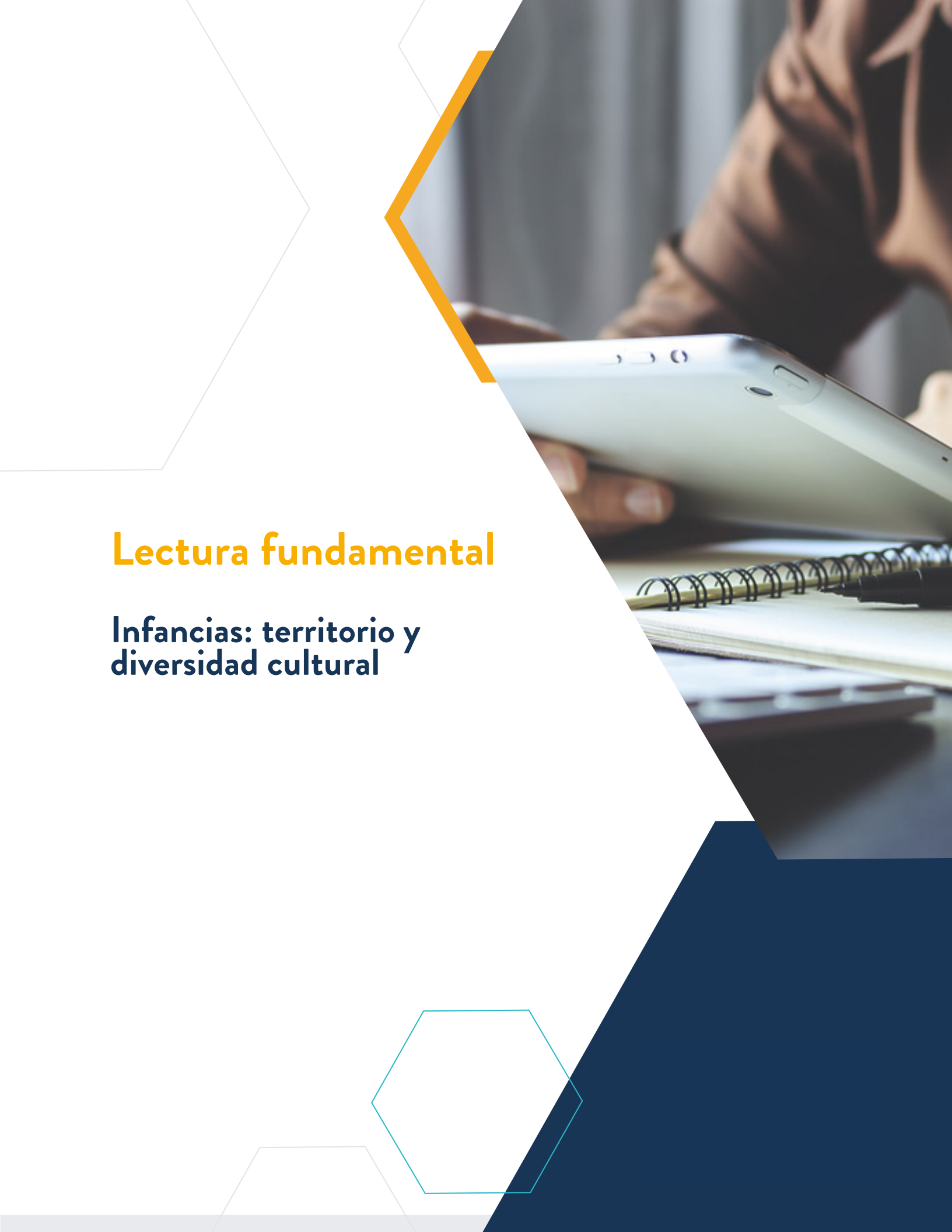


The background of the slide features a photograph of a person's hands holding a silver tablet. The person is wearing a brown jacket. In the foreground, there are several spiral-bound notebooks and a pen. The image is overlaid with geometric shapes: a large orange chevron pointing right, a light grey chevron pointing left, and a teal hexagon at the bottom. A dark blue triangle is in the bottom right corner.

Lectura fundamental

**Infancias: territorio y
diversidad cultural**



Contenido



- 1 Introducción
- 2 Concepciones de infancia desde diferentes contextos socioculturales
- 3 Influencia del territorio en las prácticas de crianza y socialización
- 4 Identidades, pertenencias y experiencias culturales de la primera infancia
- 5 Desigualdades, inequidades y desafíos territoriales en la educación inicial
- 6 Conclusiones

1. Introducción

Comprender las infancias desde una perspectiva territorial e intercultural implica reconocer que niñas y niños no crecen en escenarios neutros ni homogéneos. Sus experiencias están profundamente mediadas por los lugares que habitan, por las formas de crianza que circulan en sus familias y comunidades, por las memorias culturales que les anteceden y por las relaciones sociales que modelan su participación en el mundo. En esa dirección, esta lectura propone una aproximación situada a la primera infancia, entendida no como una categoría universal y abstracta, sino como una construcción histórica, relacional y culturalmente diversa. Esta perspectiva dialoga con la orientación de este material, que enfatiza la necesidad de articular saberes locales, diversidad cultural, principios de cuidado y metodologías activas en la formación pedagógica.

A lo largo de este material se abordan cuatro asuntos estrechamente vinculados entre sí. En primer lugar, se analizan las concepciones de infancia desde diferentes contextos socioculturales, mostrando que la niñez no puede reducirse a una etapa biológica ni a una definición única, pues sus significados dependen de marcos históricos, sociales y culturales específicos (Jaramillo, 2007). En segundo lugar, se examina la influencia del territorio en las prácticas de crianza y socialización, entendiendo que el territorio no es solo un espacio físico, sino una trama de vínculos, saberes y recorridos que educa y da sentido a la experiencia infantil. En tercer lugar, se profundiza en las identidades, pertenencias y experiencias culturales, reconociendo que la infancia construye sentido de sí en relación con la lengua, la memoria, el cuerpo, el juego y la vida comunitaria. Finalmente, se reflexiona sobre las desigualdades, inequidades y desafíos territoriales en la educación inicial, destacando que las diferencias se vuelven injustas cuando el sistema desconoce las condiciones materiales, culturales y simbólicas desde las cuales viven niñas y niños (CLADE *et al.*, 2021).

Esta lectura se inscribe, además, en una lógica de aprendizaje basado en proyectos, lo que significa que el conocimiento aquí desarrollado no busca permanecer en un nivel exclusivamente conceptual. Por el contrario, pretende convertirse en una herramienta para observar contextos reales, formular preguntas pedagógicas pertinentes y diseñar experiencias educativas conectadas con la vida de niñas, niños, familias y comunidades. Desde esta mirada, formar en educación inicial supone aprender a leer el entorno, reconocer la pluralidad de las infancias y construir propuestas que hagan del respeto por la diversidad y de la justicia territorial principios efectivos de la práctica educativa.

