

The background of the page features a photograph of a person's hands holding a white 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 gray chevron pointing left, and a teal hexagon at the bottom. A dark blue triangle is in the bottom right corner.

Lectura fundamental

**Interculturalidad crítica
y educación**



Contenido



- 1 Introducción
- 2 Enfoques de interculturalidad: relacional, funcional y crítica
- 3 Tensiones entre escuela, cultura hegemónica y saberes comunitarios
- 4 Prácticas pedagógicas interculturales para el reconocimiento de la diferencia
- 5 Políticas educativas y marcos normativos sobre diversidad cultural en Colombia
- 6 Conclusiones

Palabras clave: interculturalidad crítica, educación inicial, diversidad cultural, saberes comunitarios, reconocimiento de la diferencia.

1. Introducción

Pensar la educación inicial desde una perspectiva intercultural implica reconocer que la infancia no transcurre en escenarios neutros, sino en territorios atravesados por memorias, lenguajes, prácticas de cuidado, relaciones de poder y formas diversas de comprender el mundo. En este horizonte, la interculturalidad deja de ser un tema complementario para convertirse en una clave de lectura pedagógica, ética y política. No se trata únicamente de aceptar la existencia de diferencias culturales, sino de comprender cómo estas han sido históricamente jerarquizadas y de qué manera la experiencia educativa puede contribuir tanto a reproducir como a transformar tales desigualdades.

En este material se abordan los enfoques relacional, funcional y crítico de la interculturalidad, los cuales expresan comprensiones distintas sobre la diversidad y sobre el sentido del encuentro entre culturas. Mientras algunas aproximaciones privilegian el contacto o la inclusión de la diferencia en el orden existente, la perspectiva crítica propone cuestionar las estructuras que producen subordinación cultural, racial y epistémica. Esta distinción resulta especialmente relevante en la educación inicial, donde el reconocimiento no se juega solo en discursos formales, sino en interacciones cotidianas, corporalidades, formas de cuidado, lenguajes y experiencias de participación.

Asimismo, se analizan las tensiones existentes entre la escuela, la cultura hegemónica y los saberes comunitarios, considerando que el escenario educativo puede convertirse tanto en espacio de silenciamiento como en lugar de diálogo y justicia cognitiva. En este marco, se plantea que las prácticas pedagógicas interculturales constituyen mediaciones fundamentales para reconocer la diferencia sin folclorizarla, fortalecer identidades sin encerrarlas y construir experiencias de aprendizaje situadas, sensibles al territorio y vinculadas con los saberes locales. De este modo, se propone comprender la educación inicial como un espacio donde se configuran aprendizajes y, a la vez, formas de convivencia, reconocimiento y transformación social.

2. Enfoques de interculturalidad: relacional, funcional y crítica

Comprender la interculturalidad en la educación inicial exige distinguir sus sentidos, dado que no toda referencia a la diversidad transforma realmente las prácticas pedagógicas. En contextos educativos, esta distinción resulta decisiva, pues de ella depende si la diferencia cultural se reduce a una presencia decorativa o si se convierte en una oportunidad para revisar las relaciones de poder, los saberes legitimados y las formas de encuentro entre niñas, niños, familias y comunidades. Desde esta perspectiva, los enfoques relacional, funcional y crítico no son equivalentes; expresan comprensiones distintas de la convivencia, del reconocimiento y de la transformación educativa.

El enfoque relacional entiende la interculturalidad como contacto e intercambio entre culturas. Se trata de la forma más extendida y, a la vez, más intuitiva de comprenderla: personas con historias, lenguas, prácticas y valores diversos se encuentran, dialogan y comparten experiencias. Walsh (2010) explica que esta perspectiva se refiere, de manera general, al “contacto e intercambio entre culturas” y puede darse en condiciones tanto de igualdad como de desigualdad. Su principal aporte consiste en recordar que las relaciones entre grupos culturales existen históricamente y no constituyen una novedad reciente en América Latina.

Sin embargo, en la educación inicial, este enfoque puede resultar limitado si solo resalta el encuentro visible entre diferencias, sin examinar qué voces ocupan el centro, cuáles quedan subordinadas y qué conocimientos son considerados válidos. Cuando una propuesta se limita a celebrar comidas, vestuarios o palabras sueltas de otra cultura, puede generar una experiencia amable, aunque insuficiente. El problema no radica en el encuentro en sí, sino en su superficialidad. La relación cultural, si no se problematiza, puede ocultar jerarquías previas, desigualdades naturalizadas y formas sutiles de exclusión que ya operan en la vida escolar.

El enfoque funcional da un paso adicional, pues reconoce la diversidad como asunto institucional y promueve su inclusión dentro del sistema educativo existente. Walsh (2010) señala que esta perspectiva busca el diálogo, la convivencia y la tolerancia, pero no cuestiona “las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales” (p. 78). En términos pedagógicos, este enfoque suele traducirse en currículos que incluyen contenidos sobre diversidad, efemérides culturales o recomendaciones orientadas a respetar al otro, sin revisar de fondo cómo la escuela jerarquiza lenguajes, formas de crianza, memorias colectivas y modos de aprender.

En la primera infancia, la interculturalidad funcional puede parecer suficiente porque favorece ambientes pacíficos y mensajes de aceptación. No obstante, sus límites resultan evidentes cuando la inclusión consiste únicamente en adaptar a niñas y niños a una cultura escolar dominante. En esos casos, la diferencia es admitida siempre que no altere la organización central del aula, los criterios de participación o los saberes autorizados. Se reconoce la pluralidad; sin embargo, se espera que esta se acomode al molde institucional. De este modo, la diversidad se vuelve gestionable, pero no necesariamente justa ni transformadora.

La interculturalidad crítica propone un giro más profundo. No parte únicamente de la diferencia cultural, sino del análisis del patrón histórico de desigualdad que ha jerarquizado pueblos, conocimientos y formas de existencia. Walsh (2010) sostiene que esta perspectiva parte del “problema estructural-colonial-racial” y entiende la interculturalidad como herramienta, proceso y proyecto construido desde los grupos históricamente subalternizados.

