UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Voces

de la Educación Inicial-*IPN*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
NOVIEMBRE DE 2025 ISSN. 2357-5751

17ª EDICIÓN

Contenido

Editorial
Diversidad e inclusión en la primera infancia: miradas, prácticas y desafíos

Mónica Gil Cardona
Margarita María Misas Avella

pp. 3-4

Aprendizajes de una maestra novel en el ejercicio de mentoría

Maren Sofia Caballero Fernández

pp. 5-9

Cuerpos, voces y sentidos en juego: una experiencia musical inclusiva con niños y niñas de primera infancia

George Arturo Guzmán Narváez

pp. 11-13

De la diferencia al vínculo: inclusión real en el aula de transición

Lina Fernanda Sánchez Cancino

pp. 15-20

Diversidad, inclusión y discapacidad: voces y vivencias en la educación inicial

Laura Sofia Jaramillo Viasus

pp. 21-26

El arte en la educación inicial: una experiencia educativa interdisciplinar en el preescolar del Instituto Pedagógico Nacional (Foro Institucional)

Scarlet Saray Ceballos Montoya
Claudia Carolina Cabrera Duque

pp. 27-31

Un aula para los otros: reflexiones sobre la diferencia en educación inicial

Yisela Lucía Arrieta Cortez

pp. 33-37

Documentaciones de educación inicial

pp. 38-51



Editorial

Diversidad e inclusión en la primera infancia: miradas, prácticas y desafíos

MÓNICA GIL CARDONA[1]

MARGARITA MARÍA MISAS AVELLA[2]

La Revista *Voces de la Educación Inicial* abre su convocatoria 2025 para la recepción de artículos académicos que aborden reflexiones, investigaciones y relatos en torno a la inclusión y la diversidad en contextos de primera infancia. En este sentido, este número busca darle voz a las múltiples formas de vivir y habitar la escuela, bajo el entendimiento de que ella es un espacio donde la diversidad y la inclusión son las bases para convivir.

En atención a lo anterior, es fundamental escuchar las voces de los maestros y maestras que transitan por la primera infancia y se hacen preguntas acerca de la diversidad y la inclusión. Cada día es más frecuente escuchar términos como DUA, PIAR, *ajustes razonables*, *enfoque diferencial de derechos y de género*, *diversidad cultural y lingüística*. ¿Cómo hacer entonces que esos términos vayan más allá de los formatos institucionales y cobren vida convirtiéndose en prácticas innovadoras? ¿Cómo comprender que todos los niños y niñas no son iguales sino diversos, y que su igualdad radica en tener los mismos derechos, por ejemplo, que sus diferencias sean atendidas?

Reconocer la singularidad de cada niño implica generarles propuestas pedagógicas que resalten la importancia de sus habilidades orientando el trabajo educativo hacia la diversidad de la inclusión, no como un requisito, sino como un sentido. Eso supone considerar los aspectos culturales, sociales y económicos junto a otros que configuran su realidad garantizando una primera infancia plena, consciente de su identidad y defensora de su lugar en la sociedad.

Por ello se sugiere que los escritos giren sobre los siguientes ejes: experiencias educativas inclusivas en primera infancia desde lo institucional y lo comunitario; prácticas pedagógicas que valoren la diversidad cultural, políticas públicas y formación docente entorno a la inclusión y la diversidad; educación con poblaciones migrantes, étnicas o rurales; el arte, el juego y el lenguaje como mediadores para la difusión y la diversidad; la literatura infantil como refugio espacio, simbólico y puente que reconoce, visibiliza, conecta y media comprensiones acerca de la reconstrucción de la identidad, la otredad, la interculturalidad, entre otros.

1 Coordinadora de la Sección de Educación Inicial

2 Profesora del Instituto Pedagógico Nacional



La revista se organiza en los siguientes apartados:

Voces y reflexiones investigativas: aquí se encuentran los artículos derivados de actividades de investigación como la participación en semilleros de investigación, trabajos de grado y maestría, rasgos y monitorias.

Dialogando con otras voces sobre la infancia: aquí se encuentran entrevistas realizadas por expertos o expertas en temas sobre los que investigadores, docentes, familias o cuidadores puedan contar desde su vivencia experiencias significativas en la primera infancia.

Voces de la práctica en la primera infancia: en él se da prioridad a las narraciones de los y las maestras en las comunidades 0 y 1 del Instituto Pedagógico Nacional, quienes comparten su saber pedagógico con los lectores. Los textos se enmarcan en la sistematización de experiencias y pueden realizarse en modalidad narrativa en la que se leerán las voces de los y las protagonistas de la práctica pedagógica que se requiere narrar.

De igual forma, la sistematización se puede realizar a través de un escrito reflexivo basado en una tesis crítica sobre la experiencia que se quiere analizar, mostrando los logros y los aspectos a mejorar de la misma, así como un diálogo con autoras y autoridades en el tema que permitan tanto la reflexión como la propuesta de nuevos caminos para realizar otras experiencias sobre el tema.

Documentación pedagógica: a través del registro audiovisual o fotográfico se permite detallar y hacer seguimiento al transcurrir de las dinámicas pedagógicas con respecto a la correlación de los niños con su entorno, pares, objetos y maestras. Esta tiene como finalidad la reflexión, permitiendo así una retroalimentación constante en el quehacer y la vida infantil.

