo que dan a las acciones para transformarlas, enriquecerlas o modificarlas.

Interacción: en la educación inicial, la promoción del desarrollo de las niñas y los niños se basa en las interacciones con otros, las cuales potencian y enriquecen su tejido social.

Corresponsabilidad: la educación inicial posibilita escenarios de diálogo y construcción colectiva entre todos los actores que acompañan la vida de los niños y las niñas, para garantizar sus derechos, promoviendo así su pleno desarrollo.

Individualidad: Todos los niños y las niñas, independientemente de su estatus social, cultural, económico, etnia, religión, capacidades y talentos, son reconocidos, valorados, respetados en las acciones educativas y pedagógicas que ocurren en la educación inicial, de acuerdo con sus ritmos, características, intereses y posibilidades.

Acogida y Bienestar: Brindar espacios adecuados e interacciones cálidas y afectuosas en las modalidades de educación inicial y en las instituciones educativas donde las niñas y los niños se sientan reconocidos, escuchados y confiados.

Participación: Los procesos educativos y pedagógicos en la educación inicial se construyen, desarrollan y valoran con la vinculación de los niños y las niñas, escuchando sus opiniones, ideas, intereses y sentires, y reconociéndolos como parte activa y principal de la educación inicial. Niños y niñas son protagonistas activos de su desarrollo y de su aprendizaje, desde las experiencias que se propician en los escenarios educativos.

Como se evidencia, estos principios tienen como esencia la diversidad y la inclusión, porque invitan a las maestras, los maestros y en general, a las instituciones educativas, a diseñar propuestas pedagógicas flexibles, reflexivas, que acojan las individualidades de todas las niñas y los niños y pongan en el centro sus experiencias, reconociendo sus diversas formas de ser, actuar, construir conocimiento y participar. Así las cosas, el llamado es a hacer evidentes las formas que en la educación inicial se materializan, al dar oportunidad a la presencia de cada niño y cada niña desde “el reconocimiento de las distintas condiciones y situaciones de las poblaciones hacia la comprensión de la diversidad como expresión propia de la condición humana” (SED, 2016, p. 3).

Por ello, se propone el tránsito por cinco capítulos, el primero inicia con la profundización conceptual sobre la diversidad y la inclusión, comprendidas desde las maneras en que las niñas y los niños se desarrollan y aprenden, teniendo como centro las interacciones y todo lo que estas posibilitan, respaldado por los fundamentos pedagógico, ético y político que argumentan el porqué de la importancia de las diversidades para pasar a profundizar sobre las dimensiones y los enfoques de la inclusión.

Posteriormente, en el segundo capítulo se profundiza en cómo el ejercicio de la participación promueve prácticas pedagógicas inclusivas y recoge la diversidad como esencial para el ejercicio de la ciudadanía y, de esta manera, ahondar en las mejores maneras de garantizar el derecho a la educación de calidad para todas y todos. Luego, se da paso al tercer capítulo que describe la importancia de conocer, explorar y saber sobre la historia de las niñas, los niños y las familias, sus construcciones y experiencias como base para la creación de propuestas pedagógicas sensibles a sus realidades.

Teniendo como base lo anterior, se abre la puerta al capítulo cuatro que le da una mirada a la lectura pedagógica de las interacciones cotidianas en las instituciones educativas a partir de cómo la maestra o el maestro cuidan, acompañan y provocan el desarrollo de las niñas y los niños teniendo como centro la diversidad, y de qué maneras se pueden ir eliminando las barreras, ampliando la variedad de las experiencias y haciendo ajustes a los objetos, los materiales, las materias y al ambiente para que todas las niñas y los niños puedan participar de manera incidente y autónoma.

Enseguida se encuentra el capítulo cinco que recoge algunas reflexiones sobre las familias. seguirle la pista al desarrollo y al aprendizaje de las niñas y los niños desde la diversidad, dando algunos ejemplos que cómo hacerlo y qué tener en cuenta en los procesos de valoración del desarrollo.

Así, este documento se convierte en una invitación para que la práctica pedagógica se enriquezca y vea en la diversidad una oportunidad para promover aprendizajes, visiones y, sobre todo, las formas de cuidarse y tejer comunidad.



CAPÍTULO 1.

**Educación inicial y diversidad:
orientaciones conceptuales
para la inclusión en el ciclo inicial**



Educación inicial y diversidad: orientaciones conceptuales para la inclusión en el ciclo inicial

La educación inicial es un derecho fundamental de toda niña y todo niño de primera infancia, cuyo objetivo primordial es promover su desarrollo integral, contemplando las maneras diversas en que este se da en cada una y cada uno de ellos, así como en la interacción con los diferentes contextos donde ocurren sus vidas, sus particularidades y condiciones específicas y las características propias de la cultura en la que nacen, se desenvuelven y tienen sus primeros contactos con el mundo y con las comprensiones sobre él.

Se evidencia entonces cómo la diversidad se configura como un aspecto central en las comprensiones mismas de la educación inicial y de los procesos de desarrollo de niñas y niños. La diversidad hace referencia a todas aquellas características de orden individual, social y cultural del ser humano que se expresan en relación con el momento y curso de vida, el género, la pertenencia étnica, el territorio de origen y la nacionalidad, entre otros aspectos (SED, 2018; López, 2016). Las formas de manifestación de la diversidad consideran las maneras particulares y plurales de ser y estar en el mundo, las cuales incluyen la diferencia, pero la trascienden, contemplando las distintas posibilidades de configurarse a sí mismo, en relación con los demás y su entorno.

Esta constitución de sí sucede en el marco de las diferencias, pero también en la incorporación particular de las comunalidades del desarrollo que hacen semejantes los unos a los otros. Por ello, se considera que niñas y niños de primera infancia tienen unas características que son comunes y que permiten un acercamiento a su experiencia del mundo y de sí mismos. Sin embargo, es igualmente evidente que cada niña y cada niño es único y tiene unas maneras particulares de configurar esos aspectos aparentemente comunes y que, en últimas, resultan siendo distintos en cada uno. Se trata de la paradoja de lo humano: iguales pero distintos, en otras palabras, diversos.

La diversidad de niñas y niños se expresa en cada instante de su vida, en sus maneras de interactuar con los demás y con todo aquello que se encuentra a su alrededor, a partir de la vivencia de las posibilidades de su propio cuerpo, las condiciones que les rodean y sus circunstancias vitales, sus historias. Cuerpos con capacidades distintas, orígenes arraigados en otros territorios, situaciones sociales y económicas diferentes, formas plurales de expresarse, palabras, sentidos y relaciones distintas, otros códigos sociales y otros significados, trasegares inimaginados, múltiples maneras de entender el mundo y la vida misma, la experiencia del amor, del cariño y del cuidado o su ausencia, las violencias propias o las ajenas... historias infinitas que hacen particular la experiencia vital de cada niña y cada niño y, por tanto, hacen único su proceso individual de desarrollo. Proceso expresado en risas, llantos, emociones, calma, energía, pasividad, impulsos, curiosidad, asombro... todo junto, todo diferente y todo tan coherente en cada uno y en cada una, en su ser, su estar y su sentir.

Así de iguales y distintos, así de diversos, niñas y niños transitan a la educación inicial desde lo que les ha proveído el mundo a través de sus hogares, otros entornos inmediatos y sus circunstancias. En consecuencia, maestras y maestros del ciclo inicial reciben esa diversidad, la contemplan y la acogen, para concebir experiencias que les enriquezcan día tras día y promuevan procesos de desarrollo y aprendizaje para todas y todos por igual. Son entonces maestras y maestros quienes se ven enfrentados a este gran reto como propósito esencial de la educación inicial, considerando que tal diversidad significa una gran riqueza individual, social y cultural, pero a la vez hace notar la existencia de inequidades estructurales que se traducen en brechas sociales con claras implicaciones en los procesos de desarrollo y de aprendizaje de niñas y niños de primera infancia, y en la sociedad en general.

Las maestras y los maestros de la educación inicial, para asumir este reto, se valen de las actividades propias de la primera infancia, a través de las cuales niñas y niños manifiestan genuinamente sus diversas maneras y sentires: juego, literatura, expresión artística y exploración del medio. Estas actividades afloran en la primera infancia a través de múltiples lenguajes que vienen a caracterizar esas distintas formas de expresión y de conexión con el mundo que tienen ellas y ellos, en el cual hacen evidentes sus intereses, sus deseos, sus necesidades y sus elecciones.

A partir de este reconocimiento de las niñas y los niños, las maestras y los maestros diseñan y ponen en práctica experiencias pedagógicas orientadas a la promoción del desarrollo integral de todas y todos, para garantizar una educación inicial de calidad. En este sentido, se entiende que para que la educación inicial sea de calidad debe ser inclusiva, por ende, contemplar y promover la diversidad en la práctica pedagógica cotidiana con el propósito de favorecer las trayectorias educativas de todas y todos sin excepción.

Fundamentos de la educación inicial inclusiva que celebra la diversidad

En el quehacer pedagógico se materializa la esencia de la educación inicial inclusiva. En este punto, es importante señalar que la inclusión “implica un reconocimiento profundo tanto de las diferencias como de las semejanzas entre todos los niños” (Booth, Ainscow y Kingston, 2006, p. 3). Por ello, en este documento, la inclusión se entiende como la posibilidad de que todas las personas puedan participar de manera plena en la vida social, en todas las dimensiones que esta implica, pudiendo desarrollar todas sus capacidades, viviendo en condiciones dignas y gozando de la garantía integral de sus derechos.

En coherencia con lo anterior, la educación inclusiva es un proceso primordial que posibilita esa participación, al constituirse en uno “que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo” (Unesco, 2005, p. 14).

En este sentido, al revisar las cualidades de la acción pedagógica se evidencia un primer fundamento básico que da soporte a una educación inicial inclusiva reconocedora de la diversidad: el **fundamento pedagógico** (SED, 2016). Este fundamento, sitúa la práctica pedagógica en el ciclo inicial desde un enfoque de capacidades en el marco del desarrollo humano, como lo ha propuesto Nussbaum (2012). Según este enfoque, las capacidades se refieren a aquello que es capaz de ser y de hacer una persona, según sus intereses y las posibilidades que le brinda el contexto donde se desenvuelve, y que se interrelacionan en la configuración misma de cada quien. En este orden de ideas, las niñas y los niños son concebidos con capacidades y, por ende, con las habilidades para participar, tomar decisiones y aportar a la sociedad y al bien común desde sus posibilidades (SED, 2016).

Desde esta perspectiva, el fundamento pedagógico supone que, para posibilitar la ampliación de capacidades de niñas y niños, se deben promover los cuatro aprendizajes esenciales para el buen vivir (Delors, 1992, citado por SED, 2016), a saber: *Aprender a conocer*, reconocerse como sujeto de saber y de cultura; *aprender a hacer*, incidir en el entorno al encontrar y aplicar las estrategias para transferir el conocimiento construido al contexto; *aprender a vivir juntos*, en el marco de la participación y la cooperación; y *aprender a ser*, que comprende los tres aprendizajes ya mencionados, en el sentido de desarrollarse como seres autónomos, que piensan, actúan y transforman sus contextos.

Por ello, maestras y maestros de educación inicial están convocados a ejercer unas prácticas pedagógicas orientadas a crear oportunidades de ampliación de las capacidades de niñas y niños en la experiencia cotidiana y a promover estos aprendizajes esenciales, reconociendo sus capacidades diversas, sus particularidades, sus posibilidades y sus circunstancias.

Lo anterior, implica que maestras y maestros de educación inicial se permitan el reconocimiento y la valoración sinceros de la singularidad y el ser de cada niña y cada niño desde su historicidad, su forma de concebir el mundo y situarse en él, lo que se traduce en su dignificación. Este aspecto nos remite a un segundo fundamento básico de la educación inicial inclusiva: el fundamento ético.

El **fundamento ético** de la educación inicial inclusiva concibe acciones, prácticas y experiencias pedagógicas en las que las interacciones promovidas por maestras y maestros desde el cuidar, el acompañar y el provocar (MEN, 2017a) dignifiquen a niñas y niños, siempre en coherencia con la garantía de las realizaciones concebidas en el marco de la atención integral, que son:

(...) entendidas como desarrollos prácticos, y no sólo como expresiones discursivas, como se materializa la vida digna para los niños y para las niñas, y como se hace posible su desarrollo integral: vivir en salud, gozar de un estado nutricional, crecer en entornos favorables para el desarrollo, construir identidad en el marco de la diversidad, expresar sentimientos, ideas y ser tenidos en cuenta, y crecer en entornos que promocionen sus derechos (SED, 2016, p. 16).

En este contexto, es necesario precisar que dignificar a cada niña y niño en la educación inicial implica tres aspectos centrales: *promover su autonomía*, para vivir como quiera; *promover su desarrollo integral*, para vivir bien; y *garantizar su integridad física y moral*, para vivir sin humillaciones (SED, 2016).

Este fundamento se complementa con la perspectiva de las éticas del cuidado y de la alteridad, en la medida en que las interacciones que se promuevan entre maestras y maestros, familias y otros actores de la comunidad educativa con niñas y niños, preveza el cuidado de las relaciones que se establecen consigo mismo, con los otros y con el entorno (Idareta y Úriz, 2012). Igualmente, supone la provocación y valoración del encuentro con el otro desde el respeto y la responsabilidad, así como en el mayor cuidado desde lo corporal, espiritual, afectivo y moral (Rojas, 2011). Este cuidado puesto en las relaciones y el encuentro con el otro, con el niño y la niña, lo valora y lo dignifica, así como promueve su capacidad para dignificar a otros.

Esta perspectiva del cuidado y de la dignidad humana se conectan con un último fundamento de la educación inicial inclusiva que celebra la diversidad: el **fundamento político**. Este fundamento enfatiza en la concepción de la niña y del niño como sujeto de derechos y, por tanto, como agente de su vida y su desarrollo, así como sujeto incidente en su entorno. Lo anterior, implica su reconocimiento como sujeto político desde tres niveles (propuestos por Honnet, 1997, citado por SED, 2016): Primero, *el reconocimiento filial*, en el que se promueve la autoafirmación en el marco de relaciones de cuidado, protección, afecto y amistad, en los espacios primarios de socialización de niñas y niños. Segundo, *el reconocimiento de sus derechos*, en igualdad para todas y todos, así como el de sus libertades. Y, tercero, *el reconocimiento como aprecio y valor social*, en el cual niñas y niños son concebidos como parte integral de la sociedad y como sujetos que aportan a la cultura y la cohesión social, desde sus diversidades y capacidades.

Dimensiones de la inclusión en Educación Inicial

Estos fundamentos encuentran relación con la triada base para la inclusión y la equidad en la educación, propuesta por el Ministerio de Educación Nacional – MEN (2021), que tienen origen en el Índice de Inclusión de la Unesco (Booth, Ainscow, 2000). Esta triada se constituye por tres dimensiones que articulan los elementos que se requieren para fortalecer la educación en clave de garantizar la inclusión de todas y todos en los procesos educativos, dentro y fuera de la escuela, teniendo presente que la Unesco (2009) señala que:

(...) la educación inclusiva es un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los educandos; por lo tanto, puede entenderse como una estrategia clave para alcanzar la EPT [Educación Para Todos]. Como principio general, debería orientar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano básico y el fundamento de una sociedad más justa e igualitaria (p. 8).

Para la organización y articulación de los elementos que permiten el fortalecimiento del sistema educativo en clave de inclusión, desde el Ministerio de Educación Nacional se propone la adopción de tres dimensiones (culturas, políticas y prácticas) que se

constituyen en ejes importantes para el análisis de la realidad institucional, que permitan identificar las posibles barreras¹ que pueden experimentar las personas para el acceso a la educación, la continuidad de sus trayectorias educativas y los tránsitos efectivos.

En educación inicial, estas barreras hacen referencia a las dificultades o limitaciones que encuentran las niñas y los niños para el juego, el aprendizaje y la participación² (Booth, Ainscow y Kingston, 2006), lo que tiene efectos en su desarrollo integral. Estas dimensiones también permiten identificar diferentes tipos de recursos con que cuentan o pueden contar las instituciones y que pueden mobilizarse para eliminar o aminorar las barreras detectadas.

Adicionalmente, estas dimensiones se configuran como escenarios estratégicos para el ejercicio de acciones transformadoras que permitan garantizar la inclusión. A continuación, se define cada una de ellas (MEN, 2021; Booth, Ainscow, 2000):

La **Dimensión de Culturas** comprende el tejido de relaciones que se establecen entre las personas y entre ellas y su entorno, de manera dinámica e influenciada por creencias, imaginarios, principios, actitudes y comportamientos comunes a un grupo humano. En este sentido y en el horizonte de garantizar la inclusión, se espera que se puedan construir de manera permanente en la sociedad en general y en la escuela en particular: valores, imaginarios, principios, comportamientos y actitudes reconocedoras, respetuosas, acogedoras, cuidadoras, responsables y promotoras de la diversidad; de tal manera que se facilite a todas las personas participar genuinamente en la sociedad y en los procesos de educación y de aprendizaje para potenciar su desarrollo integral.

¹ Las barreras pueden ser de diversos tipos

A. Barreras relacionadas con el desconocimiento de las necesidades y los requerimientos de los estudiantes (MEN, 2017b).

B. Barreras actitudinales relacionadas con conductas, palabras, frases, sentimientos, preconcepciones, estigmas y falsas creencias sobre algunas características particulares de niñas y niños como: discapacidad, pertenencia étnica, género, migración, vivencia del conflicto armado y desarraigo (MEN, 2017b y Ley 1618 de 2013).

C. Barreras comunicativas relacionadas con "aquellos obstáculos que impiden o dificultan el acceso a la información, a la consulta, al conocimiento y en general, el desarrollo en condiciones de igualdad del proceso comunicativo de las personas..., incluidas las dificultades en la interacción comunicativa de las personas" (Ley 1618 de 2013, art. 2).

D. Barreras físicas referidas a "aquellos obstáculos materiales, tangibles o construidos que impiden o dificultan el acceso y el uso de espacios, objetos y servicios de carácter público y privado" (Ley 1618 de 2013, art. 2).

² La participación infantil se concibe como una alternativa relacional cotidiana en la cual las niñas y los niños ejercen su capacidad para expresar sus intereses, aportar e incidir en las decisiones que les afectan y tomar la iniciativa para hacer propuestas frente a las actividades y problemas que les presenta el entorno, y que les permite configurar sus formas particulares de ser, estar y comunicar. Requiere tener en cuenta sus diversas formas de expresión y exploración, ya que por medio de estas comunican todo su mundo interior. De allí, la importancia de establecer relaciones horizontales y simétricas desde el respeto y la promoción de la expresión de sus emociones, pensamientos, deseos, creaciones y sentires para tomarlas como base para la transformación social (SED, 2002a).

Esta dimensión es la más compleja porque es la que se encuentra con mayor arraigo en la cotidianidad de la escuela y los procesos para su transformación se dan de manera paulatina a través de esfuerzos intencionados. Su importancia radica en que los principios y los imaginarios que predominan en la cultura institucional (y de la sociedad) son los que van a guiar la toma de decisiones y, por ende, las políticas, las acciones y las dinámicas relacionales que se desarrollen en la escuela. Por ello, desde esta dimensión se insta a generar procesos de reflexión individual y colectiva sobre aspectos como la discriminación, la exclusión y la marginalización en la escuela y la sociedad.

La Dimensión de Culturas se relaciona claramente con el fundamento político de la educación inicial inclusiva, dado que la manera en que se concibe a niñas y niños de primera infancia está influenciada por la cultura, y esta concepción en la escuela va a determinar si se ejercen prácticas pedagógicas dignificantes, como es propio del fundamento ético, en el que sea común la valoración del establecimiento de las relaciones interpersonales desde el cuidado y la alteridad. Igualmente, esas concepciones de infancia influyen en la comprensión de niñas y niños como agentes con capacidades y, por lo tanto, en las prácticas pedagógicas que se orienten a la promoción de estas en el marco de la promoción de su desarrollo integral, como se espera desde el fundamento pedagógico de la educación inicial que celebra la diversidad.