Desde este enfoque, la tarea educativa no se limita a reunir culturas en un mismo espacio, sino que busca transformar las condiciones que producen inferiorización, silenciamiento y exclusión.

Llevada a la educación inicial, esta mirada implica reconocer que niñas y niños no llegan al escenario educativo como sujetos abstractos, sino atravesados por lenguajes, territorialidades, memorias familiares, corporalidades y experiencias de valoración o desvalorización. Castiglioni (2018) muestra que una propuesta intercultural crítica en la infancia debe entender la heterogeneidad como patrimonio, alojar el conflicto y el consenso, y apoyarse en la mediación pedagógica para impulsar una acción transformadora (p. 2-3). Esto significa que el aula no puede ser concebida como un espacio neutral; debe asumirse como un lugar de conversación ética, reconocimiento y reconstrucción de vínculos.

Tabla 1. Rasgos comparativos de los enfoques de interculturalidad

Enfoque	Idea central	Riesgo principal en educación inicial	Potencial pedagógico
Relacional	Encuentro e intercambio entre culturas	Reducir la diversidad a contacto superficial	Favorecer experiencias de acercamiento y diálogo
Funcional	Inclusión de la diversidad en el sistema existente	Integrar sin transformar jerarquías ni criterios de validez	Promover convivencia y reconocimiento básico
Crítica	Transformación de relaciones, estructuras y saberes	Exige revisión institucional sostenida y formación docente rigurosa	Construir justicia cultural, participación y reconocimiento genuino

Fuente: elaboración propia

La pertinencia de la interculturalidad crítica puede comprenderse con mayor claridad a partir del aprendizaje basado en proyectos. Esta metodología invita a partir de preguntas reales, problemas del entorno y a la construcción colaborativa de soluciones. En este marco, la diversidad no se enseña como un contenido aislado, sino como una experiencia viva que orienta la indagación.

Un proyecto con niñas y niños pequeños puede explorar relatos familiares, juegos, músicas, alimentos, celebraciones o formas de cuidado presentes en su comunidad. La diferencia crucial radica en que no se trata de “mostrar culturas”, sino de investigar cómo se convive, qué se aprende de otras experiencias y qué situaciones de exclusión o invisibilización requieren ser transformadas.



Para reflexionar...

Cuando una práctica pedagógica alude al respeto, pero valida únicamente un modo de hablar, jugar, nombrar el mundo o participar, cabe preguntarse si se está formando para la diversidad o si se está enseñando a ajustarse a una única norma cultural. Esta cuestión resulta clave, dado que la infancia percibe tempranamente qué voces son celebradas y cuáles apenas toleradas. Por ello, toda propuesta intercultural debe revisar no solo sus contenidos, sino también sus gestos cotidianos, sus silencios y sus criterios de legitimidad.

Castiglioni (2018) aporta una clave especialmente valiosa para la educación inicial al mostrar que la interculturalidad también se manifiesta en la corporalidad, el juego y la interacción concreta entre niñas y niños. La autora afirma que la diversidad “se porta en nuestros cuerpos” y que las valoraciones sobre la alteridad se inscriben en gestos, posturas, miradas y formas de relación (p. 14-20). Esta idea amplía el horizonte pedagógico: educar interculturalmente no consiste únicamente en hablar sobre la diversidad, sino en crear experiencias donde los cuerpos, los juegos y las emociones aprendan a convivir sin reproducir desprecio, exotización o jerarquías.



¿Sabía que...?

En experiencias interculturales con la infancia, el conflicto no necesariamente indica un fracaso pedagógico. Bien acompañado, puede convertirse en una ocasión de aprendizaje ético. Castiglioni (2018) muestra que la convivencia intercultural no elimina las tensiones; por el contrario, las hace visibles y susceptibles de ser trabajadas mediante la mediación docente, el juego compartido y el diálogo sobre las diferencias (pp. 18-20). En lugar de evitar toda fricción, una pedagogía rigurosa enseña a nombrarla, comprenderla y transformarla.

En síntesis, los tres enfoques expresan niveles distintos de profundidad: el relacional visibiliza el encuentro; el funcional incorpora la diversidad en el orden existente; y el crítico cuestiona dicho orden con el propósito de transformarlo. En la educación inicial intercultural, este último enfoque resulta el más fecundo, dado que dialoga con el propósito de diseñar experiencias pedagógicas sensibles a los saberes locales, los lenguajes diversos y los principios de cuidado.

No basta con reunir diferencias en un mismo espacio; el desafío consiste en construir experiencias en las que cada niña y cada niño puedan reconocerse, participar y aprender en condiciones de dignidad, reciprocidad y justicia cultural.

3. Tensiones entre escuela, cultura hegemónica y saberes comunitarios

La relación entre la escuela, la cultura hegemónica y los saberes comunitarios constituye uno de los núcleos más delicados de la educación intercultural en la primera infancia. No se trata únicamente de reconocer que niñas y niños llegan con experiencias culturales diversas, sino de comprender que la institución escolar, aun cuando se presenta como neutral, suele operar desde marcos de conocimiento que privilegian ciertos lenguajes, tiempos, formas de participación y criterios de validez. En este punto aparece la tensión central: la escuela puede abrirse al diálogo de saberes o puede, incluso sin proponérselo, reproducir jerarquías que sitúan unos conocimientos por encima de otros.

Desde una perspectiva crítica, la cultura hegemónica no debe entenderse solo como una tradición ampliamente compartida, sino como un orden de significados que logra presentarse como universal, deseable y normal. Cuando esto ocurre, los saberes familiares, territoriales, comunitarios y ancestrales quedan desplazados hacia los márgenes, como si fueran complementarios, anecdóticos o insuficientemente académicos. Walsh (2010) sostiene que la interculturalidad crítica no parte de la diferencia en abstracto, sino del “problema estructural-colonial-racial”, y por ello exige transformar “estructuras, instituciones y relaciones sociales” (p. 78). Esta afirmación permite comprender que la tensión no reside únicamente en los contenidos curriculares, sino en la matriz profunda desde la cual la escuela legitima aquello que se reconoce como conocimiento.