Voces de la infancia: en este apartado los protagonistas son los estudiantes de la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional, quienes terminan su primer ciclo formativo y comenzarán una nueva etapa, bien en el IPN o en otros para planteles educativos.

Aprendizajes de una maestra novel en el ejercicio de mentoría

MAREN SOFIA CABALLERO FERNÁNDEZ[1]



Es probable que el lector se encuentre con el título de este artículo y se pregunte ¿qué es una maestra novel? ¿será *novel* o *nobel*, como ese premio de literatura que recibió el escritor Gabriel García Márquez? Además, ¿a qué se refiere la palabra mentoría? Estas mismas preguntas resonaron en la mente de la maestra protagonista de este texto, quien vivenció una amalgama de inquietudes, emociones y desafíos que crearon una espesa neblina en donde la duda y la angustia la trastocaron. Para ella, estar en un escenario como la Sección de Educación Inicial (SEI), en el que se posibilitan ejercicios de mentoría fue el salvavidas que le brindó las herramientas idóneas a fin de no desistir y construirse a sí misma como una maestra reflexiva de su quehacer.

En este artículo, adscrito al apartado: *Voces y reflexiones investigativas*, se abordará el término de maestra novel o principiante, reconociendo el lugar y las particularidades de esta etapa dentro del desarrollo profesional docente.

De igual manera, se busca visibilizar los ejercicios de mentoría a partir de una experiencia en la SEI, con un enfoque en los aprendizajes forjados durante ese proceso; cabe aclarar que este artículo en sí mismo es uno de los resultados de esta mentoría.

Ser maestra novel o principiante

Luego de culminar la licenciatura los maestros se enfrentan a la inserción profesional, la cual se comprende como "el período constituido por los primeros años de ejercicio docente, momento en el que los profesores han de realizar la transición de estudiantes a maestros" (Fandiño y Castaño, 2014, p. 11). Razón por la cual reconocerse como maestra novel/principiante significa comprender que existe una transición del pregrado a la iniciación laboral, en la que el maestro experimenta una serie de emociones, preguntas e inquietudes que lo atraviesan en su ser profesional y personal, lo cual no es una suerte de uno o de

1 Licenciada en Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Este es mi tercer año siendo parte del equipo de la SEI, actualmente como maestra titular del grupo de Aventureros III. Hago parte del mentorazgo de Oralidad de la profesora Claudia Marcela Rincón Wilches. Mis intereses son un tejido entre cuidado, saber docente, investigación y escritura. mscaballerof@upn.edu.co



algunas especialidades de la docencia, sino que corresponde a la identidad de quienes habitan ese lugar de iniciación dentro de este oficio.

Al respecto, podrían surgir preguntas como ¿por qué sentir inquietudes si se está bien formado? ¿el pregrado no prepara hacia la vida laboral? ¿los diversos escenarios de práctica no configuran una experiencia inicial? Es preciso enfatizar que reconocer el lugar del maestro novel o principiante no tiene relación con poner en tela de juicio la calidad de la preparación del pregrado. En virtud de que son estos estudios iniciales donde se construyen las bases destinadas a edificar todo el desarrollo profesional, esta es la oportunidad de deconstruir imaginarios y paradigmas provenientes de la historia personal, que permite observar con lentes reflexivos y críticos asuntos de educación, pedagogía y didáctica. Esta experiencia permite la edificación del saber pedagógico y disciplinar mientras se adquieren las primeras herramientas y materiales de las propuestas que puedan surgir en el aula.

Empero, existen muchas más tareas al ser maestro, y esto solo se aprende al emprender el camino laboral. "Si dominar la disciplina es algo que se debe obtener al terminar su formación en la universidad, lo de conocer el oficio de enseñar implica practicarlo" (Senent y Lorente, 2023, p. 90). Dicha práctica pone a la maestra a cargo de un grupo acompañado de un contexto social, de una familia y de diversas situaciones para las que muchas veces no se sentirá preparada. En relación con esto, algunos autores en sus investigaciones han realizado encuestas sobre aquellos problemas que se perciben en sus primeros años laborales. Estas consultas hacen hincapié en asuntos como: disciplina de la clase, motivación de los estudiantes, relaciones con los padres, planeación y evaluación, carga laboral pesada, relaciones con los colegas, trabajo burocrático, falta de tiempo libre y falta de apoyo dentro de la institución.

> Los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a los profesores e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar. (Johnston y Ryan, 1983, como se citó en Fandiño y Castaño, 2014, p. 11)

Por tanto, organizaciones internacionales como la OCDE (2022) y la Unesco (2022, 2023 y 2024, como se citó en Ibáñez y Rincón, 2025) reconocen que las angustias, preguntas y desafíos que enfrentan los maestros noveles/principiantes no son un asunto menor, pues representan una de las principales razones de deserción profesional. En consecuencia, durante los últimos años ha germinado el interés de investigar y problematizar este asunto en países como Argentina, Chile, México, Perú y España. En estos lugares, grupos de maestros han creado programas, estrategias y herramientas, así como se han hecho legislaciones desde los Ministerios y Secretarías de Educación Nacional, reconociendo que "en el período de tiempo que abarca los primeros años los profesores principalmente deben adquirir conocimiento profesional además de conseguir mantener un cierto equilibrio personal" (Marcelo, 2009, p. 1).