2. Concepciones de infancia desde diferentes contextos socioculturales

Comprender la infancia desde diferentes contextos socioculturales exige reconocer que no existe una única manera de ser niño o niña. Este material plantea una mirada situada, crítica y contextualizada, en la que la diversidad cultural constituye un eje fundamental para interpretar las experiencias infantiles en Colombia, América Latina y el Caribe. En coherencia con ello, el aprendizaje basado en proyectos resulta pertinente porque parte de problemas o situaciones reales del entorno y exige relacionar teoría, contexto y diseño pedagógico.

Leonor Jaramillo explica que “la noción de infancia tiene un carácter histórico y cultural y es por ello que ha tenido diferentes apreciaciones en la historia; su concepción depende del contexto cultural de la época” (2007, p. 110). Esta afirmación permite cuestionar cualquier mirada homogénea sobre la niñez. Pensar la infancia desde un enfoque de proyectos implica, entonces, formular preguntas situadas: ¿cómo se nombra la niñez en una comunidad específica?, ¿qué espera de ella su contexto familiar y social?, ¿qué prácticas de crianza, juego, comunicación y participación la atraviesan?

Desde esta perspectiva, la infancia no puede reducirse a una etapa biológica ni a una secuencia universal de desarrollo. Aunque existen procesos evolutivos comunes, su vivencia concreta se encuentra mediada por el territorio, el lenguaje, la organización comunitaria, la memoria cultural y las relaciones intergeneracionales. Por ello, cuando una futura licenciada diseña un proyecto pedagógico intercultural, no debería partir de modelos abstractos de niño ideal, sino de infancias concretas, con historias, vínculos, ritmos y formas de significar el mundo.

El aprendizaje basado en proyectos fortalece esta comprensión porque desplaza el centro de la enseñanza desde la transmisión de contenidos hacia la investigación pedagógica de una realidad. En este marco, estudiar las concepciones de infancia no consiste solo en memorizar definiciones, sino en analizar cómo una comunidad comprende a sus infancias, qué lugar les concede, cómo regula su autonomía y de qué manera se expresan el cuidado, la autoridad y la participación. Esa ruta metodológica dialoga con el syllabus cuando propone metodologías activas y conciencia del entorno cotidiano.

Jaramillo (2007) también muestra que, a lo largo de la historia, la infancia ha sido interpretada de maneras diversas: como dependencia, preparación para la adultez o etapa necesitada de tutela. Sin embargo, las comprensiones contemporáneas han avanzado hacia el reconocimiento de las infancias como sujetos sociales de derechos, con capacidad de agencia, protagonismo y construcción de significados. Este tránsito resulta decisivo para la formación pedagógica, porque redefine el rol del adulto: ya no se trata solo de dirigir o corregir, sino de observar, escuchar, mediar y crear condiciones para que la voz infantil tenga lugar.

En una lógica de proyectos, este reconocimiento se traduce en una consecuencia concreta: el estudiante no diseña para una infancia silenciosa, sino con referencia a infancias que interpretan, preguntan, juegan, transforman y producen cultura. De hecho, en este material se espera que el componente práctico conduzca al diseño de actividades pedagógicas interculturales básicas que articulen teoría y práctica, favoreciendo el reconocimiento, la participación y el bienestar. Esto significa que la comprensión de la infancia debe convertirse en criterio de diseño, no permanecer como simple marco conceptual.

Castiglioni (2017) aporta una clave central para esta discusión al mostrar que la diversidad no es un obstáculo, sino un patrimonio pedagógico. En su investigación, las prácticas educativas interculturales se analizan desde la corporalidad, el juego, los contextos culturales y las voces de los niños. Allí se advierte que la experiencia infantil no se expresa únicamente en palabras; también se manifiesta en gestos, ritmos, movimientos, formas de proximidad y modos de habitar el espacio compartido. Esta mirada resulta valiosa para proyectos pedagógicos en educación inicial, donde la observación del cuerpo y del juego es fundamental.

Ahora bien, la interculturalidad crítica es un enfoque que va más allá del simple reconocimiento de la diversidad cultural. Busca cuestionar y transformar las desigualdades y jerarquías de poder que históricamente han situado unas culturas por encima de otras, promoviendo relaciones más justas y equitativas; en el caso de las infancias, cuestiona las prácticas adultocentristas. No se trata solo de convivir con la diversidad, sino de hacer de la educación, la cultura y la vida social espacios de diálogo, aprendizaje mutuo y transformación social, donde todas las voces tengan valor y poder real, en especial la de los niños y las niñas. Está íntimamente vinculada con los derechos culturales, porque asegura que todas las personas y comunidades puedan vivir, expresar y desarrollar su cultura de manera plena, contribuyendo a la construcción de una sociedad más inclusiva, respetuosa y democrática.

La Tabla 1 resume cómo puede leerse la infancia en distintos marcos socioculturales y cómo esa lectura orienta un proyecto pedagógico.

Tabla 1. La infancia en distintos marcos socioculturales

Perspectiva de comprensión	Rasgo central	Pregunta orientadora para un proyecto pedagógico
Sociohistórica y cultural	La infancia cambia según la época y el contexto.	¿Qué ideas sobre las infancias predominan en la comunidad observada?

De derechos	Las infancias son sujetos sociales, políticos y protagonistas más allá del discurso jurídico e institucional.	¿Cómo garantizar escucha, participación y reconocimiento auténtico y no cosmético?
Intercultural crítica	La diversidad cultural atraviesa crianza, lenguaje y juego. La educación como herramienta de transformación social, no solo para conocer otras culturas, sino para desafiar prácticas adultocéntricas, dismantelar desigualdades y construir nuevas formas de convivencia con los niños y las niñas basadas en la justicia, la empatía y el respeto mutuo.	¿Cómo podemos transformar nuestras prácticas como adultos para reconocer la diversidad en la crianza, el lenguaje y el juego, y construir relaciones más justas y respetuosas con los niños y las niñas?
Intergeneracional	La perspectiva intergeneracional reconoce a los niños y las niñas como sujetos con voz, saber y capacidad de incidencia, promoviendo relaciones horizontales entre generaciones que cuestionan el adultocentrismo y posibilitan el coprotagonismo en la construcción de la vida cotidiana, el aprendizaje y la convivencia.	¿Cómo es posible generar relaciones intergeneracionales donde las infancias se sientan reconocidas, valoradas y respetadas?

Fuente: elaboración propia

Importante...



En el aprendizaje basado en proyectos, el problema de estudio debe formularse a partir de una situación auténtica. En este caso, una pregunta pertinente podría ser: ¿cómo construir una experiencia pedagógica junto a los niños y las niñas que reconozca los saberes de su comunidad y favorezca relaciones más horizontales entre generaciones? Esta formulación cuestiona la enseñanza descontextualizada y desafía a los estudiantes a reconocer los saberes que habitan en las familias y comunidades —sus formas de cuidado, lenguajes, juegos y narrativas—. Así, el conocimiento deja de ser neutral o abstracto y se configura como una herramienta para construir propuestas pedagógicas situadas, que dialogan con la infancia y promueven relaciones más horizontales entre generaciones.