En la educación inicial, esta situación adquiere una forma particular, dado que las primeras experiencias educativas están atravesadas por el cuerpo, la palabra cotidiana, el juego, la alimentación, los ritmos de cuidado y las maneras de nombrar el mundo. Castiglioni muestra que la cultura no se transmite únicamente mediante discursos explícitos, sino también a través de gestos, prácticas y corporalidades; incluso señala que en las experiencias infantiles aparecen “improntas centristas y hegemónicas proyectadas desde la perspectiva adulta” que disciplinan la producción infantil y social. En otras palabras, la hegemonía no solo enseña contenidos, sino que también organiza de manera silenciosa la forma considerada adecuada de sentarse, hablar, jugar, escuchar y participar.



Para reflexionar...

Cuando una niña utiliza una palabra propia de su comunidad, cuando una familia comparte una práctica de crianza distinta o cuando un grupo propone una manera alternativa de resolver una situación cotidiana, cabe preguntarse si la escuela escucha ese saber como fuente legítima de aprendizaje o si lo corrige para ajustarlo a la norma dominante. La respuesta a esta cuestión revela si el reconocimiento de la diversidad es auténtico o meramente decorativo.

Buena parte de la tensión surge porque la escuela moderna ha sido construida históricamente como un espacio de homogeneización. Sus rutinas buscan ordenar, clasificar, secuenciar y evaluar, mientras que muchos saberes comunitarios circulan en registros relacionales, narrativos, prácticos y situados. De Sousa Santos (2018) advierte que no puede haber justicia social sin justicia cognitiva y propone pensar una “ecología de saberes”, es decir, una relación no jerárquica entre distintas formas de conocimiento. Esta idea resulta especialmente fecunda para la educación inicial intercultural, porque permite pasar de la simple inclusión simbólica de la diferencia a una reorganización más profunda de aquello que el aula considera valioso para aprender.

En este punto conviene distinguir entre incorporar contenidos comunitarios y transformar la lógica escolar desde el encuentro de saberes. Lo primero puede resolverse con una actividad aislada sobre tradiciones locales; lo segundo exige revisar quién decide qué se enseña, cómo se enseña y desde qué experiencia se interpreta lo enseñado. El syllabus del módulo insiste en que los estudiantes deben diseñar actividades pedagógicas interculturales básicas para integrar saberes locales, lenguajes diversos y principios de cuidado en experiencias de educación inicial. Por tanto, este apartado no solo tiene relevancia teórica, sino que también ofrece una base indispensable para que futuras propuestas pedagógicas no reproduzcan subordinaciones culturales bajo un lenguaje de inclusión aparente.

La tensión también se expresa en la relación con las familias y las comunidades. En muchos escenarios escolares, la participación comunitaria es aceptada en la medida en que no cuestione la organización central del aula. Se invita a las familias a narrar una costumbre, a compartir una receta o a acompañar una celebración, pero rara vez se reconoce que poseen marcos válidos para interpretar el desarrollo infantil, el cuidado, la convivencia o el aprendizaje.

Valenciano recuerda que la pedagogía decolonial busca recuperar y valorar conocimientos y saberes ancestrales, cuestionando las estructuras impuestas por el colonialismo, y que la pedagogía debe comprenderse más allá de lo escolarizado. Esta idea obliga a desplazar la mirada: la escuela no es el único lugar donde se produce saber pedagógico.

Tabla 2. Manifestaciones de la tensión entre escuela, hegemonía y saberes comunitarios

Ámbito escolar	Expresión de la cultura hegemónica	Posibilidad intercultural crítica
Lenguaje	Se privilegia una forma única de nombrar y explicar	Se reconocen repertorios lingüísticos y narrativos diversos
Cuidado	Se impone un único modelo de crianza válido	Se dialoga con prácticas familiares y territoriales
Juego	Se legitiman ciertos juegos como “educativos”	Se integran juegos locales y memorias corporales
Participación y el co-protagonismo	Las infancias repiten saberes definidos por el adulto	Niñas y niños preguntan, interpretan y co-construyen sentido
Relación con la comunidad	La comunidad es invitada como apoyo externo	La comunidad es reconocida como portadora de saber pedagógico

Fuente: elaboración propia a partir de Walsh (2010), Castiglioni (2018) y De Sousa Santos (2018)

Esta tensión no debe interpretarse como un obstáculo que impide educar, sino como una condición que debe hacerse visible para poder transformarla. Castiglioni (2018), al analizar una experiencia entre instituciones vinculadas a comunidades judía y coreana, muestra que una propuesta intercultural sostenida permite alojar el conflicto y el consenso mediante la mediación docente y la participación infantil. Este aspecto resulta fundamental: el conflicto no es sinónimo de fracaso. Por el contrario, puede constituirse en una ocasión pedagógica para revisar estereotipos, descentrar miradas y aprender a convivir con diferencias reales, no idealizadas.

Desde el aprendizaje basado en proyectos, esta comprensión tiene consecuencias metodológicas concretas. Un proyecto intercultural no debería partir de una “explicación” abstracta sobre la diversidad, sino de problemas y preguntas situadas: ¿qué saberes circulan en las familias del grupo?, ¿qué prácticas de cuidado valoran las comunidades cercanas?, ¿qué relatos, músicas, juegos o formas de nombrar el territorio están ausentes en el aula?, ¿por qué algunos conocimientos son celebrados y otros corregidos? Estas preguntas desplazan el foco desde la acumulación de información hacia la investigación compartida, el diálogo y la producción colectiva de sentido. De este modo, la metodología se alinea con el propósito del syllabus de promover el pensamiento crítico, la reflexión contextual y el diseño de experiencias pertinentes.

Recuerde que...