Una experiencia de mentoría en la SEI

Reconocer que existe un maestro novel o principiante implica identificar y construir estrategias de acompañamiento que eviten la deserción profesional y hagan de esta etapa una realidad menos solitaria y traumática. Referente a esto, en ciudades como Quebec se han implementado programas relacionados con la inserción profesional como la mentoría o tutoría, la cual cuenta

con un propósito establecido, así como unos participantes y unas características propias.

En razón de lo mencionado, se entendería la mentoría como un acompañamiento pedagógico y humano en el que participan uno o varios maestros noveles, junto a un maestro(a) mentor dentro de un tiempo determinado. Por tanto, este ejercicio, "no es una supervisión, sino un acompañamiento para aprender más y ser un mejor profesional" (Senent y Lorente, 2023, p. 100).

Dicho acompañamiento (mentoría) se configura a partir de características propias, así como de disposiciones necesarias hacia su surgimiento y permanencia. El primer paso es que las instituciones reconozcan que existe el maestro novel, y que por su cualidad de principiante requiere de un mentor que oriente, sostenga y brinde las herramientas necesarias para su continuidad y crecimiento, lo cual llevará a organizar las tareas y cargas laborales asignadas. Esta acción brindará el espacio (en horas y escenario) en dirección a que estos encuentros se den con las disposiciones de silencio, concentración y privacidad necesarias.

Luego, viene la pregunta ¿cómo elegir al mentor o la mentora? Los criterios serán propios de los centros educativos, de acuerdo con el contexto social y cultural en el que se encuentren; sin embargo, deberán estar relacionados con reconocer la experticia de algunos maestros por su experiencia (práctica y académica), así como por sus actitudes de escucha, reflexión y conocimiento de esta etapa inicial dentro del quehacer docente.

Posteriormente, el maestro mentor organizará un plan de trabajo, en el que planifique un objetivo general y unos objetivos específicos, una metodología, unos tiempos y unos productos que den cuenta de ese proceso de acompañamiento. Además, esta mentoría puede ser enfocada en el maestro novel o en una disciplina, buscando así una apropiación sobre un tema o asunto preciso. Para ello, "los docentes experimentados que realicen actividades de mentoría, deberían verse beneficiados de una disminución en sus tareas cotidianas de docencia" (Jiménez *et al.*, 2014, p. 41). En consecuencia, a fin de que un ejercicio de mentoría suceda es preciso que tanto el maestro novel como el maestro mentor cuente con el apoyo y las disposiciones de tiempo y espacio necesarias y justas dentro de las instituciones de las que hacen parte.

Con el fin de ilustrar lo mencionado, este artículo se ubica en la SEI. En este lugar, las maestras titulares cuentan con la posibilidad de ser parte de mentorías o mentorazgos centrados en asuntos propios de la Educación Inicial, tales como la oralidad, el juego o la literatura, reconociendo los lenguajes de las infancias y trabajando en equipo con maestras expertas de la Universidad Pedagógica Nacional. De esta manera, se busca construir un trabajo que permita crear puentes y canales de comunicación que no alejen a las profesoras de su alma máter, a propósito de que la mayoría son egresadas de allí. Esto permite que "el maestro pueda sentir apoyo y confianza desde las dos instituciones con las cuales ha tejido parte de su vida y, además, proyecta su futuro" (Jiménez *et al.*, 2014, p. 42).

Particularmente, la maestra principiante detrás de este texto hizo parte del mentorazgo de oralidad. Este espacio fue tejido junto a la maestra experta y Doctora en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, Claudia Rincón, quien a lo largo de su trayectoria (2007 hasta la fecha) ha sido mentora de la sección, antes llamada Escuela Maternal. La mentora ha acompañado a una o más maestras por periodos de dos años, con una propuesta que resulta de procesos de investigación de la Licenciatura en Educación

Infantil de la Universidad y que buscan una afectación de las prácticas pedagógicas que promueven la oralidad en el aula.

Por lo anterior, la propuesta de esta mentoría se sustenta en objetivos de orden disciplinar y pedagógico viabilizados a través de una reflexión sistemática sobre la práctica pedagógica de la maestra principiante, la cual es registrada en videos que se retoman en conversatorios semanales, cuyo producto semestral es un escrito reflexivo en el que se da cuenta de los procesos de transformación. Estos pueden materializarse en investigaciones pedagógicas avaladas por el CIUP o en la producción de artículos en revistas académicas. Lo anterior permitió construir múltiples y enriquecidos aprendizajes de orden disciplinar, así como profesional y humano.