Otra contribución significativa aparece en el texto de Santiago Morales al dialogar con Alejandro Cussiánovich (2022). Allí se afirma que un aspecto “transversal e imprescindible” es la calidad y la calidez del vínculo entre el mundo adulto y las nuevas generaciones. Esta idea resulta especialmente fecunda para el trabajo por proyectos, porque recuerda que toda exploración sobre la infancia debe estar sostenida por una ética relacional. No basta con levantar información sobre el contexto; es necesario construir una mediación respetuosa, sensible y no adultocéntrica.

Esto significa que el aprendizaje basado en proyectos, aplicado a este tema, no puede caer en una lógica extractiva en la que el estudiante observa una comunidad solo para cumplir una tarea. Por el contrario, debe promover una lectura reflexiva y ética del contexto, en la que las infancias sean comprendidas como portadoras de saber, experiencia y cultura. Cuando Castiglioni (2017) analiza prácticas corporales y lúdicas, muestra precisamente que los niños resignifican valores culturales heredados y producen comprensiones propias desde su experiencia situada.

En términos pedagógicos, esto conduce a una consecuencia decisiva: si las concepciones de infancia son plurales, también deben ser plurales las mediaciones educativas. Un proyecto bien formulado no parte de imponer una única idea de participación, autonomía o comunicación. Parte, más bien, de indagar cómo se viven esas dimensiones en cada entorno y cómo pueden dialogar con una educación inicial que reconozca la diferencia sin exotizarla ni convertirla en adorno discursivo. El sentido del proyecto radica en tender puentes entre el saber académico y la realidad cultural.

Para reflexionar...



Cuando una propuesta pedagógica nombra a todos los niños y las niñas de la misma manera, corre el riesgo de no reconocer a ninguno en su singularidad. Diseñar por proyectos implica afinar la mirada: comprender quiénes son, qué historias traen, qué lenguajes habitan, cómo juegan, quiénes los cuidan, qué expectativas los rodean y qué posibilidades ofrece —o restringe— su territorio. Así, la pregunta deja de ser únicamente qué es la infancia, para situarse en cómo se vive y se encarna en experiencias concretas.

Comprender las concepciones de infancia desde diferentes contextos socioculturales constituye una base esencial para cualquier propuesta intercultural crítica en educación inicial. La metodología de aprendizaje basado en proyectos permite desarrollar este tema con mayor profundidad, porque exige investigar contextos reales, problematizar categorías aparentemente obvias y convertir el análisis en diseño pedagógico. Desde esta mirada, la infancia deja de ser un concepto abstracto y se convierte en una realidad viva, plural y relacional que interpela las prácticas educativas y las invita a ser más situadas, más dialógicas y más justas con las infancias.

3. Influencia del territorio en las prácticas de crianza y socialización

Pensar la crianza desde el territorio implica reconocer que niñas y niños no crecen únicamente dentro de una familia, sino en una trama más amplia de lugares, relaciones, memorias, oficios, lenguajes y sentidos compartidos. En coherencia con este material y con una metodología de aprendizaje basado en proyectos, este tema no se aborda como una definición abstracta, sino como un problema de comprensión pedagógica: cómo leer el entorno concreto para diseñar experiencias pedagógicas que dialoguen con las formas locales de cuidado, socialización y construcción de identidad. El syllabus insiste precisamente en integrar saberes locales, diversidad cultural y principios de cuidado en propuestas situadas para la educación inicial.

Las prácticas de crianza no surgen en el vacío. El artículo de Gallego Henao y colaboradores define estas prácticas como “todas aquellas acciones concretas que los adultos llevan a cabo con el propósito de orientar a los niños y a las niñas para que tengan un mejor desarrollo, supervivencia y socialización”, y agrega que incluyen “pautas y creencias arraigadas a la cultura e integradas a la cotidianidad” (como se citó en Gallego Henao *et al.*, 2022, p. 195-196). Esta formulación resulta central porque permite comprender que criar no es solo proteger o alimentar; es transmitir formas de vivir, interpretar el mundo y habitar el espacio social.

Desde esta perspectiva, el territorio no debe entenderse únicamente como espacio físico. Rodríguez Cortés, Rodríguez Villamil y Chávez Plazas sostienen que el territorio, en el ámbito familiar, se configura como un escenario donde se materializan modos de convivencia, interacción, participación y regulación social. En su estudio, muestran que la vida cotidiana familiar produce sentidos de pertenencia, normas, maneras de resolver conflictos y usos diferenciados del espacio doméstico, todo lo cual forma parte de la socialización infantil (Rodríguez Cortés *et al.*, 2022). Así, el territorio es también experiencia, memoria y organización simbólica de la vida común.

Esta comprensión se amplía en el documento Familias del Ministerio de Educación Nacional (MEN), donde se afirma que, para comunidades étnicas, el hogar es un espacio de encuentro, cuidado, formación y protección desde la gestación, y que allí se aprenden la lengua, la tradición oral, los arrullos, la autoridad, los saberes de crianza y los rituales que vinculan al recién nacido con su comunidad y con su entorno. El texto añade que, en algunas culturas, el fogón es considerado la primera escuela e incluso puede ser sinónimo de familia, porque reúne a quienes comparten alimento, palabra y memoria. Este planteamiento hace visible que el territorio de crianza empieza en los espacios cotidianos donde se configura el vínculo.

En clave de aprendizaje basado en proyectos, esta idea tiene una consecuencia pedagógica decisiva: para comprender cómo se socializa a un niño no basta con observar comportamientos individuales; es necesario investigar qué lugares sostienen la vida de esa infancia, quiénes participan en su cuidado, qué recorridos forman parte de su experiencia y qué símbolos organizan la pertenencia. Un proyecto sobre crianza y territorio podría partir de preguntas como estas: ¿qué espacios del entorno enseñan?, ¿qué prácticas comunitarias acompañan el crecimiento?, ¿qué saberes transmiten los mayores?, ¿cómo se vinculan el juego, la naturaleza, el lenguaje y la memoria cultural en la vida cotidiana? Estas preguntas convierten el contenido en indagación pedagógica situada.

El documento Familias (MEN) ofrece ejemplos elocuentes. Allí se explica que, en diversas comunidades, la crianza es una tarea compartida: la partera recibe al bebé, el médico tradicional lo reza, otros miembros de la comunidad participan en rituales tempranos, y luego niñas y niños continúan aprendiendo mediante la observación, el acompañamiento, el juego y la participación en actividades comunitarias. El texto señala incluso que “la comunidad es el territorio y el territorio es la comunidad”, porque ambos condensan encuentro, trabajo, celebración y toma de decisiones colectivas. Esta afirmación contribuye a superar la mirada individualista de la crianza y a entender la socialización como un proceso territorializado.

La Tabla 2 organiza esta relación entre territorio, crianza y socialización desde una lectura útil para la formación pedagógica.

Tabla 2. Relación entre territorio, crianza y socialización

Dimensión territorial	Expresión en la crianza	Implicación para la socialización
Hogar y espacios cotidianos	Fogón, cocina, patio, habitación, arrullos, consejos, rutinas.	Aprendizaje de lengua, normas, afectos y pertenencia.

