



**EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PRIMERA INFANCIA ¿RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA? Prácticas comunagógicas, una apuesta para la inclusión.**

**Diana Marcela Castillo Navarrete**

**Artículo académico presentado como requisito para optar al título de:  
Magíster en Estudios Culturales Latinoamericanos**

**Directora: Dra. Sonia Marsela Rojas Campos**

**Pontificia Universidad Javeriana  
Facultad de Ciencias Sociales, Maestría en Estudios Culturales Latinoamericanos  
Bogotá, Colombia 2024**

## EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PRIMERA INFANCIA

### ¿RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA?

#### Prácticas comunagógicas, una apuesta para la inclusión

##### Resumen

La emergencia de discursos que promueven un trato inclusivo en prácticas que continúan configurando estructuras hegemónicas y tradicionales a nivel educativo, desarrollan unos imaginarios y representaciones sociales de lo que debería ser o no la infancia, reproduciendo una educación segregacionista y excluyente, y convirtiendo el jardín infantil en un dispositivo para la normalización y homogenización de los niños y las niñas en edades iniciales. A partir de esto, me pregunto qué representaciones construyo desde mi labor, durante la atención de niños y niñas en primera infancia. Para ello reviso los alcances del llamado modelo de inclusión, usando mi experiencia y releendo los lineamientos y protocolos que se han establecido para concretar esta política. Así mismo, me vuelvo a encontrar con la comunagogía como postura y herramienta para la inclusión en el aula.

Con el propósito de no separar lo emocional de lo conceptual, realizo un ejercicio autoetnográfico, situando mi ejercicio como maestra de jardín infantil de la Secretaría Distrital de Integración Social en la ciudad de Bogotá, analizando el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito, las estrategias de enfoque diferencial, tensionando las prácticas inclusivas y revelando las representaciones que he construido de los niños y niñas de 2 a 4 años, especialmente de quienes se atienden bajo el denominado modelo de inclusión.

**Palabras clave:** Inclusión, comunagogía, infancia, educación, representaciones.

**Abstract**

The emergence of discourses that promote an inclusive treatment in practices that continue to configure hegemonic and traditional structures at the educational level, develop imaginaries and social representations of what childhood should or should not be, reproducing a segregationist and excluding education, and turning the kindergarten into a device for the normalization and homogenization of children in early ages.

Based on this, I ask myself what representations I construct in my own work, during taking care of children in their early childhood. To do so, I review the scope of the so-called inclusion model, using my experience and re-reading the guidelines and protocols that have been established to implement this policy. Likewise, I find myself again with communagogy as a position and tool for inclusion in the classroom.

With the purpose of not separating the emotional-personal from the conceptual, an autoethnographic exercise is carried out, situating my work as a kindergarten teacher of the District Secretariat of Social Integration in the city of Bogotá, analyzing the pedagogical and curricular guidelines for early education in the district and the strategies of differential approach, while stressing the inclusive practices and to reveal the representations that I have built of children from 2 to 4 years old, especially of those who are served under the so-called inclusion model.

**Key words:** Inclusion, communagogy, childhood, education, representations.

## INTRODUCCIÓN

*“Los procesos educativos  
están en permanente disputa de subjetividades  
entre la reproducción de las políticas e ideas dominantes  
y las apuestas de resistencia y emancipación social”  
Juan Carlos Jaime*

En mi compartir como maestra de Jardín infantil, hay varias situaciones que me interpelan todo el tiempo, que remueven no solo las emociones, las intenciones, sino también la vida como mujer, “profe”, madre y feminista. La educación inicial es sin duda mi campo de tensiones, que me moviliza entre lo que está escrito, lo que se dice y lo que se hace, especialmente cuando las prácticas de cuidado atraviesan la enseñanza en el aula y las políticas para las infancias parecen estar tan alejadas de nuestra realidad.

El modelo de inclusión es quizá, una de las categorías que más me descoloca, es la respuesta que se da para la integración de la otredad, de ese que desconocemos y que, de una u otra manera, debe atenderse. La inclusión, emerge por la necesidad de garantizar la igualdad de los derechos de la niñez y el reconocimiento de la diversidad, desde la atención de sus particularidades individuales, teniendo en cuenta sus necesidades o circunstancias, por razones de género, grupo étnico y/o discapacidad.

Este artículo es producto de una investigación académica y personal cuyo objeto de estudio es problematizar y analizar los alcances del modelo de inclusión y las tensiones en la implementación de las estrategias de atención a la primera infancia, reflexionando desde mi práctica docente. A partir de una revisión teórica de la política pública, desde mi quehacer y mi SENTIR decidí poner el foco en las relaciones y en las representaciones configuradas durante mi propia labor, al tiempo que identificaba, en algunos ejercicios comunagógicos, la posibilidad de reconocer la diferencia en las relaciones pedagógicas, por lo que adopto la comunagogía,

como la principal perspectiva teórica dentro de mi estudio y como propuesta educativa alternativa para la inclusión en primera infancia. De esta manera voy reflexionando sobre cómo llevo a cabo mi práctica docente en medio de espacios de aprendizaje que se configuran como camisas de fuerza, que obligan a seguir un modelo hegemónico de enseñanza que limita, condiciona y crea representaciones de lo que debe ser la inclusión, de la misma educación y hasta de la respuesta de atención a los niños y niñas “diferentes”. En tal sentido me propuse: 1) Reflexionar sobre mis prácticas de inclusión en la educación de primera infancia, al interior del jardín infantil, 2) Identificar representaciones, que construyo como maestra de jardín infantil en torno a niños y niñas categorizados dentro del modelo de inclusión, y 3) Repensar mis representaciones y prácticas docentes de inclusión, a la luz de la comunagogía como alternativa pedagógica para pensar la diferencia.

Uno de los motivos para realizar la investigación es que no encontré estudios sobre la inclusión en primera infancia, que reflexionaran sobre la práctica docente “personal”, la mayoría de los trabajos que abordan la educación y la inclusión, se encuentran en los niveles de primaria y secundaria<sup>1</sup>. También pude establecer que gran parte de las investigaciones se trabajan desde la educación inclusiva, los estudios críticos de discapacidad y, algunos, con una mirada más interdisciplinaria, pero ninguno se inscribe abiertamente en los estudios culturales. Y, ¿por qué necesitaría una “profe” de pedagogía infantil hacer Estudios Culturales? ¿Qué aportes ofrecerían los Estudios Culturales al análisis de la inclusión en primera infancia? ¿Cómo recoger la propuesta política e intelectual de los Estudios Culturales, para ser implementada en las prácticas inclusivas del jardín infantil? Como lo expone Eduardo Restrepo:

Una primera tendencia considera que los estudios culturales son equiparables con estudios (interdisciplinarios o transdisciplinarios) sobre la cultura. Desde esta

---

<sup>1</sup>Para ver estudios sobre el tema pueden revisarse Hernández y Sánchez (2016); Rojas (2012); Moreno, González y Sábica (2); Gil (2015); Bernal (2015).

tendencia, los estudios culturales serían un campo heterogéneo y plural de estudios cuyo objeto sería la cultura, pero a diferencia de lo que se hace desde saberes disciplinarios como la antropología o la sociología, es la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad lo que definiría los estudios culturales. Desde esta tendencia se argumenta que la interdisciplinariedad o transdisciplinariedad (según el lenguaje) hace parte de lo que definiría estos estudios culturales/sobre la cultura, así como el cuestionamiento de la dicotomía alta/baja cultura. Se insiste que los estudios culturales son un campo abierto para la exploración creativa de los individuos, sin restricciones de ninguna clase” (2019, 170).

Fuera de lo que comúnmente se hace en la institución académica con otras disciplinas, los Estudios Culturales tienen una propuesta de intervención, desde su contextualismo radical, que procura una acción política (y no considero algo más político, que la educación), que me invita a irrumpir en las relaciones de poder y de dominación que se generan entre maestra, niños y niñas, que se dan también claramente en el jardín infantil y que, además, se ponen en práctica en nombre de la inclusión. Ese coyunturalismo del que habla Stuart Hall, refiriéndose a los contextos sobre los cuales se puede intervenir -y que después Grossberg adopta como contextualismo radical- (Restrepo, 2020), me permite usar lo que vivo en lo cotidiano, en mi ejercicio pedagógico, en las relaciones (contexto) y articulaciones (coyuntura) que se desarrollan en mi labor docente (que están en constante cambio, que no se dan de forma estable) como pretexto para pensar la educación, las infancias y la inclusión en un escenario más amplio: la sociedad. Son los estudios culturales la posibilidad de desarrollar un trabajo intelectual y político, con la firme intención de intervenir/me, visibilizando escenarios de exclusión, segregacionistas y discriminatorios, que están necesariamente atravesados por relaciones de poder del adulto, por ser adulto, pero además por ser docente.

La escuela es un escenario de investigación, “La educación se ve afectada de manera muy profunda por las grandes fuerzas políticas y corporativas. No se puede hablar de educación sin hablar de las grandes estructuras políticas, económicas, culturales y sociales en las que se

enmarca y que ejercen una presión sobre la enseñanza y los docentes que no puede obviarse” (aulaplaneta, 2017, p.1, citando a Giroux) y ¿será que el jardín infantil es ajeno a esto?.

El primer asunto para reflexionar es que el proceso de educación de la primera infancia está construido bajo un modelo que promueve el fortalecimiento de diferentes habilidades para el desarrollo integral, y en el que las maestras recaemos en el asistencialismo y cuidado que, claramente, no puede desligarse de nuestra práctica, y que incrementa cuando se atiende a niños y niñas de inclusión. Pero ¿qué ejercicios de poder y representaciones construyo desde mi labor durante la atención de niños y niñas de inclusión? ¿qué pasa cuando los días como profe se limitan a dar de comer, cambiar sacos de colores, limpiar caras o aliviar dolores, (acciones que amo con el corazón)? ¿qué sucede, cuándo no vemos la importancia de construir una pedagogía crítica, que se atreva a reconocer que en el jardín infantil se establecen las bases de la educación?, y ¿qué pasaría si, además de recrear representaciones de los niños y niñas como sujetos inmóviles y receptores de conocimiento, nos bajamos de la posición hegemónica de poder en la que nos hemos sentado algunas maestras y nos atrevemos a intervenir/nos, desde las propuestas y prácticas pedagógicas?

Esta investigación es una propuesta que usa mi práctica como licenciada en pedagogía infantil y estudiante de la maestría en Estudios Culturales Latinoamericanos, para tensionar los órdenes que se han construido alrededor de la educación para niños y niñas de 2 a 4 años, interpelando las apuestas de la política de primera infancia y, particularmente, reflexionando sobre las prácticas que se agencian con la población infantil categorizada en el modelo de inclusión.

La autoetnografía como práctica investigativa es entonces mi apuesta metodológica, ya que me brinda la posibilidad dialógica, que me permite transitar entre lo personal, lo político y lo teórico, y pasar de un ejercicio autobiográfico a un proceso de autoconocimiento de mi labor, en el marco de una práctica social como la educación en la primera infancia. La autoetnografía,

como herramienta que me permite el auto análisis, la tensión constante y el diálogo con la propia experiencia (investigar- ser investigada) obliga a un ejercicio para descolocar al sujeto conocedor y al objeto de conocimiento, (situado- estéril).

Me baso principalmente en tres referentes teóricos, quienes me permiten reconocermme dentro de la investigación como actora activa; Bassi Follari, J.E, me brinda la rigurosidad teórica que busco al detenerme en la lectura y análisis de los documentos que guían mi práctica docente, Denzin, N.K me permite trazar unas líneas claras al realizar autoetnografía como recurso de análisis e investigación, y Esteban, M.L, quien abre la posibilidad de encontrar en esta metodología una doble dimensión de análisis, desde una postura personal y situada en el tema de investigación y un análisis teórico. Dado lo anterior, la escritura del documento la realizo en primera persona, ya que es importante para mí, situarme como un sujeto vivo en la investigación y labor, hago parte de lo que investigue y en ese sentido tomo postura, usando principalmente la autoobservación, conversaciones informales, la lectura analítica de los lineamientos, protocolos, estándares de la Secretaria Distrital de Integración Social, y el desarrollo diarios de campo que me permiten documentar las reflexiones, sinsabores, y tensiones que encuentro a lo largo de la investigación.

Durante esta investigación se reconoce como principal categoría de análisis la diferencia, que es producto de una decantación de información, luego de la transversalización de las reflexiones y la documentación obtenida con las herramientas autoetnográficas antes mencionadas a través de matrices organizadas por escenarios, categorías, subcategorías, ejes de inclusión y horcones de la comunagogía. Gracias a este proceso se reconocen cuatro subcategorías de análisis; 1. Relaciones de poder, 2. Representaciones, 3. Exclusión, 4. Adultocentrismo, que estarán en un entretejido constante con los ejes de inclusión reconocidos en las políticas de primera infancia a nivel distrital, el género, la discapacidad y la etnicidad, y los cuales se pondrán en discusión en tres escenarios particulares: el ritual de alimentación,

las planeaciones y algunas acciones pedagógicas. Este entramado me permite ir articulando escenarios, ejes, categorías, subcategorías, y horcones de la comunagogía, identificando la implementación especialmente de tres horcones; decisiones y saberes compartidos, soberanía epistémica, y la emancipación de género, prácticas de inclusión, algunas de ellas ampliamente discutidas en la educación básica pero inexploradas en la educación inicial.