La **Dimensión de Políticas**. Las políticas hacen referencia a todos aquellos instrumentos institucionales que contienen las normas, planes, estrategias, proyectos y programas, y, en general, las directrices que orientan el accionar institucional a corto, mediano y largo plazo, en todos sus niveles, para dar cumplimiento al proyecto educativo. Esta dimensión supone hacer que la inclusión se constituya como el centro del desarrollo escolar, de tal manera que se encuentre explícita en las políticas institucionales, con propósitos y acciones claras y concretas que aumenten la capacidad de la institución para dar respuesta a la diversidad, así como favorecer los procesos de aprendizaje, desarrollo integral y participación de todas y todos.

Lo anterior permite que la escuela identifique las barreras y dificultades que experimentan niñas y niños del ciclo inicial para acceder y disfrutar del juego, la participación y el aprendizaje como aspectos fundamentales para la promoción de su desarrollo integral, de tal manera que se puedan establecer respuestas claras desde las directrices institucionales para la superación de tales barreras, siempre y cuando las orientaciones propuestas involucren la transformación de las culturas.

La Dimensión de Políticas tiene clara relación con los fundamentos de la educación inicial inclusiva, dado que las políticas inclusivas deben explicitar el reconocimiento de los derechos de todas las niñas y los niños, siendo la escuela un es-

cenario básico para su garantía. Además, las directrices institucionales deben proponer estrategias y planes claros para garantizar una educación de calidad para todas y todos, de manera que les dignifique y que se enfoque en potenciar sus capacidades, contemplando estrategias claras de movilización de recursos que permitan minimizar o eliminar las barreras para el juego, el aprendizaje y la participación. Todo ello implica la definición de políticas claras de acogida para todas las niñas, los niños y sus familias contemplando sus particularidades e historias de vida, de tal manera que los recursos a movilizar sean oportunos y pertinentes.

La **Dimensión de Prácticas**. Las prácticas son las acciones que, mediadas por la cultura, se llevan a cabo para materializar las políticas de una manera situada y contextualizada; implican prácticas enmarcadas en las diferentes áreas de gestión educativa a saber, directiva, financiera y administrativa, académica, y de la comunidad. En otras palabras, esta dimensión tiene que ver con los *haceres* de diferentes actores educativos que deben promover y priorizar el juego, la participación plena y el desarrollo integral de todas y todos en el ciclo inicial, a través de su función particular y la competencia de su rol.

En este orden de ideas, se espera que, para la planificación y puesta en práctica de los *haceres*, los diferentes actores convocados a garantizar la inclusión analicen las barreras que puede experimentar cada niña y cada niño en la escuela para recibir una educación inicial de calidad, acorde con sus necesidades y características.

En relación con el fundamento pedagógico de la educación inicial, se evidencia cómo las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros de este ciclo son el medio por excelencia para garantizar la inclusión de todas y todos y celebrar su diversidad. Esto se debe a que en las experiencias pedagógicas ocurren las interacciones, cuyas cualidades y características posibilitan: la dignificación del niño o niña; el reconocimiento y la valoración del otro y de lo otro; la escucha y comprensión de su historicidad y de sus maneras de ser y estar; el cuidado del vínculo que se establece entre maestras, niñas, niños y familias.

Además, la dimensión de prácticas complementa el fundamento pedagógico de la educación inicial y lo amplía, puesto que no solo hace referencia a las prácticas pedagógicas del ciclo inicial, sino que también contempla el accionar de todos los actores del sector educativo que están llamados a garantizar la inclusión en la educación desde su labor cotidiana y los procesos concretos que lideran, en todo aquello en lo que tiene una incidencia directa para eliminar o disminuir barreras y, por ende, para movilizar los recursos de diferente índole que se requieran para lograrlo.

Como se observa, estas dimensiones se relacionan de manera profunda con los fundamentos pedagógico, ético y político de la educación inicial inclusiva, en tanto suponen la configuración de creencias, principios, actitudes y prácticas culturales que determinan los programas, las estrategias, los proyectos y las herramientas de planeación institucionales, que van a influir en gran medida en cómo se dan las prácticas pedagógicas, que también reflejan la cultura. Así las cosas, se espera que, en el marco de la apropiación de unas culturas y políticas inclusivas, se ejerzan unas prácticas regidas por los objetivos pedagógicos del ciclo con el fin de posibilitar la ampliación de capacidades, la ética dignificadora en el hacer a través del cuidado y la alteridad, y el reconocimiento y valor político de niñas y niños en la interacción cotidiana.

En lo anterior, se observa el entretrejado que surge de las dimensiones de la inclusión y los fundamentos de la educación inicial para garantizar su calidad, lo que implica poner en el centro la diversidad de niñas y niños, lo semejante y lo diferente, lo cercano y lo distante. Entretrejado como aporte contundente para el cierre de brechas sociales desde la primera infancia.

Enfoques de la educación inicial inclusiva

Con el ánimo de identificar mejor las cualidades que debe tener ese entretrejado entre dimensiones y fundamentos, es preciso considerar unos enfoques que visibilicen aquellos aspectos que deben contemplarse siempre en la lectura de la realidad educativa en clave de inclusión y diversidad, y de la situación de cada niña y de cada niño en su proceso de desarrollo y aprendizaje. Estos enfoques contribuyen a orientar mejor la mirada para la identificación de barreras y la movilización de los recursos para sortearlas.

Los enfoques para lograr una educación inicial inclusiva y de calidad sin excepciones, son aquellos propuestos por la Secretaría de Educación Distrital (2018), que se relacionan a continuación:

Enfoque de Derechos Humanos. Se reconoce a todo niño y niña como sujeto de derechos, se concibe su participación en la sociedad como un fin en sí misma, y se reconocen sus derechos como interdependientes. Desde este enfoque, todas las personas deben tener la posibilidad de gozar plenamente de sus derechos y se considera al Estado el responsable y garante de su protección. Por ello, implica la garantía del derecho a la educación inicial para todas y todos, en condiciones de igualdad y equidad.

Enfoque Diferencial. Este enfoque es útil para reconocer las particularidades y las necesidades específicas de niñas, niños y sus familias, así como de comunidades y grupos poblacionales, con el objetivo de proporcionar respuestas diferenciales a su realidad concreta que les permita disfrutar plenamente de sus derechos y eliminar procesos y situaciones de exclusión. Dichas respuestas diferenciales consideran la implementación de acciones afirmativas³ para las poblaciones y los grupos humanos comúnmente marginados y cuyos derechos han sido históricamente vulnerados.

En el marco de este enfoque, las características que se comprenden para realizar análisis particulares se relacionan con: la pertenencia étnica (comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras; comunidades indígenas; pueblo Rrom), la discapacidad (psicosocial, física, intelectual, sensorial, múltiple), el ciclo vital, la victimización por conflicto armado y la migración.

Es de anotar que, si bien se contempla el enfoque diferencial, este no se constituye en el centro de la inclusión, sino como una herramienta que proporciona focos que flexibilizan tanto los análisis de las situaciones de niñas y niños, como los haceres mismos de maestras, maestros y demás actores educativos. Esto con el propósito de, en medio de la relevancia dada a la diversidad, no invisibilizar algunas particularidades que es necesario exaltar para ofrecer una respuesta pertinente y oportuna desde las tres dimensiones y en la vivencia de los tres fundamentos anteriormente nombrados para, así, evitar situaciones y procesos de exclusión y discriminación en la educación inicial que reproduzcan dinámicas de desigualdad social.

Enfoque Territorial. Comprende la importancia de las particularidades de los territorios y la articulación de sus capacidades sociales, económicas, geográficas, culturales e institucionales para garantizar los derechos. Por ello, se entiende que el derecho a la educación inicial de calidad supone la articulación interinstitucional e intersectorial de la escuela, contemplando las capacidades y características de su entorno y sus comunidades, ejerciendo prácticas que involucren y aprovechen la diversidad del contexto para garantizar respuestas educativas incluyentes, pertinentes y relevantes.

³ Las acciones afirmativas son "todas aquellas medidas, políticas o decisiones públicas a través de las cuales se establece un trato ventajoso, y en cuanto tal formalmente desigual, que favorece a determinadas personas o grupos humanos tradicionalmente marginados o discriminados, con el único propósito de avanzar hacia la igualdad social de todo conglomerado social" (Corte Constitucional, Sentencia C-293/10, de 21 de abril, citada por SED, 2018, p. 19).

Enfoque y Perspectiva de Género. El género se considera una categoría útil para analizar las desigualdades sociales que se presentan en la garantía de los derechos de las personas en relación con los siguientes cuatro asuntos: el sexo, la identidad de género, la orientación sexual y la expresión de género. En este enfoque y perspectiva, cobra vital importancia el análisis de las prácticas ejercidas en diferentes niveles y que implican una distribución diferencial del poder en relación con los cuatro asuntos mencionados, que derivan en situaciones o procesos de segregación, exclusión y discriminación (Inau, 2019).

En educación inicial, este enfoque permite identificar y analizar las barreras para el acceso, la permanencia y la promoción educativa, en relación con los asuntos especificados y otras características sociodemográficas que van a influir las transiciones y las trayectorias educativas de niñas y niños de primera infancia.

Asimismo, la perspectiva de género contribuye a la reflexión sobre las cualidades de las prácticas pedagógicas en educación inicial que pueden constituirse en barreras para el juego, la exploración, el disfrute, la participación y las oportunidades de aprendizaje y de desarrollo de las capacidades de niñas y niños que tienen relación con los cuatro asuntos referidos en esta categoría y que, a su vez, dificultan la inclusión de todas y todos en los procesos educativos de calidad.

Enfoque y Perspectiva de Interseccionalidad. La interseccionalidad se constituye en el reconocimiento y análisis de la confluencia de diferentes condiciones y situaciones de exclusión, discriminación y/o vulneración de los derechos en una misma persona o un mismo grupo poblacional, que agudiza las desigualdades sociales. Se comprende que esta confluencia no se considera como una sumatoria de las vulneraciones, sino que se manifiesta en efectos y en experiencias por completo distintas (Inau, 2019), que complejizan, dificultan o impiden la garantía de los derechos.

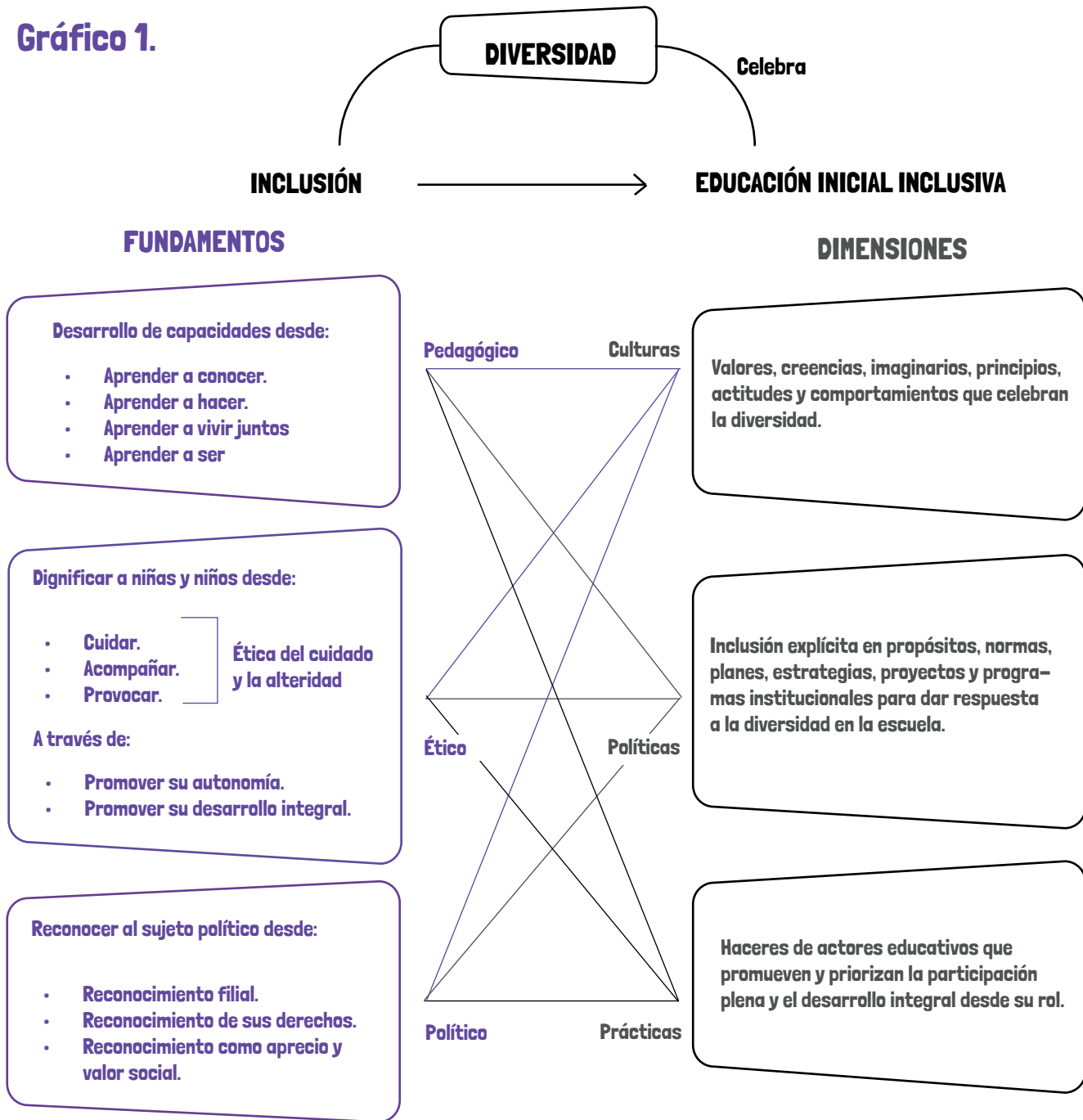
En educación inicial y en el sector educativo en general, es preciso analizar dicha confluencia de vulneraciones a partir de las particularidades del curso de vida de niñas, niños y familias, es decir, a partir de sus distintas trayectorias vitales, los procesos de transición que han vivido y los puntos de giro⁴ experimentados que configuran sus historicidades y situación actual (siguiendo a Blanco, 2011).

⁴Eventos específicos que producen cambios drásticos en las trayectorias de vida de las personas, también denominados turning points por Blanco (2011).

En resumen, la educación inicial de calidad es inclusiva y celebra la diversidad, emprende procesos que le permiten lograr el desarrollo integral de todas las niñas y todos los niños en la vivencia plena de sus derechos. Procesos que adquieren unas cualidades y unas características propias del ciclo, a partir de la apropiación de los fundamentos pedagógico, ético y político en el hacer cotidiano y que le dan sentido; con la orientación brindada por las dimensiones de culturas, políticas y prácticas para enrutarse ese hacer, teniendo presentes las pistas y los focos de análisis de las realidades educativas de niñas, niños y familias, ofrecidas por los enfoques de derechos, diferencial y territorial, así como los enfoques y las perspectivas de género e interseccionalidad. A continuación, se presentan estas relaciones entre los fundamentos, los enfoques y las dimensiones de la educación inicial inclusiva en el gráfico 1.



Gráfico 1.



Superar barreras y garantizar el juego, el aprendizaje y la participación de todas y todos.

Orientadores de lectura de la realidad

Enfoque de Derechos

Enfoque Diferencial

Enfoque Territorial

Enfoque y Perspectiva de Género

Enfoque y Perspectiva de Interseccionalidad



Fuente: **Educación Inicial
con las familias** página 45.

CAPÍTULO 2

**Las niñas y los niños
ejercen la ciudadanía**

2.

Las niñas y los niños ejercen la ciudadanía

La Constitución Política de Colombia, en su artículo 44, considera que son derechos fundamentales de las niñas y los niños:

(...) la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión.

Además, afirma que “gozarán también de los demás derechos consagrados en la Constitución, en las leyes y en los tratados internacionales ratificados por Colombia” y que “la familia, la sociedad y el Estado tienen la obligación de asistir y proteger al niño y a la niña para garantizar su desarrollo armónico e integral y el ejercicio pleno de sus derechos” (Constitución Política de Colombia, 1991).

Esto es importante leerlo y analizarlo despacio, porque al definir que las niñas y los niños tienen derechos al igual que todas las personas, se están considerando como sujetos de derechos, por lo cual se convierten en ciudadanos y, por ende, el Estado y la familia están llamados a generar oportunidades para que los ejerzan. Es así como más allá de lo que propone la ley, pero teniéndola en cuenta como base, la ciudadanía pensada desde la primera infancia posibilita reconocer a las niñas y a los niños como integrantes activos de la sociedad y las comunidades en las que crecen.

Por tanto, ejercer la ciudadanía no se reduce a votar o a hacer parte de espacios formales de participación política como los consejos escolares, la ciudadanía se construye a partir de los vínculos y las relaciones entre las personas **(...) los colectivos y las**

instituciones sociales [que hacen posible la participación de cada sujeto]... por lo que, la ciudadanía infantil se refiere a un ideal de pertenencia y participación social de las personas desde el comienzo de su vida. No se trata entonces, únicamente, de que sus opiniones sean tenidas en cuenta, sino de ser tratados en todos los escenarios como personas capaces que contribuyen de manera activa a la construcción de la cultura y la sociedad de la que hacen parte (Torrado, 2016).

Lo anterior implica, por un lado, garantizar las condiciones y los escenarios para que las niñas y los niños gocen de sus derechos económicos, sociales, culturales, nutricionales y de salud, y por el otro, que sean reconocidos como sujetos que construyen historia, conocimientos y emociones con relación a lo que experimentan en la vida cotidiana, y que tienen cosas que decir y proponer. Esto se traduce en que, más allá de recibir de manera pasiva lo que les entrega el mundo, sus cuidadores y sus iguales, las niñas y los niños están activamente analizando lo que ocurre, los comportamientos, las formas de interacción y comprendiendo aquello que se espera de ellas y ellos; así cuentan con la intención genuina de incidir en sus realidades, desde lo que interpretan, para dar a conocer de vuelta sus posturas.

Asumir esta perspectiva pone de presente a las niñas y a los niños como interlocutores válidos y sitúa el desarrollo infantil como un proceso que se moviliza desde la participación guiada (Rogoff, 1993), que hace alusión al establecimiento de puentes entre lo que el niño es capaz de hacer en la cultura y lo que puede aprender gracias a su interacción con un adulto o un par significativo. En este sentido, el desarrollo tiene que ver con los cambios que se dan en la participación de las niñas y los niños en actividades socioculturales y con el proceso de construcción de sí mismo y de significación del mundo que realizan, a partir de los recursos simbólicos, físicos, sociales y culturales que les son ofrecidos (Bejarano, D. y Sánchez, A., 2014, p. 57).

Al entenderse de este modo, las niñas y los niños pueden ejercer su ciudadanía en el marco de la participación en espacios cotidianos, en los cuales los adultos que los acompañan los involucran intencionalmente con el fin de escuchar sus preguntas, sus diálogos, sus sentires, en los que puedan expresar sus emociones, tomar decisiones, proponer e intercambiar diálogos con los demás, en contextos en los que se sientan seguros y protegidos.

Es importante tener en cuenta que las formas de ejercer o no la ciudadanía, las experimentan las niñas y los niños en su vida cotidiana con relación a los entornos sociales

y culturales en los que crecen. Por ejemplo, una niña que vive con su mamá tiene unas formas de vivir la cotidianidad distintas a otras que tienen sus hermanos mayores que viven con su abuela y su papá, por lo que sus interacciones y, por ende, su participación es distinta.

Por ello, las expresiones del desarrollo de cada una son particulares y diferentes entre sí, ya que "en cada contexto cultural los adultos cuidadores promueven prácticas específicas para la educación de los niños" de acuerdo con sus expectativas y experiencias (Orozco et al., 2002, p. 24), lo que posibilita formas diferenciadas de participación infantil.