Comunidad	Participación de abuelos, madrinas, sabedores, vecinos, líderes.	Socialización ampliada y corresponsabilidad en el cuidado.
Entorno natural y cultural	Río, arroyo, chagra, plaza, lugares sagrados, caminos.	Construcción de identidad y vínculo con la memoria del lugar.
Organización colectiva	Asamblea, minga, encuentro comunitario, decisiones compartidas.	Aprendizaje de participación, autoridad y sentido del bien común.

Fuente: elaboración propia

Cuando el territorio cambia, también cambian las prácticas de crianza. El texto sobre la experiencia de intervención en Cañasgordas, Antioquia, de Hurtado Arias y Espinal Montoya (2019) muestra que las condiciones socioeconómicas, las dinámicas laborales y la composición familiar inciden en la manera como las madres acompañan el desarrollo infantil. Allí se insiste en que la caracterización de la población es decisiva, porque permite reconocer rasgos sociales, económicos y culturales, así como necesidades sentidas de las familias. Esta observación resulta muy relevante para un trabajo por proyectos: antes de diseñar una experiencia educativa, el futuro docente necesita leer cuidadosamente el contexto concreto en el que viven las infancias.

Esa misma experiencia señala que las pautas de crianza marcan las primeras relaciones entre padres e hijos y que, cuando las interacciones no son adecuadas, pueden producirse desajustes que afectan la vida social de niñas y niños. Aunque el documento tiene un énfasis más interventivo que etnográfico, aporta un elemento valioso: la crianza debe entenderse como un proceso educativo atravesado por vínculos afectivos, formas de comunicación y responsabilidades compartidas entre familia, comunidad e instituciones. Desde una perspectiva intercultural, esto obliga a evitar juicios rápidos sobre las familias y a priorizar procesos de acompañamiento y diálogo.

Rodríguez Cortés y sus coautores (2022) desarrollan otra clave muy útil al mostrar que la casa puede leerse como territorio. En su estudio, las madres resaltan tanto la existencia de espacios comunes, como el comedor o la sala, donde se conversa y se fortalece la unión familiar, como la necesidad de espacios propios que favorezcan la individualidad de hijos e hijas. Esa tensión entre intimidad y convivencia enseña que socializar no equivale a homogeneizar. También implica aprender límites, respeto, negociación y reconocimiento del otro. En consecuencia, el territorio doméstico no es neutro: educa, regula y transmite modos de relación.

Esta idea dialoga con las experiencias narradas en Familias del MEN. El recorrido por San Basilio de Palenque, por ejemplo, muestra que el arroyo, la plaza o las estatuas no son lugares decorativos, sino escenarios de socialización cultural.

A través de ellos, niñas y niños conocen historias de resistencia, cantos, juegos, creencias sobre el ombligo, prácticas de cuidado y sentidos de pertenencia a su pueblo. Del mismo modo, en la experiencia del pueblo inga del Putumayo, el recorrido por el territorio se convierte en una oportunidad para aprender sobre lugares sagrados, plantas, cultivos, medicina tradicional y compromiso con la naturaleza. En ambos casos, el territorio enseña porque está vivo en la palabra y en la experiencia compartida.

Para reflexionar...



Una práctica pedagógica desconectada del territorio corre el riesgo de empobrecer la comprensión de la infancia. Cuando la educación inicial ignora los espacios donde transcurre la vida de niñas y niños, puede terminar reemplazando saberes situados por modelos genéricos de crianza y socialización. En cambio, una pedagogía basada en proyectos puede partir de la pregunta por el entorno real y convertir esa exploración en criterio de diseño, no para idealizar toda práctica local, sino para comprenderla, dialogarla críticamente y articularla con la garantía de derechos y el bienestar infantil.

La lectura territorial también permite reconocer que socializar es aprender a habitar diferencias. En el artículo de Rodríguez Cortés *et al.* (2022) se muestra que las madres asocian la paz cotidiana con el respeto, el diálogo, la escucha y la convivencia con quienes son distintos. Aunque su investigación no se centra en la primera infancia, ofrece una idea aplicable al tema: la socialización empieza en los vínculos cotidianos y se proyecta hacia la manera de vivir el barrio, la escuela y la ciudad. Por ello, el territorio no solo moldea hábitos, sino que también configura horizontes éticos y políticos de convivencia.

En síntesis, la influencia del territorio en las prácticas de crianza y socialización se expresa en los lugares donde se cuida, en las personas que participan en la formación, en los relatos que otorgan sentido al pasado, en los recorridos que conectan a las infancias con la comunidad y en los modos cotidianos de ejercer la autoridad, el afecto y la pertenencia. Para la formación docente, este tema exige una mirada investigativa y situada. Desde el aprendizaje basado en proyectos, ello se traduce en leer contextos reales, escuchar a familias y comunidades, mapear espacios significativos y diseñar experiencias pedagógicas que hagan del territorio un interlocutor formativo, no un simple telón de fondo.

4. Identidades, pertenencias y experiencias culturales de la primera infancia

Las identidades en la primera infancia no aparecen de forma espontánea ni se reducen a un rasgo individual. Se configuran en el entramado de relaciones que vincula a niñas y niños con sus familias, comunidades, lenguas, sonidos, alimentos, relatos, gestos, objetos y territorios. Por ello, este tema resulta central para la formación de maestras que trabajan desde el aprendizaje basado en proyectos: comprender las infancias exige observar contextos reales, escuchar a las familias, reconocer prácticas culturales situadas y traducir esa comprensión en propuestas pedagógicas respetuosas, dialógicas y culturalmente pertinentes. El syllabus del curso insiste en metodologías activas, la reflexión sobre el entorno y el trabajo mediante proyectos o estudios de caso, lo que permite abordar esta temática desde problemas auténticos del contexto educativo, “promover la construcción de proyectos desde las preguntas propias de los niños y las niñas, sus capacidades y aquello que pueden aprender” (MEN, 2017).

Las orientaciones pedagógicas para grupos étnicos afirman que la educación inicial debe proteger la diversidad étnica y cultural, reconocer y potenciar las lenguas nativas y los lenguajes propios, y favorecer interacciones significativas vinculadas con las identidades culturales y las características de los entornos de niñas y niños. Esta formulación muestra que la identidad no es un añadido decorativo del currículo, sino una condición estructurante del desarrollo y del aprendizaje en los primeros años. También precisa que estas particularidades se convierten en “modos de afirmación identitaria y de pertenencia a un colectivo”, idea especialmente importante para comprender cómo la infancia construye sentido de sí en relación con otros.

Beatriz Zapata Ospina (s. f.) plantea que la educación infantil debe reconocer a los niños como “sujetos sociales con derechos” (p. 1) y no como receptores pasivos, pues la construcción de identidad se configura en las relaciones con otras personas, con el medio y con la cultura. Añade que las identidades en la primera infancia se construyen en las experiencias de los niños como sujetos y en la relación con otros, donde se generan autoasignaciones de atributos y simbolismos legitimados culturalmente. Esta perspectiva resulta valiosa porque desplaza la mirada esencialista y permite entender que la identidad infantil se construye y reconstruye en la experiencia cotidiana.