El documento se encuentra organizado en cinco apartados, cada uno con un propósito específico de estudio de la diferencia de acuerdo con los ejes de inclusión, **pensando y repensando la diferencia: comunagogía como apuesta de lo relacional**, abre el documento con una aproximación a la comunagogía como alternativa en la educación para la inclusión, dando algunas bases sobre esta propuesta y ubicándola como la principal perspectiva teórica en la investigación y poniéndola en diálogo con el pensamiento sobre la diferencia de Carlos Skliar. **La diferencia, una carga para la inclusión** segundo apartado; se describen prácticas en dos rituales específicos, el de alimentación y la labor pedagógica, teniendo en el foco de investigación las capacidades diferentes. **Ni príncipes, ni princesitas. ¡hacia una infancia sin adjetivos!**, desarrolla un análisis sobre la educación infantil con enfoque de género y como se continúan reproduciendo los estereotipos como mecanismo para mantener una educación tradicional y hegemónica en edades iniciales. **Entre el saber y el salvajismo: el negrito, el otro, el indio**, describe algunas prácticas pedagógicas que desconocen la diferencia y continúan folclorizando los saberes y culturas que desconocemos.

Finalmente, a modo de conclusiones, realizo un ejercicio en el que reconozco las posibilidades de la comunagogía para la inclusión, desde el reconocimiento de la diferencia para la transformación de relaciones sociales **desromantizar la inclusión, la diferencia desde una mirada comunagógica como base de configuración de nuevas relaciones sociales ¡no como utopía de integración!**.

## **PENSANDO Y REPENSANDO LA DIFERENCIA: COMUNAGOGÍA COMO APUESTA DE LO RELACIONAL**

*¡Solo tus etiquetas me dividen!  
Gloria Anzaldúa*

Soy hija de madre comunitaria, crecí rodeada de niños y niñas con los que compartí los espacios de mi hogar, el salón de clase fue la sala familiar. Era un poco extraño compartir los lugares, las reglas de convivencia y a la mamá, pero pronto mi hermano y yo nos acostumbramos a que de lunes a viernes nuestra pequeña casa ubicada en Arborizadora Alta (Ciudad Bolívar, una de las periferias de Bogotá) recibiera -y aún reciba- a 14 niños y niñas en edades de 0 a 5 años. Muy orgullosa de la labor de mi madre, una mujer que decidió acoger a los hijos de otras mujeres en su casa para cocinarles, cuidarles e inventarse formas de hacer algo con ellos y ellas, como requisito que ponía el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) para poder recibir el título de “madre comunitaria”.

Por mi estrecha relación con la primera infancia he cuestionado algunas prácticas de cuidado al interior del jardín infantil que, ahora entiendo, no se pueden desligar de la enseñanza. Fui la responsable de realizar las propuestas de actividades que mi madre, sin formación alguna, implementó en su salón y que nacían de lo que yo creía podía ser útil para “entretener” a los niños y niñas que estaban en casa. En ese momento no se tenía una intencionalidad educativa que fuera impulsada por modelos pedagógicos de vanguardia, la necesidad inmediata era proteger y cuidar a 14 niños y niñas ajenos; sin embargo, y sin saberlo, la tarea de cuidado se entrelazó con la innegable necesidad de formación, de generar reglas de convivencia que permitieran por más de media jornada, que “mi casa/nuestra casa” fuera también la de ellos y ellas. Por mucho tiempo renegué de este oficio porque crecí viendo las precariedades de una labor con poco reconocimiento social y económico, sin saber que sería mi lugar en el mundo, sin saber que hoy me dedicaría a reconstruir esa historia que me sitúa como maestra de primera infancia.

Dado que la inclusión es un ejercicio que me ha confrontado en diferentes ocasiones, me inquieta saber cómo vemos la diferencia, cómo se desarrollan las prácticas relacionales, cómo asumimos las acciones pedagógicas y rituales al interior del jardín, pero sobre todo qué nos mueve para realizar acciones inclusivas que, en muchas ocasiones, terminan siendo segregatorias y que ponen en un lugar de diferenciación al otro/a. Es importante para mí reconocer espacios y prácticas naturalizadas o sencillamente que se pasan por alto y que aparecen cuando hago el ejercicio de VER-ME.

Esas acciones que estamos desarrollando y que están orientadas a la propuesta de inclusión conllevan al reconocimiento de las particularidades de todos y todas, no solo de un grupo específico, por eso los avances que se han dado para generar espacios y propuestas pedagógicas que acorten estas brechas de aprendizaje, nos deben animar a realizar los ajustes necesarios para enriquecer la mirada de inclusión desde lo colectivo como parte de nuestras formas individuales, nuestros contextos y el lugar en el que habitamos en tanto mujeres, poblaciones étnicas o con capacidades diferentes.

Lo anterior implica, necesariamente, reflexionar sobre las prácticas relacionales al interior del jardín, preguntarnos cómo vemos la diferencia y cómo construimos, sentimos y vemos la diversidad; es un ejercicio ético y una práctica política; como lo menciona Skliar, en su libro pedagogías de las diferencias “soy de aquellos que sienten y piensan la inclusión como un término que todavía hoy expresa un deseo incumplido, una falta, un vacío”. No basta con hacer ejercicios de integración del otro si no reconocemos en la diferencia, la posibilidad de construcción de aprendizaje y nuevas relaciones sociales.

Skliar expone que los retos de la inclusión ahora son distintos a los que se dieron en los inicios de la educación inclusiva y que se planteaban como solución de la exclusión e inequidad de poblaciones desprotegidas o ignoradas, según el autor, los retos ahora son:

1. *Una escuela abierta a los niños y jóvenes.* Claro, esto no es lejano a mí, ya que fue una de las razones por las cuales Luisa<sup>2</sup>, de quien hablare a lo largo de la investigación, llegó al jardín luego de varios intentos fallidos de buscar su ingreso a la educación pública del sector.

2. *Que el lenguaje no responda a la estructura político-formal, sino que sea un ejercicio relacional.* Es, quizá, uno de los retos que más me descoloca, la discusión que he tenido cuando en los lineamientos, estrategias y protocolos responden a un ejercicio de construcción alejado de las realidades y que muestran desde un sentido romántico y casi perfecto la inclusión, sin revisar las prácticas que se dan al interior de las instituciones.

3. *Que la organización de las instituciones sea producto de las necesidades internas y particulares.* En ese ejercicio de comprender cómo habitamos los escenarios educativos, preguntarnos permanentemente por lo que hacemos es importante, ¿para que las ambientaciones y los materiales pedagógicos si no son para el disfrute y aprendizaje del otro, mío, de todos, de todas?

4. *Que las prácticas educativas puedan enseñar a cualquiera sin querer normalizar y controlar.* Cuando la educación responde a las estructuras políticas y económicas que nos sitúan para responder a esas demandas capitalistas y patriarcales, se convierte en herramienta de homogenización, de control y normalización de los niños y niñas, preparándolos para realizar el trabajo que, como sociedad, entendemos deben realizar. En ese contexto, también el jardín infantil, como cualquier otro espacio educativo, tiene como objetivo la formación de individuos que puedan estar en la sociedad y sean de utilidad al sistema capitalista, que nos clasifica, ordena y reproduce. Nosotras, las maestras de primera infancia no somos ajenas a esta práctica, la hemos naturalizado y es nuestro propósito de enseñanza.

Podemos nombrar la inclusión, pero si esta no se concreta en las practicas relacionales, no hay nada; la comunagogía se da entonces como la posibilidad de entender la diferencia en las

---

<sup>2</sup> Luisa, es una niña del nivel de pre-jardín quien fue diagnosticada con trastorno de espectro, hace parte fundamental en la investigación ya que fue gracias a ella que inicie a cuestionarme sobre la diferencia. Se hará uso de un nombre diferente, para proteger la intimidad de la niña y su familia.

relaciones sociales que se dan al interior del jardín infantil. De acuerdo con Juan Carlos Jaime - su creador-, la comunagogía es una alternativa para la transformación de relaciones hegemónicas, capitalistas, patriarcales, colonizadoras, que apuesta por la configuración de subjetividades nosotricas, entendiendo lo educativo más allá de lo cognitivo como una posibilidad de emancipación social.

Esta propuesta, es más que un modelo o enfoque, es una tendencia educativa alternativa que cree en las relaciones sociales para crear nuevas formas no solo de aprendizaje, sino para otras configuraciones de sociedades distintas. Ha sido entonces, la comunagogía mi principal herramienta para entender la diferencia, apoyada de las actividades rectoras que direccionan mi ejercicio, he podido identificar las relaciones de poder, las representaciones, las practicas excluyentes, en las que he entendido la diferencia como carga, pero también he podido encontrar en los escenarios educativos, la posibilidad de construir/me, desde otras apuestas y con otros interés, que van más allá de si logro normalizar y hacer que se incluya o no a un ejercicio pedagógico.

En tal sentido, la comunagogía me ha permitido entender la diferencia desde lo colectivo, como apuesta contra hegemónica a la educación tradicional y mercantilizada y, como ya lo enuncié a la educación que sirve como dispositivo para la normalización y homogenización de los niños y niñas con quienes comparto, pero además me permite posicionarme en un lugar transformador y revolucionario como docente y mujer.

La comunagogía nos propone 6 “horcones”<sup>3</sup>, la soberanía epistémica, decisiones y saberes compartidos, fortalecimiento de la identidad comunitaria, emancipación de género, dinamización de vínculos comunitarios, construcción territorial. En mi ejercicio con los niños, niñas y sus familias hemos podido abordar tres de estos seis: soberanía epistémica al permitirnos subvertir los órdenes, términos y apuestas pedagógicas; la emancipación de género

---

<sup>3</sup> Horcón es el nombre de los maderos que sostienen las casas o las cercas para potreros en algunos lugares de América, es una metáfora para referirse a los pilares de la comunagogía. (Jaime, 2021)

con acciones pedagógicas que no clasifiquen con estereotipos a los niños y niñas y, decisiones y saberes compartidos, porque buscamos descentrar la educación del poder adulto del docente (adultocéntrica) y generar condiciones para que los aprendizajes se den y nazcan de las necesidades e intereses del colectivo, resignificando los escenarios al interior del jardín infantil como la base para la educación.

## LA DIFERENCIA, UNA CARGA PARA LA INCLUSIÓN

*“No se trata de una resistencia revolucionaria contra el estado ni contra los estudios en discapacidad, sino que es una resistencia y una lucha por deconstruir y transvalorar prácticas y relaciones sociales específicas que reproducen asimetría en el saber y en el poder”  
Ánderson Henao Orozco*

En el desarrollo de mi profesión, he podido identificar como reconocemos la diferencia como una carga e incluso como un problema, entendemos la inclusión como la integración del otro, del diferente y esto sin duda representa una mayor responsabilidad no solo de cuidado, sino también de propuestas que puedan recoger las individualidades de cada niño y niña. Los rituales de alimentación y la planeación pedagógica que va de la mano con la práctica pedagógica develan algunas relaciones de poder, representaciones, prácticas de exclusión, e intereses adultocéntricos, que mantenemos y que hemos naturalizado en el ejercicio. Así voy encontrando escenarios y asuntos que debo tensionar, como por ejemplo los lineamientos y protocolos<sup>4</sup> oficiales que, no solo dan directrices sobre la inclusión, sino que descansan sobre

---

<sup>4</sup> Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito de 2019; Lineamiento estrategia entre pares de 2021; Lineamiento casas de pensamiento intercultural-CPI de 2020; Lineamiento estrategia de pervivencia cultural Sawabona, te respeto de 2020; Protocolo promoción alimentación infantil saludable en niñas y niños de 6 meses a 5 años en jardines infantiles públicos, privados y casas de pensamiento intercultural de 2021; Instructivo orientaciones para la inclusión de la primera infancia con discapacidad, alteraciones en el desarrollo y restricciones médicas, infancia y adolescencia con discapacidad “entre pares” de 2022

la presión de mostrar evidencias de lo que se está haciendo. Como consecuencia de lo anterior, muchas cosas se hacen sin reflexión por la necesidad de cumplir. Uno de esos lineamientos tiene que ver con la planeación pedagógica.

### **Planeando incluir, lo que no pertenece.**

*“La educación es un acto político  
fundamental en sí mismo.  
Es una forma de luchar por la democracia  
en la que los derechos humanos,  
la justicia social y  
la igualdad de oportunidades  
sea una realidad para todos”  
Henry Giroux*

La planeación pedagógica, es una herramienta que permite proyectar y diseñar las acciones que se desarrollarán a nivel educativo; en su construcción tenemos en cuenta varios aspectos que permiten dar a conocer el propósito de lo que se va a fortalecer con los niños y las niñas, pero además se describen los avances y las estrategias que se usarán para la ejecución de las actividades; la planeación pedagógica fue un instrumento importante para el análisis durante esta investigación, ya que permitió identificar la importancia de los procesos de aprendizaje en la primera infancia y cuáles son las herramientas para su implementación.