Lo anterior, pone sobre la mesa la discusión sobre la diversidad que existe en los grupos de niñas y niños que se acompañan en la educación inicial. Hay diferentes formas de interactuar y participar: unos más callados, otros habladores, unos más confiados, otros inseguros, con intereses y capacidades distintas a quienes una propuesta pedagógica única no les es compatible con las formas de ser, estar y aprender tan diversas. Esto trae como consecuencia garantizar espacios y experiencias pedagógicas flexibles para que las niñas y los niños ejerzan ciudadanía; de tal manera que incluyan a todas y todos teniendo en cuenta sus características y particularidades, es decir la diversidad humana que convive en las instituciones educativas.

A propósito de la diversidad

(...) tal vez acoger al otro en la educación sea más bien recibirlo sin importar su nombre, su lengua, su aprendizaje, su comportamiento, su nacionalidad. (Skliar, 2009 p. 151)

La diversidad tiene como condición sentir y pensar a las otras y a los otros. Al hacer esta condición más consciente comienzan a hacerse visibles las particularidades de cada uno, sus rasgos propios, sus capacidades, sus fortalezas, sus preguntas, sus inseguridades, vacíos y necesidades. Todas estas características al final son propias de la humanidad con sus matices y colores.

Es así como la diversidad toma relevancia, si y solo si, cuando da pistas para que las personas puedan reconocerse en relación con los demás, no para diferenciarse y separarse. Esto lleva a pensar que en el entorno educativo las maestras y maestros están en continuo contacto y relación con niñas, niños y familias que tienen "lenguajes propios, nombres concretos de personas, cuerpos particulares y rostros específicos... [entonces no se educa] a la diversidad, se educa a Pedro, a Juan y a María Clara" (Skliar en Figueroa 2016, p. 305). Si esto ocurre se pueden desarrollar experiencias pedagógicas que posibiliten la participación de todas las niñas y los niños que conforman un grupo de educación inicial y que hacen parte integral de la comunidad educativa.

En esa sintonía se trata de crear posibilidades para que todas las niñas y los niños puedan tener experiencias variadas y enriquecidas que promuevan su capacidad de decidir, de expresarse, de incidir en el ambiente en el que crecen y de construir conocimiento. Esto trae consigo la invitación a las maestras, maestros e instituciones educativas a descubrir desde el asombro y la curiosidad las variadas formas en que las niñas y los niños aprenden, además de reconocer las diversas capacidades que cada uno desarrolla y emplea para interactuar cotidianamente con los demás (pares y adultos) y con el mundo que les rodea.

La idea no es entonces que en el aula se haga una oferta educativa homogénea y luego se tolere que cada cual aprenda lo que pueda. Una buena respuesta educativa cubre las necesidades de aprendizaje y desarrollo de todas las niñas y los niños porque busca ajustarse a las necesidades y capacidades de acuerdo con sus particularidades (Palacios, 2005, p. 139).

Esto implica construir propuestas pedagógicas amplias y globales que permitan hacer los ajustes pertinentes en cuanto a espacios, ambientes, formas de comunicación, de expresión y disposición de materiales a los que tengan acceso todas y todos.

Es desde la diversidad, entendida como la presencia de capacidades y necesidades particulares en el aula, que se construyen las propuestas pedagógicas, que se salen de libretos estandarizados para que precisamente, todas las niñas y los niños se sientan acogidos y tenidos en cuenta desde sus posibilidades.

Así las cosas, es necesario revisar, visitar y ver con ojos de extrañeza, sin buscar juzgar o defender las propias propuestas pedagógicas, analizar si: ¿todas las niñas y los niños pueden participar? ¿todas las niñas y los niños pueden ejercer ciudadanía? ¿todas las niñas y los niños están desarrollando su autonomía? ¿todas las niñas y los niños se sienten seguros y cuidados? Y desde ahí profundizar en:

- Si la institución educativa se mueve en sintonía con las **culturas inclusivas** que tienen que ver con evaluar si los colegios son seguros, acogedores y cuidadores con todas las personas que hacen parte de estos; lo cual redundaría en el respeto a cada una, en el intercambio y el diálogo, abriendo espacios cotidianos de participación genuina basados en la equidad.
- Hay una intención explícita de movilizar **políticas inclusivas**, entendiendo que la educación ya es de por sí un acto político, por lo que las acciones que se emprendan en este marco tienen que ver con las

gestiones que hace la institución educativa para que la participación de todas y todos sea real y se haga posible. Revisando la organización de los grupos, el desarrollo de los currículos y planes de estudio, las estrategias pedagógicas, la gestión de apoyos y material y la diversificación de las formas de comunicarse con las familias y la comunidad.

- Y, por último, específicamente revisar si las **prácticas son inclusivas**, es decir, si los ambientes, las rutinas y las experiencias pedagógicas se construyen en lógica de participación y de promoción del desarrollo, en las que todas y todos tengan oportunidades para complejizar sus capacidades y, desde allí, construir su identidad y autonomía.

La participación y la autonomía se convierten entonces en procesos relevantes a propósito de la promoción del desarrollo de las niñas y los niños, ya que desde allí cada una de las personas va construyendo su proyecto de vida, de acuerdo con sus intereses, sueños y necesidades, además de tener la oportunidad de crear y de incidir en la sociedad a la que pertenecen. Es por ello por lo que se relaciona con el ejercicio de la ciudadanía y vivir con dignidad.

La autonomía y su potencia para ejercer la ciudadanía

Desde el enfoque sociocultural se entiende que el desarrollo y las formas de aprendizaje de los seres humanos no son homogéneos, si no que varían de acuerdo con las oportunidades de interacción que viven. Además, las experiencias no son asumidas de las mismas maneras por todas y todos, sino que dependen de las historias, culturas y sociedades, así como su entorno familiar, lo cual afecta directamente cómo las niñas y los niños agencian su desarrollo. Lo anterior, devela ritmos distintos de aprendizaje y necesidades diversas. Así:

(...) el desarrollo no es un proceso que se da a expensas del proceso de construcción que hacen las niñas y los niños de sí mismos y de sus realidades, sino que en su centro se encuentra su capacidad de acción como sujetos. Esto significa, al mismo tiempo, que el desarrollo infantil no es un fenómeno que le sucede al niño y a la niña... sino que es un proceso social e intersubjetivo. El desarrollo infantil tiene, entonces, una naturaleza social y cultural que conlleva el estudio de las transacciones que establecen las niñas y los niños con el entorno, reconociendo que el entorno influye sobre el desarrollo infantil pero que, al mismo tiempo, el niño y la niña tienen capacidad de incidencia sobre su entorno y, por esta vía, sobre su propio desarrollo (Bejarano, D. y Sánchez, A., 2014, p. 117). (sic)

Así las cosas, la construcción de la autonomía es un proceso interdependiente y tiene que ver con las formas en que las niñas y los niños experimentan o no las oportunidades para tomar decisiones, de qué manera son escuchados y tenidos en cuenta y, desde allí, si se sienten seguros y confiados para asumir responsabilidades. Además, su capacidad de comprensión de las normas que van apropiando para desenvolverse en la sociedad y, al final, valerse por sí mismos asumiendo su papel social al reconocer que sus acciones los afectan a ellos mismos, a los demás y al mundo que les rodea.

Lo anterior, tiene que ver con que a medida que las niñas y los niños crecen y han recibido los apoyos necesarios para su desarrollo y aprendizaje, identifican qué requieren para alcanzar sus metas, tienen la certeza de que cuentan con una red de cuidado que los sostiene y, además, que pueden tomar decisiones autónomas desde sus intereses.

Esto se hace relevante porque, por ejemplo, si una niña que ha transitado por varios lugares de vivienda y perdió el suyo forzosamente, se aferra a una prenda especial para sentirse tranquila y conectada con sus seres queridos; entonces, es importante que la maestra o el maestro reconozca este gesto, lo comprenda desde la perspectiva de la niña y lo valore, haciéndole saber que si lo necesita para estar bien puede llevar la prenda con ella.

Otra situación sería si un niño necesita una ayuda especial para subir las escaleras porque no logra hacerlo solo, pueda solicitarla e informar cómo se siente cómodo sin que se sienta cuestionado. Es decir, los dos aprenden a identificar aquello que necesitan para, por un lado, estar seguros emocionalmente y, por el otro, actuar con autonomía comunicando sus necesidades para recibir una respuesta sensible del entorno.

Es importante reflexionar también sobre las posibilidades de participación que tienen las niñas en la escuela, quienes pueden verse enfrentadas a diferentes barreras como: la prelación de dar la voz y la palabra primero a los niños, la naturalización de la apropiación del espacio de juego por parte de los niños que provoca que las niñas habiten las zonas periféricas, enviando el mensaje de que el espacio público es dominado por los masculino y lo femenino se encuentra relegado a los escenarios privados (García, 2002).

En esa misma vía, es relevante concebir espacios de participación que promueven de manera equitativa la intervención de las niñas y los niños en proyectos científicos, deportivos y de construcción de propuestas vinculadas a la investigación de diferentes temas que, generalmente, son delegadas únicamente a los niños. Lo anterior es permeado por las actitudes, las formas de nombrar, mirar, comentar y decir de las

maestras y los maestros que promueven o no la participación de las niñas, sin que esto se dé de una manera intencionada y explícita, lo cual nos lleva a identificar los imaginarios sociales y culturales construidos para poder transformarlos.

Los ejemplos mencionados evidencian que es esencial diseñar estrategias pedagógicas en las que todas las niñas y los niños puedan vivir experiencias significativas, en ambientes de confianza que los acojan y los hagan sentir seguros, que tengan en cuenta la historia de cada uno y que consideren las formas en que aprenden y cómo se relacionan e interactúan de tal manera que posibiliten sus formas espontáneas de explorar, jugar y expresarse.

Una invitación

Escoge una experiencia que hayas vivido con las niñas y los niños de tu grupo y piensa...

- ¿Todas las niñas y los niños pudieron elegir y tomar decisiones?
- ¿Participar de la elección colectiva?
- ¿Qué fuiste ajustando a lo largo de la experiencia para que todas y todos pudieran participar?
- ¿Las niñas y los niños tuvieron la posibilidad de transformar la propuesta inicial?
- ¿Cómo planeas y organizas los materiales para que todas y todos puedan usarlos y participar desde sus posibilidades?



Fuente: **Educación Inicial
con las familias** página 21.

CAPÍTULO 3

**Conocer y comprender las historias
de vida de las niñas y los niños,
maestras y familias**



Conocer y comprender las historias de vida de las niñas y los niños, maestras y familias

La ética del cuidado y de la alteridad como cimiento de una educación inicial inclusiva

En la cotidianidad de las prácticas de educación inicial las niñas y los niños comparten, participan, exploran, conviven y se encuentran con otros niños y adultos que les acompañan en su travesía. En este marco, la escuela se concibe como un lugar privilegiado para el encuentro, en el cual el relacionamiento con los otros les permite a las niñas y los niños ampliar sus comprensiones sobre sí mismos y sobre el mundo, en donde se entremezclan sus equipajes culturales⁵, sus saberes, sus historias familiares y la de los territorios que habitan. Este, sin lugar a duda, será el insumo fundamental que permitirá a las maestras y maestros reconocer quiénes son ellas y ellos, cómo son sus familias, qué interés y necesidades tienen para acompañarlos en su proceso educativo.

Por ello, es importante fijar la mirada en las cualidades de las interacciones que ocurren en la escuela, mucho más si se quiere decantar qué es aquello que acontece en las prácticas en el marco de una educación inicial inclusiva. Por lo tanto, se ubica en

⁵ Los equipajes culturales se entienden como las construcciones sociales, culturales y personales que han venido acumulando la niña y el niño desde su experiencia, que le ofrecen la posibilidad de interactuar en los diferentes entornos en los que se desenvuelven desde sus saberes y, de esta manera, reformularlos, enriquecerlos o reconstruirlos a la vez que se complejizan sus capacidades.

el centro de esta reflexión el cuidado como parte esencial del proceso educativo, situándolo en el plano del encuentro y del reconocimiento entre los seres humanos que confluyen en un mismo espacio en la cotidianidad, dotando de sentido e identidad las relaciones que surgen entre las niñas y los niños con sus maestros y maestras, y con sus familias (SED, 2022b).

De esta manera, el acto de cuidar y de ser cuidado además de ser una necesidad básica anclada en la comprensión de que todos los seres humanos son seres en relación, es en sí mismo un acto ético que pone su mirada en un interés genuino por los otros, desde el reconocimiento sensible de sus historias de vida, de sus prácticas culturales, de lo que son y de los elementos que constituyen su subjetividad. Lo anterior implica resaltar la importancia de cuidar las relaciones que se dan en las interacciones consigo mismo, con los otros y con el entorno.

Es entonces fundamental ampliar la mirada de la comprensión de las éticas del cuidado y de la alteridad como el cimiento que configura una educación inicial inclusiva y reconocedora de la diversidad, en palabras de Caparrós y García (2021):

(...) apostar por la educación inclusiva hoy, es una oportunidad que nos abre a pensar renovadamente la escuela. Esto es, ni más ni menos, que una invitación a planificarla, organizarla, imaginarla y re-crearla desde otras perspectivas que han de tener como pilar fundamental el respeto por lo singular —derivado de las propias subjetividades—, a la vez que por lo común —proveniente de las relaciones que establecemos en comunidad (p. 84).

En este sentido, se pone en el corazón de las prácticas en educación inicial la necesaria comprensión de la diversidad y de las formas de relacionarse con ella, en un ir y venir desde lo singular a lo común, que interpela los propios sistemas de creencias y los legados que culturalmente se han adquirido, la forma en que se da el relacionamiento y se comprende la diferencia, es decir, la forma en que se concibe al otro; estos cuestionamientos enriquecen la propia perspectiva de la realidad con aquella de ese otro. En otras palabras, es un llamado a salir de la mismidad y reconocer a las niñas y los niños como sujetos, verlos a los ojos, escucharlos y generar acciones intencionadas de cuidado, de esas distintas subjetividades que dan cabida a la diversidad en la escuela.

Y es que estar, comprender, sentir y vivir la diversidad no implica poner el foco sólo en la diferencia, por el contrario, permite poner en un plano la diversidad como condición inherente a la naturaleza humana, en la cual solo es posible el reconocimiento mutuo en la propia experiencia relacional cotidiana. En esta comprensión no hay

fórmulas mágicas ni únicas para el encuentro con las niñas y los niños, solo existe el poder del encuentro y el descubrimiento genuino de quiénes son ellos y ellas y cuáles son sus necesidades.

En la entrevista desarrollada por Sinués (2020) a la maestra Mari Carmen Díez, se cuenta su experiencia al respecto:

Cuando empecé a estar con los más pequeños, en mis quehaceres había bastante herencia materna. Mi madre era maestra y me enseñó manejo, recursos, cuentos, poesías, canciones... Después aprendía de otros maestros o pedagogos: Freire, Decroly, Montessori, Dewey, don Lorenzo Milani, Pestalozzi, Rodari, Malaguzzi, Doña Pepita (mi tutora de Prácticas) ... y de todo maestro que se pusiera a tiro.

Por último, me empecé a “copiar” de los propios niños, que me mostraban lo que necesitaban y lo que preferían. Observando sus juegos aprendí a respetar y dar tiempo al juego libre. Escuchando sus conversaciones, aprendí a dar paso a sus palabras. Viéndoles entrar en relación, aprendí a trabajar en grupo en el aula. Mirándolos moverse y adorar su cuerpo, aprendí a ofrecer un lugar privilegiado a todos los momentos que lo incluyen en la escuela. Contemplando sus tanteos hacia el conocerse y el quererse (o no quererse), aprendí a no ignorar el mundo sentimental que aflora en las primeras edades (p. 2).

Este relato muestra cómo la contemplación de la experiencia cotidiana de las niñas y los niños debe ser la antorcha que alumbré el camino de la acción pedagógica de las maestras y maestros, dejarse guiar por la sensibilidad que permite ver con los ojos del corazón el ser de ellas y ellos, mucho más allá de etiquetas de diagnósticos o de una pertenencia a un grupo poblacional, a una condición de raza, de género, o de capacidad.

Ahora piensa en tu propia práctica:

¿Qué estrategias has usado para conocer las historias de vida de las niñas y niños que llegan a tu salón de clase año a año?

Desde las diversas particularidades y cualidades de las niñas y los niños, ¿cómo estableces las relaciones de cuidado con cada una y cada uno?

Identidad individual y colectiva en la cotidianidad del aula

Ahora bien, si se trae a la reflexión la manera en que las niñas y los niños construyen su identidad, se pueden retomar algunos planteamientos del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019):

Las niñas y los niños construyen su identidad individual y colectiva en interacción con el contexto social y cultural en el que viven, y con las personas cercanas a su círculo familiar y educativo, en especial con los adultos de referencia, en el marco de las creencias, los imaginarios, las pautas de crianza, las normas y los valores. Todo ese conjunto de interacciones y experiencias hacen que las niñas y los niños se sientan como personas únicas y singulares que tienen capacidades y herramientas para relacionarse con los demás y hacer parte de una comunidad en la que participan (p. 36).

En la construcción de identidad se entiende que el contexto sociocultural es determinante y contribuye a la configuración de la subjetividad de las niñas y los niños, al reconocimiento ético y político de la diversidad, y da lugar a pensarse la educación inicial desde una mirada amplia que reconoce cómo la pluriétnia y la multiculturalidad del país se entremezclan en las interacciones cotidianas en el aula, constituyéndose en un escenario intercultural en el cual:

... [se] centra la mirada en las relaciones de las niñas y los niños con los otros, el otro y con el medio que les rodea, en el cual, desde la cotidianidad se conjugan aprendizajes y sentimientos que favorecen el intercambio y la generación de nuevas experiencias desde el ser, el hacer y el pensar (MEN, 2017a, p. 27).

Es claro entonces, que las niñas y los niños poco a poco van construyendo su identidad en relación con otros cargados de equipajes culturales, en la cual las configuraciones de lo que significa pertenecer a una comunidad indígena, afro, migrante, campesina, entre otras, va a posibilitarles reconocerse como seres individuales y desarrollar su identidad colectiva, lo que “presupone que los niños y niñas cuentan con espacios de participación en la cultura a través de los cuales apropian los saberes y las prácticas sociales ampliando su capacidad de acción en el entorno” (Bejarano y Sánchez, 2014, p. 133, citado por MEN, 2017a).

Este foco pone de relieve que la educación inicial debe desarrollarse en contextos de reconocimiento en los cuales, como parte del proceso de desarrollo individual, se

fortalece la identidad cultural y se protegen los derechos individuales de las niñas y los niños, así como los derechos colectivos de sus familias y comunidades.

Para ejemplificar, puede observarse la siguiente experiencia:

En el aula de transición una maestra ha recibido este año a varias niñas y niños pertenecientes al pueblo Wounaan. Muchos de sus compañeros muestran interés en saber por qué algunas palabras que usan son distintas a las que ellos conocen y la maestra encuentra en estas preguntas una oportunidad muy importante para enriquecer las experiencias del grupo y que se conozcan unos a otros.

Así que les propone a las niñas y a los niños que se dedique el último viernes de cada mes, a invitar a un integrante de sus familias para que compartan sobre sus lugares de procedencia, alimentos tradicionales, su medicina ancestral, costumbres familiares y cómo relatan las vivencias, acciones y objetos. Esto puede dar origen a un diccionario ilustrado del grupo en el cual están las diversas palabras con las que nombran un mismo objeto, acción o emoción. Por ejemplo: una familia puede decirle a un recipiente para almacenar alimentos la taza, la cusca, el tutuco, la coca y jaar en wounaan. De esta manera, la diversidad de las lenguas se traduce en ampliar el repertorio de palabras y comprender que todas las maneras de nombrar son válidas.

Por otro lado, en el marco de las dinámicas culturales también se encuentran las diferentes comprensiones sobre el género, a partir de las cuales las niñas y los niños realizan exploraciones para aproximarse a las formas de expresión de los géneros, así van incluyendo sus preguntas y sus conclusiones en los juegos, en las formas de vestir, pintar, decir y comunicarse con los otros. Por ello, la idea es acompañarles evitando los juicios de valor, sin inducirles a ser de una u otra manera y dándoles la oportunidad de que usen diversos objetos y juguetes sin clasificarlos “para hombres o mujeres”. A esto no se reduce la identidad de las personas, es un proceso más complejo y progresivo de configuración que sigue a lo largo de la vida, que es cambiante y se va construyendo de maneras muy diversas.