Reconocer saberes comunitarios no significa romantizarlos ni asumir que toda práctica sea incuestionable. La clave de la interculturalidad crítica consiste en construir un diálogo ético y horizontal, en el que la escuela no imponga y la comunidad no sea exotizada. El desafío radica en examinar, contrastar, comprender y crear mediaciones pedagógicas que resguarden la dignidad de todas las personas implicadas.

La maestra o el maestro no actúa como un simple transmisor de contenidos, sino como mediador entre mundos de sentido. Su tarea consiste en identificar jerarquías invisibles, abrir preguntas, sostener conversaciones complejas y traducir experiencias culturales a formatos pedagógicos sin vaciarlas de significado. Walsh (2010) subraya que la interculturalidad crítica funciona también como una herramienta pedagógica para visibilizar maneras distintas de ser, vivir, saber, aprender y sentir. En la educación inicial, esta mediación se vuelve más exigente, dado que las tensiones emergen en escenas aparentemente pequeñas: una canción, una comida, una consigna, una forma de jugar o una corrección realizada “por costumbre”.

En síntesis, la tensión entre la escuela, la cultura hegemónica y los saberes comunitarios no constituye un tema accesorio, sino una clave para repensar la educación inicial desde la justicia cultural y cognitiva. Cuando la escuela deja de concebirse como el centro único del saber y se reconoce como un espacio de encuentro, conflicto, traducción y construcción compartida, se hace posible una práctica pedagógica más coherente con la interculturalidad crítica. Solo de este modo podrán diseñarse experiencias educativas en las que los saberes locales, los lenguajes diversos y los principios de cuidado no aparezcan como anexos, sino como parte constitutiva del aprendizaje y del bienestar infantil.

4. Prácticas pedagógicas interculturales para el reconocimiento de la diferencia

Pensar las prácticas pedagógicas interculturales en la educación inicial implica asumir que la diferencia no es un obstáculo que deba neutralizarse, sino una condición constitutiva de la vida social y del aprendizaje. En la primera infancia, esta afirmación adquiere una relevancia especial, dado que la identidad comienza a configurarse desde experiencias sensibles, corporales, lingüísticas y afectivas. Por ello, una práctica pedagógica intercultural no puede limitarse a transmitir mensajes de respeto; requiere crear condiciones para que niñas y niños vivan la diversidad como experiencia de reconocimiento, dignidad y vínculo.

Esta perspectiva se articula con el propósito formativo del curso, que busca diseñar experiencias pedagógicas interculturales capaces de integrar saberes locales, lenguajes diversos y principios de cuidado en escenarios de educación inicial. El syllabus plantea metodologías activas orientadas al pensamiento crítico, al intercambio de experiencias y al trabajo por proyectos o estudios de caso, de modo que el aprendizaje se construya desde la reflexión situada y no desde la repetición abstracta de conceptos. En este marco, las prácticas pedagógicas interculturales no constituyen actividades aisladas, sino formas de organizar el encuentro, la indagación y la experiencia educativa.

Desde la interculturalidad crítica, el reconocimiento de la diferencia no se reduce a aceptar la existencia de culturas distintas. Valenciano Canet (2025), retomando a Walsh, sostiene que esta perspectiva cuestiona la dominación estructural, la colonialidad del poder y la jerarquización de los saberes. Esto implica que una práctica pedagógica verdaderamente intercultural no se limita a incluir contenidos sobre diversidad, sino que revisa quién habla, qué conocimientos se validan, qué lenguas se escuchan, qué cuerpos se legitiman y qué modos de habitar el mundo se convierten en referencia escolar. Reconocer la diferencia supone, por tanto, transformar relaciones y no solo ampliar repertorios temáticos.

En la educación inicial, este reconocimiento comienza en lo cotidiano. Las orientaciones para comunidades de grupos étnicos señalan que las niñas y los niños construyen su identidad desde el vientre y a través de las interacciones con sonidos, rituales, movimientos, olores, voces, texturas y relaciones comunitarias (Ministerio de Educación Nacional, ICBF y OEI, 2018a). Esto obliga a comprender que la práctica pedagógica no inicia únicamente cuando se presenta una actividad formal, sino desde la manera en que se organiza el ambiente, se recibe a las familias, se nombra a cada niña o niño y se da lugar a sus formas propias de expresión.

Una pedagogía intercultural orientada al reconocimiento de la diferencia requiere partir de la indagación. Las orientaciones pedagógicas señalan que indagar supone escuchar, observar y recoger inquietudes, intereses y preguntas de niñas, niños y familias para comprender sus procesos de desarrollo y aprendizaje (Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2018a). Esta idea dialoga de manera profunda con el aprendizaje basado en proyectos, ya que un proyecto pertinente no surge de una secuencia cerrada por la persona adulta, sino de preguntas vivas vinculadas con el territorio, la comunidad y la experiencia infantil. Cuando el aula investiga cómo se cuida la vida en distintas familias, qué juegos circulan en la comunidad o qué lenguajes se utilizan para nombrar el entorno, la diferencia deja de ser un tema y se convierte en una experiencia formativa.

Para reflexionar...



Toda práctica pedagógica transmite una idea de humanidad, incluso cuando no la enuncia. Si en el aula solo se legitima una manera de hablar, una estética, una narrativa familiar o una forma de aprender, se enseña implícitamente que unas vidas son más valiosas que otras. La pregunta pedagógica de fondo no se limita a cómo incluir la diferencia, sino a qué se está comunicando sobre quién merece ser escuchado, comprendido y reconocido.

Un segundo rasgo fundamental de estas prácticas consiste en fortalecer identidades sin producir encierros culturales. El documento Interculturalidad subraya que fortalecer la identidad cultural en la primera infancia es vital para la pervivencia de los grupos étnicos, pero aclara que ello no implica aislar a niñas y niños en una pertenencia rígida, sino construir un sentido de orgullo y valía que también reconozca los vínculos con otros pueblos y culturas (Ministerio de Educación Nacional, ICBF y OEI, 2018b). En consecuencia, las prácticas pedagógicas interculturales deben combinar dos movimientos simultáneos: “casa adentro”, orientado a afirmar saberes, memorias, lenguas y valores propios, y “casa afuera”, dirigido a propiciar el encuentro respetuoso con otras formas de vida.