Al revisar la planeación de los niveles de prejardín, me centré en identificar los ajustes razonables<sup>5</sup> propuestos por la educadora especial profesional de métodos y recursos. Esta profesional acompaña y complementa a las docentes de primera infancia apoyando con indicaciones de recursos pedagógicos-didácticos, de tal forma que las propuestas pedagógicas se implementen específicamente a quienes estén bajo su atención.

---

<sup>5</sup> Los 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 para el Aprendizaje, 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 (Secretaría de Educación de Bogotá, 2020, p.22).

Durante la revisión de los ajustes razonables en la planeación, identifiqué que la educadora especial recomienda que, cuando Luisa pierda el interés en alguna actividad pedagógica, rutina o ritual, se le deje interactuar con los materiales o espacios que sean de su interés, esto le permite construir su propio aprendizaje a través de la exploración o juegos de acuerdo con la necesidad o lo que desee en el momento. También habla sobre la importancia de permitirle estar en los espacios del jardín, mientras se continúa en actividad con otros niños y niñas; sin embargo, en la labor diaria esa es una práctica que puede verse entorpecida, por la atención que requieren todos los niveles, o por la seguridad y el cuidado que se debe garantizar a la misma niña.

Estos ajustes razonables a la planeación permiten tener diferentes formas para que Luisa viva su desarrollo y proceso educativo. Si en la construcción del conocimiento o en la estimulación de sus habilidades, se lograra vincular a las familias y a todas las niñas y niños con sus particularidades individuales, sociales, culturales y territoriales, con sus ritmos y estilos de aprendizaje, podríamos hablar de una verdadera inclusión educativa cimentada en los aspectos relacionales.

La planeación pedagógica con los ajustes razonables que sugiere la educadora especial debe ser enriquecida con el uso de diferentes materiales y espacios de exploración que generen experiencias significativas y que permitan la participación de Luisa.

Sin embargo, aun contando con este ejercicio de intervención para apoyar las prácticas pedagógicas, en muchas ocasiones he sentido que se cambia totalmente la actividad, sin antes hacer una consulta para saber si las niñas y niños se interesan o no; además, desde mi experiencia, pienso que no es conveniente que la educadora especial se limite a dar el ajuste, a proponerlo, sin una intervención de forma práctica en las acciones pedagógicas.

Específicamente ahora, haciendo la revisión de la planeación me encuentro con que hay una actividad planeada sobre plastimasa, en la que la educadora especial pide cambiar el material

por plastilina dado que a Luisa no le gusta manipular elementos pegajosos; si bien los dos materiales permiten el fortalecimiento de las habilidades motoras finas y de la creatividad, el hecho de manipular elementos no convencionales como la harina, el aceite, los colorantes, hace que se estimulen las capacidades sensoriales y de exploración. Al cambiar los componentes, siento que se está haciendo una práctica en la que no se motiva a la niña a la exploración, sino que simplemente se ofrece un material distinto; esto me hace pensar en lo que Skliar (2015) denomina diferencialismo, una práctica en la que se desarrollan acciones para enfatizar en las diferencias, en lo que no encaja de un/a niño/a en relación con los/as otros/as; en otras palabras, es un ejercicio para hacer ver al diferente en relación con la normalidad. Yo considero que, en vez de negarle esa exploración de materiales a Luisa, deberíamos darle los incentivos para que ella poco a poco interactúe con esas nuevas texturas y así pueda participar en la actividad con sus compañeros/as.

Desde que Luisa llegó al jardín, me ha llamado la atención su proceso por varias cosas: la primera, porque considero que el sistema educativo de la Secretaría de Educación debía garantizar el derecho que tiene de educarse y, sin embargo, ella llega a nuestro jardín porque se le negó el cupo en otras instituciones del sector acordes a su edad; segunda, porque he visto las dificultades que tiene para vincularse a los procesos, durante las rutinas y en las acciones pedagógicas que se le proponen. La tercera es que veo a una niña que disfruta explorar los espacios y ambientes que se disponen, especialmente aquellos abiertos como el parque, donde puede correr; centra la atención en elementos o juguetes que tengan sonidos o que visualmente sean llamativos. Finalmente, también me ha llamado la atención porque realiza movimientos estereotipados como mover su cabeza de forma repetida y rápida y, en algunas ocasiones, tiene comportamientos inadecuados y agresivos, especialmente cuando no obtiene lo que desea, o cuando se le cambia de un espacio a otro.

Durante una de las actividades pedagógicas estuvimos en el espacio abierto del jardín realizando un ejercicio de fortalecimiento corporal dando uso del gimnasio infantil; para la práctica se realizó un circuito que permitiera que los niños y niñas fortalecieran el dominio de movimientos y el equilibrio. La acción pedagógica estaba diseñada para edades de dos a tres años del nivel de párvulos, en este espacio se acercó Luisa, quien se interesó por compartir con nosotros y se apartó de su grupo; al principio la docente con la que me encontraba y yo estuvimos asertivas, le dimos la bienvenida y la invitamos a pasar por los obstáculos que habíamos construido, sin embargo, pasaron diferentes situaciones que tensionaron nuestra labor y las prácticas de inclusión a nivel pedagógico.

Luisa, se sienta en una de las figuras, impidiendo que otros niños y niñas puedan pasar por el circuito, teniendo incluso actitudes agresivas con sus pares, por lo que tengo que intervenir de forma contundente explicándole que “no podemos pegarle a los compañeros y compañeras y debemos compartir los elementos”, me arrodillo y me pongo a su nivel, para poder hacer contacto visual, señalando la acción que está teniendo, pero parece que no me entiende y empieza a correr por todo el espacio. Yo siento temor de que algo le pudiera suceder (golpearse, caerse). Termina la actividad y no pudimos hacer mucho para incluirla en nuestro ejercicio de forma adecuada, en cambio, sí generó un gran desgaste. Es ahí precisamente donde la diferencia se siente como carga.

Este ejercicio de compartir con ella una actividad pedagógica, me permite reconocer que no es fácil integrar e incluir a la Luisa en los ejercicios que se proponen desde el proceso pedagógico, ya que se interesa -como en este caso- en actividades motoras pero no logra generar un proceso interpersonal que le permita compartir con sus pares; esto se cruza y riñe con la necesaria atención y cuidado minucioso que requieren las y los otros niños debido a sus edades, que demandan un constante acompañamiento, y que se liga necesariamente con labores de cuidado.

Por estas mismas representaciones al compartir con Luisa, siento que tengo un trato diferenciado al que tengo con otros niños y niñas. Al momento de darle indicaciones a Luisa procuro hacerlo de forma tranquila y amorosa, sin embargo, cuando es necesario hablarle sobre un comportamiento inadecuado no lo hago con firmeza, siento que pierdo autoridad y termino haciendo y buscando algo para que ella se sienta complacida, incluso pienso que no es mi trabajo y que debe ser su docente quien resuelva.

Desde mi labor considero que sería importante permitir que el grupo también cambie su actividad ¿qué sucedería si en lugar de incluir a Luisa a nuestros procesos, nosotras y nosotros nos incluimos a sus actividades?. De otro lado, es importante reconocer que el trabajo de los jardines infantiles no es personalizado, que hay otros niños y niñas que también requieren de atención constante y que todos y todas tienen sus propias formas de desarrollarse, por lo que sería importante generar esa flexibilidad que nos permita reflexionar sobre las múltiples formas de aprendizaje y las posibilidades que tendríamos de fortalecer esas condiciones diversas usando materiales pedagógicos diferentes, dando apertura a nuevas formas de comprender los espacios educativos y de comprender al otro/a, sin estar todo el tiempo intentando homogeneizar la enseñanza.

Al estar en esta situación enfrentada como docente que debe incluir a una niña con autismo, pienso que es necesario continuar abriendo nuestras prácticas, no es suficiente con decir que no tenemos la formación para asumir, se trata de buscar las herramientas conocimientos y acompañamiento necesario para el proceso, es importante como docente “pensar-nos” qué actividades permiten recoger los intereses y necesidades de todos los niños y niñas con los que compartimos, “pensar-nos” desde ese disfrute que deben ser las actividades pedagógicas. Necesitamos superar la discriminación y la segregación que podemos estar ejerciendo en la práctica pedagógica tal vez por insuficiencia de conocimientos o tal vez por el agotamiento que genera las jornadas tan largas, el exceso de formatos y reuniones a las que tenemos que responder; desde este escenario educativo se debería promover el desarrollo de la niña a partir

de la creación y disposición de acciones intencionadas, desde una mirada interdisciplinar donde lo pedagógico y lo curricular estén entrelazados y que sean una construcción mediada por los intereses y necesidades colectivas desde las acciones en el jardín infantil:

...la noción de inclusión carece de suficiente rigor teórico y crítico por dos razones principales: en primer lugar, porque es un discurso democrático, intachable y fuera de sospecha (moral y políticamente correcto) y, en segundo lugar, porque es un discurso humanista, esperanzador y escrito en positivo (propio del capitalismo y el neoliberalismo) que aspira a la superación y trascendencia de la exclusión. No obstante, desde mi perspectiva, la inclusión (o inclusión social) es una relación de saber/poder demostrada, por lo menos, en dos aspectos: en tanto proceso de generalización y normalización social y en tanto relaciones de dominación y desigualdad social.” (Henaó, 2018).

Esta reflexión y lo que vivo a diario es lo que quizás me ha llevado a pensar que debo despojarme de llamar inclusión al reconocimiento de la diversidad, proponiendo escenarios construidos en conjunto con los niños, niñas, familias y comunidad en los que sean las relaciones sociales, la base para establecer la educación que compartimos al interior del aula: “la necesidad de una educación inclusiva que trascienda y construya diferentes ámbitos de la escuela, como las formas de pensar diversas, las formas de sentir más allá de lo heteropatriarcal, las explicaciones sobre la realidad más allá del positivismo, donde se reconozcan saberes diversos, donde todos los cuerpos se consideren anormales” (Jaime, 2019).

Dentro de la educación inicial, especialmente la del distrito, se trabaja bajo las actividades rectoras que son ejes que permiten procesos de aprendizaje en primera infancia: el juego, el arte, la literatura y la exploración. En la observación que realizo, me he interesado especialmente por el juego ya que busca potenciar diferentes habilidades, permitiéndoles expresar y construir símbolos, apropiando elementos y dándoles nuevos usos.

Para mí observarles mientras juegan es el reflejo de nuestra sociedad: los niños y niñas se sienten en libertad de realizar construcciones y replican lo que tienen en sus contextos; desde

la realidad en la que están inmersos, hay un ejercicio relacional y de representación que exponen en el juego. Es la elaboración de lo que observan del mundo adulto, de su cultura y sociedad, estas realidades que representan al jugar nacen necesariamente de las interpretaciones que realizan.

Al observar a Luisa puedo comprender cuáles son sus formas de interacción, por ejemplo, identifico que se atrae por pelotas pequeñas y grandes de color violeta y rosado, me sorprende que se logre integrar al juego, ella disfruta los espacios abiertos lo que permite que goce al correr con sus compañeros. “En la construcción de vínculos comunitarios, los maestros de la comunagogía asumen, junto con sus estudiantes, dinámicas de trabajo colectivo, ya sea dentro o fuera del aula. Todas estas prácticas educativas están orientadas por una concepción nosótrica<sup>6</sup> antes que individualista” (Ángeles, 2013, citado por Jaime, 2024), es por esto que el ejercicio relacional es base para comprender que aquello que nos une es lo común que tenemos.

Esta idea de lo “nosótrico” y lo relacional aflora en mí en una de las observaciones en las que identifico que Luisa es agresiva cuando le quieren quitar algo o se siente amenazada; sin embargo, la docente ha logrado que el grupo le respete sus espacios durante rutinas, actividad y juego por lo que se han minimizado los episodios de agresividad, y sus procesos relacionales se ven mediados por el cuidado que incluso sus pares le ofrecen. Aquí identifico cómo la docente ha generado ambientes de aprendizaje a partir de la construcción de relaciones respetuosas entre los niños y niñas, relaciones amables en las que no se marcan ejercicios discriminatorios o segregadores; las niñas y niños han comprendido cómo deben interactuar durante los juegos con Luisa y, en este sentido, se está dando un aprendizaje para el grupo, que les lleva desde lo colectivo a comprender las individualidades de cada uno/a.

---

<sup>6</sup> Es una idea del nosotros, propia de algunos pueblos indígenas.

El ejercicio de observación de la niña, especialmente durante el juego, me permitió reconocer las diferencias no como una carga sino como la posibilidad de transformación de prácticas en las que se le había intentado involucrar sin darnos a la tarea de identificar qué le llamaba la atención y, desde ahí, plantear los procesos pedagógicos; aunque parezca algo sin importancia, identificar los colores que le gustan, abre la posibilidad a un sin fin de herramientas y posibilidades que pueden aportar al desarrollo y fortalecimiento de sus habilidades sociales, cognitivas, motoras y de lenguaje. Este ejercicio me permitió reflexionar y discutir con mi compañera y profesora de Luisa, sobre nuestra práctica en las acciones pedagógicas, reconociendo que necesitamos hacer algo que permita la creación de espacios con enfoque diferencial, haciendo acciones de inclusión específicamente durante las actividades de formación.