De manera amplia, el entretendido para referirse a una educación inicial inclusiva encuentra sus fundamentos en la decantación de las propias concepciones éticas y políticas de relacionamiento con la diversidad. Estas concepciones entran en juego en las prácticas cotidianas de la escuela y dan lugar a nuevas formas de constitución de esta, desde una mirada de reconocimiento y respeto profundo por las niñas y los niños, de sus historias de vida, de su construcción de identidad individual y colectiva, así como por sus territorios y por las formas de vida de las comunidades a las que pertenecen.



Fuente: **Análisis curricular** página 4.

CAPÍTULO 4

Las maestras y los maestros promueven el desarrollo de las niñas y los niños desde la diversidad.

4.

Las maestras y maestros promueven el desarrollo de las niñas y los niños desde la diversidad

Ser maestras y maestros de todas las niñas y los niños

Ser maestras y maestros pone en la escena el lugar de la experiencia cotidiana, el contacto con voces, silencios, risas, formas corporales distintas e historias que se reúnen en la escuela y que caracterizan a cada niña y niño que hace parte de un grupo con el que se construyen cotidianamente formas de ser y de estar, con la misión ética y política de promover su desarrollo y aprendizaje, así como crear estrategias que permitan que todas y todos tengan oportunidades equitativas para construirse como sujetos. Es justo allí en donde se entremezclan un sinnúmero de formas de interactuar con las niñas y los niños, que se mueven entre el cuidar, el acompañar y el provocar.

En el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2019) las interacciones están definidas de la siguiente manera:

Cuidar:

la maestra y el maestro cuidan a las niñas y a los niños, están atentos a identificar e interpretar sus señales emocionales y sus necesidades, lo cual implica un alto nivel de empatía, ya que, a partir de esa interpretación, ajustan sus acciones para ofrecerles respuestas sensibles. Cuidar es entrar en interacción cotidiana con todo lo que transcurre, pensar el lugar y los tiempos para tomar los alimentos, permitir espacios acogedores para el descanso o la siesta, o mostrar que lavarse las manos y los dientes es cuidar de sí mismos (p. 98).

En este sentido, las acciones de cuidado se sostienen en la confianza que se brinda a las niñas y los niños en sus capacidades, es decir, en su poder hacer.

Lo anterior invita a construir ambientes y experiencias en las que descubran su potencial y reconozcan qué es aquello que necesitan para afianzar su autonomía con apoyo de la maestra o el maestro, en su sensibilidad, en su escucha atenta y en la observación y, por tanto, en las respuestas que genera en clave de seguridad afectiva.

Así, se logra pensar en planeaciones y estrategias que aseguran un ambiente suficientemente bueno (Abadi, 1996) que se construye y adapta a la presencia de la niña y el niño, porque se basa en la comprensión de sus necesidades y en las posibilidades y capacidades que tiene y que puede desarrollar. Esto aunado a los cuidados básicos: alimentación, descanso y limpieza. Todo junto constituye su reconocimiento como personas con dignidad, es decir, cuando la niña y el niño aprenden que es una vida digna gracias a las relaciones de cuidado en las que se ven inmersos. Esto le permite a ella y a él identificar cómo quiere vivir, desarrollarse para vivir bien y construir el significado de vivir sin humillaciones.

Una forma de cuidar: adaptar el espacio con algunas señales.

Si tenemos la presencia de un niño con baja visión en el grupo, es necesario, primero que todas y todos los sepamos (niñas, niños y adultos); segundo, construir acuerdos para acoger y respetar su diversidad desde el reconocimiento de sus capacidades, escuchándolo y luego concertando entre todas y todos qué podemos hacer para cuidarlo; y tercero, buscar la manera de concretar las ideas como por ejemplo: poner algunas señales con relieve en la pared y en el piso, de tal manera que pueda ir a buscar con independencia su lonchera a la hora de la merienda y moverse por el espacio autónomamente.

Construyendo este tipo de adaptaciones de los espacios, las niñas y niños reconocen y comprenden las necesidades de los otros y las propias, aprenden a cuidarse y a disfrutar de su presencia.

Acompañar:

“Implica estar abiertos a eso que las niñas y los niños muestran en sus acciones, palabras, movimientos, evitando estandarizar y, más bien, tratando de ver lo que las niñas y los niños quieren” comunicar, hacer, proponer o necesitar (SED, 2019, p. 99).

Es despojarse de lo preestablecido o del juicio y más bien observar y escuchar atentamente para actuar con suficiencia atendiendo a lo que la niña o el niño necesita para ser.

En esta vía, el acompañar se entiende como una acción sensible y comprensiva, que también significa, poner en práctica la acción sin daño⁶, es decir, acompañar sin daño, que aquí se traduce en que se puedan diseñar experiencias pedagógicas en las que las niñas y los niños se sientan vivos y reconocidos.

Esta sensación se experimenta cuando las interacciones que sostienen las niñas y los niños con los demás (pares y adultos) los invitan a actuar, cuando cada uno se convierte en parte activa de lo que ocurre en el aula, en el patio de recreo o en el comedor en donde se toman las onces; en el momento mismo en que esas invitaciones desde las preguntas, las palabras o la adecuación de un espacio deja atrás la indiferencia y se orienta a promover la libertad de cada quién, confiar en las capacidades y usar un lenguaje que no juzgue, clasifique o se ubique en la desconfianza en el otro.

La libertad cobra especial relevancia, ya que las propuestas que se diseñan para las niñas y los niños deben estar directamente relacionadas con sus propósitos, intereses y necesidades, es decir, que encuentren espacios para actuar, proponer y decidir tanto en el andar cotidiano (al comer, desplazarse, vestirse) como al colaborar con un proyecto grupal o al plantearse una meta individual, por ejemplo: terminar un dibujo, poner a prueba una idea o expresar alguna emoción.

⁶ La Acción sin Daño (Do no Harm), parte de la premisa de que las Instituciones Educativas, así como pueden contribuir a transformar positivamente situaciones de conflicto, mejorar las condiciones de vida de personas vulnerables y ayudar a cerrar brechas sociales, entre otros, también pueden generar daño, aumentando las tensiones, fragmentando aún más el tejido social o exacerbando los conflictos. El enfoque busca que se realice un trabajo de mayor impacto, a través de una reflexión sistemática sobre su quehacer y su manera de relacionarse con los diferentes actores sociales. Recuperado de:

https://www.eda.admin.ch/countries/colombia/es/home/internationalehttps://www.eda.admin.ch/countries/colombia/es/home/internationale-zusammenarbeit/projekte/proyectos-cosude/nothilfe/accion_sin_dano.html

Acompañar sin daño, en el ámbito pedagógico, "da lugar al reconocimiento de las trayectorias vitales de quienes conforman la comunidad educativa, de sus experiencias sociales, políticas, económicas y culturales, invita a que las acciones emprendidas dentro o fuera del aula tengan presentes las historias de los sujetos individuales y colectivos, evitando al máximo impactos no deseados, daños o revictimizaciones como el desconocimiento de la identidad individual y colectiva, la negación de las memorias de lo acontecido, la minimización de las afectaciones psicosociales, la segregación, el racismo, entre otras" (SED, 2023 p.30).

A propósito de acompañar, sentirse vivo es diferente a sobrevivir.

“Históricamente las familias de muchos niños colombianos han sido expulsadas de su (territorio). Han perdido todo lo que constituía su mundo: familiares, amigos, vecinos, paisaje, medios de subsistencia, propiedades y arraigos. Los niños de esas familias viven diariamente con su grupo familiar, el sentimiento de impotencia, el miedo a un mundo que les es desconocido, la adversidad y la carencia de lo más elemental. Sentirse vivos, representa para ellos, más que el hecho positivo de una posibilidad de incidir en el mundo en que viven (...). Recuperar la posibilidad de sentirse vivos en el sentido afirmativo que aquí se señala, depende de una acción solidaria del medio –incluido como parte de éste, los niños en primer lugar- para que tanto ellos como los demás miembros de su familia puedan restablecer la continuidad de su existencia; esto es posible, solamente si se actúa ayudándoles a darle algún sentido al sentimiento que experimentan frente a los cambios abruptos que tienen que afrontar y si, además de facilitarles la comprensión del nuevo medio y el reconocimiento de nuevas posibilidades, se les ayuda a conectar de alguna manera –que siempre pasa por la palabra-, la vida actual con la vida que se vio interrumpida y con su proyección posible” (MEN, 2006, p. 15). (sic)

Así, para que las niñas y los niños se sientan vivos, es necesario que las maestras y los maestros analicen su propio lenguaje y corporalidad: cómo se nombra, cómo se refieren a los hechos, cómo expresan sus emociones, cómo reciben, acogen o rechazan al otro tan solo con una palabra o un gesto. El lenguaje crea las realidades en las que viven las niñas y los niños...

Qué tal si te detienes a analizar:

La manera en que te refieres a ellos y a ellas, a sus familias...

Las formas en que les preguntas, si les preguntas o solo das instrucciones...

Cómo compartes la vida con ellas y ellos en la escuela para que se sientan vivos.

Provocar:

Tiene que ver con hacer propuestas inacabadas para ser completadas o transformadas, con dar en qué pensar y qué sentir, y ser aliado de la curiosidad infantil para que la experiencia construida por cada niño y niña complejice sus capacidades y potencie su desarrollo (SED, 2019. p. 99); sobre todo, escuchar qué quieren saber y aprender las niñas y los niños para seguirles la pista, ser el cómplice en sus búsquedas, sus frustraciones y sus ideas brillantes e ir sosteniéndolas por medio del afecto, las interacciones, las palabras, los gestos y los ambientes de aprendizaje.

Al provocar, el acento importante se pone en saber aguardar, este verbo es interesante porque no se define como esperar, en el sentido de detenerse para que otro llegue o alcance a alguien o a algún grupo. Según Hoyuelos (s.f.) aguardar significa esperar con esperanza, dar tiempo no para que el niño o la niña llegue a igualarse con los demás, sino tiempo para mirar cómo lo hace, cómo resuelve y qué necesita para continuar, con aprecio y estima y desde allí proponer, preguntar, ofrecer una mano que anima, una palabra que da pistas, una oportunidad para encontrar respuestas desde el legítimo interés y la curiosidad.

Aquí es valioso retomar las comprensiones de Soto y Violante (2005) con respecto a las estrategias, las cuales en algunos casos pueden ser obstaculizadoras, como cuando la maestra o el maestro hace por el niño o la niña, no le permite hacer por sí mismo, o cuando solo le da una única instrucción, lo que le implica encontrar un solo camino para hacer parte de las propuestas. Por ejemplo: la docente ofrece al niño o a la niña solamente juguetes didácticos, bien estructurados, del tipo que solo permiten una sola respuesta y da todo el tiempo instrucciones para que el niño o la niña las siga al pie de la letra interfiriendo con su propia habla interior (Soto y Violante, 2005).

Si esto se da constantemente, comienzan a emerger barreras que impiden el disfrute de las experiencias. Esto se conjuga desde dos lugares importantes: uno el material y la disposición de los ambientes, y dos, la construcción de las propuestas pedagógicas. Por un lado, es indispensable pensar en la variedad del material y las herramientas y, por el otro, qué tipo de propuestas se están desarrollando con las niñas y los niños que les permitan a las maestras y los maestros aguardar, intervenir o actuar.

Un ejemplo sobre el uso y la disposición del material se observaría en un grupo en el cual hay una niña o un niño que no puede moverse al ritmo de los demás para explorar los rincones de juego propuestos. Para promover su interacción autónoma, la maestra o el maestro pueden escoger objetos, que, al ofrecérselos, les permita tener una experiencia de descubrimiento y exploración desde sus posibilidades.

(...)en un ambiente altamente constructivo y basado en la libre elección por parte de los niños, a los que tienen alguna discapacidad que afecta su movimiento hay que acercarlos las propuestas y los materiales... por ejemplo, ofrecerles juguetes de luces y sonidos cuando se aprieta un botón, no permiten juegos tan ricos como las construcciones o los juguetes simbólicos, pero pueden ser una buena fórmula para que las niñas y los niños con posibilidades de movilidad muy reducida puedan actuar directamente sobre el objeto, es decir, sobre el medio (...)

(...) La lectura y la escritura deben plantearse, habitualmente, sobre la base de un lenguaje oral suficientemente consolidado, pero cuando hay muchas dificultades para el lenguaje oral (niños sordos) puede ser conveniente incluir de manera anticipada imágenes y gestos" (Palacios, 2006, p. 145).

En cuanto a **las herramientas**, que son aquellas que usan las niñas y los niños como pinceles, lápices, tijeras, papeles, cintas y todo aquello con lo que transforman las materias para crear, comunicar o expresarse, es necesario disponer de variedad o adaptaciones. En el mismo ejemplo de las niñas y los niños con movilidad reducida, si están pintando el fondo de un mural de manera colectiva, el pincel o la brocha pueden tener una extensión con un palo de escoba o de balsa, no muy pesado, para que pueda participar desde su silla en la creación, sin tener que moverse al piso o alrededor del gran soporte. Las adaptaciones en las herramientas según las necesidades de las niñas y los niños son una gran idea para que participen de las propuestas desde sus posibilidades.

Ahora, con respecto a **las experiencias**, la pista más exacta que se puede seguir es responder a las siguientes preguntas:

¿Todas las niñas y los niños pueden participar sintiéndose presentes, seguros y tranquilos?

¿Has identificado las barreras que impiden la participación de algunas niñas o algunos niños?

Cuando se aguarda y se observa la acción de las niñas y los niños se tiene la posibilidad de ofrecer experiencias suficientes para que se sientan retados y su curiosidad se despierte, para proponer y resolver algún problema que les permita: probar sus hipótesis, dar a conocer alguna idea o transformar algún espacio; a la vez, que se sientan seguros y tranquilos porque el ambiente y los adultos que los acompañan están disponibles y presentes para cuando los necesitan.

Así, volviendo a Soto y Violante (2005) las estrategias se convierten en favorecedoras, en las que se aguarda y se respeta la iniciativa del niño o la niña, lo cual se puede promover comprendiendo las características propias de cada uno y ofreciendo ambientes para que prueben y se arriesguen.

Esto se posibilita pensando en:

A. La adaptación del espacio, las herramientas y los materiales según las necesidades de las niñas y los niños.

B. Variar las dificultades y desafíos de tal manera que puedan superarlos en grupo o individualmente, de acuerdo con su potencial.

C. Identificar qué elementos deben permanecer en la cotidianidad como los tableros de anticipación⁷, tapetes sensoriales, las señales en relieve, los elementos para adaptar las herramientas y cuáles pueden ir variando y rotando.

D. Reconocer quiénes necesitan mayor acompañamiento e instrucción y quiénes no.

E. Contemplar elementos y materiales diversos para la exploración y el juego que todas las niñas y los niños puedan usar, sin asignarles usos estereotipados por género.

F. Diversificar el material con repertorio alusivo a las culturas e historias de las niñas y los niños, de tal manera que se sientan reconocidos e identificados con lo que hay en el salón, objetos tradicionales de sus comunidades de origen, juguetes o un repertorio de canciones y cuentos tradicionales escritos o dibujados por las familias.

Así, cuidar, acompañar y provocar se conjugan en medio del hacer cotidiano para que materiales, herramientas y propuestas pedagógicas respondan a las diversas posibilidades que las niñas y los niños tienen para comunicarse, desplazarse, ver, escuchar, sentir y construir espacios de arraigo y cuidado, en los que puedan ejercer sus derechos, configurar su identidad y crecer en autonomía.

⁷ Son carteleras, fichas, regletas o soportes en los cuales puedes disponer imágenes que representan las actividades que se realizarán a lo largo del día, organizadas de manera secuencial (MEN, 2018b, p. 41).

Para seguir tejiendo las reflexiones pensemos:

¿Las maestras y los maestros estamos preparados para poner en palabras las preguntas acerca de la diversidad de las niñas y los niños?

“Una de las riquezas que puede aportar el medio escolar es que las dificultades del niño o la niña dejen de ser tabú. No solo es importante vivir la diferencia, también hay que hablar de ella. Las niñas y los niños van a preguntar o van a comentar y estas son oportunidades de oro para poner palabras a aquello que a todos nos resulta difícil afrontar”.

“María comenta que su compañero Pablo, con síndrome de Down, no habla ‘porque es pequeño’. Esta es una buena oportunidad para aclarar que no es más pequeño, pues tiene la misma edad que los demás, sino que le cuesta más aprender a hablar. **También es una buena ocasión para valorar el mérito que tiene hacer cosas cuando cuestan y buscar ejemplos en la experiencia de María,** que le ayuden a ponerse en la piel de Pablo. Es impresionante cómo, cuando los adultos lo tenemos claro, los niños van interpretando la realidad de forma ajustada. Los compañeros se convierten en observadores sutiles de las reacciones de los otros. Por ejemplo, pueden comentar con total naturalidad: ‘Elena grita porque se pone nerviosa si la tocamos mucho’” (Palacios, 2006, p. 163).

En este ejemplo se puede ver cómo las niñas y los niños leen la realidad y las formas de interacción de sus pares y las enuncian como las comprenden, desde allí las maestras y los maestros tienen la oportunidad de ampliar su mirada y conversar con ellos, en este caso, reconocer las dificultades de cada uno y buscar las maneras de superarlas desde sus capacidades.

Asimismo, se puede conversar sin emitir juicios de valor, resaltando las fortalezas de cada niña y cada niño e identificando eso que los hace únicos y qué es aquello que necesitan para desarrollar todo su potencial.

Espacios y ambientes

El reconocimiento de la diversidad en la escuela trae consigo unos retos fundamentales para las prácticas en educación inicial, se requieren nuevos modelos de referencia y nuevas maneras que fundamenten el quehacer pedagógico que partan de la comprensión de que todos los niños y niñas tienen derecho a tener oportunidades de aprender, de participar, de jugar, de relacionarse, eliminando las barreras y todas las formas de exclusión y discriminación que históricamente han estado asociadas a condiciones o pertenencias a poblaciones particulares.

Es por ello por lo que el espacio- ambiente cobra vital importancia al ser el envolvente de las prácticas pedagógicas y de las interacciones que se sostienen en la vida cotidiana. Es allí donde se encuentran las concreciones para el establecimiento de relaciones respetuosas de los adultos que acompañan, brindando posibilidades para el encuentro cotidiano basado en relaciones equitativas, lo cual cobra mayor importancia cuando se reconoce la necesidad de acoger y de hacer parte a todas las niñas y los niños, superando los obstáculos que se encuentren fuera del marco del respeto y la valoración de la diversidad.

Se requieren entonces espacios y ambientes que se adecúen a las necesidades individuales y respondan a las particularidades de desarrollo de todas las niñas y niños. En palabras de Alba Pastor (2019): “No tener en cuenta la diferencia y no ofrecer vías diferentes para alcanzar las metas puede ser una forma de discriminación o de exclusión” (p.57).

La profundidad de esta afirmación motiva a pensar que una real concreción de la educación inclusiva pone el foco en el necesario y continuo ejercicio de reflexionar sobre la propia práctica. También pone de manifiesto la necesidad de intencionar múltiples formas para que todas las niñas y los niños se aproximen al mundo, lo conozcan, puedan percibirlo a través de las posibilidades sensoriales de su cuerpo, experimentarlo desde la selección de una amplia gama de objetos, materias y materiales, que a su vez les permitirán diversas formas de comunicación que conjuguen la riqueza de las diferencias para promover los procesos de desarrollo de todas y todos.

Para la construcción de ambientes inclusivos y reconocedores de la diversidad, se tienen en cuenta tres cualidades (SED, 2022b):

- **Los ambientes promueven la participación infantil:** hace referencia a la participación infantil como centro de la experiencia para el reconocimiento de la diversidad. Esto implica que el ambiente involucre los intereses, las iniciativas, las historias de vida y capacidades propias de todas y todos, sin excepción; lo que exalta la necesidad de ajustar el entorno para brindar condiciones de posibilidad que permitan garantizar la participación de todos y todas de manera incidente, cotidiana, sensible e informada.