En relación con los aprendizajes de oralidad dentro del mentorazgo, y en atención a la brevedad de este texto, se destaca que luego de estudiar diferentes autores y reconocer los aprendizajes construidos en años anteriores dentro del mismo ejercicio de mentorazgo, se logró identificar que la variedad y uso pertinente de apoyos orales, como la pregunta, narración, recapitulación, contextualización, el préstamo de enunciación[2] y la conversación, resultan fundamentales para la maestra; al mismo tiempo que aprende a descubrir los usos orales que realizan los niños y las niñas del nivel de Caminadores[3], tales como la pregunta, repetición oral, onomatopeyas, juegos orales y la palabra cantada.

La oralidad y todo su entramado: el cuerpo, la escucha, la palabra y las referencias de mundo, son las que construyen puentes que conectan unos con otros y que permiten mediar en los conflictos. Por consiguiente, la experiencia oral se convierte en una oportunidad de lo que Vygotsky llamaba *zona de desarrollo próximo*, en referencia a eso que se sabe y aquello que se puede saber, lo que mi par ya ha alcanzado y al relacionarme con él lo conquisto también dentro de experiencias significativas que permiten el desarrollo de todas las potencialidades.

En ese sentido, si no estuviéramos dentro de contextos sociales y culturales que nos permiten encontrarnos con otros, una actividad discursiva como la oralidad no tendría sentido, ya que es por ese otro que me enuncia y me escucha que existo, tengo un lugar, una voz y una identidad. Asimismo, es gracias a los intercambios que establecemos que nos enfrentamos a desafíos como los conflictos, donde nuestras habilidades comunicativas, cognitivas y relacionales se desarrollan y crecen. Por ende, el jardín infantil tiene un lugar privilegiado que no se encuentra en casa, por lo que su existencia tiene sentido y valor, al mismo tiempo que trae consigo la responsabilidad de promover experiencias comunicativas intencionadas y enriquecidas.

Lo anterior, da una mirada rápida y general de la apropiación disciplinar que posibilita la mentoría. De igual manera, dentro de los aprendizajes profesionales y humanos, la mentoría brindó un alivio emocional y mental por medio de la conversación, la cual permitía a la maestra novel vaciar aquellas cargas que entorpecían y desanimaban su trabajo; al tiempo que la maestra mentora escuchaba, acogía, y a través de diversas preguntas llevaba a la reflexión sobre el ser y hacer. Así, los procesos de acompañamiento llevan a reflexionar sobre

2 Categoría construida por la mentora Claudia Rincón y las maestras principiantes Mayra Alejandra Patiño Martínez y Angie Patricia Gómez Garzón dentro del proceso de mentoría en los años 2015–2017.

3 Para la SEI el nivel de Caminadores se refiere a los grupos de niñas y niños que corresponden al rango etario de 1 a 2 años.

esas situaciones de aprendizaje y la acción propia del docente (Senent y Lorente, 2023, p. 92). Entre conversaciones, intercambios de experiencias, propuestas y preguntas, se fue tejiendo un collage, haciendo de la escucha una herramienta pedagógica que poco a poco forjó un espíritu reflexivo, crítico, resiliente y con mejor capacidad de resolución en la maestra principiante, construyendo así saber pedagógico.

Este proceso dialéctico y comunicativo no se daba en otros espacios, por lo que su valor y cualidad de escucha, así como por su estudio y lectura rigurosa de diversos textos y autores lo convirtió en una cita imperdible cada semana. Encuentros donde la maestra principiante se descubrió a sí misma como maestra investigadora, donde por medio de grabaciones, análisis y escritos pudo develar que, aunque es principiante, su saber es posible de reflexionarse y compartirse con otros.

Conclusiones

En síntesis, dentro del quehacer docente existe una etapa inicial en la que los maestros tienen un nombre y unas características propias que resulta imperante reconocer, visibilizar y acompañar. Por ende, "se debe pensar en la inserción profesional de los profesores principiantes en Colombia como una problemática que compete a diferentes actores e instituciones" (Jiménez *et al.*, 2014, p. 41). Es por ello que es necesario continuar estudiando e investigando este asunto desde los programas universitarios y sus acompañamientos a egresados, así como las instituciones públicas y privadas que reciben a los maestros noveles, para que aportemos a una mejor y más pertinente formación docente, la cual impactará en mejores profesionales con el propósito de un presente y futuro más crítico y humano.

Por eso, frente a las angustias, soledades e inquietudes que dibujan el camino inicial de un maestro, reconocer y compartir textos como este nos recuerdan que nunca se está tan solo como parece. En medio de la neblina se encuentran manos extendidas, oídos atentos y voces sabias que se resisten a ser cerebros intelectuales pero analfabetas emocionales; en su lugar, apuestan por reconocer el componente emocional de la Educación, que no solo se encuentra en los estudiantes o las familias, sino que también, y principalmente, atraviesa la configuración del maestro.

Referencias

Fandiño, G. y Castaño, I. (2014). *Haciéndose maestras: problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil.* Universidad Pedagógica Nacional.

Jiménez, M., Morales, A, y Tardif, M. (2014). La inserción profesional docente en Quebec y en Colombia: ¿qué podemos compartir y aprender? *Revista Educación y Pedagogía, 26*(67-68), 27-42.

Marcelo, C. (2009). Políticas de inserción a la docencia: De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente. En C. Marcelo (Coord.), *El profesor principiante. Inserción a la docencia* (pp. 7-57). Octaedro.