Desde esta lógica, el sentido de pertenencia tampoco puede pensarse como un sentimiento abstracto. Pertenecer implica reconocerse en una lengua, en una forma de nombrar a los mayores, en una música, en un ritmo de vida, en una manera de jugar, en determinados vínculos con la naturaleza y en prácticas que hacen visible la pertenencia a una historia compartida.

Las orientaciones pedagógicas para comunidades de grupos étnicos explican que pertenecer a una comunidad resulta de un proceso en el que se conjugan vivencias, entornos, relaciones e historias enmarcadas en cosmovisiones o cosmogramas que definen formas particulares de ser y estar en el mundo. Además, indican que, desde el vientre, las niñas y los niños perciben sonidos, movimientos, masajes, olores y alimentos que comienzan a inscribirlos en una experiencia cultural específica.

Esta comprensión tiene consecuencias profundas para la acción pedagógica. Si la identidad se configura en experiencias tempranas, los procesos educativos no deberían homogeneizar a las infancias ni subordinarlas a una idea única de desarrollo. Zapata Ospina (s. f.) advierte que es necesario superar la cultura hegemónica que ve a todos los niños y niñas bajo los mismos patrones y avanzar hacia el reconocimiento de cada niño como un ser único, con ritmos, gustos, capacidades y necesidades determinadas también por su contexto familiar, social y cultural. Esta afirmación dialoga con el enfoque intercultural del curso, porque exige leer la diversidad no como excepción, sino como punto de partida.

El documento sobre interculturalidad (MEN) profundiza esta idea al señalar que fortalecer las identidades culturales en la primera infancia no significa encerrar a niñas y niños en un grupo aislado. Por el contrario, se busca construir un sentido de orgullo y valía que se acompañe del reconocimiento de los lazos con otros pueblos y culturas. En ese marco, una identidad fortalecida no se opone al diálogo, sino que lo hace posible. Por ello, la interculturalidad se presenta como una búsqueda de relaciones equitativas, respetuosas, justas y armoniosas entre culturas, y no como una simple coexistencia distante.

La Tabla 3 organiza algunos elementos que intervienen en la construcción de identidades y pertenencias durante la primera infancia.

Tabla 3. Elementos que intervienen en la construcción de identidades y pertenencias

Dimensión	Expresión en la experiencia infantil	Alcance formativo
Lengua y oralidad	Nombre propio, arrullos, cantos, relatos familiares, lengua materna.	Reconocimiento de sí, memoria y vínculo afectivo.
Vida comunitaria	Fiestas, rituales, juegos, trabajo compartido, celebraciones.	Sentido de pertenencia y aprendizaje relacional.
Territorio y ambiente	Caminos, patio, río, fogón, plaza, lugares sagrados.	Apropiación cultural del espacio y memoria del lugar.
Cuerpo y expresión	Vestuario, peinados, danza, gestos, formas de moverse y jugar.	Identidad encarnada y visibilidad cultural.
Saberes familiares	Prácticas de crianza, alimentación, medicina tradicional, consejos.	Continuidad intergeneracional y autorreconocimiento.

Fuente: elaboración propia

La guía didáctica sobre identidad cultural de la familia refuerza este planteamiento al señalar que la formación de la identidad y de valores sociocomunitarios se establece a partir de las interrelaciones de niñas y niños con sus familias, comunidades y otros ambientes. También precisa que deben valorarse la lengua materna y las pautas de crianza propias de la cultura, y que la participación en la vida cultural de la comunidad y la familia es fundamental para desarrollar el sentido de pertenencia y la identidad cultural. Esta fuente resulta especialmente útil porque recuerda que los temas de cultura e identidad no deben abordarse de manera teórica, sino desde la vivencia, la exploración y la experiencia artística y lúdica.

Cuando la educación inicial reduce la identidad cultural a una efeméride, un disfraz o una actividad ocasional, termina vaciando de sentido aquello que dice reconocer. Las investigaciones sobre infancias étnicas en Medellín y Cali, de Lozano *et al.* (2022), muestran precisamente esa tensión: en algunos contextos educativos se promueve el reconocimiento del vestuario, los alimentos o ciertos objetos, pero “no se genera sentido desde lo simbólico”, y varias prácticas culturales quedan desplazadas o modificadas por lineamientos institucionales. Esto revela que el reconocimiento superficial puede invisibilizar aquello más profundo: la experiencia, la memoria y la forma de habitar el mundo.

El mismo estudio (2022) muestra que, cuando las comunidades migran a la ciudad, las infancias se ven obligadas a adoptar nuevos lenguajes, expresiones y aprendizajes, mientras persiste la amenaza de perder lenguas, vestuarios, juegos, prácticas e historias. No obstante, los autores también subrayan que, aun en medio de esas transformaciones, permanecen pertenencias que identifican y dan sentido a niñas y niños. Esta idea resulta especialmente fecunda para comprender que la identidad infantil no es estática: se transforma, se negocia y se reconfigura, pero requiere mediaciones educativas que no desfiguren abruptamente lo propio.

A su vez, el documento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (en adelante, ICBF), titulado *Modalidad propia e intercultural para la atención a la primera infancia*, reconoce a las niñas y los niños como seres sociales únicos, diversos y profundamente enraizados en una cultura, y plantea que la educación inicial debe fortalecer la identidad cultural y la autonomía desde los primeros años. El portal institucional añade que la comunidad es un actor protagónico y que los procesos educativos deben desarrollarse con familias, autoridades tradicionales y sabedores, integrando saberes ancestrales, costumbres y el reconocimiento del territorio. Esta formulación resulta pertinente para una perspectiva basada en proyectos, porque invita a construir experiencias pedagógicas a partir de preguntas reales sobre vínculos, prácticas y memorias del entorno (ICBF, 2024).

En esa línea, una propuesta formativa coherente con el aprendizaje basado en proyectos podría partir de una pregunta como esta: ¿de qué maneras construyen identidad y pertenencia las niñas y los niños de una comunidad específica a través de sus experiencias culturales cotidianas?

Un proyecto de este tipo permitiría observar cantos, narraciones, formas de juego, celebraciones, modos de nombrar, materiales del entorno y relaciones familiares, para luego diseñar experiencias pedagógicas que no se limiten a representar la cultura, sino que contribuyan a vivirla, interpretarla y ponerla en diálogo. Este enfoque se alinea con las orientaciones para grupos étnicos, que proponen indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso como parte de la organización pedagógica.

Las situaciones que los niños y las niñas viven en su cotidianidad pueden ser un pretexto para construir un proyecto de aula. Por ejemplo: Juan descubre que puede ponerse de pie sin apoyo, María se pregunta por qué murió el pájaro que encontró en el parque, Miguel y Joaquín descubrieron que las plumas de las gallinas flotan en el agua, mientras que su carro favorito se hunde. (Diez Navarro, 2013)

La identidad infantil se fortalece cuando niñas y niños sienten que aquello que son tiene valor en el espacio educativo. El documento sobre interculturalidad advierte que la autonomía y la independencia dependen, en gran parte, de sentirse valorados, amados y respetados por lo que se es. Cuando, por el contrario, los rasgos físicos, la pertenencia étnica o las formas de expresarse se convierten en objeto de burla o discriminación, pueden aparecer vergüenza, duda y desvalorización de sí. En consecuencia, toda práctica pedagógica que pretenda ser intercultural necesita revisar críticamente sus materiales, interacciones, lenguajes y criterios de normalidad.