Este equilibrio resulta decisivo en la educación inicial, dado que la diferencia puede ser vivida de dos maneras opuestas. Puede convertirse en fuente de vergüenza cuando los rasgos físicos, la lengua, las costumbres o los modos de crianza son objeto de burla, silenciamiento o exotización.

Asimismo, puede constituirse en fuente de afirmación cuando el entorno pedagógico valida dichas marcas identitarias como expresiones legítimas del ser. El material Interculturalidad advierte, precisamente, que la autonomía y la independencia infantil dependen, en gran medida, de sentirse valorados, amados y respetados por lo que se es (Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2018b). En consecuencia, la práctica pedagógica intercultural es también una práctica de cuidado identitario.

En este punto, el lenguaje ocupa un lugar central. Reconocer la diferencia supone dar cabida a repertorios lingüísticos, narrativos y simbólicos diversos. Las orientaciones técnicas para grupos étnicos insisten en la importancia de las lenguas nativas, de los lenguajes propios y de la oraliteratura como medios de transmisión de creencias, valores, saberes ancestrales y relaciones con el territorio (Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2018a). Desde una perspectiva pedagógica, esto implica que el lenguaje del aula no debe operar únicamente como herramienta de instrucción, sino como un espacio de coexistencia entre voces diversas. Canciones, relatos, palabras del entorno, saludos familiares y formas comunitarias de nombrar el mundo deben integrarse a la experiencia educativa no como elementos decorativos, sino como materia viva del aprendizaje.

Las prácticas interculturales también transforman la relación con el conocimiento. López Hernández y Cuello Daza (2016) advierten que una educación sin profundidad histórica puede presentarse como intercultural y, sin embargo, continuar homogeneizando a los sujetos. De allí que propongan una pedagogía “propia” orientada a cuestionar formas de colonización curricular y a reconocer conocimientos diversos. En la educación inicial, esta reflexión invita a desplazar la idea de que solo lo escolarmente codificado tiene valor. Los saberes sobre el cuidado, los ritmos de la naturaleza, la alimentación, la medicina tradicional, el juego local, la memoria de los mayores o la relación con el territorio también constituyen conocimientos pedagógicamente relevantes.

Esto tiene consecuencias concretas para la planificación. Una práctica pedagógica intercultural no comienza únicamente preguntando qué contenido “debe enseñarse”, sino qué experiencia de reconocimiento se desea construir. En lugar de diseñar actividades descontextualizadas sobre la diversidad, la maestra o el maestro puede organizar un proyecto en torno a preguntas como las siguientes: ¿qué historias habitan las familias?, ¿qué cantos acompañan el cuidado?, ¿qué juegos se practican en los barrios o veredas cercanas?, ¿cómo se nombra el agua, la tierra, los animales o los afectos en distintos contextos? Tales preguntas convierten el aula en un espacio de investigación compartida y no en un lugar de exposición vertical de diferencias.

Tabla 3. Rasgos de prácticas pedagógicas interculturales orientadas al reconocimiento de la diferencia

Dimensión	Práctica convencional	Práctica intercultural crítica
Identidad	La diferencia se tolera mientras no altere la norma escolar	La diferencia se reconoce como fuente legítima de aprendizaje
Lenguaje	Predomina una sola forma de nombrar y explicar	Se acogen lenguas, relatos y registros expresivos diversos
Participación	Las infancias responden a consignas definidas por adultos	Las infancias preguntan, investigan, narran y co-construyen sentidos
Comunidad	La familia participa de manera ocasional	La comunidad es portadora de saber pedagógico
Conocimiento	Se prioriza el saber escolar formal	Se articulan saberes locales, ancestrales y académicos

Fuente: elaboración propia a partir de López Hernández y Cuello Daza (2016), Valenciano Canet (2025) y Ministerio de Educación Nacional et al. (2018a, 2018b)

Otra condición indispensable es el trabajo con estereotipos, racismo y discriminación. El documento *Interculturalidad* señala que estos fenómenos deben ser comprendidos para propiciar vivencias y reflexiones que hagan posible la construcción intercultural (Ministerio de Educación Nacional et al., 2018c). En la primera infancia, esto no se traduce en discursos moralizantes extensos, sino en experiencias pedagógicas orientadas a prevenir jerarquías entre cuerpos, colores de piel, acentos, alimentos, vestimentas o formas familiares. Cuando una práctica cuida las palabras, distribuye la participación, ofrece materiales diversos y evita representaciones caricaturescas, se enseña una ética del reconocimiento.

En consonancia con lo anterior, la práctica intercultural debe ser sensible a la corporalidad. La diferencia también se aprende en el cuerpo: en quién es tratado con ternura, quién recibe la mirada de aprobación, quién es corregido con mayor dureza o quién es ubicado simbólicamente en el margen. Por ello, el reconocimiento de la diferencia requiere revisar gestos, desplazamientos, tiempos de escucha y posibilidades de movimiento. En la educación inicial, los cuerpos no constituyen un aspecto secundario del aprendizaje; son su escenario principal. Una pedagogía intercultural crítica atiende esta dimensión corporal para evitar que la exclusión se reproduzca en formas aparentemente pequeñas, pero persistentes.

¿Sabía que...?



El fortalecimiento de la identidad en la primera infancia no depende únicamente de enseñar tradiciones o presentar símbolos culturales. También se construye en experiencias ordinarias: cuando se escucha con respeto la forma de hablar de una familia, cuando un juego local se integra al aula o cuando una niña descubre que aquello que vive en su casa también tiene lugar y valor en el espacio educativo. En estos gestos cotidianos se juega una parte fundamental del reconocimiento.