Rincón, M. y Ibáñez, C. (2025). *Sistematización de tres experiencias de mentoría con maestras principiantes egresadas de la Licenciatura de Educación Infantil* UPN *desarrolladas en la Sección de Educación Inicial del* IPN. Universidad Pedagógica Nacional- CIUP.

Senent, J. M. y Lorente, M. (2023). La inducción docente en América Latina: estado de la cuestión. En J. M. Valle López y M. Matarranz (coord.) *Discursos supranacionales y estudios comparados sobre la profesionalización docente.* Dykinson.



Cuerpos, voces y sentidos en juego: una experiencia musical inclusiva con niños y niñas de primera infancia

GEORGE ARTURO GUZMÁN NARVÁEZ[1]



Una experiencia que canta

En la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional la clase de música no es solo un espacio curricular, es una experiencia integral en la que, en sesiones de 45 minutos, niños y niñas exploran su cuerpo, su voz, sus sentidos y su imaginación. Es un lugar donde el juego, la risa, el movimiento, el ritmo y la inclusión se entrelazan para construir comunidad.

A lo largo de este ciclo escolar se han vivido experiencias musicales profundamente significativas. Niños y niñas con diversas formas de percibir y habitar el mundo han compartido un mismo espacio, una misma canción y un mismo latido. La música se ha convertido en un lenguaje común, y la presencia de estudiantes con condiciones como el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y el síndrome de Down ha resignificado cada encuentro, transformando cada experiencia en un acto profundo de escucha, respeto e inspiración colectiva. "La música ofrece un lenguaje sin palabras donde todos los cuerpos tienen algo que decir".[2]

Cada experiencia musical parte del reconocimiento del niño como ser activo, sensible y creativo. Este espacio busca que los niños exploren, imiten, creen y disfruten de la música, en coherencia con la idea de enseñar música de forma musical, es decir, desde la experiencia misma del sonido y no como un proceso mecánico (Swanwick, 1999).

1 Licenciado en Música de la Universidad Pedagógica Nacional, docente con experiencia en educación inicial, primaria y docente de apoyo de las orquestas del Instituto Pedagógico Nacional. Combina metodologías activas y un enfoque inclusivo para promover el desarrollo integral, la creatividad y el disfrute de la música como lenguaje de expresión y encuentro. gaguzmann@upn.edu.co

2 Frase de autoría propia que surge desde la experiencia docente e inclusiva con niños de primera infancia.



Exploración sonora: principios pedagógicos y metodologías activas

Cada experiencia musical se ha construido desde principios pedagógicos que privilegian el juego, la creatividad, el movimiento y el vínculo afectivo. Se han aplicado metodologías como Orff[3] y Kodály[4], que integran el cuerpo, la voz y el uso de instrumentos; así como los enfoques de Reggio Emilia[5] y el constructivismo, que promueven el aprendizaje desde la experiencia y la participación activa (Bruner, 1997; Vigotsky, 1979).

Ejemplos concretos incluyen:

* Juegos rítmicos corporales, como el eco rítmico, en el que el docente propone un patrón que los niños imitan.
* Canciones tradicionales adaptadas a sus intereses, acompañadas de gestos y movimiento.
* Exploración libre de instrumentos de percusión menor (maracas, tambores, claves) para experimentar timbres y dinámicas.
* Actividades de escucha activa seguidas de dramatizaciones, donde los niños representan lo que escuchan.
* Improvisación vocal y gestual que fomenta la creatividad.

Estas prácticas se articulan con dimensiones esenciales del desarrollo (Ministerio de Educación Nacional, 2014):

* Dimensión corporal: se enfoca en el desarrollo físico y motor, incluyendo el reconocimiento de las partes del cuerpo, el control de movimientos, la coordinación motriz y la expresión corporal.
* Dimensión comunicativa: se refiere a su creciente habilidad para expresar conocimientos, ideas, emociones y sentimientos a través del lenguaje, tanto oral como no verbal.
* Dimensión estética: capacidad para sentir, apreciar y expresar emociones y sensaciones a través de la exploración del arte, la naturaleza y su entorno.
* Dimensión socioemocional: se caracteriza por el desarrollo de habilidades sociales y emocionales fundamentales para su interacción con el mundo.

> "Los niños aprenden con todo su cuerpo, con todos sus sentidos, con todo su ser. El arte es un medio privilegiado para integrar esas dimensiones" (Hemsy de Gainza, 1996).



Figura 1. *Niños y niñas tocando algunos instrumentos de percusión menor y moviéndose en ronda al ritmo de la música*
Fuente: elaboración propia.

3 Es especialmente conocido por su obra Carmina Burana y por desarrollar un sistema de enseñanza musical para niños, conocido como Orff Schulwerk o método Orff.

4 El método Kodály es un enfoque para el aprendizaje musical basado en el canto. El aprendizaje basado en canciones, nombres especiales para notas y ritmos, señas y ejercicios divertidos se combinan para construir poderosas estructuras musicales en nuestra mente.

5 Enfoque pedagógico innovador para la primera infancia desarrollado en Reggio Emilia, Italia, después de la Segunda Guerra Mundial, ve al niño como un ser con potencialidades, capaz de construir su propio aprendizaje a través de la exploración y la colaboración con otros.