Creo que la investigación nos permite reflexionar sobre nuestras propias prácticas, es decir pensar sobre lo que hacemos, para ir encontrando herramientas que nos permitan transformar nuestros imaginarios y dar respuestas en las que el centro sea el ser humano con sus diferencias y no las actividades de exclusión. Estas mediaciones necesariamente las tenemos que realizar las docentes y los otros profesionales que apoyan en el jardín, buscando también la articulación de las familias rompiendo los imaginarios y el binarismo entre familia e institución que contraponen lo afectivo y el aprendizaje.

### **Alimentando la diferencia: cuando la discapacidad nos indigesta.**

*Los alimentos que se comen  
tienen historias asociadas con el pasado de quienes los comen:  
las técnicas empleadas para encontrar, procesar, preparar,  
servir y consumir esos alimentos  
varían culturalmente y tienen sus propias historias.  
Y nunca son comidas simplemente;  
su consumo siempre está condicionado por el significado.  
Estos significados son simbólicos; también tienen sus historias.  
Estas son algunas de las formas en que los humanos  
volvemos muchísimo más complicada esta actividad  
presuntamente simple.  
Sidney Mintz*

La alimentación es un ejercicio social, es la posibilidad de relacionarnos desde la diversidad ya que los alimentos son el reflejo de las culturas y tienen connotaciones distintas a nivel territorial y social; traigo a mi mente a la brasilera Cristiane Nunes dos Santos quien plantea que “La manera como se come, lo que se come, dónde se come y cómo se siente quien come con relación a la comida, son todos elementos relacionados con la identidad cultural. Las restricciones y prohibiciones alimenticias de los diferentes pueblos son detalles característicos de cada cultura” (Nunes dos santos, 2007, p.235). La comida y el comer traen a un mismo espacio y tiempo formas distintas de relacionarse con los otros y otras y con la producción propia de un territorio. Y esto no es ajeno a un jardín infantil en el que comparten niños y niñas de edades y procedencias distintas.

El ritual de alimentación es uno de los ejercicios que realizamos de forma rutinaria en los jardines infantiles, y se espera que esté en el marco de una acción pedagógica que implica generar espacios armónicos y ajustados a las necesidades individuales; sin embargo, las presiones por tiempos de consumo, por la clasificación o rechazo de los alimentos, hacen que termine siendo un escenario desgastante durante la labor docente en primera infancia, y en el que se develan acciones discriminatorias y relaciones que ponen el interés del adulto por encima de los ritmos de los niños y niñas en el jardín infantil.

El *Protocolo promoción alimentación infantil saludable en niñas y niños de 6 meses a 5 años en jardines infantiles públicos, privados y casas de pensamiento intercultural*, es el instrumento que direcciona el proceso nutricional en los servicios de atención infantil de la Secretaría Distrital de Integración Social. Las instituciones encargadas de la atención de la primera infancia debemos implementar y garantizar una nutrición infantil que involucre a las niñas, niños y familias en hábitos de consumo de alimentación saludable, para generar acciones de cuidado y autocuidado. Estas acciones, deben estar direccionadas por los adultos generando

ambientes motivadores, creando horarios para el ritual y siendo modelos en el consumo de productos nutritivos, por esta razón se debe involucrar a las familias ya que es un ejercicio en el que se articulan las prácticas del jardín, con las del hogar.

Las acciones que se tengan durante este ritual deben estar mediadas por una relación armoniosa y positiva entre el/la cuidadora y los niños y niñas, estimular el gusto y facilitar el proceso alimenticio. No solo es importante el consumo de alimentos saludables y las porciones adecuadas según la edad, sino que también afecta el cómo, cuándo, dónde y quién ofrece el alimento. En el protocolo se expone la importancia de tener en cuenta las necesidades específicas de los niños y niñas ya sea por grupo étnico, por género, religión o vulneraciones relacionadas con aspectos sociales, económicos y culturales, así como aquellos con capacidades diferentes de aprendizaje. Se entiende así mismo, el ritual de alimentación, como la garantía de derechos, desde la seguridad alimentaria y el reconocimiento de las particularidades. En este sentido, el enfoque diferencial se considera como la interacción que promueve una adecuada alimentación desde una perspectiva social y cultural, en torno a la cual se desarrollan también relaciones sociales.

El interés para empezar a indagar sobre la rutina de alimentación nace porque durante este espacio, al compartir el comedor para la realización del hábito, evidenciaba como Luisa, tenía comportamientos agresivos que muchas veces fueron intervenidos por maestras diferentes a las del nivel, incluso por mí, buscando generar un ambiente de socialización armonioso con sus compañeros y compañeras; sin embargo, la respuesta de la niña fue tirar todo al piso, llorar y gritar, a ella no le interesaba estar en el comedor, buscaba siempre alejarse del grupo y volver a explorar elementos que le resultaban atractivos. Lo anterior se complicaba porque, como es lógico por las edades con las que trabajamos, el acompañamiento es permanente y demanda del/la docente una continua observación al grupo.

Después de intentar diferentes estrategias pedagógicas, como ofrecer distractores que le permitieran centrar la atención en otras cosas (juguetes, elementos sensoriales, materiales didácticos), leerle cuentos infantiles, cantar, ver vídeos sobre alimentación saludable, hacer acciones pedagógicas en el aula en las que se involucraran los alimentos (desfiles de frutas y verduras, preparaciones de recetas, germinaciones de granos), ofrecer material audiovisual, se optó por ubicar a la niña en una de las esquinas del comedor y poner una mesa de manera que impedía el movimiento, para que no pudiera levantarse. Claramente este ejercicio me causó impacto porque sentí que se estaba ejerciendo no solo un control sobre la niña, sino además que se estaba desarrollando un ejercicio de poder que se construía en el privilegio que tenemos como adultos/docentes.

Durante este ritual pienso en las relaciones de diferenciación que establecemos los docentes con los niños y niñas, haciendo lo que el adulto considera adecuado, sin mediar con los intereses o necesidades que tiene, en este caso Luisa; tal vez si pudiese comer en un espacio abierto, si hubiera una persona encargada de apoyar el proceso de manera permanente, la situación sería otra. Recuerdo en este momento a Skliar quien hace una importante aclaración entre diferencia y diversidad.

El concepto de diferencia no reemplaza, simplemente, al de diversidad (...) En este sentido, es necesario despojarlo de sus habituales parentescos con aquellos términos y definir algunas de sus características más salientes.

-La diferencia no es una obviedad cultural; ella es construida histórica, social y políticamente (por lo tanto, no es una totalidad fija, esencial, inalterable).

- La diferencia es siempre diferencia (en consecuencia, no puede ser entendida como un estado no deseable, impropio, de algo que tarde o temprano volverá a la normalidad). (2000, p. 116).

En los discursos tradicionales de la educación, la diferencia se articula con procesos de inclusión e integración, y si se entiende como algo que debe superarse, algo impropio o, por lo

menos no deseable. Desde esta mirada se buscan la normalización de los niños y niñas, pero ¿qué es lo normal?, ¿desarrollar el ritual de alimentación en el comedor haría parte de esa normalización de las rutinas?.

Frente a esta situación como profesional en pedagogía me siento frustrada e inmóvil, ya que no contamos con el acompañamiento de profesionales que puedan, de forma permanente, hacer parte del ejercicio alimentario; tampoco se ha intentado generar articulación con nutrición, pidiendo que se haga algún tipo de ajuste a la minuta ya que la niña no tiene el hábito de consumo de algunos alimentos. De hecho, al conversar con la nutricionista nos dice que no se pueden hacer ajustes porque ella no tiene restricciones médicas, así que solo queda generar estrategias que sean implementadas en casa por parte de su familia.

Todo este episodio pareciera que va en contravía de las orientaciones del Instituto de Bienestar Familiar (2015) y se podría pensar que se está ejerciendo maltrato con la niña, pero si se le deja sola en los espacios del jardín podría tener algún accidente. El ICBF insiste en incluir en la preparación variedad de alimentos de nuestro país de acuerdo con los contextos propios de desarrollo de los niños y niñas, con el fin de garantizar la seguridad alimentaria. También allí se habla de la importancia de identificar escenarios para el compartir de alimentos, como una de las bases para las construcciones sociales.

Pero el panorama en las instituciones infantiles, sigue siendo distinto a lo que se escribe, aun cuando se promueven estos ejercicios de inclusión, la diferencia se marca también cuando no reconocemos que el alimento hace parte de las historias de vida y de la diversidad cultural; actualmente, la mayor parte de los niños y niñas que atendemos en el jardín infantil son extranjeros cuyas costumbres y ritmos se diferencian de los nuestros; sin embargo, son ellos y ellas quienes deben acogerse a nuestras costumbres alimentarias, no existe una minuta que se organice por sabores, alimentos o preparaciones que recojan la cultura culinaria de nuestro país.

Esa diversidad con la que construyo mi ejercicio docente, ha sido permeada por prácticas de diferencia, en las que he puesto a los niños y niñas en lugares de diferenciación a partir de estereotipos que construyo, “La cuestión no se resuelve al encontrar términos políticamente correctos para describir a estos o a otros sujetos, si no en: (a) deconstruir el supuesto orden natural de los significados que los localizan en ciertos discursos y prácticas de poder, y (b) producir rupturas en la lógica binaria de oposiciones” (Bhaba, 1994, citado por Skliar, s.f.,p.7), lo importante no es discutir sobre si es diversidad, diferencia, inclusión, integración, sino generar escenarios que permitan el aprendizaje individual a partir de un ejercicio relacional de reconocimiento del otro/a. En este sentido, he venido recogiendo algunas apuestas de la comunagogía que proponen romper con las prácticas que detienen los ejercicios inclusivos a nivel educativo, y que buscan la homogenización. Es importante aclarar que en este contexto “cuando se habla de inclusión no se limita a discapacidad sino, sobre todo, a la exclusión de formas de ser y estar en el mundo diferente a las hegemonías culturales y mercantiles hoy dominantes en la escuela y la sociedad” (Jaime, 2019, p.16).

La comunagogía hace énfasis en la construcción de las relaciones sociales y en la posibilidad de reconocimiento del otro/a sin que se dé la exclusión de lo diferente; por ello me hace pensar no solo en incluir, sino ir más allá: observar cómo se dan las relaciones entre los niños y niñas, pero también cómo son los relacionamiento conmigo; es desde este ejercicio en donde procuro generar escenarios para la configuración de nuevas relaciones, intento alejarme de la educación homogeneizadora, normalizadora, tradicional y hegemónica que me pide incluir, generando espacios en los que nos sintamos en interrelación. En esta dirección, he implementado lo que llamo el “círculo de la socialización”, que para muchos y muchas sería el “círculo de la palabra”, sin embargo, los niños y niñas con los que comparto no tienen un lenguaje verbal desarrollado por lo que entran en juego otras formas de comunicación, en este ejercicio se afloran otro tipo de lenguajes como el corporal.

Intentando comprender los espacios educativos, bajo la mirada de los estudios culturales y las apuestas de la comunagogía se tejen diferentes posibilidades, a partir de ejercicios interculturales, bajo los cuales también se comprende la discapacidad, lamentablemente “poner de lado la discapacidad con la multiculturalidad no es prioritario en las investigaciones que se realizan en la actualidad, tanto por los investigadores de la multiculturalidad como por los de la discapacidad” (Planella, 2007, p. 124) y es que hemos dividido el enfoque diferencial en etnia, género y capacidades diferentes, es decir que no solo estoy teniendo practicas diferenciadas con Luisa por ser autista, sino también por ser niña.

De acuerdo con Planella (2007), la discapacidad y la multiculturalidad se empiezan a revisar en los ochenta con investigaciones sobre la mujer y la discapacidad, desde un enfoque feminista, es decir se hacen esfuerzos por ver de manera más integrada las distintas diferencias. La comunagogía, como los estudios culturales abogan por prácticas interculturales en las que se den relaciones menos verticales y se puedan desarrollar acciones de coexistencia e interrelaciones; la comunagogía recoge la interculturalidad de las comunidades indígenas, afro, los campesinos e incluso las zonas urbanas, a partir de las relaciones sociales comunitarias que se generan, para aportar en la construcción de una educación alternativa.

### **NI PRÍNCIPES, NI PRINCESITAS. ¡HACIA UNA INFANCIA SIN ADJETIVOS!**

*“Háblale sobre la diferencia.  
 Convierte la diferencia en habitual.  
 Haz normal la diferencia.  
 Enséñale a que valore la diferencia.  
 Y no para que sea justa o buena,  
 sino simplemente para que sea humana y práctica.  
 Porque la diferencia  
 es la realidad de nuestro mundo”  
 Chimamanda Ngozi*

La planeación, por ser nuestra herramienta que direcciona el ejercicio pedagógico diario, debería ser una respuesta a la demanda de los niños y niñas y sus familias. La población con la que trabajamos es diversa en su origen étnico, en los estilos de aprendizaje y en género, esto implica la conformación de una propuesta que dé respuesta al desarrollo y fortalecimiento de habilidades sociales, motoras y cognitivas, desde un enfoque diferencial. Realizar las planeaciones pedagógicas bajo un enfoque diferencial, significa reconocer al otro como sujeto de derechos, es un imperativo ético, una práctica política y educativa.