- **El espacio- ambiente como memoria viva de sus habitantes:** los espacios que habitan las niñas y los niños son portadores de sus historias de vida, de cada maestra y de cada familia, y en el acontecer cotidiano se entretajan sus historias, sus mundos, sus cosmovisiones, así como los territorios habitados. Es entonces una memoria que habla, que reconoce y que acoge de la diversidad, en la cual todas las personas tienen un lugar y pueden sentirse acogidos y sentirse parte de la comunidad.
- **La polisensorialidad del ambiente:** permite dar cabida a todas las formas de exploración del mundo a través de los diferentes sentidos. Esta cualidad puede a su vez fortalecerse a la luz de lo propuesto desde el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual invita a “proporcionar múltiples medios para la implicación, proporcionar múltiples medios de representación y diversos medios para la acción y la expresión” (Alba Pastor, 2018, p. 23).

Estas cualidades se convierten en una invitación para construir en la escuela ambientes enriquecidos en los cuales se ponen en escena múltiples sonoridades, olores, sabores, imágenes, texturas, formas, relieves y todo aquello que permita encontrarse con el interés genuino de las niñas y los niños por descubrir. De esta manera, los ambientes deben dar respuesta a sus diferentes capacidades que les permita comunicar todo aquello que aprenden y apropian a través de maneras distintas y particulares.

Por ejemplo:

En un aula de transición, la maestra ha decidido iniciar la jornada retomando algunas preguntas que surgieron de los niños y niñas durante la visita a la huerta el día anterior. Hubo un suceso que los maravilló a todos porque luego de un fuerte aguacero salió el sol y salió el arco iris y esta experiencia era una gran oportunidad de aprendizaje para todas y todos. Las niñas y los niños se reúnen alrededor de la maestra y ella inicia preguntando cuántos de ellos habían visto esto antes. A Anita se le iluminan los ojos y habla con voz muy fuerte: ¡En mi país también hay arcoíris! Y la maestra aprovecha para preguntarle cómo es el cielo en su país, a qué suena, a qué huele y todos se entretienen en el corto relato de Anita.

Luego, Camila dice que quiere ayudarle a Julián a imaginar los colores del arco iris, ya que tiene una discapacidad visual. La maestra les propone pensar en ideas para mostrarle a Julián esos colores que vieron y entre todas y todos deciden hacer una composición artística en la que cada color tenga una textura diferente. Entonces decidieron ponerle al color azul tiritas pequeñas de papel celofán, que a David le parece que

se ve como el mar, ¡así Julián también podría conocer también que el mar se ve azul! Al color amarillo, Amalia sugiere que le pongan viruta de los lápices, así Julián podría saber que muchos lápices que tienen en el salón son amarillos y que el amarillo que vieron podría sentirse - carrasposo como el sol-.

Uno a uno, fueron dando las mejores ideas de colores, texturas e historias que Julián guardará para siempre en su corazón.

¡Cuántas posibilidades se pueden construir junto con las niñas y los niños!

¿Has tenido experiencias similares en las cuales el espacio- ambiente fuera posibilitador del reconocimiento de la diversidad?

También les invitamos a conocer tres experiencias de maestras que diseñan sus propuestas pedagógicas basadas en el DUA: <https://www.youtube.com/watch?v=OelvdZvFFL0>).

Ambientes interculturales

Ahora bien, poner la mirada en los ambientes como envolvente de las prácticas en la educación inicial inclusiva y reconocedora de la diversidad, también implica pensar en los territorios que habitan las niñas y los niños, y cómo ellas y ellos traen consigo un entramado de significados que potencian las prácticas de las maestras y los maestros a partir del enriquecimiento de los ambientes desde el uso de elementos y materiales, así como del uso de espacios que hacen parte de la cotidianidad de las comunidades a las que pertenecen.

En este sentido, se resalta el territorio como un escenario que permite organizar y enriquecer las prácticas pedagógicas como se menciona en el documento Ambientes Pedagógicos (MEN, 2018a):

“El territorio⁸ como escenario educativo funciona con todo lo que contiene: su historia, los animales, las plantas, los astros, los ríos, las montañas, las lagunas, los mares, el manglar, el desierto, la selva, el cielo, etc. Elementos que lo constituyen en el escenario de la educación propia de las

⁸ “El territorio es el resultado de procesos sociales, con dinámicas culturales, en las que se entretajan relaciones sociales, económicas, políticas, humanas, y también relaciones de poder. De ahí que pensar el territorio va mucho más allá del espacio geográfico; pensar el territorio es pensar sobre todo en las comunidades y poblaciones que dinamizan dichos procesos sociales desde el reconocimiento de sus particularidades y características propias” (ICBF, 2017, citado por MEN, 2018^a, p. 6).

comunidades de grupos étnicos de acuerdo con su cosmovisión⁹ o cosmograma¹⁰, en tanto que permiten la vivencia de las prácticas culturales, los usos y las costumbres para el buen vivir. De allí, que el territorio se conciba como un escenario propicio para organizar y enriquecer la práctica pedagógica con el propósito de fortalecer el crecer bien¹¹, desarrollo y aprendizaje individual y colectivo de las niñas y los niños, desde su gestación” (p.5).

Así, el diseño de ambientes que reconocen los bagajes culturales de las niñas, los niños y las familias podrían, por ejemplo, tomar un elemento, costumbre o lugar con un significado particular para algunos de ellos, como lugares sagrados, ritos, sitios donde se reúnen las familias, juegos, canciones tradicionales, celebraciones, entre otros; de tal manera que se involucren para crear escenarios cotidianos que posibiliten la conexión con sus experiencias y con las realidades de sus territorios, permitiendo la expresión genuina de su diversidad cultural y su reconocimiento por parte de todo el grupo.

Esto podría materializarse al concebir un ambiente en el aula que contemple un paisaje sonoro con los arrullos propios de una comunidad a la que pertenece alguno de los niños o niñas del grupo, teniendo como invitada a una persona de esa comunidad para ilustrar qué significa ese canto, por qué se les canta a los niños, cuándo se hace, para qué... creando un ambiente que se constituye en un punto de partida para invitar a miembros de otras familias, como abuelas y abuelos, que les permita compartir las canciones que cantaban a las niñas y los niños en sus épocas. De esta manera, se aprovecha la riqueza cultural de una familia o comunidad específica del grupo, para favorecer el reconocimiento de las historias y tradiciones de todas y todos.

En lo anterior, se evidencia que el diseño de los ambientes no solo implica el uso de objetos materiales tangibles, sino también materialidades de otro orden, como el sonido, la luz, las vibraciones, etc., que pueden combinarse y ofrecer variadas experiencias que facilitan la participación de todas y todos desde sus capacidades, sin desligarse de la intencionalidad pedagógica de la maestra o el maestro.

⁹ “Desde el pensamiento indígena, el universo, la tierra, la gente, el mundo natural y sobrenatural, tienen un único origen, se habla de la existencia de una conexión entre todos los seres, lugares y espacios, a esto se le llama Cosmovisión; puede cambiar de nombre o características de un pueblo a otro, pero todos buscan el buen vivir” (MENI, 2018^a, p. 5).

¹⁰ “Para las comunidades afro, existen formas propias de comprender las maneras de ordenar, ver y sentir el mundo, denominadas Cosmogramas. Estos hacen alusión a la representación gráfica de las formas particulares como se organiza el mundo, el universo, el cosmos y sus espacios. El cosmograma reconstruye la cultura, iniciando con la memoria africana y los principios de identidad, tradición histórica y religiosidad, al tiempo, organiza el mundo en tres espacios: el Mundo Celestial (corresponde a deidades como las vírgenes y los santos), el Mundo Terrenal (en el que se mueven las personas y seres vivos) y, el Mundo de Abajo (en el cual se ubican los seres o elementos negativos como los maleficios, los espíritus y ánimas malas)” (MEN, 2018a, p. 5).

¹¹ “El crecer bien se refiere al conjunto de criterios con los que cuentan las comunidades y grupos indígenas, para orientar el crecimiento de los niños y niñas, en equilibrio y armonía, a partir del cuidado de la naturaleza, de sí mismos, de la familia y la comunidad. Se trata entonces, del proceso de formación del ser persona y volverse gente... a través de la apropiación de los valores y conocimientos de la comunidad o pueblo al que se pertenece” (MEN, 2018a, p. 6).

Los cuerpos y la expresión

El primer territorio que habitan los seres humanos es el propio cuerpo, el cual se expresa a través del movimiento, la comunicación verbal y no verbal de los sentimientos, las emociones y el uso de los múltiples lenguajes expresivos que permiten reflejar y mostrar lo que hay en cada persona. Así como lo menciona Álvaro Restrepo (SED, 2021):

(...) el cuerpo es un repositorio de memorias, que pliegue tras pliegue acumula y procesa nuestra historia. Sin importar cuál sea nuestro oficio o profesión, hay un punto de partida que compartimos: todos somos cuerpo. Las experiencias, el afecto, la ternura, la violencia, las ideas, las carencias, los miedos, los deseos... todo pasa por el cuerpo (p. 133).

En el entorno educativo se requiere que los maestros y maestras se pregunten quiénes son ellos mismos y quiénes son los otros, de dónde proceden, qué habita en sus cuerpos y en el de los otros y qué huellas tienen marcadas. Al dar respuesta a estos interrogantes podemos encontrar y ser conscientes de que hay diversidad de cuerpos y que cada uno es único.

En la cotidianidad de la educación inicial la comprensión de la diversidad implica tener en cuenta las particularidades de los cuerpos y, por esto, es importante retomar algunos referentes de prácticas pedagógicas que las contemplan como un aspecto relevante en la experiencia. Por ejemplo, en las Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos (MEN, 2018c) se describe que:

(...) en las pedagogías afro, el cuerpo, el canto, el movimiento, la música y la tradición oral, se constituyen en aspectos importantes. Es usual que las maestras jueguen con las palabras, la melodía y la corporalidad para explicar y enseñar a través de la copla, el acróstico, la danza y la música. Del mismo modo, se habla de la corporalidad como proceso simultáneo de comunicación y explicación, en el que se une la comunicación verbal y la no verbal, la palabra y el cuerpo. Lo oral y lo corporal se hacen indisolubles, el gesto acompaña la palabra, la extiende, profundiza y resignifica, el cuerpo hace parte del medio, pero también, es el mensaje a través del movimiento. Por ello, se habla de las pedagogías del cuerpo (p. 44).

Por otra parte, hay elementos que contribuyen a la configuración de la corporalidad y, a su vez, de la identidad de las niñas y los niños, tanto individual como cultural, tales como el vestuario, el decorado y los accesorios que se constituyen en una forma de expresión. Por ejemplo, en las comunidades afro, los diseños que utilizan las mujeres en sus peinados son un símbolo de resistencia y reivindicación que se transmiten generacionalmente (MEN, 2018c). De igual manera, para los pueblos étnicos el vestido encarna su cosmovisión y es portador de su historia, por ello, es frecuente que niñas y niños indígenas lleguen a las instituciones educativas con sus atuendos propios, lo que puede hacerles susceptibles de discriminación.

En estos ejemplos se observan distintas formas de expresión de las diversas identidades que pueden ser tenidas en cuenta para reconocer la historia, el origen y los saberes de todas las niñas, los niños y sus familias. Esto se convierte en una oportunidad de aprendizaje y reconocimiento cultural, lo cual caracteriza a una escuela inclusiva.

Además, las expresiones corporales también se dan a través del movimiento, entendiendo que el cuerpo es un medio de relación consigo mismo, con los otros y con el entorno. La relación consigo mismo porque las niñas y los niños aprenden a reconocer sus capacidades corporales y a valorar sus características singulares; la relación con los otros porque encuentran diversas formas de comunicar sus pensamientos, emociones y sentimientos a partir de los gestos, la voz y el movimiento; y con el entorno porque el cuerpo les ofrece posibilidades para explorarlo a partir de los sentidos, experimentando diferentes texturas, olores, sabores, sonidos, colores... lo cual les ofrece alternativas para transformarlo.

En este sentido, comprender que el cuerpo va más allá de lo físico, le implica a las maestras y a los maestros reconocer que los cuerpos expresan diferentes emociones, ideas, pensamientos, percepciones, intereses y motivaciones.

Por lo tanto, el cuerpo no es solo lo externo, aquel que se mueve de un lado a otro y se ejercita, por ello es importante que sean sensibles a ese mundo interior a través del afecto, la cercanía y el vínculo. Lo anterior, supone que las maestras y los maestros reconozcan a las niñas y a los niños desde el acercamiento a la comprensión de sus situaciones y circunstancias vitales y les propongan espacios en las que tengan la oportunidad de expresarlas.

Ahora pensemos:

- *¿Cómo son los cuerpos de las niñas y los niños de tu grupo?*
- *¿Cómo expresan sus identidades culturales en sus cuerpos?*
- *¿Cómo es tu cuerpo?*
- *¿Cómo se manifiesta tu identidad individual y cultural en tu cuerpo?*

Es importante darle relevancia a las experiencias en las que las niñas y los niños juegan, exploran formas de movimiento, de transformación de los objetos, las materias y los ambientes para exteriorizar la comprensión sobre sus realidades y cómo impactan las maneras de relacionarse, concebirse y “releer” su pasado, permitiendo así comprender distinto lo que han vivido a partir de su realidad actual, lo que se entiende como resignificar el presente (SED, 2023). La resignificación permite la reconstrucción continua de sí mismo y reconocer que las niñas y los niños son sujetos de memoria, memorias que están en constante transformación.

Por ejemplo, las niñas y los niños que han vivido el conflicto armado y la migración han experimentado situaciones impactantes en su curso vital y, por ende, surge la necesidad de encontrar formas expresivas que les permitan descubrirse con otras posibilidades y reinterpretar las experiencias difíciles que han vivido. Una forma de lograrlo es diseñar un ambiente en el que puedan conversar sobre su familia y su lugar de origen a partir una fotografía de cuando eran pequeños. Con las fotografías familiares de las niñas, los niños y la maestra pueden construir un álbum colectivo en el que también se registren relatos sobre lo que valoran de su vida familiar y su presencia. Este se puede disponer en un lugar visible en el aula o en algún espacio del colegio.

A partir de allí, se pueden identificar aquellos aspectos que son comunes y diferentes en las historias y en las emociones, lo que hace que se comprendan de una manera distinta las propias vivencias y las del otro. La experiencia anterior puede ser el punto de partida para vincular otras formas de expresión que les permita a las niñas y a los niños reconocerse y entre todas y todos construir un lugar seguro.

La organización de las propuestas pedagógicas como el punto de partida para promover el desarrollo de todas las niñas y los niños

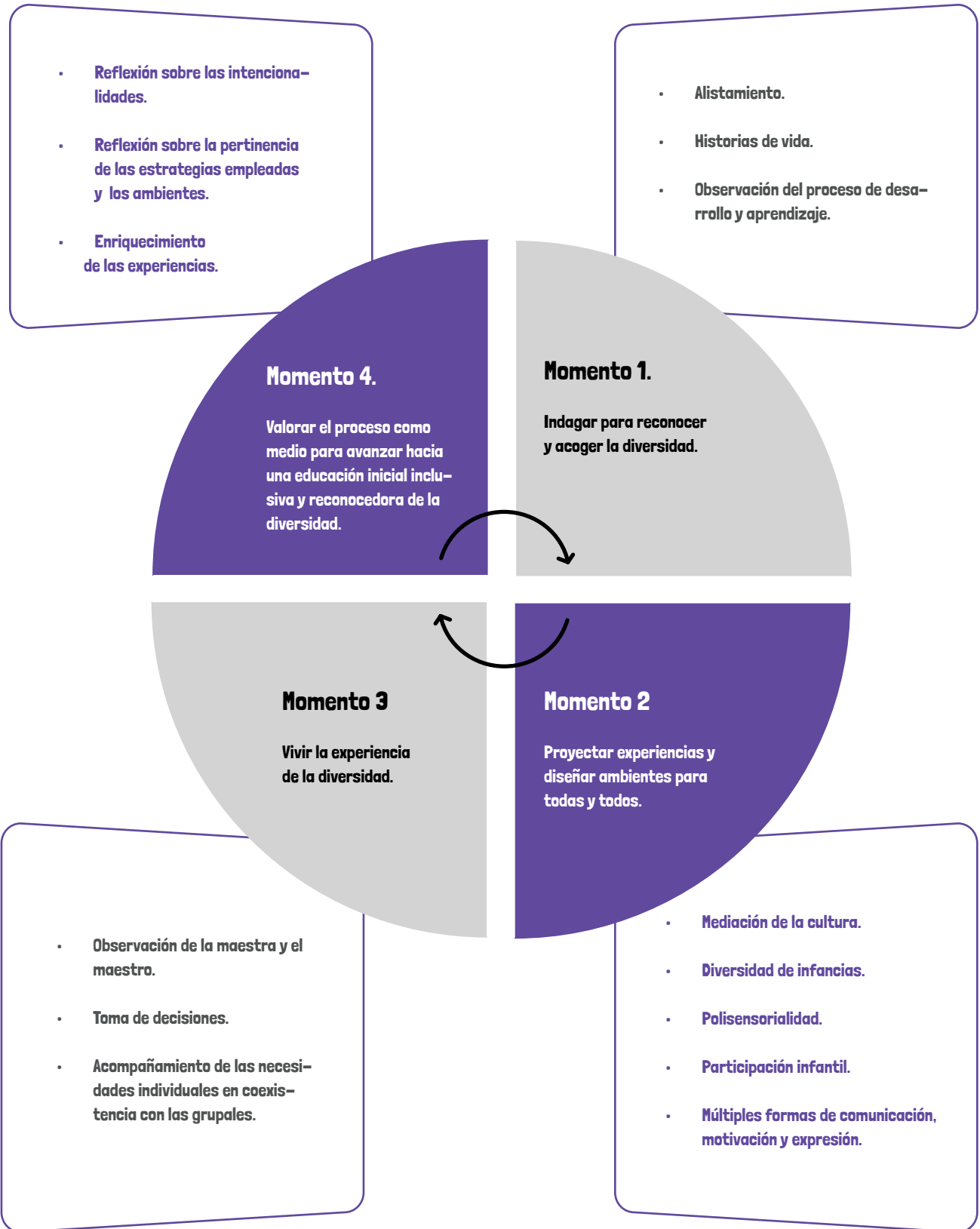
Las maestras y maestros de educación inicial diseñan las propuestas pedagógicas con el fin de crear espacios en los que todas las niñas y los niños tengan la oportunidad de vivir experiencias diversas que le ofrezcan retos, placeres, seguridades y que los inviten a crear, compartir, reconocer sus capacidades y diversidad. Allí, se pone de manifiesto:

- ¿Cómo se cuida, acompaña y provoca a las niñas y a los niños?
- ¿Cómo se propende por la participación de todas y todos?
- ¿De qué manera se vincula a las familias en los procesos pedagógicos que se viven en las instituciones educativas?

Lo anterior le va dando paso a la construcción de currículos basados en la experiencia, en los cuales el insumo más importante es conocer y comprender a las comunidades, las niñas, los niños y las familias a las que acogen las Instituciones Educativas. Esto con el fin de que las propuestas educativas sean pertinentes y respondan a sus características, promoviendo aprendizajes que los conecten con sus diversidades y a la vez cierren las brechas existentes¹².

Es por ello por lo que se sugiere una ruta para la organización pedagógica inspirada en la propuesta planteada en la Bases Curriculares para la educación y preescolar (MEN, 2019), que se recorre por medio de los siguientes momentos:

¹² Para profundizar más en las orientaciones distritales curriculares se les invita a consultar el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito y Las claves para el análisis curricular en educación inicial. Documentos publicados por la Secretaría de Educación de Bogotá.



Momento 1. Indagar para reconocer y acoger la diversidad

Para que esto sea posible, lo primero que hacen las maestras y los maestros es conocer a quiénes van a acompañar, reconocer quiénes son las niñas y los niños de su grupo, cómo son sus familias, qué les gusta, qué no tanto y cuáles son sus intereses, es decir: observan, escuchan, preguntan y escriben sobre la vida de las niñas y los niños, las y los Re-conocen.