Inclusión en acción: ajustes razonables y rol del docente

En el marco de la educación inclusiva, la presencia de estudiantes con TEA y con síndrome de Down ha sido fundamental para repensar la dinámica del aula. Este enfoque responde a lo propuesto por la UNESCO (2009), que concibe la inclusión como un proceso orientado a responder a la diversidad de necesidades de todos los estudiantes, promoviendo su participación en el aprendizaje, la cultura y la comunidad escolar.

En coherencia con lo anterior, el rol del docente como mediador implica adaptar las consignas, anticipar rutinas, ofrecer apoyos visuales y validar múltiples formas de participación (Booth y Ainscow, 2015).

Los ajustes razonables implementados incluyen:

* Anticipación de actividades con pictogramas.
* Flexibilidad en el ritmo de ejecución.
* Reconocimiento de respuestas no verbales (miradas, gestos, sonidos).
* Momentos de acompañamiento individualizado.
* Repetición de consignas con apoyo gestual.

Estas estrategias no solo benefician a quienes requieren apoyo, sino que enriquecen la experiencia grupal, fomentando la empatía y el sentido de comunidad. "La inclusión no es un acto de caridad, sino el reconocimiento profundo de la dignidad del otro" (Freire, 1997).

El Festival de la Canción: cierre de un proceso

Uno de los momentos más significativos fue la participación en el Festival de la Canción, un evento que celebra la música como medio de expresión colectiva. El proceso comenzó con la selección de la canción "Se va el caimán", que se transformó en un cuento musical dramatizado. Durante varias semanas, se ensayaron movimientos, se diseñaron disfraces y se asignaron roles. Un estudiante con síndrome de Down representó la ciudad de Barranquilla, mientras un niño con TEA interpretó al caimán con gestos espontáneos que enriquecieron la puesta en escena. Este proceso fortaleció el trabajo en equipo, la tolerancia, el seguimiento de instrucciones, la afinación, el pulso y la memoria musical, demostrando que la música es un vehículo poderoso para la inclusión y el desarrollo integral. "La infancia tiene derecho a un mundo lleno de belleza, formas, colores, sonidos y lenguajes que lo inviten a crear" (Malaguzzi, 2001).



Figura 2. *Fotografía tomada en el Festival de la canción*
Fuente: elaboración propia.

Reflexión final

Las experiencias musicales con niños de primera infancia, más allá de transmitir conocimientos musicales, cultivan humanidad. En un aula inclusiva, la diversidad no es un desafío, sino una fuente de aprendizaje mutuo. El arte, y en particular la música, se revela como un lenguaje universal que integra, comunica y transforma. Como docente, he aprendido a escuchar más allá del sonido, a mirar más allá de la conducta y a valorar cada gesto como una manifestación estética y vital. La inclusión se convierte así en una práctica cotidiana, donde todos tienen un lugar desde el cual crear y expresarse.

Referencias

Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Visor.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.

Hemsy de Gainza, V. (1996). *La educación musical en el nivel preescolar*. Ricordi Americana.

Malaguzzi, L. (2001). *Los cien lenguajes de la infancia*. Reggio Children.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Lineamientos Pedagógicos para la Educación Inicial en el marco de la atención integral*.

Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. Routledge.

UNESCO. (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849_spa

Vigotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.

De la diferencia al vínculo: inclusión real en el aula de Transición



LINA FERNANDA SÁNCHEZ CANCINO[1]

El verdadero desarrollo no es el que excluye, sino el que incluye;

no es el que divide, sino el que une.

Leonardo Boff

Durante años la inclusión ha sido un tema que genera más preguntas que respuestas en la escuela. Desde sus bases, los maestros y las maestras están repensando estrategias para darle cabida a todos constantemente. En este sentido,como maestra de primera infancia (específicamente del Grado Transición), concibo la inclusión más allá de un simple acto pedagógico, una vivencia humana que transforma a todos los involucrados.

Este artículo narra el proceso de inclusión que se lleva a cabo en un aula regular[2] de Transición del IPN (Instituto Pedagógico Nacional), el cual entiende la inclusión más allá de la discapacidad, en su aspecto social y cultural. En él se destacan, además de los ajustes pedagógicos y el acompañamiento profesional, el proceso de aceptación que vivieron los demás niños y sus familias.

El escrito refleja cómo a través del juego, las rutinas y las experiencias cotidianas, los vínculos se tejieron lentamente, rompiendo prejuicios y dando lugar a una verdadera cultura de inclusión, lo que en sí mismo demuestra que cuando el entorno educativo abre espacios reales para todos, florece no solo el aprendizaje, sino la humanidad compartida.

Contexto: así inicia el viaje de la inclusión al aula regular en el IPN. Retos, desafíos y posibilidades

La inclusión ha sido una práctica constante dentro del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), donde tradicionalmente se había abordado desde una sección específica llamada *Aprendizajes Ocupacionales e Inclusivos.* Allí se desarrollaban estrategias dirigidas a niños con diagnósticos como síndrome de Down, autismo,

1 Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Francisco José de Caldas. Magistra en Pedagogía de la Universidad de La Sabana. Maestra investigadora miembro de la Red Chisua. Con 16 años de experiencia con los niveles de educación inicial, autora y coautora de varios artículos que giran en torno al desarrollo de las infancias en diversos ámbitos.