Esto significa que el reconocimiento de la diversidad no se agota en “dar cabida” a otras culturas. Supone revisar qué se considera legítimo, bello, correcto o deseable en el aula; quiénes son visibles y quiénes no; qué músicas se escuchan; qué lenguas circulan; qué juegos son permitidos y cuáles son corregidos; qué relatos familiares tienen lugar y cuáles son silenciados. Desde esta mirada, las experiencias culturales de la primera infancia no son accesorias, sino el suelo desde el cual niñas y niños construyen autoestima, pertenencia, memoria y capacidad de relacionarse con otros sin renunciar a sí mismos.

En síntesis, identidades, pertenencias y experiencias culturales forman una trama inseparable en la primera infancia. La identidad se construye en relaciones y vivencias; la pertenencia se arraiga en vínculos, territorios y memorias compartidas; y las experiencias culturales aportan el lenguaje sensible, simbólico y cotidiano con el que niñas y niños aprenden quiénes son y a qué mundo pertenecen. Por ello, una educación inicial situada e intercultural no debería imponer moldes universales, sino crear condiciones para que cada infancia pueda reconocerse, afirmarse y dialogar con otros desde la dignidad de su propia historia. Este constituye, precisamente, uno de los mayores aportes de una pedagogía basada en proyectos: convertir la diversidad vivida en pregunta, investigación y acción pedagógica con sentido.

5. Desigualdades, inequidades y desafíos territoriales en la educación inicial

Hablar de desigualdades e inequidades en la educación inicial exige mirar más allá del acceso formal a un servicio. Implica reconocer cómo las condiciones territoriales, históricas y culturales configuran oportunidades diferenciadas para las niñas y los niños, así como las formas en que sus saberes, lenguajes y modos de vida son valorados o invisibilizados en la escuela. Desde una perspectiva de interculturalidad crítica, estas desigualdades no son naturales ni aisladas, sino el resultado de relaciones de poder, herencias coloniales y prácticas educativas que, en muchos casos, reproducen el adultocentrismo y la jerarquización cultural. En este sentido, el desafío no es solo ampliar la cobertura, sino transformar las prácticas pedagógicas para que dialoguen con los contextos, reconozcan la diversidad de las infancias y promuevan relaciones más justas, horizontales y respetuosas entre generaciones.

En los primeros años de vida, las brechas se expresan en la posibilidad real de crecer en entornos protectores, de aprender desde la lengua y la cultura propias, de contar con mediaciones pedagógicas pertinentes y de habitar territorios donde el cuidado, la alimentación, la movilidad, la conectividad y la presencia institucional no se conviertan en factores de exclusión. En coherencia con el enfoque del curso, este análisis puede trabajarse desde el aprendizaje basado en proyectos, porque permite partir de problemas reales del contexto y traducirlos en propuestas pedagógicas situadas.

El informe regional sobre desigualdades educativas en América Latina ofrece una base contundente para comprender el problema. Allí se reconoce que, aunque en las últimas décadas hubo avances importantes en escolarización, “persisten grandes desigualdades en el ejercicio pleno del derecho a la educación”, y que dicho ejercicio sigue condicionado por “el origen social”, “la situación económica”, “el territorio en que habita”, la pertenencia étnica, el género y otras condiciones de exclusión (CLADE *et al.*, 2021, p. 17). Esta afirmación resulta clave porque impide leer la desigualdad como un fenómeno aislado o meramente individual; la sitúa como una trama estructural que organiza oportunidades profundamente desiguales desde el inicio de la vida.

El mismo documento precisa que “las probabilidades de acceder a experiencias de aprendizaje enriquecedoras son mucho más altas para las familias urbanas de clase media o alta que para las poblaciones rurales, indígenas o afrodescendientes” (CLADE *et al.*, 2021, p. 17). Esta idea permite diferenciar entre desigualdad e inequidad. La desigualdad describe una diferencia observable en el acceso o en las condiciones; la inequidad, en cambio, remite al carácter injusto, histórico y evitable de esas diferencias. No todas las niñas y los niños parten del mismo lugar, pero lo problemático es que esa distancia se sostenga por estructuras que distribuyen de manera desigual los recursos, el reconocimiento y la posibilidad de permanencia cultural.

En educación inicial, la dimensión territorial intensifica estas brechas. El territorio no es solo una localización geográfica; es una red de relaciones sociales, económicas, culturales y políticas que condiciona el modo en que niñas y niños viven la crianza, la participación, el juego, el acceso a bienes públicos y la relación con la escuela o con otras formas de educación. Las orientaciones para comunidades de grupos étnicos insisten en que el territorio “va mucho más allá del espacio geográfico” y que la educación debe responder a “las particularidades del contexto cultural y del territorio” (Ministerio de Educación Nacional [MEN], Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF] y Organización de Estados Iberoamericanos [OEI], 2018b, pp. 12, 18). Desde esta mirada, una política homogénea puede ampliar la cobertura y, al mismo tiempo, profundizar las inequidades si no reconoce los modos concretos en que cada territorio configura la experiencia infantil.

En este punto aparece un desafío central: la tensión entre universalización y pertinencia. Garantizar educación para todas las niñas y todos los niños constituye un imperativo ético y político; sin embargo, esta garantía pierde fuerza cuando se ofrece bajo formatos que exigen la adaptación de las comunidades al sistema, en lugar de adaptar el sistema a las singularidades de los pueblos. Las orientaciones pedagógicas afirman con claridad que, en términos de adaptabilidad, se espera que la educación promueva “la adaptación del sistema educativo a las singularidades de los pueblos étnicos y comunidades y no al contrario” (MEN, ICBF, & OEI, 2018b, p. 18). Esta formulación permite comprender que una propuesta aparentemente inclusiva puede seguir siendo inequitativa si desconoce lenguas, temporalidades, cosmovisiones o formas comunitarias de educar.

Desde una perspectiva latinoamericana, Candau (2010) advierte que la educación intercultural en el continente ha estado atravesada por tensiones históricas, entre ellas la persistencia de prácticas homogeneizadoras, monoculturales y eurocéntricas que reducen la diversidad a un asunto periférico o compensatorio. Esta observación resulta especialmente pertinente para la educación inicial, porque en muchos casos las brechas territoriales se abordan solo como carencia material y no como expresión de relaciones de poder. Allí donde la escuela no escucha los saberes locales ni reconoce la historicidad de las desigualdades, reproduce una jerarquía cultural que convierte a ciertos grupos en destinatarios de atención, pero no en interlocutores legítimos de la construcción pedagógica.