La comunidad, por su parte, no debe ser tratada como una simple invitada. Las orientaciones pedagógicas para grupos étnicos sostienen que en la vida de niñas y niños participan familias, comunidades, autoridades tradicionales, líderes, sabedores, seres naturales y mitológicos, todos ellos dinamizando prácticas culturales y dotando de sentido el mundo (Ministerio de Educación Nacional *et al.*, 2018a). Esta afirmación modifica el lugar docente: enseñar desde una perspectiva intercultural no consiste en reemplazar a la comunidad, sino en mediar diálogos entre saberes, tiempos y actores. Cuando los mayores narran, las familias participan en la indagación o el territorio se convierte en fuente de preguntas, la experiencia pedagógica adquiere profundidad cultural y pertinencia ética, tal como lo define el MEN (2017):

Para llevarlo a cabo se conforma un equipo que indaga, explora y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas, al tiempo que propone diferentes actividades para ahondar en el conocimiento que se ha ido construyendo. La invitación a personas claves para que compartan su conocimiento —madres, padres, mamos, taitas, expertos, entre otras—, la revisión de documentos y de recursos bibliográficos, la proyección de películas o documentales, la organización de galerías, las salidas pedagógicas y los experimentos, son algunas de las posibilidades que se pueden plantear.

Desde el aprendizaje basado en proyectos, esto puede concretarse en secuencias de indagación que vinculen la observación, la conversación, la documentación y la creación. Un proyecto sobre “las maneras de cuidar” podría comenzar con relatos familiares, continuar con la observación de prácticas cotidianas, incorporar cantos o arrullos, registrar diferencias y semejanzas, y culminar con una producción colectiva —un mural, un libro artesanal, una galería sonora o una instalación de objetos significativos— que exprese lo aprendido.

Lo relevante no es solo el producto final, sino el proceso mediante el cual niñas y niños descubren que existen múltiples maneras legítimas de vivir, cuidar y nombrar la experiencia.

En este horizonte, la pedagogía decolonial aporta una clave decisiva. Valenciano Canet (2025) señala que pensar pedagógicamente implica concebir una filosofía de vida orientada al diálogo, al encuentro entre saberes y al saber vivir. Esta formulación desplaza la educación de una lógica instrumental y la aproxima a una ética de convivencia digna. En la educación inicial, dicho desplazamiento invita a diseñar prácticas que no busquen únicamente resultados cognitivos inmediatos, sino la formación de capacidades relacionales: escuchar, ponerse en el lugar del otro, convivir sin jerarquizar, reconocer la pluralidad y actuar con reciprocidad.

La UNESCO (2016) complementa esta perspectiva al sostener que la educación contemporánea debe ir más allá de la adquisición de competencias cognitivas y promover valores, así como competencias sociales y emocionales que contribuyan a un mundo más justo, pacífico e inclusivo. Aunque el documento se refiere a la ciudadanía mundial, su énfasis en la empatía, las múltiples perspectivas y la cooperación dialoga con las prácticas pedagógicas interculturales. En la primera infancia, reconocer la diferencia supone precisamente comenzar a construir estas disposiciones: ver al otro como portador de dignidad, comprender que el mundo puede ser vivido desde múltiples referencias y actuar en consecuencia.

Cómo mejorar...

Antes de planear una experiencia intercultural, conviene revisar tres preguntas: ¿qué identidades se están afirmando aquí?, ¿qué voces siguen ausentes? y ¿qué relación real existe entre la propuesta y la vida de niñas, niños y comunidades? Esta revisión ayuda a evitar actividades folclorizantes y favorece experiencias más profundas, situadas y transformadoras.



Las prácticas pedagógicas interculturales orientadas al reconocimiento de la diferencia requieren, al menos, cinco decisiones de fondo. La primera consiste en indagar antes de intervenir; la segunda, fortalecer la identidad sin encerrar a las personas en estereotipos; la tercera, dialogar con saberes comunitarios y territoriales; la cuarta, organizar ambientes en los que lenguajes y corporalidades diversas tengan lugar; y la quinta, mediar el conflicto sin negarlo, dado que convivir con la diferencia también implica aprender a tramitar tensiones. Estas decisiones convierten la educación inicial en un espacio de justicia cultural y no únicamente de socialización escolar.

En síntesis, reconocer la diferencia desde prácticas pedagógicas interculturales implica mucho más que hablar de diversidad. Supone crear experiencias en las que niñas y niños puedan verse a sí mismos con dignidad, reconocer la valía de otros modos de vida y aprender a habitar un mundo plural sin reproducir inferiorizaciones. En la educación inicial intercultural, esta tarea es profundamente pedagógica y ética: se manifiesta en los proyectos que se diseñan, en las palabras que se emplean, en las historias que se escuchan, en los cuerpos que se acogen y en los saberes que se legitiman. En este ámbito se concreta, de manera situada, una educación comprometida con la justicia, la reciprocidad y el buen vivir.

5. Políticas educativas y marcos normativos sobre diversidad cultural en Colombia

Hablar de políticas educativas y marcos normativos sobre diversidad cultural en Colombia exige comprender que no se trata únicamente de un conjunto de leyes aisladas, sino de una arquitectura institucional orientada a responder a la pluralidad étnica, lingüística y territorial del país. En el campo de la educación inicial, esta arquitectura adquiere una importancia singular, dado que las primeras experiencias formativas inciden de manera profunda en la construcción de la identidad, en la relación con el territorio y en el reconocimiento de sí y de los otros. Por ello, la diversidad cultural no aparece como un añadido temático, sino como una condición estructural de la acción educativa.

El documento titulado *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos* del MEN señala que, en los últimos años, el país ha consolidado una línea técnica y operativa para ofrecer educación inicial con calidad y pertinencia, articulada a la promoción del desarrollo integral en la primera infancia y en diálogo con la diversidad cultural del territorio nacional. El mismo documento explica que este proceso se apoya en la Ley 1804 de 2016, en los referentes técnicos para la educación inicial y en las bases curriculares, lo que evidencia que la política pública colombiana ha venido reconociendo que la atención educativa no puede desentenderse de los contextos culturales de las niñas y los niños.