Para mí, la planeación es el instrumento en el que puedo plasmar todos mis deseos, no solo en cuanto a las capacidades diferentes, sino en relación con una verdadera inclusión que vincule también el enfoque de género y las culturas étnicas que se encuentran en el jardín infantil. Estas planeaciones se ven transversalizadas por actividades y conmemoraciones como el día de la niña, el día de la mujer, el día de la diversidad étnica y cultural, entre otras, que buscan a través del reconocimiento de derechos, permear el ejercicio pedagógico.

En algunos aspectos de la educación para las edades iniciales se ha avanzado en el enfoque de género, en las dinámicas y en algunos rituales que normalmente se dan y en los que no hay una segmentación como por ejemplo a la hora del descanso o en el momento de control de esfínteres, en estos acompañamientos tan sencillo se ha entendido que más allá de dividir los grupos entre niñas y niños por suponer un riesgo, es importante enseñarles a respetar el cuerpo del otro como ser humano, sin importar su sexo. Sin embargo, no podemos ocultarlo, en nuestra labor aún hay acciones, propuestas y prácticas que continúan promoviendo un ejercicio que divide y que pone a los niños y niñas en lugares de diferenciación a partir de los roles de género, que son producto de los estereotipos con los que construimos culturalmente a las infancias.

Entiendo que se han cambiado algunas prácticas y hoy podemos, con algunas docentes, pensarnos cosas diferentes, nuevas formas de entender las relaciones, dejando los binarismos,

comprendiendo los contextos que les rodea, y siendo más conscientes de que estamos remplazando a las familias como primer escenario socializador. Dado lo anterior, la educación no debería ser sexista, ya que esas prácticas que dividen a los niños y niñas a partir de los estereotipos de género intervienen directamente en la construcción de la identidad, pero además en la forma de relacionamiento de las infancias:

en etapas tempranas del desarrollo infantil existen patrones de conducta impuestos por los adultos que se basan en los roles y los estereotipos de género que terminan por determinar sus operaciones mentales sobre el uso de las cosas, por ejemplo si a un niño se le prohíbe jugar con muñecas y además recibe un regaño o un estímulo negativo, este va a asimilar que no debe jugar con ellas, no porque tenga cierta carga desde lo estereotípico tradicional, dados desde el sujeto que lo cuida, sino que simplemente lo va relacionar con el estímulo negativo, en lo que se reitera el equilibrio y ajuste de su pensamiento por determinados estímulos para ajustar sus estructuras mentales (Rodríguez, Díaz, 2020, p.19).

Justamente, porque algunas instituciones de la sociedad reconocen el estado de vulnerabilidad de las niñas y la necesidad de la educación para superar esa realidad, es que en 2011 la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la Resolución 66/170 para declarar el 11 de octubre como Día Internacional de la Niña, como mecanismo para reconocer los desafíos que enfrentan las niñas en un mundo que las coloca en condición de desigualdad y les asigna estereotipos de género. Así mismo, se busca que se aprovechen estas fechas para promover el cumplimiento de los derechos de igualdad de género, la garantía de una educación de calidad y una vida digna; es un día para crear conciencia sobre el hecho de que ser niña o niño no debe determinar las oportunidades para una persona.

Lamentablemente, una vez más, esas fechas que buscan concientizar y abrir espacios para la reflexión vuelven a caer en los afanes, las naturalizaciones y en el hacer para cumplir. En el jardín, por ejemplo, se propone para este día que las niñas vengan disfrazadas de princesas reforzando ese imaginario que tenemos de que las niñas deben ser bonitas, tiernas, delicadas.

La estética de las princesas no solo son un problema porque hacen parte del consumo capitalista que se ha reproducido a través de la literatura y las películas, sino además es una influencia clara en la construcción de la identidad de las niñas quienes se van identificando con estos personajes. No se trata de inocentes películas para niñas, en realidad son formas visuales que están proponiendo (en este caso reforzando) estereotipos de qué es ser mujer y qué hacen las mujeres o qué es ser hombre y qué hacen los hombres. No son inocentes, son dispositivos de la cultura del mercado que se van incorporando a la cultura cotidiana y afectan la construcción de subjetividades. A veces se olvida que las subjetividades se empiezan a configurar desde el mismo momento en que se nace y que no se detienen en la primera infancia, al contrario, allí se van decantando muchos elementos de la subjetividad que suelen ser contradictorios e incluso dolorosos, pues al fin y al cabo, en palabras de Ana Espinosa “Entender la subjetividad infantil implica comprender un campo de tensiones, en el cual los discursos, las prácticas, las instituciones, las disciplinas, los saberes entran en lucha por legitimar formas de definir la realidad social y los procesos de subjetividad en un marco histórico y social” (Espinosa, 2013, p.19).

El trabajo educativo implica entonces reconocer las nuevas subjetividades emergentes, atravesadas por los discursos de los medios masivos, por el mercado y el consumo, las que llegan a través de las tecnologías y la informática; nos aboca descubrir las nuevas maneras de habitar el cuerpo, de comprenderse y relacionarse con el otro/a, en un tiempo y un espacio determinado. Mantener ese imaginario de ver a las niñas como las princesas, es la confirmación de que aún vemos a las infancias desde el binarismo, pero además que las entendemos desde los estereotipos de género.

Decido proponer que sea haga un ejercicio diferente, sin embargo, las docentes encargadas me dicen que para las familias los trajes de princesas pueden ser más fáciles. Siento indudablemente que en esta práctica se resalta la hegemonía de la pedagogía tradicional, es

muy difícil para mí proponer o intentar cambiar un ejercicio pedagógico cuando las maestras preferimos la comodidad, antes de intentar intervenir.

Este cuestionamiento de los estereotipos los deberíamos trabajar desde la parte pedagógica, estableciendo y elaborando nuevos contenidos que les permita socializar y relacionarse como seres humanos teniendo un trasfondo en la vivencia con sus familias, con acciones como distribuciones equitativas de las tareas, valoración de los trabajos de las mujeres, transformación de las estructuras sociales.

Estos roles de género están directamente ligados a los estereotipos de género. Cuando los sujetos en las etapas tempranas empiezan a distinguir entre los géneros, empiezan a entender y asumir los roles y los estereotipos con el género escogido. Cabe aquí señalar que “escoger el género” es un término cuestionable teniendo en cuenta que esa elección, al darse en las primeras etapas del desarrollo, está condicionada por los entornos próximos y sobre todo por los padres, madres o cuidadores quienes, a partir de los estereotipos, empiezan a guiar la conducta de los niños y niñas según el sexo biológico (Rodríguez y Díaz, 2020).

Desde la educación es necesario realizar un ejercicio integral que vaya desde cambiar nuestro lenguaje, hasta comprender que los estereotipos de género construyen nuestras subjetividades y nos ubican socialmente, definiendo lo que debemos o no hacer. Para el caso de las mujeres, ese lugar ha sido de una marcación de diferenciación con los hombres, que se caracteriza por relaciones de poder asimétricas, donde somos las mujeres, las más vulneradas. Dado lo anterior, el género y los estereotipos de género han sido una constante preocupación en mi labor como maestra, que introduzco como parte de la práctica pedagógica. La comunagogía me ha dado importantes elementos ya que uno de sus horcones es la emancipación de género, pero debo decir que hace parte de una postura personal como mujer y feminista.

Las apuestas de conmemoración, como el día de la niña en la ciencia, el día de la mujer, el día de la eliminación de la violencia contra la mujer, no se distancian de ser acciones sin sentido, que no suponen un ejercicio verdadero a nivel pedagógico y que son las propuestas que

tradicionalmente se han desarrollado al interior del jardín.

El año anterior con la celebración del “Día de la niña” (11 de octubre) me quedé con un sinsabor y, meses después, me encuentro frente a la conmemoración del “Día de la niña en la ciencia” que no parece diferente al anterior: reproducción de los imaginarios que tenemos y que continuamos replicando, desde el nivel pedagógico y los espacios educativos: traducir su ser en feminidad, en delicadeza, en debilidad, en belleza bajo los estándares capitalistas que claramente también enmarca a las niñas. El jardín propuso, una vez más, los vestidos de princesas. Tratando de subvertir un poco la tradición de esta celebración, motivé a las niñas de mi nivel que llegaran vestidas de superheroínas, con trajes fabricados con ropa que tuvieran en sus hogares y con la ayuda de sus familias. Este ejercicio, permitió que ellas se reconocieran a partir de sus cualidades y lo que se proyectan como niñas, también permitió que los niños, las identificaran como pares, a partir del reconocimiento de sus fortalezas. Las niñas tuvieron un día diferente, mostraron sus atuendos y desfilaron al igual que sus compañeras de otros niveles, pero su diálogo giró en torno a una característica que, se equipararon a poderes: fuerte, valiente, inteligente. A partir de esta práctica, se logró una reflexión en torno a cómo, con otras profesionales que acompañamos el proceso de las niñas y los niños, podemos imaginar este día de forma diferente con un carácter de denuncia y de reivindicación

Las profes de prejardín se me acercaron a preguntar porque no había propuesto que todas las niñas vinieran de superheroínas, a lo que les contesté que había dialogado con la docente encargada del componente pedagógico, sin embargo, ella opinaba que por facilidad de las familias era mejor que las niñas vinieran de princesas. Dialogamos y di mi punto de vista acerca del día, el propósito de su celebración y lo que, a nivel pedagógico y desde una postura personal, consideraba que debía abordarse en un día como hoy. Fue importante la disposición que se tuvo y la oportunidad que me dieron para poder abordar el tema, esta conversación finalizó con la propuesta para el siguiente año de hacer una actividad diferente que permita identificar los antecedentes de las fechas y las reivindicaciones que en ellas ocurren.

Estas apuestas para las conmemoraciones y celebraciones por lo general me confrontan, nunca había tomado la decisión de incluirme en la actividad con una propuesta diferente a nivel pedagógico y, como el año pasado tímidamente insinué algo que fue rechazado, me preguntaba si debía hacerlo esta vez, aunque sabía que me exponía a un llamado de atención de la coordinadora por no seguir la pauta institucional.

En general, y a pesar del malestar que también generó en mí esta actividad, me sentí tranquila y esperanzada de que se irán transformando cosas y que es necesario tomar decisiones, a pesar del temor que podamos sentir o que no se nos tenga en cuenta para el cambio. Fue demasiado importante para mí cuando las docentes de prejardín, me dijeron que les gustaba como yo veía las cosas, tal vez ellas no comprendan los feminismos, ni siquiera se hayan puesto a pensar en los estereotipos de género, pero el que yo pueda aportar desde lo que soy, me emociona profundamente.

Al finalizar la jornada fue importante para ver como algunas de las niñas comentaron con sus familias su poder o características diciendo que eran inteligentes, fuertes, valientes; a pesar que, por su edad, su lenguaje es corto, hay muchas niñas que han avanzado y logran establecer diálogos fluidos para dar a conocer, momentos que viven en el jardín y que son significativos para ellas y ellos. Esto permite que en día como hoy las propuestas pedagógicas salgan de las instituciones, de las instalaciones del jardín y puedan involucrarse en las prácticas de las familias.

Aun cuando sé que esta acción pudo generar malestar, no me arrepiento de haberla hecho, la sustento desde la autonomía que tenemos de direccionar nuestras propuestas acciones pedagógicas, en tanto consideremos que fortalecen los aprendizajes y responden a las necesidades que se van encontrando en la práctica docente.

## ENTRE EL SABER Y EL SALVAJISMO: EL NEGRITO, EL OTRO, EL INDIO

*La educación es la forma privilegiada  
de transmitir, conservar, reproducir, y construir la cultura.  
Permite generar conciencia crítica  
capaz de transformar la sociedad.*

*Luis Alberto Artunduaga*

La transversalización<sup>7</sup> de las actividades relacionadas con la conmemoración de fechas como la del día de la diversidad étnica y cultural, son prácticas formativas que se dan en el espacio del jardín (y de los colegios de educación básica) y con las cuales se busca incluir otras diferencias.

Hoy no era un día normal, hoy las redes sociales movilizaban piezas sobre el día de la raza, otros contradiscursos le apuestan a un día de respeto a la diversidad cultural. Hoy es 12 de octubre. Poco a poco fueron llegando los niños y las niñas, vestidos de muchos colores; las niñas en su mayoría con faldas negras y unas cintas tricolores trenzadas a sus cabellos; los niños con ponchos, pañoleta roja y sombreros de paja, ah y claro la única niña negra con un corto vestido, un turbante y labios maquillados de rojo carmesí. Al contrario mi nivel venía, como de costumbre, con tenis de ratón, botas y vestidos de flores, yo no tenía nada que celebrar, yo quería a través de un ejercicio de literatura reconocer la diferencia, sin nada de colores, sin nada de disfraces, sin nada de representaciones; pero poco a poco, la casita en la que funciona el jardín se fue inundando de un ambiente festivo, mis compañeras se empezaron a vestir también, de pronto una profe muy amable, de esas que ha dedicado su vida a la enseñanza se acercó a que le hiciera un cartel que dijera: “ Feliz día de la raza” la mire y claro acepte, pero solo tenía una condición, no poner ¡feliz! así que tome el marcador y escribí ¡Día de la raza- 12 de octubre!.

---

<sup>7</sup> Digo transversalización en el sentido que es una actividad que se hace para todo el jardín e incluye a todas las maestras.