Catherine Walsh (2010) profundiza este punto al diferenciar una interculturalidad funcional de una interculturalidad crítica. La primera reconoce la diversidad, pero la incorpora sin cuestionar las bases estructurales de la desigualdad; la segunda parte del “problema estructural-colonial-racial” y exige transformar las relaciones, las instituciones y las condiciones que sostienen la inferiorización y la exclusión (Walsh, 2010, p. 78). Aplicada a la educación inicial, esta distinción resulta fundamental.

No basta con incluir referentes culturales en el aula si las niñas y los niños continúan enfrentando racismo, lejanía territorial, baja presencia estatal, escasa conectividad o propuestas pedagógicas desvinculadas de su vida comunitaria.

La Tabla 4 resume algunas expresiones concretas de desigualdad e inequidad territorial en la educación inicial y su impacto pedagógico.

Tabla 4. Algunas expresiones concretas de desigualdad e inequidad territorial en la educación inicial y su impacto pedagógico

Dimensión del territorio	Expresión de la desigualdad o inequidad	Efecto en la educación inicial
Ubicación geográfica	Dispersión rural, distancia, movilidad restringida.	Menor continuidad en la atención y dificultades de acceso.
Condiciones sociomateriales	Pobreza, precariedad alimentaria, brechas digitales.	Menos oportunidades de juego, exploración y participación.
Reconocimiento cultural	Desvalorización de lenguas, saberes y prácticas propias.	Debilitamiento identitario y baja pertinencia pedagógica.
Presencia institucional	Oferta homogénea o intermitente.	Atención fragmentada y escasa articulación con familias y comunidad.
Historia de exclusión	Racismo, colonialidad, marginación étnica.	Naturalización de la desventaja y reproducción de jerarquías.

Fuente: elaboración propia a partir de CLADE *et al.* (2021), Walsh (2010) y MEN, ICBF y OEI (2018b)

La desigualdad territorial no se expresa únicamente en la falta de infraestructura. También aparece cuando los tiempos de la comunidad no dialogan con los tiempos institucionales, cuando la lengua materna no tiene lugar en la interacción pedagógica, cuando se desconoce la autoridad de sabedores, parteras o mayores, o cuando la organización del servicio obliga a renunciar a prácticas culturales centrales para la crianza y el buen vivir. Por ello, las orientaciones pedagógicas para comunidades de grupos étnicos subrayan la necesidad de proteger la diversidad étnica y cultural, potenciar las lenguas nativas y promover interacciones significativas vinculadas con las identidades culturales y con las características de los entornos (MEN, ICBF, & OEI, 2018b, p. 17).

El documento Interculturalidad refuerza este enfoque al señalar que la interculturalidad es “un proyecto, una búsqueda por hacer que las relaciones entre culturas sean equitativas, respetuosas, justas y armoniosas” (MEN, ICBF, & OEI, 2018a, p. 5).

La fuerza de esta idea radica en que no presenta la diversidad como un dato pasivo, sino como un horizonte ético y político. En territorios marcados por desigualdades históricas, la educación inicial no puede limitarse a ofrecer atención; debe contribuir a desmontar formas de vergüenza, silenciamiento o desvalorización que afectan tempranamente la autoestima cultural y la capacidad de participación de niñas y niños.

En esa misma línea, el informe de CLADE recuerda que los sistemas educativos latinoamericanos no están aislados de las desigualdades sociales, sino “absolutamente inmersos en ese complejo contexto social” (CLADE *et al.*, 2021, p. 7). Esto obliga a abandonar explicaciones simplistas que responsabilizan únicamente a las familias o a las comunidades por las brechas observadas. Cuando un territorio carece de condiciones materiales dignas, cuando la violencia o la exclusión racial condicionan la vida cotidiana, o cuando la política educativa llega de manera débil y fragmentada, la educación inicial recibe el impacto acumulado de estas asimetrías. La tarea pedagógica, entonces, requiere sensibilidad territorial, trabajo intersectorial y lectura crítica del contexto.

En este punto, el aprendizaje basado en proyectos ofrece una vía metodológica especialmente potente. En lugar de estudiar las desigualdades como un listado de problemas generales, invita a formular preguntas concretas sobre una comunidad o un territorio determinado: ¿qué barreras limitan el ejercicio del derecho a la educación en la primera infancia?, ¿cómo inciden las distancias, la lengua, el racismo o la economía familiar en la experiencia educativa?, ¿qué actores del entorno participan o deberían participar en la construcción de respuestas pedagógicas? Este enfoque se alinea con la orientación del syllabus, que propone metodologías activas, conciencia del entorno y trabajo por proyectos o estudio de casos para articular el saber disciplinar con la realidad cotidiana.

Para reflexionar...



No toda diferencia territorial constituye una desventaja, pero se convierte en inequidad cuando la política educativa desconoce el valor de esa diferencia o cuando la utiliza para justificar una oferta de menor calidad. El reto no consiste en “compensar” a los territorios leídos como deficitarios, sino en construir respuestas pedagógicas y políticas que partan de su dignidad, de su historia y de sus formas propias de producir conocimiento. De lo contrario, la educación inicial corre el riesgo de ampliar la cobertura mientras debilita las pertenencias culturales o reproduce jerarquías entre infancias consideradas centrales y otras vistas como periféricas.

Desde esta mirada, los desafíos territoriales de la educación inicial pueden agruparse en tres grandes planos. El primero es material: garantizar condiciones de acceso, bienestar, alimentación, conectividad, permanencia y atención integral. El segundo es pedagógico: diseñar experiencias pertinentes, con lenguajes, tiempos, materiales y mediaciones que dialoguen con el contexto. El tercero es político y ético: reconocer a las comunidades como sujetas de construcción educativa y no solo como beneficiarias. Las orientaciones para grupos étnicos avanzan precisamente en esa dirección al proponer prácticas basadas en el reconocimiento, el respeto, la valoración y el diálogo con las formas propias de educar consolidadas históricamente por las comunidades (MEN, ICBF, & OEI, 2018b).

En síntesis, las desigualdades, inequidades y los desafíos territoriales en la educación inicial no pueden comprenderse como asuntos periféricos o administrativos. Constituyen el núcleo de una discusión sobre la justicia educativa en los primeros años de vida. El territorio distribuye oportunidades, pero también memoria, identidad, vínculos y posibilidades de agencia. Por ello, una propuesta pedagógica situada debe reconocer que no hay educación inicial de calidad sin justicia territorial, ni justicia territorial sin una pedagogía capaz de escuchar las experiencias infantiles concretas, articular saberes locales y transformar las condiciones que convierten la diferencia en desventaja. Este constituye, precisamente, el tipo de problema formativo que puede abordarse con mayor profundidad mediante proyectos pedagógicos contextualizados, críticos y comprometidos con la equidad.

6. Conclusiones

La primera conclusión que se desprende de este recorrido es que la infancia no puede entenderse desde una perspectiva única, universal o descontextualizada. Las maneras de nombrar, cuidar, socializar y educar a niñas y niños se configuran en marcos socioculturales concretos, atravesados por memorias, valores, lenguas, expectativas y relaciones de poder. Reconocer esta pluralidad permite desmontar miradas homogeneizadoras y avanzar hacia una comprensión más rigurosa y ética de la primera infancia, en la que cada experiencia infantil sea leída en relación con su entorno y no desde parámetros abstractos de normalidad (Jaramillo, 2007; Zapata Ospina, s. f.).