2 Se refiere al aula que se abre para realizar adaptaciones curriculares que permite a todos los niños y niñas alcanzar los objetivos de aprendizaje en su propio ritmo, promoviendo la convivencia y la inclusión.



discapacidades cognitivas, entre otros, con el objetivo de fortalecer procesos que facilitaran su inclusión más allá de la escuela para generar una adaptación a la cotidianidad y a la sociedad. En ese sentido, la inclusión se ha abordado desde pedagogías alternativas como una innovación, brindando, en un espacio diferenciado dentro del Instituto, una atención integral (terapéutica, ocupacional e interdisciplinar) a los niños con discapacidad cognitiva.

Sin embargo, en el año 2025, el Instituto Pedagógico Nacional abrió la posibilidad de generar espacios de inclusión en las aulas regulares, permitiendo que niños con diagnósticos de discapacidad compartieran los mismos escenarios educativos que sus pares neurotípicos en aula regular. Esto, con el fin de generar, tanto en los niños con diagnóstico como en la comunidad educativa en general, un afianzamiento de la cultura inclusiva. De tal manera, la institución se identifica con lo planteado por Calderón (2012, p. 44):

> cuando hablamos de inclusión no nos referimos a introducir en un aula regular a un niño con necesidades educativas especiales, pues no es tan simple como eso. En la actualidad es muy común ver aulas que por tener un niño con necesidades educativas especiales ya se consideran aulas inclusivas. Pero la inclusión no busca eso, sino que el niño se desarrolle de manera integral, con todos los niños, que sea aceptado por sus compañeros, con el apoyo de la maestra, el respaldo del centro educativo y con la cooperación de los padres de familia. Estos agentes serán los encargados de brindarle experiencias ricas en aprendizaje y vivencias, de modo que el niño se desarrolle adecuadamente.

Este nuevo reto generó las siguientes inquietudes:

* ¿Cómo generar estrategias metodológicas y didácticas que acerquen estos niños a los saberes establecidos en las mallas curriculares?
* ¿Es posible una inclusión real y efectiva en el aula de Transición, considerando que allí hay un promedio de veinte niños, todos en una etapa que demanda atención constante?

En este contexto, con estos interrogantes, se formularon propuestas metodológicas y didácticas que han sido guiadas principalmente al niño con discapacidad, quien se ha convertido en un referente para repensar y enriquecer lo que se hace cotidianamente en el aula. Realizar el proceso de inclusión en el aula regular no solo ha demandado adaptaciones concretas, sino que ha movilizado al equipo de profesionales a pensar de manera constante sobre el sentido del acto educativo; sobre cómo enseñar, acompañar y valorar el aprendizaje desde una mirada más humana, flexible y centrada en las potencialidades y posibilidades de cada uno de los niños, sin rotularlos ni homogeneizarlos en lo que el maestro piensa que debe saber un niño a cierta edad. Así, la inclusión ha dejado de ser una meta externa para convertirse en un principio que transforma el quehacer pedagógico y resignifica el rol del maestro, quien aprende y se transforma junto con sus estudiantes.

¿Quién es el niño nuevo? Lo que piensan los niños

Esta fue una de las primeras preguntas que surgió entre los niños del grupo, pues se trataba de un aula que venía consolidándose desde el año anterior, con vínculos afectivos y rutinas ya establecidas. La llegada de un nuevo compañero

generó curiosidad y expectativa, pero también algunas inquietudes, ya que no solo era el único niño nuevo en el aula, sino que, desde la mirada de sus pares, su forma de actuar y comunicarse era distinta. Los niños comenzaron a observar que la maestra titular le prestaba mayor atención en ciertas experiencias y esto despertó preguntas y comentarios como: "¿Por qué la profe lo ayuda más?", "¿por qué no habla igual que nosotros?", "¿por qué parece decir cosas sin sentido?", "¿por qué él tiene que ir a terapias?"

La docente, desde su rol orientador, comenzó a tejer puentes de comprensión entre los niños, respondiendo con claridad y sencillez a sus inquietudes, generando espacios de diálogo y actividades que propiciaran la inclusión desde la vivencia y no solo desde el discurso. Así, el aula se fue transformando en un espacio donde todos los niños, con sus particularidades, comenzaron a construir nuevas formas de convivir, jugar y aprender juntos.

¿Por qué ese niño está aquí? Trabajando con familias desde la empatía

No solo para los niños esta apuesta institucional representó una novedad, sino que también las familias comenzaron a manifestar inquietudes frente a lo que ocurría en el aula. A través de sus preguntas, comentarios y expectativas, reflejaban temores y dudas sobre cómo se desarrollaría el proceso de inclusión, especialmente al percibir dinámicas distintas a las acostumbradas. Por su parte, la familia del niño en inclusión expresó con franqueza sus propios miedos: preocupaciones sobre el uso autónomo de los espacios, la manera en que su hijo se acercaría a los conocimientos formales y, sobre todo, cómo lograría adaptarse a la rutina diaria del aula, con nuevos compañeros y una nueva docente.