Re-conocer hace alusión a volver a habitar lo conocido, volver a ver a los niños, a las niñas y a las familias con ojos nuevos, porque cada grupo es distinto, darse la oportunidad de dejarse sorprender y de indagar aquello que caracteriza a cada una y cada uno desde su individualidad y riqueza, sus potencias, sus dificultades y aquello que lo hace sentirse capaz, para que desde allí se propongan las experiencias en la escuela.

Por ello, este primer momento siempre será el punto de partida. Ello implica de manera ineludible una actitud de acogida por parte de las maestras y los maestros para todas y todos, transformando los imaginarios que puedan existir debido al desconocimiento frente a determinadas poblaciones o características particulares y cómo abordarlas en el aula.

Es fundamental, en primer lugar, desarrollar **acciones de alistamiento** con la comunidad educativa para la acogida y la bienvenida, algunos ejemplos de ello son:

- Ejercicios de socialización de informes pedagógicos de los lugares de procedencia (en caso de realizar tránsito de otras modalidades de educación inicial).
- Diálogos entre maestras para el tránsito intra e interciclo.
- Comunicación e involucramiento de todos los actores que reciben a las niñas y los niños, por ejemplo, secretarías académicas, vigilantes, docentes de apoyo pedagógico, entre otros.
- Muro parlante con preguntas, miedos y necesidades que surjan frente al tránsito de niñas y niños con características particulares, por ejemplo, con discapacidad, migrantes, indígenas, víctimas de conflicto, entre otros.

- Jornadas pedagógicas de reflexión y aprendizaje sobre temas de interés particular derivadas de las inquietudes expresadas en el muro parlante.
- Otras estrategias que se construyan en equipo y que permitan generar las condiciones óptimas para reconocer y acoger la diversidad.

En segundo lugar, una vez hayan ingresado las niñas y los niños a la IED se requiere de un ejercicio intencionado de **exploración de sus historias de vida**, de sus lugares de procedencia, sus costumbres, necesidades, gustos e intereses. Para ello resulta indispensable la vinculación de la familia en el proceso, escuchar sus preguntas, sus temores y lo que tienen para contar a través de escenarios de diálogo y de participación formales e informales que den pistas acerca de su cotidianidad, sus rutinas, sus redes de apoyo familiar, así como de sus contextos, territorios, prácticas y costumbres, en síntesis, de sus equipajes culturales.

En tercer lugar, es clave la **observación de su proceso de desarrollo y aprendizaje**, que permita comprender: ¿cómo aprende?, ¿qué habilidades tiene?, ¿qué apoyos requiere o ha requerido antes?, ¿cuáles son sus intereses?, ¿cómo se comunican?, ¿qué los motiva?, ¿cómo se relaciona con sus pares y con los adultos que lo acompañan? Este proceso surge en la cotidianidad, en diferentes momentos y espacios que abarcan desde el desarrollo de experiencias pedagógicas con las niñas y niños, hasta los momentos de alimentación y de juego libre.

Para el caso de las niñas y los niños con discapacidad, este momento se complementa con el proceso de valoración pedagógica contemplado por el Ministerio de Educación Nacional (2017b), de manera que permita caracterizarlos a partir de siete dimensiones:

- **Dimensión 1.** Contexto y vida familiar: se indaga sobre el entorno familiar y su historia de vida.
- **Dimensión 2.** Habilidades intelectuales: se explora sobre la atención, procesos de razonamiento, competencias de lenguaje y comunicación, funciones ejecutivas, memoria y temporalidad, dominio de contenidos específicos.
- **Dimensión 3.** Bienestar emocional: busca reconocer los estados emocionales propios y de los demás.
- **Dimensión 4.** Conducta adaptativa y desarrollo personal: identifica las habilidades prácticas, habilidades sociales, acciones repetitivas y los aspectos sensoriales.

- **Dimensión 5.** Salud y bienestar físico: indaga sobre el estado de salud, diagnósticos y apoyos terapéuticos y/o farmacológicos
- **Dimensión 6.** Participación e inclusión social: busca reconocer los aspectos relacionales consigo mismo, con el espacio y con los demás, y por la participación en actividades extracurriculares.
- **Dimensión 7.** Adaptaciones a las metas de aprendizaje: tiene en cuenta los temas que interesan y modos de aprender.

Es importante profundizar en las dimensiones mencionadas y generar acciones articuladas con los actores que intervienen en este proceso: maestras y maestros de aula, docentes de apoyo pedagógico, orientadores, directivos y familias. De igual manera, es indispensable tener presente lo contemplado en la Guía para la Implementación del Decreto 1421 de 2017 (MEN, 2018d):

Durante el primer mes de ingreso del estudiante, se debe realizar la valoración pedagógica, la cual permitirá identificar los gustos, capacidades y habilidades de los estudiantes, sus intereses, motivaciones y expectativas, ritmos y estilos de aprendizaje, así como identificar los ajustes razonables y los apoyos que requerirá en su proceso educativo (p. 26).

Este primer momento entonces, servirá como base para que las maestras y los maestros puedan proyectar sus experiencias, diseñar ambientes y estrategias que sean pertinentes y que posibiliten la participación, el aprendizaje, la exploración y el juego de todas y todos.

Momento 2. Proyectar experiencias y diseñar ambientes para todas y todos

La proyección de las experiencias y el diseño de ambientes tienen como objetivo fundamental garantizar la participación y el aprendizaje de todas y todos, sin distinción alguna por condiciones de género, pertenencia étnica, discapacidad o cualquier otra. Este momento encuentra sentido en el reconocimiento de las particularidades de su desarrollo y de sus contextos sociales, de allí surgen las intencionalidades pedagógicas que orientan las experiencias en relación con los aspectos del desarrollo que se quieren potenciar, así como la selección de las estrategias y la disposición de ambientes que reconozcan la diversidad.

Para ello, se sugiere hacer un inventario de aspectos a contemplar, algunos de ellos pueden ser:

A. Reconocer que el ambiente pedagógico está mediado por la cultura:

- ¿Qué materiales tanto físicos (iconografías, plantas ancestrales, vestuarios ancestrales, semillas, pintura corporal, entre otros) como intangibles (música, relatos de origen, aromas, por mencionar algunos) pueden ser parte de las experiencias pedagógicas y de los ambientes?
- ¿Cuáles aspectos del territorio pueden entrar en consideración en la experiencia en términos de lo simbólico, lo ecosistémico, paisajístico o de la apropiación del entorno?

B. Comprender que no existe una única forma de ser una niña o niño de primera infancia, por el contrario, existe una multiplicidad de formas de vivir la experiencia de ser sujeto y que las infancias están mediadas por los contextos sociales, culturales, históricos, económicos y físicos en el que crecen:

- ¿Hay infancias de espacios rurales dispersos o urbanos?
- ¿Hay infancias que hacen parte de una comunidad negra, afro, raizal, palenquera o indígena?
- ¿Hay infancias con discapacidades?
- ¿Hay infancias migrantes o que han vivido el conflicto?
- ¿Qué implica en la proyección de la experiencia y del ambiente la diversidad de las infancias en el aula?

C. Asumir que el **Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)**¹³ no es una metodología para dar respuesta a las discapacidades sino para la enseñanza de cualquier niño y niña:

¹³ "El DUA es un marco educativo que reconoce que todos los niños, niñas y adolescentes aprenden de diversas maneras y se benefician de técnicas de aprendizaje diferenciadas en el aula. Esencialmente, el DUA se aplica a las prácticas, espacios y materiales educativos, buscando adaptarse a las diferencias y estilos de aprendizaje individuales en entornos escolares flexibles". Tomado de <https://www.unicef.org/lac/dise%C3%B1o-universal-para-el-aprendizaje-y-libros-de-texto-digitales-accesibles>.

- ¿Cómo se tienen en cuenta las múltiples formas de motivación en la planeación? De tal manera que se garantice la implicación y la participación de todas y todos.
- ¿Cómo se pueden proporcionar múltiples formas de representación? Es decir, de presentar la información, conceptos o nociones de distintas maneras para que todos y todas la puedan comprender, manipular e interiorizar desde sus capacidades.
- ¿Cómo se pueden ofrecer múltiples oportunidades de acción y expresión para todas y todos? Para posibilitarles su participación, comunicación de sus sentires, conocimientos, creaciones y comprensiones.

D. Contemplar los ajustes razonables¹⁴ para las niñas y los niños que así lo requieran:

- ¿Quiénes requieren de la implementación de ajustes razonables?
- ¿Cómo articular los ajustes razonables en la planeación de la experiencia de grupo?
- ¿Qué tipos de ajustes se requieren considerar? curriculares, didácticos, metodológicos...

¹⁴ Ajustes razonables: son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante, que persisten a pesar de que se incorpore el Diseño Universal de los Aprendizajes, y que se ponen en marcha tras una rigurosa evaluación de las características del estudiante con discapacidad. A través de estas se garantiza que estos estudiantes puedan desenvolverse con la máxima autonomía en los entornos en los que se encuentran, y así poder garantizar su desarrollo, aprendizaje y participación, para la equiparación de oportunidades y la garantía efectiva de los derechos (Decreto 1421 de 2017. Art. 2.3.3.5.1.4.).

Momento 3. Vivir la experiencia de la diversidad

En el desarrollo de las experiencias se mantiene como elemento clave la observación de la maestra o el maestro sobre las necesidades de las niñas y los niños, así como la toma de decisiones permanente para garantizar el bienestar de ellos y ellas. Esto implica que es fundamental darle lugar a lo que emerge de manera libre y espontánea en las interacciones que provoca la maestra o el maestro, el ambiente, los objetos y las propias vivencias de las niñas y los niños.

En este sentido, en clave de la vivencia de la diversidad, resulta fundamental reconocer y acompañar las necesidades individuales en coexistencia con las necesidades generales del grupo, así algunas preguntas que pueden orientar este momento son:

- ¿En qué situaciones pueden requerir ayudas específicas?
- ¿Cuándo necesitan ser escuchados o interpretados porque quieren comunicar algo y requieren mediación de la maestra o maestro para su comprensión?
- ¿Cuándo ofrecer otras posibilidades en la exploración y en la diversificación de los materiales?
- ¿Cuándo se requiere ofrecer otros tiempos de vivencia de la experiencia?
- ¿Cuándo se requiere modelación de la maestra o el maestro o de sus compañeros para apalancar aprendizajes?
- ¿Cuándo la pregunta genuina de una niña o un niño se convierte en detonador de otras experiencias no proyectadas inicialmente?
- Cómo se puede organizar la experiencia y diseñar el ambiente, de tal manera que brinde tiempos de exploración libre para el grupo en general y, simultáneamente, tiempos de acompañamiento individual para ofrecer apoyos requeridos por las niñas y los niños.

Estas y otras preguntas que surjan en la propia vivencia de la experiencia permitirán provocar, cuidar y acompañar con pertinencia, reconociendo que la diversidad es una característica inherente del grupo de niñas y niños, y que la cotidianidad del aula siempre será una oportunidad para promover el desarrollo y los aprendizajes.

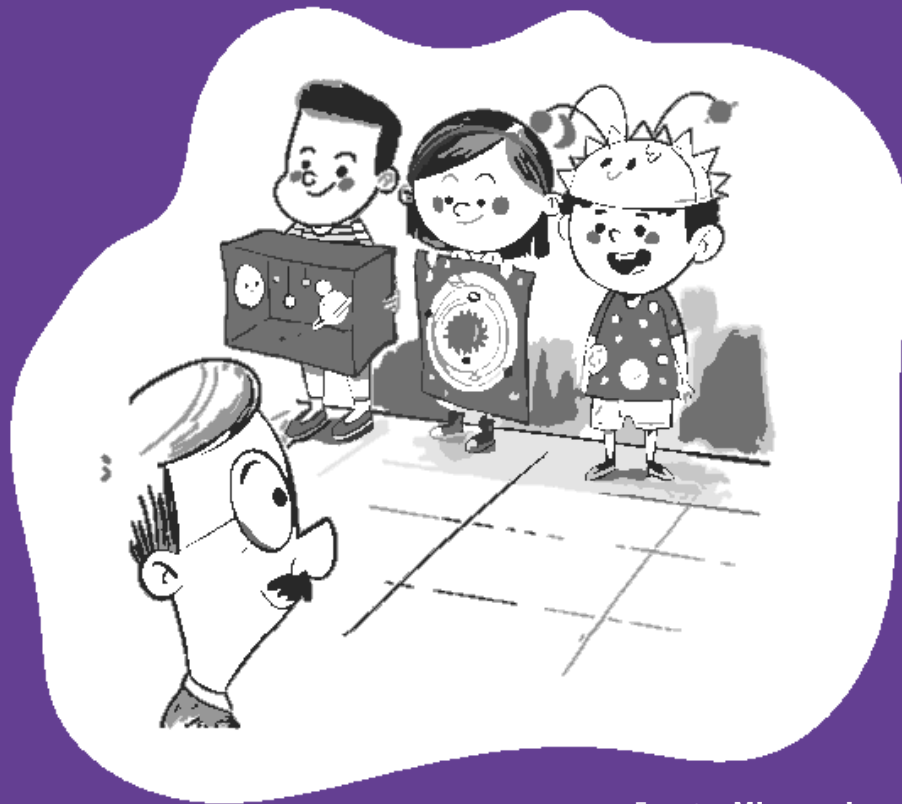
Momento 4. Valorar el proceso como medio para avanzar hacia una educación inicial inclusiva y reconocedora de la diversidad

En este momento del proceso es imprescindible la reflexión sobre la vivencia de la práctica pedagógica a la luz de aquello que se había indagado y proyectado. Aquí, es posible volver sobre los sentidos, las intencionalidades y la pertinencia de las estrategias empleadas y del diseño de ambientes, de tal manera que permita tomar decisiones para enriquecer las propuestas iniciales o buscar nuevas formas para promover el desarrollo, la participación y el aprendizaje de todas y todos.

Aquí el ejercicio de reflexión puede ser orientado a través de algunas preguntas como:

- ¿La experiencia permitió el cumplimiento de la intencionalidad pedagógica?
- ¿Cómo en la experiencia se cuidó, provocó y acompañó a las niñas y a los niños?
- ¿Todas las niñas y los niños (con nombre propio) pudieron participar, jugar, aprender y explorar?
- ¿La experiencia pudo reconocer las particularidades culturales y de desarrollo de todas las niñas y los niños?
- ¿La experiencia pedagógica pudo reconocer y acoger la diversidad del grupo?

En coherencia con lo anterior, es igualmente importante valorar los procesos de desarrollo de las niñas y los niños para identificar cómo se ha potenciado su desarrollo y tomar las decisiones pertinentes sobre las propuestas pedagógicas. Por ello, en el siguiente capítulo se profundiza en este asunto.



Fuente: **Mirar y observar**
página 26.

CAPÍTULO 5

**Seguirle la pista al desarrollo
y el aprendizaje de las niñas
y los niños desde la diversidad**

5.

Seguirle la pista al desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños desde la diversidad

El desarrollo infantil es un proceso diverso que se manifiesta de maneras plurales y, a la vez, singulares en niñas y niños. Por ello, es necesario comprender que la valoración del desarrollo es un proceso que debe contemplar esa diversidad y acogerla, dado que el objetivo principal de esta valoración es conocer a cada niña y cada niño tal cual es: cómo se configura a sí mismo, cómo se relaciona con los demás y con el entorno que le rodea y cómo significa el mundo.

En este orden de ideas, la valoración del desarrollo infantil es un proceso en el que el centro es cada niña y cada niño. Esto significa que *el punto de comparación del proceso de desarrollo de un niño es su propio proceso de desarrollo*. La valoración de las transformaciones en la ampliación de sus capacidades y la configuración de nuevos aprendizajes debe analizarse a la luz de las capacidades y los aprendizajes que él mismo ya había desarrollado.

Esto es fundamental para comprender el proceso que es vivido por cada niño y cada niña y para saber aquellos aspectos que se requieren promover a través de las experiencias pedagógicas en las que se le involucra.

Es importante señalar que no basta con valorar los procesos de desarrollo de cada uno y sus capacidades, es necesario realizar esta valoración a la luz de las circunstancias vitales y la historicidad de ese niño y de esa niña en particular. Solo así se llegará a comprender el curso de transformación que vive en su desarrollo y aquello que necesita por sus características individuales en relación con su transcurrir vital.

Por lo anterior, no es lo mismo realizar la valoración de una niña que nació en Bogotá, que vive con su mamá, su papá, una hermana mayor y un gato, y ha vivido allí toda su vida y que ingresó al sistema educativo a los tres años, que realizar la valoración de un niño que pertenece a una comunidad indígena, que llegó a vivir en la periferia de la ciudad con su familia, que tuvo que dejar su territorio y sus costumbres, y que se está familiarizando con el español...

No es lo mismo que valorar el desarrollo de una niña perteneciente a una familia extranjera que ha viajado caminando miles de kilómetros con sus padres y sus hermanos, dejando atrás a sus tíos, primos y abuelos, escuchando que ese viaje lo hacen buscando su bienestar...

No es lo mismo que valorar las capacidades de un niño que tiene discapacidad auditiva a causa de un accidente, que no se encuentra familiarizado con la lengua de señas y su familia tampoco...

No es lo mismo que valorar los procesos de desarrollo de un niño que pertenece a una familia víctima del conflicto armado, que perdió a su padre y a su hermano mayor en medio de la guerra, que tuvo que dejar a sus mascotas abandonadas en su casa, que vive con su mamá y algunos hermanos más pequeños, mientras que otros tuvieron que ir a vivir con otros familiares...

No es lo mismo valorar el desarrollo de una niña huérfana que ha tenido que pasar por diferentes familias sustitutas e instituciones de cuidado y protección desde que tenía algunos meses de vida...

Si bien el marco de observación de la maestra o maestro para identificar los procesos de desarrollo de cada niña y niño puede ser el mismo, la interpretación de esos registros y resultados de la valoración requieren de un análisis de las circunstancias vitales y contextuales de cada niña y de cada niño para llegar a conocer y comprender cómo es cada una y cada uno de ellos. Esto es posible al tener presente que el desarrollo es un proceso social y cultural, por lo que es importante conocer los contextos socioculturales en los que ha vivido y vive el niño y la niña. Igualmente, dado que el desarrollo es un proceso ecosistémico, es importante conocer las características de los entornos que ha habitado y habita, y su interrelación, así como el rol y las formas de participación de él o ella en los mismos, para comprender la incidencia de estos en su desarrollo.

Lo anterior implica, durante la interpretación de las observaciones y registros realizados, poner en diálogo las capacidades y los procesos de desarrollo con la historicidad de la niña o el niño desde la perspectiva de curso de vida propuesta por Blanco (2011). Esto supone interpretar los resultados de la observación del desarrollo teniendo presentes las diferentes trayectorias vitales que ha tenido ella o él; es decir, el recorrido de los lugares en que ha vivido, la trayectoria de sus lazos filiales y sus vínculos afectivos más cercanos, el curso que ha tomado su formación educativa, incluso las trayectorias de la vida familiar.

También, es importante analizar las transiciones más importantes de su vida, cómo se han presentado y qué efectos han representado para el niño o la niña. Finalmente, es necesario comprender los puntos de giro que haya tenido que experimentar él o ella (con o sin su familia), o esos eventos trascendentales que han cambiado de manera importante el curso de su vida, cómo los experimentó y qué posibles consecuencias le han traído.

A partir de allí, puede comprenderse cómo es cada niña y cada niño y cómo se manifiesta su proceso de desarrollo, al tener un acercamiento a las situaciones vitales que han contribuido en su configuración como sujeto y a su manera de concebir el mundo y desenvolverse en él.

Es por ello, por lo que vale la pena retomar los principios que caracterizan el proceso de valoración del desarrollo infantil (MEN, 2014; CINDE-SED, 2018; MEN, 2017a; MEN, 2018; y Guber, 2011; citados por SED, 2022c):

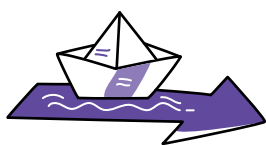
PRINCIPIOS
(Tomados de SED,
2022c, pp. 30-32)



**REFLEXIONES
PARA LA INCLUSIÓN**



EN LA PRÁCTICA...