Los ritmos colombianos, los tambores, las gaitas, las marimbas y las zampoñas grabadas en una memoria, empezaron a escucharse y claro nosotros PÁRVULOS A no nos resistimos, empezamos a bailar y fue ahí donde empecé a cuestionar si era yo quien estaba tensionando siempre los órdenes y, ¿si los niños y niñas lo disfrutaban qué estaría mal?, entonces el cuento sobre identidad y diversidad quedo ahí. Fuimos luego a un salón y fue en ese momento donde nuevamente me veo confrontada, mi bata de planetas se ve atravesada por mis incomodidades: los niños y niñas fueron separados, quienes estaban con atuendos del día de la raza (disfraces de los imaginarios que hacemos de lo negro, lo indígena y lo campesino) y quienes, como mis niños y niñas, estaban con sus vestidos normales. En ese momento reafirmé que no entendemos la inclusión, que pensamos que la diversidad es pintarnos la cara o ponernos un día en el año unas plumas en la cabeza y simular tocar un tambor; ahí empecé a preguntar por qué los niños venían disfrazados, por qué se debía celebrar el día de la raza, qué sentido tenía (o podía tener) para un niño de un año o de cuatro este día. Volvimos a nuestro salón, pusimos el teatrino y con ayuda de nuestros amigos Antonia la cerdita y Gino el gato, narramos una historia sobre el respeto a la diferencia y la identidad y colorín colorado, el cuento ¡Va a comenzar!.

“Teniendo en cuenta que no resulta una tarea fácil para las instituciones escolares, la discusión de fondo, el proyecto modernizador de la región optó por un modelo de sociedad, que desconoció toda esta rica gama de diferencias. En vez de incorporar, desde sus inicios, estas diversas lógicas, culturas, cosmogonías, epistemes, etc. a un proyecto de nación, prefirió ocultarlas, invisibilizarlas o subsumirlas a una propuesta dominante occidental y, por ello, en la actualidad, cada diferencia se incorpora a las escuelas, a las políticas públicas y a las demás instituciones como parches y asuntos que se van adhiriendo conforme vayan apareciendo” (Rojas, 2021).

El 12 de octubre se conmemora la llegada de Cristóbal Colón y la colonización española a América, y por esta razón se proclama el día de la raza ¡vaya contradicción!, me dirijo entonces, a hablar con la docente encargada del componente pedagógico, quien propone y establece

todas las actividades pedagógicas transversales direccionadas a las familias, docentes, niños y niñas. La profe me dice que se ha programado un desfile donde las docentes maquillaremos a los niños y niñas de alguna cultura étnica afro o indígena, para resaltar la diversidad que tenemos en nuestro país, la verdad a mí ya no me queda ganas de proponer algo diferente.

Como docente, he tenido la oportunidad de compartir en muchos espacios la “celebración” del 12 de octubre, llevo varios años pensando y proponiendo otro tipo de actividades para conmemorar este día, para que se aparte de los desfiles de colores, turbantes, plumas y taparrabos y, más bien, nos permita identificar saberes, cosmovisiones y otras formas de entender la vida. Una conmemoración en la que se identifique la diversidad más allá de la estética de los vestuarios que conocemos y de lo que nos han contado, un día en el que a través de un ejercicio de memoria podamos reconocer las raíces de su conmemoración y preguntarnos, por ejemplo, por qué dejó de ser el día de la raza para convertirse en el día de la diversidad étnica y cultural. Pienso que sería un interesante ejercicio que nos permitiría encontrar una razón más contextual para conmemorar este día en la educación de las infancias; salirnos de la folclorización con la que entendemos la diversidad cultural y étnica en nuestros jardines infantiles.

Dos años después de haber hecho el relato anterior me reencuentro en el mismo panorama, la conmemoración del día de la raza. En las diferentes instituciones educativas en las que he estado es casi obligatorio realizar alguna acción que exalte este día con la comunidad educativa en general; sin embargo, más que una conmemoración y un ejercicio de memoria, se ha convertido en una celebración que folcloriza y recrea representaciones de lo que significa para nosotros las diferencias culturales étnicas, este día desde los jardines infantiles de la Secretaría Distrital de Integración Social, se conmemora el día de la diversidad étnica y cultural establecido a través de la resolución 0138 del 31 de mayo de 2021, por el Ministerio de Cultura en Colombia.

Pienso en las posibilidades que puede tener el enfoque intercultural de los estudios culturales, en el desarrollo de propuestas pedagógicas con enfoque étnico, en las que se dé la interacción de culturas reconociendo las diferencias como posibilidades en el aprendizaje, pero además que no se limite a entender este enfoque desde el multiculturalismo, por lo que los convites que son “una formas de trabajo colectivo basado en la ayuda mutua , realizado por comunidades campesinas y urbanas para la concreción de obras o fiestas comunitarias”(Jaime, 2024, p. 23), pueda ser una de las herramientas para este ejercicio.

Es un día que generalmente me molesta, me molesta que todo sea evidencia, que lleguemos con un sentido de celebración sin entender el contexto o sin darle la importancia que tiene a entender el porqué de la conmemoración, me molesta que no nos tomemos un tiempo para pensarnos la diversidad étnica y cultural desde un enfoque diferencial y de inclusión. Las docentes de primera infancia somos quienes iniciamos con el proceso de aprendizaje desde lo institucional, nos falta ser más críticas con nuestras apuestas pedagógicas y en este ejercicio me auto-analizo y reviso mi práctica reconociendo que he terminado por reproducir las mismas acciones que me molestan, para no desligarme de estas actividades tengo que participar y desarrollar los ejercicios que se tengan preparados por parte del comité pedagógico.

En el espacio de conmemoración del Día de la diversidad étnica y cultural, se expuso a la única docente afro y pienso en esta categoría porque la note incómoda, se expuso a que las niñas y los niños la vieran, mostrando su tono de piel y hablando de sus costumbres con un tono romántico y folclorizante. Este proceso lo dirigió la docente encargada del componente pedagógico: sentó a los niños y niñas en el patio y pasó adelante a la profe y a los niños afros del jardín para que pudiesen ser vistos y reconocidos como diferentes por su tono de piel, en una supuesta idea de hacer un reconocimiento a la diversidad étnica y cultural, pero que para mí no solo es la reproducción de las acciones que normalmente hacemos, sino que además es

un ejercicio discriminatorio que pone a los niños y niñas en lugares de diferenciación por condiciones de tono de piel.

La actividad específicamente me generó malestar, la docente que fue expuesta delante de todo el jardín estaba incómoda, no se le permitió opinar sobre lo que ella deseaba se pudiese reconocer en ese ejercicio, ni sabía que la llamarían para pasar al frente. Ella es una mujer tímida, no es docente, es nuestra auxiliar pedagógica pero sus labores han estado en la cocina, no está acostumbrada a verse expuesta ante mucha gente. Luego tuvimos la oportunidad de dialogar, su nombre es Dina y viene del Choco, no le interesa ser docente, pero su padrino político le ayudó a entrar a la Secretaría. Me contó que se sintió avergonzada porque los niños la miraban y nosotras también, y me cuenta de otras prácticas del jardín que la han hecho sentir discriminada, por ejemplo, un día que una docente se refirió a su turbante como “el gorrito ese que se debía quitar y reemplazar por una cofia al dar los alimentos”, en este diálogo ella decía que sentía el rechazo, y que procuraba no hablar mucho porque no era profesional como nosotras.

Por otro lado, pienso que el día pasó como si nada, no hubo un aprendizaje real en los niños sobre el reconocimiento de la diversidad étnica o sus saberes. Aparte del diálogo que mantuve con Dina, no tuve el tiempo de dialogar con nadie más, además porque pienso que también puede resultar para ellas incómodo que siempre esté proponiendo el cambio de las actividades en las conmemoraciones. Con los niños y niñas de mi nivel tampoco realicé ningún ejercicio, además porque estaba ocupada recibiendo una visita del componente de nutrición y salubridad, del que hago parte.

Esta reflexión de cómo se construyen y reconstruyen modelos que permitan el reconocimiento del otro/a es importante darla en primera infancia, encontrar en la diversidad la posibilidad de enriquecimiento de nuestra práctica pedagógica, que permita la superación de múltiples formas de segregación y que promuevan la inclusión, a través del repensarse el enfoque diferencial, desde la identificación de las particularidades individuales y familiares, ahí nos podríamos

pensar en un proyecto intercultural, fortaleciendo las identidades culturales propias para establecer formas de relacionarse con otros/as.

Es importante recordar que, en relación con la educación para los grupos étnicos, han existido, por lo menos, tres estrategias importantes en palabras de: 1) la incorporación de niñas y niños de comunidades indígenas a las escuelas occidentales para lograr el aprendizaje del español y, con esta lengua, las prácticas de la sociedad mestiza. 2) La incorporación de maestras y maestros originarios de las comunidades indígenas, a la escuela occidental para hacer una suerte de traducción en lengua nativa sobre la cultura y las prácticas mestizas y, 3) la coexistencia no solo de culturas étnicas sino de diversidades y diferencias más amplias en un mismo escenario en donde, “En este caso, la escuela busca las estrategias y didácticas para que las diferencias regionales, de estrato social, religioso, diversidad funcional, de género, entre otras, logren encuentros de saberes y no se constituyan en motivo de discriminación y conflicto a su interior” (Rojas, 2021, p. 167). De acuerdo a la autora, es necesario revisar la manera de entender la inclusión pues, en muchos casos, pareciera que es “sinónimo de integrar a los niños y niñas en nuestros estándares de aprendizaje”. (Rojas, 2021, p.71) Quizás habría que incluir una cuarta manera de pensar esa inclusión y es la que nos deja ver la conmemoración: la exotización de las culturas para que sean vistas (aunque sea por un día) por la sociedad occidental.

Creo que en la actualidad hay una mezcla de todas estas estrategias que al final confunden y no permiten encontrar los caminos para asumir con responsabilidad la inclusión en la educación. Sin embargo, hay esperanza, se encuentran experiencias que, tal vez atomizadas y casi que únicas, se van planteando como alternativa.

Las casas de pensamiento intercultural son jardines infantiles que atienden a niños y niñas pertenecientes a grupos étnicos de la comunidad, su funcionamiento se da igual al de los jardines infantiles, sin embargo, tienen la participación de autoridades indígenas enfocando su proyecto pedagógico a los saberes indígenas y, además, trabajan costumbres ancestrales. Así,

articulan las acciones pedagógicas y las actividades rectoras: juego, arte, literatura, exploración, con saberes propios indígenas. Estas casas de pensamiento no limitan su atención a niños y niñas de comunidades étnicas, es un programa abierto a la comunidad en general. Este tipo de abordaje permite un direccionamiento pedagógico más armónico con los procesos de inclusión. Pienso que podría tenerse como referente esta propuesta para que fuese aprovechada este día, claramente con nuestro apoyo.

Resalto con gran emoción, que este tipo de experiencias son respuestas a la inclusión con un enfoque intercultural que han permitido cambiar algunas prácticas, flexibilizar el aprendizaje reconociendo en las culturas ancestrales otras formas de aprender y de enseñar; es un ejercicio recíproco, un proceso social y político que nos ayuda a identificar otras posibilidades desde el reconocimiento del otro/a como ser humano, minimizando acciones de segregación y discriminación en los espacios educativos. Apuestas que van más allá de la multiculturalidad con la que se aborda la inclusión en el lineamiento pedagógico y curricular para la educación en primera infancia, apuestas que son producto de la transformación pedagógica que se ha dado.

Pero todas estas apuestas se ven opacadas, cuando las prácticas en los jardines, como lo he confirmado durante la investigación, son distintas a lo que se escribe en la política, las estrategias o los lineamientos, y es que también entran nuestras subjetividades como docentes y la hegemonía y tradicionalismo de nuestras apuestas pedagógicas. Justamente, abro un paréntesis para pensar quiénes somos las maestras de primera infancia, qué nos constituye.

A lo largo de este camino he podido compartir con varias mujeres docentes de primera infancia, en diálogos comunes entre pasillos, mientras se toma un tinto o previo a alguna reunión, se habla normalmente de nuestras prácticas al interior del jardín, pero también sobre lo que acontece en un periodo determinado y que nos moviliza como sociedad. Hay una charla, una de tantas que recuerdo especialmente porque me causó un gran impacto: la conversación sucedió mientras estábamos en el comedor a la hora del almuerzo, nos encontrábamos varias

docentes reunidas y estaban dando la noticia de los enfrentamientos ocurridos entre el Escuadrón Móvil Anti Disturbio-ESMAD- y el pueblo Embera en el centro de la ciudad. La noticia ya la había visto en mi casa durante la noche anterior, y tenía el recuerdo -como una fotografía en mi mente- de una mujer indígena con un bebé en su espalda peleando con un agente del ESMAD; recuerdo su rostro, su furia, su dolor, su cansancio, que es apenas el reflejo de una madre que ha sido desplazada, despojada de sus tierras, que ve a sus hijos sufrir hambre.