Este reconocimiento resulta especialmente relevante porque desplaza una lógica tradicionalmente homogeneizadora. Las orientaciones afirman que la educación inicial dirigida a comunidades de grupos étnicos debe proteger la diversidad étnica y cultural, reconocer, respetar, valorar y potenciar las lenguas nativas y los lenguajes propios, garantizar la libertad, la autonomía, la participación y la igualdad sin discriminación, y promover el desarrollo integral a través de interacciones significativas vinculadas con las identidades culturales y con las características de los entornos.

Esta formulación muestra que el marco normativo colombiano no se limita a aceptar la diferencia, sino que busca convertirla en un criterio de pertinencia pedagógica.

En esta misma línea, el documento Guía introductoria del MEN (2018a) contiene una caja de herramientas, material oficial elaborado para comunidades de grupos étnicos, que se organiza como un apoyo a la reflexión y al fortalecimiento de prácticas pedagógicas propias e interculturales. Allí se explica que estas guías se inscriben en los referentes técnicos nacionales y en diálogo con procesos de educación propia e intercultural, lo cual resulta significativo: la política no se presenta como una imposición unilateral del Estado, sino como un esfuerzo por construir puentes entre la institucionalidad y las formas comunitarias de educar. Esto revela un cambio importante en la concepción de la acción pública.

Uno de los aportes más relevantes de este marco consiste en reconocer que la educación y la cultura son inseparables. El documento de orientaciones del MEN (2018a) sostiene que uno de sus propósitos es reconocer estos vínculos, así como evidenciar el derecho a la educación en sus dimensiones de adaptabilidad y aceptabilidad. Esta precisión tiene una gran densidad política y pedagógica. La adaptabilidad implica que el sistema educativo debe ajustarse a las singularidades de los pueblos y comunidades, y no al contrario; la aceptabilidad, por su parte, exige que la propuesta educativa sea pertinente respecto de sus expectativas, sentidos y formas de vida.

Para reflexionar...



Cuando una política educativa exige adaptabilidad cultural, no realiza una concesión menor ni un gesto de cortesía institucional. Se cuestiona la idea de que existe una única forma legítima de educar, hablar, aprender o habitar la infancia. En ese sentido, la diversidad cultural no debería ser tratada como una excepción que requiere ajuste, sino como un punto de partida para diseñar propuestas verdaderamente justas y contextualizadas. Esto implica reconocer que las prácticas educativas han estado históricamente atravesadas por relaciones de poder que han jerarquizado ciertos saberes, lenguajes y formas de crianza sobre otros.

Otro elemento central del marco normativo colombiano es el lugar otorgado a la identidad étnico-cultural. Las orientaciones definen la identidad cultural como un conjunto de particularidades que permiten a los individuos reconocerse como miembros de un grupo y señalan que la educación propia es un proceso comunitario de enseñanza y aprendizaje basado en la cosmovisión, las lenguas nativas y el territorio. Además, se recupera la definición del artículo 38 del Decreto 1953 de 2014 para subrayar que la educación indígena propia tiene como finalidad el rescate y el fortalecimiento de la identidad cultural, la territorialidad y la autonomía. Esto indica que la política educativa colombiana no concibe la diversidad únicamente en clave de inclusión, sino también en términos de pervivencia cultural.

La dimensión lingüística constituye otro pilar normativo decisivo. El mismo documento recuerda que las lenguas nativas son aquellas habladas actualmente por los grupos étnicos del país y remite al artículo 1 de la Ley 1381 de 2010 para su reconocimiento formal. A esto se suma la noción de lenguajes propios, entendidos como formas de expresión que transmiten creencias, valores, saberes ancestrales y relaciones con el territorio. En términos pedagógicos, esta base normativa obliga a pensar ambientes educativos en los que la palabra, la oralidad, la sonoridad, el gesto y las expresiones simbólicas no queden subordinadas a una única lengua escolar dominante.

La guía *Interculturalidad* del MEN *et al.* (2018c) profundiza esta perspectiva al afirmar que la modalidad propia e intercultural de educación inicial busca que la atención ofrecida por el Estado sea respetuosa y equitativa, partiendo del reconocimiento y la valoración de las particularidades de cada cultura. El documento añade que este proceso exige fortalecer las identidades étnico-culturales para que niñas, niños y comunidades sientan orgullo de ser indígenas, afro, raizales o palenqueros. Esta formulación resulta especialmente relevante, ya que muestra que el horizonte de la política no se limita a evitar la discriminación, sino que busca favorecer procesos de afirmación identitaria que posibiliten un diálogo intercultural en condiciones más dignas.

Desde esta perspectiva, el marco normativo también confronta el racismo, los estereotipos y la discriminación. A su vez, en el documento *Interculturalidad* se explica que los estereotipos simplifican injustamente la comprensión del otro y que el racismo constituye una forma de discriminación que atribuye capacidades o inferioridades a partir de rasgos físicos. Este señalamiento tiene implicaciones educativas profundas, ya que convierte la interculturalidad en una tarea ética y política, no solo metodológica. El aula, entonces, no puede limitarse a “celebrar la diversidad”; debe revisar activamente las formas en que reproduce jerarquías, vergüenzas e invisibilizaciones.

Tabla 4. Claves del marco normativo y pedagógico sobre diversidad cultural

Dimensión	Orientación principal	Implicación educativa
Diversidad cultural	Protección y valoración de la pluralidad étnica y cultural	Diseñar propuestas pertinentes al contexto
Identidad	Fortalecimiento de pertenencias y autonomía cultural	Favorecer procesos de afirmación y pervivencia
Lenguas nativas y lenguajes propios	Reconocimiento de la pluralidad lingüística y simbólica	Ampliar los modos legítimos de expresión y aprendizaje
Adaptabilidad y aceptabilidad	Ajuste del sistema a las comunidades y no a la inversa	Revisar currículo, tiempos, ambientes y mediaciones
Interculturalidad crítica	Diálogo equitativo entre culturas, con revisión de desigualdades	Prevenir racismo, estereotipos y exclusiones

Fuente: elaboración propia

El territorio ocupa, asimismo, un lugar normativo de gran relevancia. Las orientaciones lo definen no como un mero espacio geográfico, sino como el resultado de procesos sociales, culturales, económicos y políticos. Además, se explica que los diferentes escenarios comunitarios —huerta, mercado, plazas, sitios sagrados, ríos, montes— posibilitan aprendizajes contextualizados y fortalecen el sentido de pertenencia. Esta comprensión obliga a superar una visión escolar restringida al aula y permite entender que las políticas sobre diversidad cultural en Colombia han avanzado hacia una lectura más amplia del hecho educativo, en la que el territorio funciona como fuente de saber, memoria y relación.