En segundo lugar, la interculturalidad en educación no puede reducirse al reconocimiento superficial de la diversidad, sino que constituye un campo de tensiones atravesado por relaciones de poder, herencias coloniales y disputas por la legitimidad de los saberes. En este marco, la interculturalidad crítica exige transformar las prácticas educativas que reproducen desigualdades y jerarquías culturales. Articulada con una perspectiva intergeneracional, esta apuesta implica además cuestionar el adultocentrismo como una forma de dominación que ha situado históricamente a la infancia en un lugar subordinado, invisibilizando su agencia, sus lenguajes y sus modos de habitar el mundo. Así, la educación se configura como un espacio ético y político donde no solo se reconocen los saberes comunitarios y territoriales, sino que también se promueven relaciones más horizontales entre generaciones, posibilitando el coprotagonismo de los niños y las niñas en la construcción de experiencias pedagógicas más justas, democráticas y situadas.

En tercer lugar, el territorio aparece como una mediación decisiva en la vida de niñas y niños. No se trata solamente del lugar donde viven, sino del entramado de relaciones, prácticas, saberes, recorridos y sentidos de pertenencia que organizan su experiencia cotidiana. El hogar, la comunidad, los espacios naturales, la oralidad, los rituales y las formas locales de convivencia participan activamente en los procesos de crianza, socialización e identificación cultural. Por ello, cualquier propuesta pedagógica dirigida a la primera infancia necesita leer el territorio como interlocutor formativo y no como simple contexto de referencia.

En cuarto lugar, la construcción de identidades y pertenencias en la primera infancia exige una educación capaz de valorar las experiencias culturales reales de las infancias. Cuando la lengua materna, la memoria familiar, los juegos, las corporalidades y los saberes comunitarios encuentran reconocimiento en la experiencia educativa, se fortalecen la autoestima, la participación y el sentido de dignidad. Cuando, por el contrario, estas dimensiones se invisibilizan o se tratan de manera superficial, pueden reproducirse formas tempranas de desvalorización y exclusión.

De ahí que la interculturalidad no deba reducirse a un gesto simbólico, sino asumirse como una práctica de reconocimiento profundo y de diálogo respetuoso entre culturas.

Una quinta conclusión es que las desigualdades en la educación inicial no responden únicamente a diferencias individuales o familiares, sino a condiciones estructurales e históricas que distribuyen de manera injusta oportunidades, recursos y reconocimiento. El origen social, la pertenencia étnica, la ubicación geográfica, la precariedad material y la escasa pertinencia cultural de muchas ofertas educativas siguen condicionando el ejercicio efectivo del derecho a la educación en los primeros años. Por ello, hablar de calidad en educación inicial exige también abordar la justicia territorial, la equidad y la transformación de las relaciones que convierten la diferencia en desventaja (CLADE *et al.*, 2021; Walsh, 2010).

Finalmente, el aprendizaje basado en proyectos ofrece una ruta metodológica especialmente pertinente para abordar estas realidades en la formación docente. Su valor radica en que permite partir de preguntas auténticas sobre el contexto, investigar situaciones concretas, dialogar con familias y comunidades y traducir el análisis en decisiones pedagógicas situadas. Desde esta perspectiva, la educación inicial no se limita a aplicar modelos prefabricados, sino que se construye a partir de la observación, la escucha y la comprensión crítica de las infancias reales. Esta constituye, quizás, la principal exigencia que deja este material: formar una práctica pedagógica capaz de reconocer la diversidad, sostener el vínculo y comprometerse con experiencias educativas más justas, pertinentes y humanizantes.

Referencias

- Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [CLADE], Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO Buenos Aires, y OXFAM. (2021). *Desigualdades educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos* (Informe regional). https://redclade.org/wp-content/uploads/CLADE_AmerLatina_Educ-y-Desiguald_v4.pdf
- Candau, V. M. F. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200019>
- Castiglioni, M. A. (2017). Interculturalidad e infancias. Aportes desde el análisis del Programa Lazos Comunitarios: voces, corporalidad, juego, contextos culturales y propuesta educativa [Tesis de maestría, Universidad Nacional de San Martín]. <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/125>
- Díez Navarro, M. C. (2013). *10 ideas clave: La educación infantil*. Editorial Graó.
- Gallego Henao, A. M., Álvarez Gallego, M. M., Correa Correa, D. A., Arboleda Jaramillo, C. A., y Rey Cruz, N. E. (2022). Prácticas de crianza y estilos parentales: contextos sociales y retos para la Administración Pública. *Administración & Desarrollo*, 52(2), 182-202. <https://doi.org/10.22431/25005227.vol52n2.10>
- Hurtado Arias, A. L., y Espinal Montoya, M. C. (2019). La importancia de las prácticas de crianza en el desarrollo del niño: Una experiencia de intervención en el marco de la práctica de escuela y comunidad en la vereda Buenos Aires de Cañasgordas, Antioquia [Trabajo de grado, Fundación Universitaria del Área Andina]. <https://digitk.areandina.edu.co/entities/publication/3223ee31-fa76-4053-9ad1-d0ba29babba1>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2024). *Modalidad propia e intercultural para la atención a la primera infancia* [Manual técnico]. <https://www.icbf.gov.co/modalidad-propia>
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona Próxima*, (8), 108-123.
- Lozano Meneses, C., Rodríguez Moreno, L. V., & García Jaramillo, H. A. (2022). Estado, familia y educación en la construcción de identidad de infancias étnicas de las ciudades de Medellín y Cali. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (65), 284-310.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional [MEN], Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], y Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2018a). Interculturalidad. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/Interculturalidad.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], & Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2018b). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-379705_recurso_10.pdf
- Morales, S. (2022). Intergeneracionalidad emancipatoria. Diálogo con Alejandro Cussiánovich sobre pedagogía de la ternura y co-protagonismo de la niñez. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 4(7), 119–125. <https://revistatrenzar.cl/index.php/ojs/article/view/7/14>
- Rodríguez Cortés, A. B., Rodríguez Villamil, H., y Chávez Plazas, Y. A. (2022). La familia como escenario territorial en la transmisión cultural de la paz. *Tabula Rasa*, (41), 249–267. <https://doi.org/10.25058/20112742.n41.11>
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96). Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. <https://archive.org/details/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/page/96/mode/2up>
- Zapata Ospina, B. (s. f.). *La construcción de identidades en la educación de la primera infancia*. Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP). <https://omepworld.org/es/la-construccion-de-identidades-en-la-educacion-de-la-primera-infancia-beatriz-zapata-ospina/>



Información técnica

Autora: Jenny Karina Bautista Sabogal

Asesora Pedagógica: Luisa Rincón

Diseñador Gráfico: Laura Sofía Amézquita Gómez

Este material es de uso institucional.
Prohibida su reproducción total o parcial.