En la conversación de pasillo veo como se hace efectiva la desinformación y la tergiversación casi siempre en beneficio de un establecimiento: como era de esperarse, los medios salieron a defender la fuerza del estado y los titulares anunciaban que estos indígenas como bestias habían atacado con piedras y palos. Lo que no me esperaba era escuchar a compañeras decir y enfatizar que no eran las formas para buscar el diálogo con el gobierno -como si venirse a Bogotá, tomar un palo y enfrentarse a toda una estructura militar no fuese el ultimo camino que se podría tomar-, que los indígenas eran animales y... un sin fin de cosas que me revolcaron el estómago. Es ahí donde pensé que no puede existir un verdadero enfoque diferencial ni una verdadera inclusión, cuando como profesionales no reconocemos nuestra historia; ¿de cuál día de la diversidad étnica y cultural podríamos hablar si continuamos perpetuando y reproduciendo prácticas colonialistas y esclavistas, si solo usamos lo indígena y lo afro para mostrar que somos inclusivas en nuestras prácticas y que somos una institución intercultural e incluyente?. Y es que son tan naturalizadas e internalizadas las prácticas y las maneras de nombrar, que recordé el concepto de Bestiario de Franz Fanon<sup>8</sup> para referirse al lenguaje que utiliza el colonizador cuando quiere hablar del colonizado. Es, dice Fanon, un “lenguaje zoológico. (...) El colono, cuando quiere describir y encontrar la palabra justa, se refiere constantemente al bestiario” (Fanon, 1961, 15).

---

<sup>8</sup> Discusión de Franz Fanon sobre el papel que tiene el lenguaje en los procesos de colonización racial (1961, 15)

Bestiario que aflora en palabras como salvaje, bestias con palos, violentos, o en prácticas como representar a todos los indígenas con taparrabos. Esta es una muestra de esa reproducción de estereotipos y representaciones que construimos del otro/a: vemos lo indígena como salvaje, sus saberes como incivilización, su espiritualidad como brujería y continuamos folclorizando su cultura a través de los vestuarios y las costumbres, desde un lugar del cual no nos queremos mover. ¿Cómo llevar prácticas de inclusión si tenemos pensamiento colonial?, pareciera que la única manera de sobrevivir es cumplir con la norma y ajustes superficiales que no transformen nada. En definitiva, siento que pensar ese día de conmemoración no es importante, como no es importante la inclusión, y solo es un asunto que se trabaja para mostrar que cumplimos como institución y como Secretaría, una forma de mantenernos en los direccionamientos que se dan a nivel distrital, desde la Secretaría Distrital de Integración Social.

Cerrando el paréntesis y volviendo a lo amable, otro escenario pedagógico que me parece interesante es la jornada liberada en el que, un día al mes, las niñas y niños salen a mediodía y se les suministra unas onces que llevan a sus casas garantizando el alimento y la adecuada nutrición. Entretanto, este espacio es usado para realizar cualificaciones para las y los maestros/as, adelantar trabajo pedagógico o desarrollar algún tipo de encuentro referente a nuestro trabajo en los jardines infantiles.

Para esta ocasión nos desplazamos al jardín infantil Acacias, uno de los jardines de la localidad ubicado en la 40 sur, estamos reunidas las profesionales en atención a primera infancia, las y los coordinadores de las diferentes unidades de atención y el equipo de psicología. Me llama especialmente la atención cómo llegan profes negras vestidas con blusas autóctonas de las poblaciones de la Costa Pacífica, esto genera en mí interés ya que no es normal ver que docentes de los jardines infantiles utilicen estos atuendos que parecían ser sus uniformes. Decidí hablar con la coordinadora Tatiana Palacios quien muy amablemente me permitió un espacio para dialogar sobre sus atuendos, mi forma de acercarme es precisamente a partir de

las batas que llevan puestas y le expliqué que estaba haciendo mi tesis sobre la inclusión, que hace parte del modelo de enfoque diferencial.

En este momento me veo en mis propias representaciones pues construyo toda una idea al ver a las profes con los atuendos coloridos y con figuras que hacen referencia a la cultura afro. Imagino que pueden tener una apuesta interesante, ahí también reproduzco que lo negro es alegre y tiene estas características, estereotipos con los que marco también los tonos de piel.

Me acerqué a hablar con una de las profes que había sido auxiliar pedagógica de un jardín en el que había trabajado antes, le pregunté por los vestuarios, qué significaban las figuras en las mantas, por qué habían decidido que fueran estos y no otro tipo de uniformes. Ella me contestó que no sabía y me contó que había sido idea de la coordinadora, yo no respondí nada por respeto a lo que vienen trabajando. En ese momento sentí que era importante que las docentes en general supieran el porqué de las cosas, el porqué del enfoque, qué tienen que ver las figuras, si son muestra de su cultura, o si son simplemente grabados que alguien hizo sin ninguna pretensión. Sin embargo, la coordinadora me explica que efectivamente es su uniforme del jardín infantil y que se ajusta a un enfoque étnico afro. Para el jardín es importante que desde la primera infancia se tengan estrategias de enfoque diferencial reconociendo la diversidad cultural que tenemos y, así mismo, enfatiza en la necesidad de garantizar el derecho a la educación desde las edades iniciales. Alejada de la versión institucional me expresa que para la población y, particularmente para ella, hablar de inclusión se convierte en una forma de exclusión, siente que la tratan despectivamente, que es como se señalaran que no pertenecían a algo y ahora tienen que generar políticas que las integren a los servicios.

Estando allí, tenemos la posibilidad de hablar sobre el Jardín infantil afro “Abriendo Caminos” ubicado en la localidad de Rafael Uribe Uribe. La coordinadora me dice que es el tercer jardín afro en Bogotá y que se entregó a la población en septiembre del año 2023; también me cuenta que tiene una gran connotación que haya sido abierto en esta localidad del sur de la ciudad ya que en su mayoría la población es víctima de conflicto armado e inmigrantes venezolanos, por

lo que se considera de gran importancia una educación intercultural, atendiendo las necesidades de la diversidad cultural y la poblacional de la localidad.

Se reconoce entonces, que es un proyecto que traspasa los vestuarios y el color de piel, de quienes aportan como profesionales en atención a la primera infancia; el proyecto pedagógico institucional se basa en la interculturalidad, el respeto de las identidades y las tradiciones afro con un enfoque claro de inclusión educativa y social, permitiendo articulaciones sociales educativas y comunitarias. Este proceso permite que el jardín esté apoyado por sabedoras, elementos tradicionales de la música afro y que los materiales y ambientes pedagógicos estén dispuestos para promover el reconocimiento de otras formas de aprendizaje y cosmovisiones.

Una de las preguntas que le realizo, es si hay niños, niñas y docentes que no pertenezcan a la comunidad afro, ella me indica que hay diversidad de profesionales y de niños y niñas, indica la importancia de que el jardín pueda atender a toda la población que lo requiera, no solamente afrocolombianos ya que, si esto sucediera, se estaría trabajando desde el modelo discriminatorio y segregador a quienes no nos reconocemos como parte de esta población. El enfoque del jardín, por el contrario, va más allá de ser un espacio de recogimiento de personas afro, es un espacio especializado en primera infancia que busca dar a conocer, desde el modelo intercultural y con enfoque diferencial, los conocimientos, prácticas y saberes ancestrales, así como minimizar las prácticas racistas que se dan, específicamente en la educación de primera infancia, al interior del jardín infantil.

Como propuesta de inclusión considero que es un modelo interesante en el que se reconocen otras formas de saberes, de entender la enseñanza y el aprendizaje y de relacionarnos. Pienso que todo esto debe permitir que se abran otros espacios en los que, desde una diferencia en particular se pueda hacer el ejercicio de inclusión a toda la comunidad: el jardín indígena para toda la comunidad, el jardín afro para toda la población aledaña. Considero entonces que el siguiente paso tiene que ser construir espacios físicos, en los que se involucre a todas las maneras de saber, de aprender, de sentir desde el reconocimiento a la diferencia y la

interculturalidad. ¿Qué pasaría si estas sabedoras y profes afro no están solo en un jardín, sino que hicieran parte de todos los jardines del distrito? ¿si estos saberes pasan los muros de sus instituciones y participaran, de manera articulada en todos los jardines?. Creo que ahí podríamos hablar de inclusión, de lo que significaría relacionarse con el otro, entender sus formas de concebir la vida, sus formas de aprender y sus formas de construir.

Otra manera que se ha buscado para promover escenarios de aprendizajes con enfoque diferencial étnico, es a través de la estrategia Sawabona<sup>9</sup>, implementada por la Secretaría Distrital de Integración Social, en cabeza de la subdirección para la infancia. La estrategia se empieza a implementar en 2016 cuando el Consejo Afro inició un proceso de concertación para la consolidación de acciones afirmativas que promovieran no solo la inclusión de personas pertenecientes a la comunidad negra, afrodescendiente, palanquera y raizal, sino también de quienes no se reconocieran en ninguna de estas comunidades. Sawabona busca generar espacios de aprendizaje a partir del intercambio de experiencias y, para ello, se diseña una acción pedagógica cuidadosamente planificada para favorecer, efectivamente, la comprensión de la práctica formativa que se propone conocer.

La experiencia se propone como un puente para el reconocimiento tanto de la cultura afro como de otras costumbres, con el fin de poner en diálogo las prácticas, planeaciones o el desarrollo de los rituales de alimentación, en nuestra labor docente. El modelo institucional lleva a los espacios educativos, los saberes afros, la música como arrullos, las prácticas y labores como la pesca y los incluye en sus actividades pedagógicas. Sin embargo, es necesario que esta propuesta traspase los muros del jardín y llegue a otras instituciones, incluso a todas las modalidades de atención. Esta es una apuesta que debemos tener todos y todas.

---

<sup>9</sup> La palabra Sawabona, es parte de un saludo de una tribu del sur de África y significa yo te respeto, yo te valoro, eres importante para mí, por lo que se ha recogido como nombre de la estrategia.

**DESROMANTIZAR LA INCLUSIÓN, LA DIFERENCIA DESDE UNA MIRADA COMUNAGOGICA COMO BASE DE CONFIGURACION DE NUEVAS RELACIONES SOCIALES ¡No como utopía de integración!**

*“Inclusión es una palabra que sobra,  
que no necesita ser enunciada:  
la relación- así como las prácticas-  
está presente o no lo está,  
existe o no existe”  
Carlos Skliar*

La comunagogía como perspectiva teórica y apuesta alternativa para la educación a través de la configuración de nuevas relaciones sociales con el reconocimiento de la diferencia, me permitió poder analizar y poner en práctica algunos horcones dentro mi labor, entretejiendo algunos escenarios, la categoría principal de análisis, las subcategorías y los ejes de inclusión reconocidos en primera infancia, con una intención clara de intervenir mi labor y no solo reflexionar mi apuesta pedagógica en edad inicial.

De esta manera se logra tener una síntesis de las aproximaciones realizadas:

1. En el análisis e intervención de mi lugar en relación con las capacidades diferentes, y cuyo apartado la diferencia, una carga para la inclusión; relata algunos ejercicios con Luisa, se reconoce que las decisiones y saberes compartidos en el ritual de alimentación debelaron la falta de articulación con otros profesionales, así como la poca corresponsabilidad entre la familia y la institución y el adultocentrismo. En cuanto a la práctica pedagógica se reconocen las representaciones construidas alrededor de las capacidades diferentes y las acciones de exclusión, apostando desde la comunagogía, a que el reconocimiento de la diferencia se de desde los ejercicios relacionales, como una apuesta pedagógica y social.
2. Con la apuesta que he venido teniendo, de una educación inicial con enfoque de género, en el apartado ni príncipes, ni princesitas ¡hacia una infancia sin adjetivos!, se reconoce que aún se mantiene una hegemonía marcada por la educación tradicional, el sexismo educativo, la exclusión y segregación, los estereotipos de genero, las prácticas sexistas y el adultocentrismo, y cuyo orden se intenta subvertir en la planeación y labor pedagógica, tomando como principal herramienta metódica los horcones decisiones y saberes compartidos, soberanía epistémica, y emancipación de género, como base

para la construcción de la educación antipatriarcal y de las RELACIONES ANTIPATRIARCALES.

3. Por último, se reconoce como la educación inicial mantiene una ilegitimidad del conocimiento ancestral, considerando el salvajismo, manteniendo relaciones de poder dentro de una educación colonizadora, que perpetua la otredad, los horcones decisiones y saberes compartidos y soberanía epistémica, permiten entonces a través de la planeación y la práctica pedagógica la construcción de ejercicios comunitarios, tomando como bases las comunidades campesinas e indígenas para la construcción de subjetividades nosotricas.

Aún es una propuesta que seguimos explorando, que nos permite reconocer diferentes posibilidades; observarles, ponerme al nivel de sus ojos para hablar; hacer círculos de la palabra que en mi caso no contienen muchas (los niños y niñas con quienes comparto, por sus edades aún están en el fortalecimiento de su lenguaje verbal), pero con quienes se puede hablar con los ojos, las manos, los cuerpos; proponer cambio de roles y, por ejemplo, jugar con muñecas si somos niños, saltar y rodar con vestidos, llorar así nos digan que nuestro sexo no lo hace; seguiremos apostando por los “convites”<sup>10</sup> y las “compartencias”<sup>11</sup>, por la diversidad y la diferencia.