INTENCIONALIDAD

“La valoración del desarrollo es un proceso intencionado de la maestra o el maestro. La intención manifiesta es conocer a cada niña y niño para orientar la propia práctica pedagógica, de manera que promueva su desarrollo pertinente y oportunamente”.

Se trata de tener la necesidad de conocer la complejidad del desarrollo de esa niña y ese niño y la convergencia de todo lo que lo hace único, con el propósito de identificar aquello que debe orientar la práctica pedagógica para promover el desarrollo de todas y todos sin excepción.

“Mariana era dispersa, ella siempre estaba distraída y no ponía cuidado a lo que había que hacer. Un día me detuve a verla durante el descanso, estaba concentrada viendo jugar fútbol a los niños. Hizo algunos intentos por jugar con ellos, pero no se lo permitieron porque “el fútbol no es para niñas”, así que se quedó a un lado viéndolos jugar, haciendo ensayos en el aire para patear un balón. En general, veo que las niñas no corren mucho en los descansos, son los niños los que lo hacen y ocupan la mayor parte del espacio. Otro día vi muy contenta a Mariana y le pregunté por qué estaba tan feliz. Me dijo que era porque ahora tenían una cachorrita en la casa, y comenzó a contarme todo lo que hacía con ella, corría mucho con la perrita jugando a la pelota. Desde ese momento, en las actividades que les proponía a las niñas y a los niños, comencé a involucrar a sus mascotas y también a generar actividades relacionadas con el fútbol donde todas

		<p>y todos podían jugar; ahora los niños comprenden que no hay actividades o juegos que sean solo para niños o para niñas, que todos pueden compartir y pueden aprender cómo jugar. Mariana ha estado mucho más conectada desde ese momento y en sus dibujos e historias siempre incluye a su perrita y le gusta imitarla con su cuerpo, lo que ha servido para que mejore en varios procesos. También, se le ve muy concentrada en los juegos de fútbol y actividades parecidas. Definitivamente, lo que le gusta es expresarse a través del cuerpo y moverlo bastante”.</p> <p>Docente de jardín.</p>
<div data-bbox="256 1094 480 1306" data-label="Image"> </div> <p>CONTINUIDAD</p> <p>“La valoración del desarrollo es un proceso continuo que no supone el diseño de unas situaciones específicas destinadas a la valoración. Se da en la experiencia cotidiana, dando paso de manera natural a la observación del desarrollo en la espontaneidad del momento”.</p>	<p>Es posible realizar la observación de los procesos del desarrollo en la cotidianidad al tener agudizada la escucha sensible, en otras palabras, al escuchar con todos los sentidos. Esta escucha permite conocer a niñas y niños desde su propia voz, saber qué han experimentado, qué retos se han presentado en sus vidas, qué situaciones los han marcado. En la conversación cotidiana la niña y el niño narran sus historias y situaciones actuales; a través de su propia voz dan sentido a las manifestaciones que observa la maestra y el maestro de sus capacidades y su desarrollo en general.</p>	<p>“Ya conozco a todos los niños de mi grupo, sé qué les gusta, qué no les gusta y, en general, cómo son. Los voy viendo en los descansos, en las actividades en el aula, cuando llegan con sus familias, cuando se van, cuando comen... Un día se me hizo raro que Diego no quiso hacer su trabajo y luego lo hizo de mala gana y mal. Él siempre ha sido muy juicioso e inteligente. También, me di cuenta de que no quería jugar con los otros niños. Intenté hablar con él en varios momentos, hasta que él quiso contarme: su abuelito había muerto y estaba muy triste. Diego pertenece a una comunidad negra, donde su</p>

		<p><i>abuelo era un líder importante. Toda su familia y comunidad está consternada. Era muy alegre y era con quien jugaba, cantaba, bailaba y reía a diario. Logró llorar y desahogarse. Quedó más tranquilo y jugó un rato con los demás. Siguió un poco aislado varias semanas y no se esforzaba mucho. Con el pasar de los días se fue recuperando y volvió a ser como antes. Necesitaba su tiempo”.</i></p> <p><i>Docente de transición.</i></p>
<div data-bbox="269 898 461 1108" data-label="Image"> </div> <p>SISTEMATICIDAD</p> <p>“La valoración del desarrollo es un proceso sistemático, es decir que es planeada y organizada. Por ello, es un proceso con unos objetivos claros, unos procedimientos de observación, registro e interpretación, definidos para facilitar la toma de decisiones sobre la propia práctica”.</p>	<p>La organización de la observación de las capacidades de las niñas y los niños es fundamental para lograr tener momentos intencionados de observación de cada una y cada uno de ellos. Supone identificar qué información adicional se requiere de alguien en específico para poder llegar a una mayor comprensión de su realidad y de su proceso. Planear los encuentros y los momentos para indagar otras fuentes de información que se necesiten. Disponer momentos de observación de pequeños grupos y para determinado proceso de desarrollo, de tal manera que al cabo de un tiempo específico se logre identificar toda la diversidad del grupo, con la certeza de conocer aquello que sería necesario trabajar pedagógicamente para promover el desarrollo de las niñas y los niños.</p>	<p><i>“Ahora entiendo que debo dedicar más tiempo a la observación de las interacciones de Pedro con sus compañeros para comprender por qué cuando está jugando y lo tocan, se exalta. Además, en actividades con materiales como pintura, en las que se unta las manos, siente la necesidad de limpiarse rápidamente, lo que dificulta que pueda tener tiempos prolongados en esa actividad.</i></p> <p><i>Por eso, creo que voy a observar más en los momentos de juego en el descanso, para identificar qué causa su molestia y los voy a invitar a jugar a los perseguidos, de manera que sepan que los van a agarrar, para saber cómo reacciona. También, voy a probar la experimentación con diferentes texturas, distintas a la pintura, para saber si puede interactuar más tiempo con ellas. Igual-</i></p>

		<p><i>mente, voy a preguntar a su familia si ha identificado estas reacciones de Pedro en otras situaciones y en cuáles”.</i></p> <p><i>Docente de prejardín.</i></p>
 <p>FLEXIBILIDAD</p> <p>“La valoración del desarrollo es un proceso flexible en tanto se adapta a las particularidades de cada niña y niño, a sus intereses, a sus formas de interactuar con el entorno y con los demás. Por ello, es un proceso que respeta, promueve y visibiliza la diversidad, permitiendo a cada uno ser desde su singularidad”.</p>	<p>Si bien las maestras y los maestros cuentan con un marco de referencia para observar los procesos de desarrollo de todos los niños y las niñas, no se observa lo mismo en cada uno y cada una de ellas, por lo que no sucede de la misma manera el proceso de valoración, dadas las implicaciones que tiene el acogimiento de la diversidad. Es posible que unas estrategias de observación sean útiles para descubrir a un niño, pero pueden no ser las más adecuadas para el descubrimiento del potencial de otros.</p>	<p><i>“He notado que Andrés es muy callado, algo tímido, sobre todo al hablar con adultos. Por eso no habla mucho conmigo y le cuesta expresar frases completas. Pero cuando me siento a jugar cerca de él y su mejor amigo, sin interactuar con ellos, noto cómo habla con fluidez y con un lenguaje bastante avanzado para su edad. He notado que para descubrirlo debo mimetizarme en el entorno. No sucede lo mismo con Marcela, quien es muy sociable y habla fácilmente con niños y adultos en cualquier situación, a ella la descubro un poco más fácil”.</i></p> <p><i>Docente de prejardín.</i></p>
 <p>REFLEXIVIDAD</p> <p>“La valoración implica reflexionar constantemente sobre tres aspectos:</p>	<p>Es importante que la maestra reflexione frente a lo que es como ser humano, frente a los principios y valores que rigen su forma de actuar y de relacionarse con los demás, en especial con niñas y niños. Se trata de observarse a sí misma y entender por qué reacciona, cómo reacciona, por qué dice lo que dice y hace lo que hace. Todo esto</p>	<p><i>“Yo siempre he vivido en la capital. Realmente, nunca he tenido que irme de aquí. Vivo bien y tranquila. Últimamente mi tranquilidad se ha afectado un poco porque siento que la ciudad está más insegura. Veo noticias y siempre mencionan que ahora ocurren cosas horribles y muchos robos. Muchas veces son extranje-</i></p>

<ol style="list-style-type: none"> 1. Quién sé es como persona, como profesional y de dónde se viene. Cuáles son las experiencias y el bagaje conceptual y práctico propios. [La maestra como ser humano y profesional]. 2. Quiénes son las niñas y niños que se acompañan, de dónde vienen, cuáles son sus historias, qué saben, qué han visto y qué han vivido. 3. El encuentro entre lo que se es [la maestra] y lo que son las niñas y los niños [los] transforma en la interacción”. 	<p>puede ser por la formación y experiencia profesional, también por la historia de vida de la maestra, por los momentos difíciles personales que ha tenido que sortear.</p> <p>De otra parte, está la historia de cada niño y cada niña, lo que ha vivido que lo hace distinto. Sus circunstancias, lo que es importante conocer para dar contexto a esos procesos de desarrollo que se observan, para interpretarlos y comprender mejor quiénes son.</p> <p>Igualmente, se debe comprender que en la experiencia pedagógica se da el encuentro entre la maestra, en todo su ser, con ese niño o niña, en todo su ser; ambos con sus historias, con sus valores culturales, con sus trasesegares, desde sus diversidades. En ese encuentro interactúan, se conocen y reconocen mutuamente, se crean una idea del otro desde lo que cada uno sabe y puede percibir en ese encuentro. De ahí en adelante, esa relación se transforma.</p>	<p><i>ros. En realidad, les tengo miedo a los extranjeros, si creo que voy a cruzarme con alguno, tiemblo y trato de evitarle. En mi grupo de estudiantes ahora tengo varios extranjeros. No quería recibirlos porque sabía que tendría que estar en contacto con sus familias, sin saber quiénes podrían ser... Al pasar los días, me di cuenta de que me sentía diferente al interactuar con los niños extranjeros. Sentía cierto malestar. Reflexioné sobre la forma en que ellos se comunicaban conmigo y también cómo lo hacían sus familias. Descubrí unos niños dulces, colaboradores y siempre solidarios con sus compañeros. Descubrí unas familias trabajadoras, preocupadas por ofrecer a sus hijos lo mejor que podían en medio de su situación actual. Supe cómo habían llegado a la ciudad, algunos caminando muchos, muchos días, otros en buses. Eran niños muy fuertes que habían tenido que soportar situaciones difíciles como aguantar hambre. Ahora su vida no era sencilla, pero allí estaban dispuestos a ayudar a los demás. Así supe que era yo quien estaba juzgando en silencio a estas familias y a los niños. Y, tal vez, no estaba siendo tan amable</i></p>
--	--	--

		<p>con ellos, de pronto era un poco dura, lo que realmente puede afectar sus aprendizajes. No es fácil quitarse los prejuicios, pero darse a la tarea de descubrir a quién tengo realmente en frente, ayuda a reconocerse".</p> <p>Docente de jardín.</p>
 <p>INTEGRALIDAD</p> <p>"La valoración... es un proceso integral porque permite observar, registrar y analizar los procesos de desarrollo de las niñas y niños comprendiendo su complejidad y sus interrelaciones e interdependencias, es decir, su carácter holístico".</p>	<p>La comprensión del carácter holístico del desarrollo de niñas y niños implica conocer su historicidad, porque allí puede haber un acercamiento a todos los factores que pueden influir en el desarrollo de sus capacidades. Son muchos factores los que configuran al niño o niña: rasgos de su personalidad, aspectos referidos a su genética, la historia familiar, traumas o pérdidas importantes en los primeros años de vida, la cultura a la que se pertenece, etc. Todos esos factores deben leerse en su integralidad para comprender los procesos de desarrollo.</p>	<p>"En mi aula hay dos niñas con discapacidad visual. Andrea tiene ceguera total, nació ciega, al parecer por alguna complicación durante el embarazo de la mamá. Los papás de Andrea siempre se han esforzado porque su vida sea lo más "normal" posible y quieren que estudie y aprenda como los demás niños. Por eso, desde que estaba muy pequeña ellos aprendieron Braille para poder enseñarle a la niña a leer y a escribir. El proceso ha sido tan bueno que la niña ya lee de manera más fluida que otros niños del grupo.</p> <p>El caso de la otra niña es distinto. Es Valentina. La niña perdió gran parte de su vista en un accidente en el hogar. No logra ver las letras. Estamos comenzando a familiarizarla con el Braille y está aprendiendo a reconocer los signos. Va en su proceso y Andrea le ayuda a aprender. Sé que la compañía de Andrea va a ser muy importante para que Valentina avance".</p> <p>Docente de transición.</p>



PARTICIPACIÓN

“La valoración del desarrollo es un proceso participativo debido a que involucra de manera activa la perspectiva de las niñas y los niños, familias, maestras y maestros y otros actores. Facilita el intercambio de información y la toma de decisiones conjuntas entre aliados para promover el desarrollo”.

La valoración del desarrollo no es un proceso que deba realizarse en solitario. Las maestras pueden comunicarse con otros actores para poder complementar sus observaciones sobre los procesos de desarrollo de las niñas y los niños de su grupo. Preguntar a otros docentes sobre el desarrollo de capacidades específicas es muy útil para comprender cómo es cada niño y niña en la interacción con otras personas y en otras situaciones. Igualmente, la comunicación con la familia es muy importante, dado que las personas se comportan de manera distinta según los contextos y, tal vez, en el hogar puedan observarse algunas capacidades que en la escuela no logran evidenciarse.

Adicionalmente, las niñas y los niños pueden participar en los procesos de valoración de su desarrollo al identificar los cambios que han vivido en sus propias capacidades.

“Tengo a varios niños indígenas, entre ellos Claudia. Una niña que pertenece a la comunidad Emberá. Por fortuna, tenemos una agente pedagógica intercultural, que se comunica fácilmente con Claudia en su lengua. Yo no les entiendo nada, solo algunas palabras que me han enseñado. Cuando intento conversar con Claudia es muy difícil. No lleva mucho tiempo en Bogotá y su familia va y vuelve de su resguardo. Creo que me entiende, pero no logra expresarse claramente en español, entonces se remite a su lengua. En el momento de valorar sus procesos de lenguaje comprendo que, el hecho de que no pueda comunicarse en español no significa que no haya desarrollado bien sus formas de construir las frases y de dar sentido a una historia, por ejemplo. Por eso, trabajo de la mano con la agente educativa. Ella conoce mucho mejor la capacidad de expresión verbal de Claudia y me cuenta cómo se expresa o qué se le dificulta, por lo que entre las dos planeamos experiencias que involucran lo que la niña necesita y aprovechamos para que nos enseñe palabras a todos”.

Docente de pre jardín.



CUALIFICACIÓN

“La valoración del desarrollo es un proceso que cualifica la práctica pedagógica porque proporciona información que permite a la maestra y al maestro fortalecer su saber pedagógico y tomar decisiones para orientar su hacer cotidiano con la intención de promover el desarrollo de niñas y niños”.

Comprender cómo valorar la diversidad al valorar el desarrollo hace que cada vez más se agudice la sensibilidad necesaria para diseñar estrategias pedagógicas que sean más incluyentes y que consideren las particularidades de todas y todos. Es decir, que al hacer conciencia de todo aquello que es común entre las niñas y los niños y de todo aquello que es distinto, permite generar unos ambientes de aprendizaje y dinamizar unas experiencias en las que todas y todos pueden participar de manera activa desde sus posibilidades y capacidades. Y, en la medida en que se logran este tipo de diseños de ambientes incluyentes y de experiencias diversas, se logran oportunidades muy importantes para la observación de las capacidades de todas y todos. Esto es, porque en la medida en que todos estén incluidos y puedan participar, pueden poner en ejercicio sus capacidades en esas interacciones, lo que dará la posibilidad de ser observadas por parte de las maestras. Si un niño o una niña no se encuentra incluido en la experiencia por alguna condición particular, esto no quiere decir que alguno de los procesos de desarrollo que se estén observando no tenga avances en él o ella, es simplemente que no tiene la oportu-

“Darío es un niño que tiene discapacidad física, no puede mover sus piernas y por eso siempre está en su silla de ruedas. En varias ocasiones tendía a quedarse en un rincón del salón, cuando los demás niños se encontraban haciendo actividades de juego y movimiento. Se le veía triste viendo a los demás desde lejos. Durante el descanso, un día vi cómo jugaba con otros niños, ellos empujaban su silla y todos se divertían. Supe que tenía que involucrarlo en las actividades de movimiento que hacíamos. Por eso, modificamos la organización del salón para que Darío pudiera rodar por todas partes. Darío podía hacer varias de las actividades con sus brazos y mover su tronco y su cabeza. Si bien, no podríamos hacer que moviera sus piernas, en él sí existían otras posibilidades de movimiento que le permitían participar en este tipo de experiencias y sentirse motivado. La ayuda de los otros niños y su interacción con la silla de Darío fue importante para que se sintiera incluido e interesado en estas actividades. Además, esto despertó la solidaridad entre los demás niños y la empatía, lo que condujo a fortalecer otros procesos en ellos”.

Docente de transición.

tunidad de interactuar en ese espacio y, por ello, no pueden observarse sus capacidades. Por esto, si llega a suceder, la observación permite identificar los aspectos que se deben ajustar a las experiencias y al diseño de ambientes para que todas puedan participar de manera efectiva y desde sus intereses, lo que a su vez redonda en sus procesos de desarrollo y en la cualificación del quehacer pedagógico.



Además, es necesario mencionar que el proceso de valoración del desarrollo cuenta con unos momentos generales que le permiten ser sistemático y riguroso, aunque no suponen un orden específico, cada momento se presenta según la necesidad misma del proceso de valoración. Estos momentos son (gráfico 2): observación sensible de las capacidades y los procesos de desarrollo durante las experiencias pedagógicas; registro de lo observado; interpretación de los procesos registrados y su triangulación con diferentes fuentes de información; comunicación con otros para dialogar sobre los procesos de desarrollo de niñas y niños y para provocar diálogos con sus familias; y toma de decisiones sobre las modificaciones y los ajustes que se pueden hacer a la propia práctica para favorecer sus capacidades.



Gráfico 2. Proceso de valoración del desarrollo. (Tomados de SED, 2022c, p. 29)

Si bien los principios y los momentos de la valoración del desarrollo son los mismos al realizar este proceso con todas las niñas y los niños, se evidencia cómo adquieren unas cualidades diferentes en el ejercicio cotidiano según sus particularidades. La posibilidad de hacer que esta valoración ocurra así para todas y todos sin compararlos entre sí, partiendo de lo que es cada quien, hace que sea posible acoger y celebrar la diversidad en la práctica cotidiana, en tanto la valoración del desarrollo también sucede en las interacciones que ocurren en el día a día.



Fuente: **Mirar y observar**
página 59.



Fuente: **Mirar y observar**
página 59.

CAPÍTULO SEIS

**Las familias son portadoras
de saberes e historias**

5.

Las familias son portadoras de saberes e historias

El hogar es el espacio en el que son recibidos las niñas y los niños, allí comienzan a construir sus primeras ideas del mundo, cómo relacionarse con él y con los demás. Aprenden sobre las relaciones, los tratos, cómo se alimentan, de qué manera pueden manifestar sus necesidades, entre otros conocimientos con los cuales llegan a las Instituciones Educativas.

Todo lo anterior está teñido por las diversidades sociales y culturales de todas las familias que conforman la comunidad educativa, "hoy más que nunca se puede encontrar una amplia diversidad de familias y por ende no se puede hablar, pensar o actuar bajo un modelo único o normal de familia" (Palou, 2014). Lo importante para tener en cuenta aquí es que la familia es el primero y más importante de los contextos relacionales y afectivos de las niñas y los niños, en el cual se producen sus primeros aprendizajes. Así, la invitación es a explorar la forma en que se relacionan las familias, qué preguntas tienen, qué saberes han consolidado a lo largo de su historia sin rotularlas como disfuncionales o descompuestas.