Recuerde que...



Cuando la política educativa alude al territorio, no se refiere únicamente a un lugar donde ocurren las actividades. Se refiere a una trama de relaciones, saberes, espiritualidades, ciclos y memorias que orientan el cuidado, la crianza y el aprendizaje. Desconocer dicha trama equivale a vaciar la experiencia educativa de una parte significativa de su sentido cultural.

La centralidad de las familias, las comunidades, las autoridades tradicionales, los sabedores y otros actores colectivos refuerza esta idea. Tanto la guía introductoria como las orientaciones pedagógicas del MEN *et al.* (2018a y 2018b) subrayan que las propuestas para la primera infancia deben dialogar con quienes sostienen prácticas culturales, de cuidado, de crianza, de espiritualidad y de memoria. Este rasgo resulta decisivo porque sitúa la política educativa colombiana, al menos en estos documentos, más cerca de un modelo participativo y relacional que de un esquema exclusivamente técnico. En lugar de ubicar a la comunidad como receptora pasiva, se le reconoce como agente de construcción pedagógica.

En síntesis, las políticas educativas y los marcos normativos sobre diversidad cultural en Colombia configuran una apuesta por una educación inicial con pertinencia cultural, diálogo intercultural y reconocimiento de la pluralidad étnica del país. Sus ejes más consistentes son la protección de la diversidad, el fortalecimiento de la identidad étnico-cultural, la valoración de las lenguas nativas y los lenguajes propios, la articulación con territorios y comunidades y la exigencia de adaptar el sistema educativo a las realidades de los pueblos. El desafío, sin embargo, no termina en la norma; comienza realmente cuando estos principios se encarnan en prácticas pedagógicas capaces de reconocer la diferencia sin subordinarla.

6. Conclusiones

La interculturalidad crítica ofrece una base conceptual y pedagógica más sólida para pensar la educación inicial en contextos de diversidad, ya que permite superar comprensiones superficiales de la diferencia y situar el análisis en las relaciones de poder, en la colonialidad del saber y en las condiciones concretas de reconocimiento. Desde esta perspectiva, educar no consiste únicamente en promover la convivencia entre culturas, sino en revisar qué conocimientos se consideran legítimos, qué identidades son valoradas y qué prácticas continúan siendo invisibilizadas dentro de la experiencia educativa. Esta comprensión resulta decisiva cuando se trabaja con niñas y niños pequeños, dado que en esta etapa se configuran tempranamente sentidos de pertenencia, autoestima, valoración del otro y modos de habitar la pluralidad.

Otro hallazgo central es que la relación entre la escuela y la comunidad no puede pensarse en términos jerárquicos si se busca una educación verdaderamente intercultural. Los saberes comunitarios, las lenguas, las prácticas de crianza, las memorias territoriales y las formas locales de cuidado no deben ocupar un lugar marginal o anecdótico, sino constituirse en referentes pedagógicos legítimos. Esto exige transformar la manera en que se conciben la planificación, la participación y la mediación docente. La tarea educativa demanda escuchar, indagar, dialogar y construir puentes entre distintos marcos culturales sin vaciar su sentido ni subordinarlos a una única lógica escolar. En esta clave, el aprendizaje basado en proyectos se muestra particularmente pertinente, porque permite organizar experiencias de investigación y creación conectadas con preguntas reales del entorno y con la vida de niñas, niños y comunidades.

Finalmente, los marcos educativos y las orientaciones colombianas revisadas muestran que existe una base institucional importante para avanzar hacia propuestas con pertinencia cultural, reconocimiento de la diversidad y fortalecimiento identitario. Sin embargo, la existencia de lineamientos no garantiza por sí sola una transformación pedagógica. El verdadero desafío consiste en traducir esos principios en prácticas cotidianas que reconozcan lenguajes diversos, prevengan estereotipos y racismo, integren saberes locales y conviertan el territorio en una fuente viva de aprendizaje. En este sentido, una educación inicial comprometida con la interculturalidad no solo forma para conocer la diferencia, sino para vivirla con dignidad, reciprocidad, justicia y sentido de corresponsabilidad frente a la pluralidad humana.

Referencias

- Castiglioni, M. A. (2018). Interculturalidad e infancias. *Aportes desde el análisis de una experiencia educativa: contextos culturales, juego, propuestas, voces y gestos de la corporalidad*. En 5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia (actas del congreso). Buenos Aires. <https://www.aacademica.org/5jornadasinfancia/18>
- De Sousa Santos, B. (2018). *El fin del imperio cognitivo: La afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.
- López Hernández, A. M., y Cuello Daza, E. M. (2016). La educación intra e intercultural como enfoque pedagógico “propio”. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 7(2), 370-387. <https://doi.org/10.21501/22161201.1780>
- 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). *Guía introductoria: Caja de herramientas*. https://contenidos.mineduacion.gov.co/ntg/men/pdf/Guia_Introductoria.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], y Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2018b). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-379705_recurso_10.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN], Instituto Colombiano de Bienestar Familiar [ICBF], y Organización de Estados Iberoamericanos [OEI]. (2018c). *Interculturalidad*. https://colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-06/Interculturalidad.pdf
- Unesco. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial: Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244957.locale=es>
- Valenciano Canet, G. (2025). Interculturalidad crítica y pedagogía decolonial en pro del diálogo, el encuentro entre saberes y el saber vivir. *Wimb Lu*, 20(2), 1-22. <https://doi.org/10.15517/sxsyaf61>
- 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>



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.