Las políticas de inclusión no se pueden seguir limitando a integrar niños y niñas a la educación, la inclusión no puede ser una promesa como lo expresa Skliar, debemos saber qué hacer desde nuestros ejercicios relacionales porque, como también se menciona en el libro pedagogías de la diferencia, la inclusión atraviesa lo educativo más que lo escolar, traspasa la institucionalidad y atraviesa las generaciones, el género, los cuerpos, el lenguaje, la cultura, los negros, los indígenas, las mujeres, los niños, las niñas, las personas en condición de

---

<sup>10</sup> “Es una forma de trabajo colectivo basado en la ayuda mutua, realizado por comunidades campesinas y urbanas para la concreción de obras o fiestas comunitarias en la que se dinamice una serie de relaciones sociales comunes como la solidaridad, la confianza, el amor a los demás, la amistad, la fraternidad, etc.; es similar al concepto de minga y se retoma dicha práctica para esta propuesta en los procesos formativos.” (Jaime, 2024).

<sup>11</sup> “Ante el concepto de competencia, que representa el sentido de imposición (proveedor), de medida del ser y de hacer, del competir y no del compartir, surge, entonces, en la cultura indígena comunalidad es compartencia, y es una forma de resistir a la competencia, porque está puesta en el sentido de la solidaridad que les significa” (Romero, 2010).

discapacidad, el alimento, las planeaciones y prácticas pedagógicas, mi feminismo, mi maternidad, mi profesión, mi vida y a mí.

### **A mis hijos:**

Porque sus vidas sigan siendo un arcoíris, llenas de colores como el nombre de tu canción favorita mi amor.

Hace 14 años me convertí en mamá y hace ocho confirmé que era posible volverse a enamorar. Asumo desde hace 8 años una maternidad autónoma, una maternidad no siempre cálida, elocuente y tranquila; soy mamá al tiempo que trabajo, estudio y milito con “las feministas amigas de mamá”, no puedo desligarme de lo que soy, de lo que era y de lo que quiero ser junto a ustedes.

Durante estos años que he asumido las labores de crianza sola, he afrontado situaciones como cualquier mamá, en el colegio, idas al hospital, momentos de cansancio y en los que no se sabe qué hacer para dar todo lo que se quiere, ante el sistema capitalista que pide producción hasta en las formas de maternar. Aun así, nos hemos mantenidos unidos como si no importara nada más que el profundo amor que nos tenemos.

Hans, las letras se han convertido en fantásticos seres, que no podemos leer aún, pero que escriben sin que podamos evitarlo, muchas posibilidades de comprender que somos únicos y aprendemos de formas diferentes, no importa cuánto tardemos o si tenemos que pintar nuestros propios mundos, lo importante es que estaremos juntos.

Damian, no importa cuántas veces tengamos que enfrentar esas estructuras educativas y sociales, que nos quieren pintar de un solo color, no olvides que eres un arcoíris y tus colores brillan más, nos mantendremos juntos y seguiremos discutiendo cuantas veces sea necesario, me confrontas y eso es lo mejor de ser tú mamá.

No callen nunca, hagan ruido con su presencia, hagan ruido con su felicidad y con su tristeza, con lo que creen y ante lo que se quieran revelar. Construyan relaciones dulces, apasionadas y

amorosas, solo en el ejercicio relacional entenderemos la diferencia como la magia de la individualidad en la colectividad.

Los dos quieren ser artistas y profes, ya lo son, síganse construyendo y si algún día compartimos esta profesión, vean en la educación la posibilidad de transformar relaciones que nos ponen en lugares de “no pertenecer” y que, abanderadas de la diferencia, continúan reproduciendo relaciones de poder. La educación es lo más político que existe y en la educación está la revolución.

Pero por sobre todas las cosas, prométanme nunca van a intentar incluir a nadie, no pueden incluirles en un mundo que también les pertenece.

## Referencias

- Aulaplaneta. (2017). Henry Giroux: su visión educativa en diez puntos. *Aulaplaneta*.  
[file:///C:/Users/home/Desktop/citas%20bibliograficas/Henry%20Giroux\\_%20su%20visi%C3%B3n%20educativa%20en%20diez%20puntos%20%20Aulaplaneta.pdf](file:///C:/Users/home/Desktop/citas%20bibliograficas/Henry%20Giroux_%20su%20visi%C3%B3n%20educativa%20en%20diez%20puntos%20%20Aulaplaneta.pdf)
- Bastidas Jacanamijoy, O.F. y Niampira Moreno, A. (2020). Lineamiento Casa de Pensamiento Intercultural-CPI.  
[https://docs.google.com/document/d/1E4gWJGqU91tc\\_4OhF1aun9oOIk061\\_XH/edit](https://docs.google.com/document/d/1E4gWJGqU91tc_4OhF1aun9oOIk061_XH/edit)
- Bejarano Novoa, D. C. y Valderrama Castiblanco, N. (2019). Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. Fundación Cucú.  
<https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3062?show=full&locale-attribute=es#:~:text=Lineamiento%20Pedag%C3%B3gico%20y%20Curricular%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Inicial,el%20Distrito%3A%20Actualizaci%C3%B3n%20Secretar%C3%ADa%20de%20Educaci%C3%B3n%20del%20Distrito>
- Bernal Moreno, M. (2015) *Espacio educativo como agente territorial de construcción comunitaria caso: primera infancia, barrio los Laches, Bogotá*. [Tesis de pregrado, Pontificia universidad javeriana]. Archivo digital.  
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18319>
- Enríquez García, A.M. y Aldana Parra, M.A., (2021). Protocolo promoción alimentación infantil saludable en niñas y niños de 6 meses a 5 años en jardines infantiles públicos, privados y casas de pensamiento intercultural.  
<https://docs.google.com/document/d/12EAe3g8Ktzoy2rpbFAC36dU7zaCPI23t/edit>
- Gil García, C. (2015) *Educación inclusiva: una mirada a las prácticas en primera infancia*. [Tesis de maestría, Pontificia universidad javeriana]. Archivo digital.  
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/18705>
- González Mendoza, D.I., Moreno Peña, D.E. y Sáchica Cepeda, L.C. (2012) *Vínculo afectivo:*

*discapacidad e inclusión una experiencia en jardines del distrito*. [Tesis de maestría, Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE) – Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital.

<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1431/MorenoPenaGonzalezMendozaSachicaCepeda2012.pdf>

Henao Orozco, A. (2018). *Desnaturalización de la inclusión social de la discapacidad*

*Desujeciones desde una lectura foucaultiana*. Ediciones Universidad Central.

<https://editorial.ucentral.edu.co/editorialuc/index.php/editorialuc/catalog/book/411>

Hernández Sanabria, L. A. y Sánchez Bermudas, A. P. (2016) *Concepciones sobre el enfoque diferencial: Una mirada desde la Escuela Normal Superior de Villavicencio*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. Archivo digital.

<http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/2614/TE-20526.pdf?sequence=1>

Jaime Fajardo, J. C. (2019). *La Comunagogía y la Inclusión*. Educación y cultura, 131.

<https://www.calameo.com/read/0059957218ec392bd85bb>

Jaime Fajardo, J. C. (2024). *La Comunagogía ¿Una alternativa en la educación actual?*

Ediciones alternativas

Mayorga Páez, C., Lucumi Moreno, A. L. y Rojas Divantoque, V. A., (2021). *Lineamiento estrategia Entre Pares*.

<https://www.bing.com/search?q=LINEAMIENTO+ESTRATEGIA+ENTRE+PARES&PC=ATVB&FORM=VBRO01>

Mayorga Páez, C., Lucumi Moreno, A. L. y Rojas Divantoque, V. A., (2022). *Instructivo orientaciones para la inclusión de la primera infancia con discapacidad, alteraciones en el desarrollo y restricciones médicas, infancia y adolescencia con discapacidad “Entre Pares”*.

<https://www.bing.com/search?q=INSTRUCTIVO+ORIENTACIONES+PARA+LA+INCL>

USION+DE+LA+PRIMERA+INFANCIA+CON+DISCAPACIDAD%2C+ALTERACIONES  
+EN+EL+DESARROLLO+Y+RESTRICCIONES+MEDICAS%2C+INFANCIA+Y+ADOLE  
SCENCIA+CON+DISCAPACIDAD+%E2%80%9CENTRE+PARES%E2%80%9D&PC=A  
TVB&FORM=VBRO01

Ministerio de Cultura (s.f.). Resolución 138 de 2021.

[https://normograma.mincultura.gov.co/mincultura/compilacion/docs/resolucion\\_mincultura\\_0138\\_2021.htm](https://normograma.mincultura.gov.co/mincultura/compilacion/docs/resolucion_mincultura_0138_2021.htm)

Morales Rodríguez, J. D. y Díaz Pérez, D. S. (2020). *Política pública de género para la primera infancia en Colombia, una aproximación a los enfoques, lineamientos y procesos en torno a la identidad y los roles de género*. [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Archivo digital.

[https://drive.google.com/file/d/1PpiFcolhffBDpF7\\_n1ukYlub6KZm-B\\_g/view](https://drive.google.com/file/d/1PpiFcolhffBDpF7_n1ukYlub6KZm-B_g/view)

Naciones Unidas (s.f.). Día Internacional de la Niña: 11 de octubre. (no encuentro nombre de la revista o de donde lo publicaron, es directamente de las naciones unidas, no tengo volumen). <https://www.un.org/es/observances/girl-child-day>

Niampira Moreno, A., Molano, C., Prieto Romero, D., Guerrero Ortiz, G., Moya Díaz, J. y Trujillo Vanegas, J. P. (2015). *Celebrar la diversidad orientaciones para la implementación del enfoque diferencial en la atención integral de la primera infancia*. Espacio creativo impresores S.A.S.

Niampira Moreno, A., (2020). *Lineamiento estrategia de pervivencia cultural Sawabona, te respeto*. <https://docs.google.com/document/d/1hMGLvrX8VG3ON4l0VzcOIkFPmNA-wAgE/edit>


Nunes dos Santos, C. (2007). Somos lo que comemos: identidad cultural y hábitos alimenticios. *Estudios y perspectivas en turismo*, 16(2), 234-242. Recuperado en 09 de marzo de 2024, de [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-17322007000200006&lng=es&tling=es](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-17322007000200006&lng=es&tling=es)

- Planella Ribera, J. (2007). *Discapacidad intercultural: una mirada Antropológica Cuadernos Interculturales*, 5(9), 119-133.  
[file:///C:/Users/home/Desktop/citas%20bibliograficas/Discapacidad intercultural Una mirada a.pdf](file:///C:/Users/home/Desktop/citas%20bibliograficas/Discapacidad%20intercultural%20Una%20mirada%20a.pdf)
- Restrepo, E. (2019). ¿Quién necesita estudios culturales en Colombia? *Ciencias Sociales Unisinos*, 55(2), 163-173.  
[file:///C:/Users/home/Desktop/citas%20bibliograficas/%C2%BFQui%C3%A9n%20necesita%20estudios%20culturales%20en%20Colombia\\_1.pdf](file:///C:/Users/home/Desktop/citas%20bibliograficas/%C2%BFQui%C3%A9n%20necesita%20estudios%20culturales%20en%20Colombia_1.pdf)
- Restrepo, E. (2019). Notas de clase.
- Rojas Campos, S. M. (2012). *Escuela y discapacidad: representaciones sociales y prácticas de diferencia en la escuela*. FLACSO sede Ecuador.  
<https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/xmlui/handle/10469/6287>
- Rojas Campos, S. M. (2021) *Diferencia: Epistemogonías y epistemovisiones desde América Latina. Una perspectiva para pensar las Ciencias Sociales*. [Tesis de doctoral, Universidad Nacional de Costa Rica]. Archivo digital.  
<https://repositorio.una.ac.cr/handle/11056/27343>
- Secretaria de Educación de Bogotá (2020). *Secretaria de Educación de Bogotá*.  
[https://educacionbogota.edu.co/portal\\_institucional/](https://educacionbogota.edu.co/portal_institucional/)
- Skliar, C. (2000). *Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. En: Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Santillana, Buenos Aires. Páginas 109-122
- Skliar, C. (2015). *Preguntar la diferencia: cuestiones sobre la inclusión*. *SciElo*, 11(1), 1-10.  
[file:///C:/Users/home/Desktop/citas%20bibliograficas/Preguntar%20la%20diferencia %200cuestiones%20sobre%20la%20inclusi%C3%B3n.pdf](file:///C:/Users/home/Desktop/citas%20bibliograficas/Preguntar%20la%20diferencia%200cuestiones%20sobre%20la%20inclusi%C3%B3n.pdf)
- Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc. Bogotá, D.C., marzo 15 de 2024

## CERTIFICADO DE AUTORÍA DEL TEXTO

Yo, Diana Marcela Castillo Navarrete, con cédula de ciudadanía número 1030557188, doy constancia que el texto titulado: **EDUCACIÓN INCLUSIVA EN PRIMERA INFANCIA ¿RECONOCIMIENTO DE LA DIFERENCIA? Prácticas comunagógicas, una apuesta para la inclusión**, entregado como trabajo de grado para la Maestría en Estudios Culturales Latinoamericanos, es original, no está publicado y se deriva de mi investigación dentro de la Maestría.

El trabajo cumple con las normas APA versión 7 para todo lo relacionado con la citación de autores y las referencias, así como las indicaciones de forma.



Diana Marcela Castillo Navarrete

CC. 1030557188 de Bogotá.