Es necesario entonces que maestras, maestros y en general los adultos que hacen posible la educación inicial en los colegios, examinen los imaginarios construidos a lo largo de los años, sobre las familias. Aquí se proponen tres aspectos de análisis:

- a. ¿Las composiciones y las formas de comunicación e interacción familiares influyen en el desarrollo de las niñas y los niños?
- b. ¿Las dinámicas de las familias pueden complementar las propuestas pedagógicas que se desarrollan en los colegios y aprender de estas?
- c. ¿La procedencia cultural hace más compleja la relación familia- escuela?

En cuanto a las composiciones familiares

Es común escuchar el calificativo familias disfuncionales para aquellas que se alejan de la conformación tradicional y que se han ido constituyendo de acuerdo con las historias personales y colectivas de quienes las conforman, por ejemplo: separaciones, ausencia por muertes o desapariciones, abandono y, en general, reorganizaciones por varias causas.

“Sin embargo, la investigación ha acumulado incontables evidencias que muestran que en lo que al desarrollo infantil respecta, lo importante no es el tipo de familia en el que crecen las niñas y los niños - más o menos tradicional – sino el tipo de relaciones” (Palacios, 2005, p 266) e interacciones que viven entre sus pares y sus cuidadores.

La escuela está llamada a comprender las formas en que se relaciona con las niñas y los niños, de qué manera les hablan, cómo organizan sus rutinas y cuáles son sus expectativas en cuanto a su educación, más allá de diagnosticarlas como disfuncionales. Desde allí proponer estrategias para su participación en diferentes espacios que ofrezca la Institución Educativa y, de ser necesario, activar las rutas de atención en casos de vulneración, amenaza o inobservancia de los derechos de las niñas y los niños, si se tiene sospecha de maltrato o violencia.

Por ello, se hace la invitación a las maestras y a los maestros a analizar cómo es el trato y cómo se refieren a las familias al momento de hablarles, nombrarlas o convocarlas. Salirse del juicio es la tarea para que las niñas y los niños se sientan acogidos junto a sus familias e historias. Lo anterior tiene que ver con ser conscientes de cómo se les nombra y de qué maneras se nominan para darles lugar. A veces esas formas de referirse sobre las familias no se utilizan en las comunicaciones directas con ellas, sino en otros espacios de colegaje o en las conversaciones informales, sin embargo, refuerzan esos imaginarios sobre las familias y que, en consecuencia, van a tener efectos en las formas de comunicación y actitudes que se ejercen con ellas y con las niñas y los niños.

Por ejemplo, al hacerles llegar comunicados: invitar a las familias a una reunión o encuentro es diferente a invitar a los padres de familia, porque, por un lado, cuando una familia está compuesta por una abuela o un tío y su sobrino, no son sus padres y, por el otro, no es un lenguaje inclusivo, al igual que cuando se invita a los “papitos” y “mamitas”.

Además de lo anterior, es importante que el material que se use en el aula como los cuentos, los objetos culturales o los juguetes también haga alusión a la diversidad de las familias como riqueza y potencia.

En cuanto a las dinámicas familiares

Al igual que hay diferentes composiciones familiares, en las familias existen variadas formas de interactuar y relacionarse con las niñas y los niños, a la vez hay diversas expectativas de las familias sobre la educación de las niñas y los niños. Algunas de esas expectativas pueden estar mediadas por la importancia de la preservación de costumbres culturales y ancestrales; otras porque los identifican como pertenecientes a un grupo poblacional específico, porque significan aprender para la vida como sembrar o saber negociar; porque es necesario proteger a las niñas y a los niños de las exigencias sociales y de las barreras para la movilidad o porque temen que maltraten a sus hijos e hijas porque no tienen el mismo ritmo de aprendizaje de los demás, entre otros intereses.

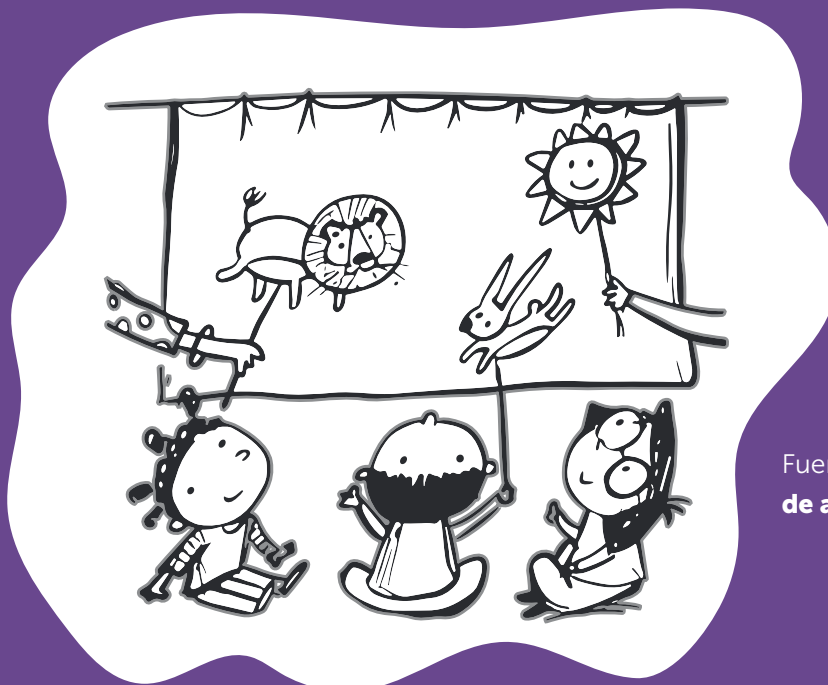
Conversar y dialogar con las familias sobre las particularidades de las niñas y los niños y qué han hecho para acompañarlos y potenciar sus aprendizajes ayuda a que se sientan escuchados y apoyados, de manera que pueden ampliar sus miradas, confiar en las capacidades de sus hijos y sentirse parte de una red de apoyo y cuidado como lo puede ser la escuela. Así, las propuestas pedagógicas se pueden enriquecer con los saberes y el conocimiento que tienen las familias sobre las niñas y los niños y a la vez, estas pueden acoger algunas sugerencias y prácticas para llevar a cabo en casa y enriquecer su cotidianidad, por ejemplo: alentar a las familias para encontrar algunos espacios de juego en los que las niñas y los niños sean los que propongan qué hacer y que los adultos que los acompañan puedan identificar las maneras en que lo proponen, lo llevan a cabo o resuelven alguna situación problema, reconociendo cómo aprenden y participan de maneras legítimas.

Se esperaría que las interacciones y formas de comunicación familiar estuvieran basadas en el reconocimiento de las capacidades de niñas y niños. Sin embargo, esto podría no suceder debido a que, por diferentes motivos, pueden haber estado expuestos a situaciones de discriminación y segregación, lo cual puede afectar la valoración que hacen las familias sobre las capacidades y particularidades de las niñas y los niños. Una alternativa para ver de otras maneras sus capacidades es la implementación de los ajustes razonables, que les posibilita ampliar su autonomía y con ello descubrir las formas en que aprenden, preguntan y se relacionan con el entorno, lo cual hace que su participación en la sociedad se modifique siendo más segura y tranquila y las familias descubran otros modos de acompañarlos a crecer, diferentes a la protección por miedo a la discriminación.

Por ejemplo:

Algo más que se puede potenciar para ir comprendiendo y compartiendo sobre las formas de relacionarse con las niñas y los niños en medio de las dinámicas familiares es promover los encuentros de saberes entre las familias. Hay preguntas sobre el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños que pueden ser comunes en las diferentes familias y que al compartirlas descubren que no están solas y pueden conocer alternativas para interactuar de maneras distintas con las niñas y los niños, aprender juegos, recordar otros o poner a prueba algunas acciones que han incorporado otras familias en las rutinas diarias que les han funcionado y permitido descubrir las formas en la que se aprende a esas edades.

De otra parte, si hay alguna inquietud por la llegada de alguna niña o niño nuevo al grupo y que necesita una acogida ampliada para comprender sus formas de relación distinta, por ejemplo, si llega una niña o un niño con silla de ruedas para quién se necesita hacer ajustes en los espacios y en las formas de jugar con los otros, es necesario hacer partícipes a las familias y vincularlas a encuentros de acogida para la niña o el niño y su familia.



Fuente: **bitácora**
de ambientes página 30.

En cuanto a la procedencia cultural

Desde hace ya un buen tiempo Bogotá se ha caracterizado por ser una ciudad multicultural, porque acoge a muchas personas que, por condiciones sociales diversas (migrantes, desplazamiento forzado interno, laborales, etc.) llegan a hacer de esta ciudad su hogar. Por ello, en las instituciones educativas se construyen propuestas pedagógicas que tienen como base la diversidad. Sin embargo, en la cotidianidad aún cuesta poner en práctica esta premisa, sobre todo en aquello en lo que se manifiesta la identidad de las familias y por ende de las niñas y los niños, por ejemplo: la alimentación, los peinados y el vestido.

Para sintonizar con ello y analizar aquello que aún les cuesta a las maestras y maestros, Jesús Palacios (2016, p. 270) propone un ejercicio: imaginarnos a nosotros mismos habitando una ciudad o un país distinto y en el que debemos llevar a nuestros hijos a sus escuelas y vestirlos con ropas que no sintonizan con nuestros gustos, que se alimenten con menús desconocidos, que desarrollen costumbres que poco tienen que ver con nuestra idea de educación, que tengan que entenderse y expresarse en una lengua distinta, que les pusieran apodosos o que cada vez que la maestra se dirija a ella o a él lo primero que se le venga a la cabeza es decir “que no se puede” y que las demás niñas y niños repitan ese comentario, lo cual contribuye a negar sus identidades y culturas.

Así, aunque se valore el recibimiento de las instituciones educativas, esto que se describe amerita un gran esfuerzo tanto para la familia como para la niña y el niño, de allí que sea importante considerar la procedencia cultural como valiosa y parte de su acervo. Por ejemplo: valorar que todas y todos provienen de lugares distintos y la riqueza en las costumbres y tradiciones. Además, que de una u otra forma tienen maneras de ser y estar, algo especial que los hace distintos.

En conclusión, así como se invita a reconocer a las niñas y a los niños desde sus particularidades y capacidades, de la misma manera, se establecen las relaciones con las familias para consolidar relaciones bidireccionales¹⁵.

¹⁵ Eventos específicos que producen cambios drásticos en las trayectorias de vida de las personas, también denominados turning points por Blanco (2011).

Reflexión final

En la educación inicial se evidencia la importancia de la práctica pedagógica en un rol fundamental que le facilita a la maestra o al maestro del ciclo inicial, garantizar procesos educativos inclusivos a través de:

- Reconocer a todas las niñas, los niños y sus familias desde su diversidad, favoreciendo el reconocimiento del otro y de lo otro.
- Acoger las comunalidades del desarrollo desde lo particular y de las múltiples diferencias, y aprovecharlas en la planeación y la experiencia pedagógica.
- Potenciar la riqueza cultural y social a través del intercambio entre niñas, niños y familias.
- Valorar los procesos de desarrollo comprendiendo los recorridos particulares, tanto vitales como educativos.
- Orientar y acompañar el proceso educativo con contemplación y respeto de las posibilidades y las capacidades de cada uno.
- Posibilitar ambientes de aprendizaje dinámicos, incluyentes y acogedores de la diversidad, en los cuales hay cabida para la libre interacción de todas y todos desde las propias maneras, necesidades, capacidades e intereses.
- Promover la sensibilidad frente a la diversidad, con respeto, apertura y flexibilidad de pensamiento entre colegas, familias, niñas, niños y, en general, en la comunidad educativa.
- Identificar las barreras para el juego, la participación y el aprendizaje, experimentadas por niñas y niños, e intentar movilizar los recursos que se requieran para abolirlas.

Estas cualidades guían el diseño, la planeación y la ejecución de experiencias pedagógicas flexibles con intencionalidades centradas en la promoción del desarrollo integral y, por ende, en las capacidades de todas las niñas y todos los niños sin excepción alguna, lo cual implica que la práctica pedagógica sea una herramienta poderosa para garantizar una educación inicial dignificadora que celebra la diversidad. De esta manera, los haceres de la maestra y el maestro se constituyen en el motor que garantiza la inclusión en la cotidianidad de la educación inicial.

No obstante, es fundamental resaltar que la responsabilidad de garantizar una educación inicial inclusiva también recae sobre los demás actores de la comunidad educativa, desde la competencia y el alcance de sus roles, en el marco de su contribución en la vivencia de unas culturas, políticas y prácticas favorecedoras de la inclusión y la diversidad.



Fuente: **Interacciones ambientes**
página 4.

Referencias

- **Abadi, S. (1996).** Transiciones. El modelo terapéutico de D.W. Winnicot. Editorial Lumen.
- **Alba Pastor, C. A. (2018).** Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, (374), 21-27. Recuperado de: <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/8876/<8363>
- **Alba Pastor, C. (2019).** Diseño Universal para el Aprendizaje: un modelo teórico-práctico para una educación inclusiva de calidad. Participación educativa. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/190783>
- **Boggino, N. (2010).** Los problemas de aprendizaje no existen. Editorial Homosapiens.
- **Booth, T. y Ainscow, M. (2000).** Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO y Centre for Studies on Inclusive Education - CSIE.
- **Booth, T.; Ainscow, M. y Kingston, D. (2006).** Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil. Centre for Studies on Inclusive Education - CSIE.
- **Blanco, M. (2011).** El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. Revista Latinoamericana de Población, 5(8), 5-31.
- **Caparrós Martín, E. y García García, M. (2021).** Éticas para la esperanza de una educación inclusiva. Tendencias pedagógicas, 38, 83-97. https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/tp2021_38_008
- **Congreso de Colombia. (2013)** Ley 1618/2013. Disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad.
- **Constitución Política de Colombia. (1991).**
- **Contreras, J. (2017).** Enseñar tejiendo relaciones. Editorial Morata.

- **Bejarano, D. y Sánchez, A. (Comps). (2014).** Hacia la implementación del Sistema Distrital de Valoración del Desarrollo Infantil (SDVDI). CINDE.
- **Figueroa, M. (2016).** La diversidad puede ser vista con ojos moralizantes. Entrevista a Carlos Skliar. Revista (En) Clave Comahue, 12, 301-308. <https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/revistadelafacultad/article/view/3178/pdf>
- **García, C. (2002).** Edugénero. Aportes investigativos para el cambio de las relaciones de género en la institución escolar. Universidad Central-DIUC.
- **García Castillo, A. M., (2020).** Educación inclusiva y marco legal en Colombia. Una mirada desde la alteridad y las diferencias. Tesis Psicológica, 15(2), pp. 1-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=139069262005>
- **Idareta, F. y Úriz, M. J. (2012).** Aportaciones de la ética de la alteridad de E. Lévinas y la ética del cuidado de C. Gilligan a la intervención en trabajo social. Alternativas, 19, pp. 33-44.
- **Hoyuelos, A. (s.f).** Los tiempos de la infancia. Temps per Créixer, 15-30.
- **Inau. (2019).** Perspectiva de género en las políticas de primera infancia, infancia y adolescencia. Lineamientos del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay para el diseño, implementación y evaluación con enfoque de género.
- **Ley 1618/2013, de 27 de febrero,** para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52081>
- **López, P. A. (2016).** Lineamiento para la Atención Integral a la Primera Infancia en perspectiva de respeto y reconocimiento de la diversidad. Comisión Intersectorial de Primera Infancia.
- **Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2006).** Parámetros básicos para la educación de la primera infancia. Documento de trabajo.
- **Ministerio de Educación Nacional. (2017a).** Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar.

- **Ministerio de Educación Nacional. (2017b).** Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.
- **Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2018a).** Ambientes Pedagógicos.
- **Ministerio de Educación Nacional. (2018b).** Fichero, recurso para explorar juntos. Ideas inspiradas en el DUA.
- **Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2018c).** Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos.
- **Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2018d).** Guía para la implementación del decreto 1421 de 2017. Atención educativa a personas con discapacidad en el marco de la educación inclusiva.
- **Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2021).** Educación para todas las personas sin excepción: Lineamientos de política para la inclusión y la equidad en educación.
- **Nussbaum, M. (2012).** Crear Capacidades: propuestas para el desarrollo humano. Paidós.
- **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco. (2005).** Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All.
- **Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – Unesco. (2009).** Directrices sobre políticas de inclusión en la educación.
- **Orozco et al. (2002)** Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.
- **Palou, S. (2014)** Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas. Barcelona, España: Editorial Graó.
- **Pastor, C. A. (2018).** Diseño Universal para el Aprendizaje un modelo didáctico para proporcionar oportunidades de aprender a todos los estudiantes. Padres y Maestros/Journal of Parents and Teachers, (374), 21-27. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/8876/8363>

- **Rojas, W. (2011).** El Alterius como principio para la ética de la alteridad. Revista Científica Guillermo de Ockham 9, (2), 53-59.
- **Secretaría de Educación del Distrito - SED. (2016).** Polifonías de la Diversidad: Acciones inspiradoras para una educación inicial diferencial y dignificadora. Documento base de orientaciones para una educación inicial diferencial y dignificadora en los colegios oficiales de Bogotá.
- **Secretaría de Educación del Distrito - SED. (2018).** Notas Técnicas: Lineamiento de Política de Educación Inclusiva.
- **Secretaría de Educación del Distrito - SED. (2019).** Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación inicial en el Distrito.
- **Secretaría de Educación del Distrito - SED. (2021).** Ma*Estro** Diario de viaje por el territorio del cuerpo, a través de la danza, la fotografía, la literatura y el teatro.
- **Secretaría de Educación del Distrito - SED. (2022a).** Eco, eco, eco... las niñas y los niños cuentan. Caja de herramientas Educación inicial para ser y crecer.
- **Secretaría de Educación del Distrito - SED. (2022b).** Interacciones, ambientes y espacios de cuidado. Caja de herramientas Educación inicial para ser y crecer.
- **Secretaría de Educación del Distrito - SED. (2022c).** Mirar y Observar para hacer seguimiento al desarrollo. Caja de herramientas Educación inicial para ser y crecer.
- **Secretaría de Educación del Distrito - SED. (2023).** Experiencias y propuestas de un acompañamiento: Pedagogías de las Memorias y las Migraciones.
- **Sinués, H. (2020).** El reto de la educación infantil. Entrevista Mari Carmen Diez Navarro. Sembrando opinión Educadores 0-3. <http://www.carmendiez.com/Entrevistas/Educadores%20http://www.carmendiez.com/Entrevistas/Educadores%200-3/El%20reto%20en%20la%20E.I..pdf>
- **Skliar, C. (2007).** Imágenes y discursos de las diferencias en la escuela. <https://www.flacso.org.ar/investigaciones/imagenes-y-discursos-de-lahttps://www.flacso.org.ar/investigaciones/imagenes-y-discursos-de-la-diferencia-en-la-escuela/diferencia-en-la-escuela/>

- **Skliar, C. (2009).** ¿Y si el otro no estuviera allí? Para una pedagogía (improble) de la diferencia. Miño y Dávila
- **Skliar, C. Larrosa, J (2016).** Experiencia y alteridad en Educación. Homosapiens Ediciones.
- **Skliar, C. y Brailovsky, D. (2021).** Dar infancia a la niñez. Notas para una política y poética del tiempo. *Childhood & philosophy*, 17, 01- 21.
- **Soto, C. y Violante, R. (Comps). (2005).** En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas. Paidós.
- **Torrado, M. C. (2016).** La ciudadanía social de los más pequeños. <https://maguard.gov.co/la-ciudadania-social-de-los-mas-pequenos/#:~:text=La%20ciudadan%-C3%ADa%20de%20los%20m%C3%A1s,escenarios%20para%20jugar%20y%20la>



POLIFONÍAS DE LA DIVERSIDAD

HACIA UNA EDUCACIÓN
INICIAL INCLUSIVA



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



www.educacionbogota.edu.co



@Educacionbogota



Educacionbogota



@educacion_bogota



/Educacionbogota

Secretaría de Educación del Distrito
Avenida El Dorado No. 66 – 63
Teléfono: 601+324 1000 Ext.: 2109
Bogotá, D. C. – Colombia