Estos sentimientos, lejos de convertirse en obstáculos, fueron asumidos como posibilidades para fortalecer el vínculo entre la familia y la escuela, promover un acompañamiento empático y construir una red de apoyo que brindara al niño mayor confianza y seguridad en su proceso. En ese sentido, se vivieron experiencias profundamente solidarias, especialmente, de comunitariedad. A través de videos, conversatorios y materiales didácticos se ofrecieron herramientas a las familias para comprender que la inclusión, más allá de una estrategia pedagógica, es una actitud del corazón: una disposición genuina para acoger, proteger y reconocer a cada niño como parte valiosa del grupo, desde sus singularidades y capacidades.

¿Cómo hacer inclusión en aula regular? El reto institucional ante la inclusión

Aunque la institución educativa contaba con una apuesta por la inclusión gracias a la sección de aprendizajes inclusivos y ocupacionales, había desarrollado este proceso principalmente desde un enfoque ocupacional, concentrado en una sección específica que funcionaba de manera paralela al aula regular, como se explicó antes. El enfoque de esta sección se centraba en atender la necesidad específica con procesos ocupacionales y acercamientos a conocimientos básicos escolares. En ese espacio se realizaban apoyos individuales o grupales para niños con necesidades educativas diversas, pero los maestros (en especial las maestras directoras de grupo) de aula regular no tenían una participación directa ni un conocimiento profundo de las estrategias utilizadas allí.

Con la llegada de un niño con necesidades específicas al aula de Transición el panorama cambió. Este nuevo reto nos enfrentó a múltiples



interrogantes sobre nuestra labor pedagógica: ¿Qué debemos hacer? ¿Qué no debemos hacer? ¿Hasta dónde podemos intervenir? ¿Cómo acompañar sin invadir? Surgieron también miedos reales y legítimos, como: ¿qué hago si el niño se escapa del salón? ¿Cómo contengo una crisis emocional sin causar más angustia? ¿Cómo adapto mis clases para que incluyan a un niño que necesita atención particular sin descuidar al resto del grupo?

Estas preguntas no tuvieron respuestas inmediatas ni únicas, pero dieron paso a un proceso colectivo de aprendizaje, reflexión y transformación docente. La inclusión dejó de ser una responsabilidad exclusiva de la maestra titular, quien, hay que decirlo, en la mayoría de las instituciones educativas de nuestro país se encuentra en soledad frente a sus posibilidades y debilidades frente a los procesos de inclusión en el aula regular. De cierta forma, esto también cuestiona de manera profunda la formación académica de las instituciones de educación superior que descontextualizan el territorio aula y en las prácticas lo muestran como experiencias simuladas en ambientes controlados que no permiten vivir la realidad de lo que pasa en las escuelas.

Por lo dicho, cuando el maestro se enfrenta a estos procesos muestra resistencia —no por falta de humanidad de su práctica—, porque no hay respaldo frente a lo retador que resulta atender de manera particular a un niño en estas primeras edades, pero también debe dar cuenta de los procesos de otros veinte, o quizás más. Por ello, poco a poco, se fueron construyendo estrategias, ensayando respuestas, escuchándonos entre colegas, acompañándonos en las dudas y, sobre todo, comprendiendo que la verdadera inclusión no es acerca de tener todas las respuestas, sino de estar dispuestos a hacer el camino juntos, con sensibilidad, apertura y disposición constante para aprender de cada niño y de cada experiencia.

También es importante destacar que este nuevo proceso permitió que los maestros que no tenían contacto con este tipo de poblaciones iniciaran una indagación desde el contexto académico y la política pública vigente en nuestro país, así como los lineamientos vigentes para las poblaciones con discapacidad. Esto, evidentemente, hace que el foco se ponga en la inclusión con la perspectiva de derecho y de igualdad, permitiendo que las aulas del IPN se conviertan en espacios de posibilidades para TODOS.

En concordancia, la institución ha dado paso a un cambio que incluye el lenguaje, lo que permite realizar otras conquistas más profundas que están referidas a las ideas y paradigmas que rodean a los profesores que se encuentran en una encrucijada entre dos posturas. Por un lado, la lógica de la homogeneidad que rotula a los estudiantes a partir de la carencia y, por otro, la de heterogeneidad, que reconoce y acepta la diversidad como una fortaleza de los procesos en aula que los enriquecen, a la vez que abre un mundo de posibilidades.

Cabe destacar que en estos procesos podría darse la lógica de camuflaje, que es contra lo que batallamos constantemente los maestros; esto es, que nombremos alguna práctica como heterogénea, pero en el fondo sigue teniendo algunos matices de discriminación, selectividad y categorización (Muntaner *et al.*, 2016). De allí que resulte importante estar en constante reflexión sobre las prácticas de aula de maestros que manejan la inclusión en aula regular para poder detectar y estar alerta en cambiar no solo el lenguaje sino la actitud misma frente a la inclusión.

Desarrollo del proceso de inclusión

Los ajustes razonables no se limitaron únicamente al contenido curricular. La inclusión fue concebida como un proceso dinámico, en el cual la observación continua de avances y retrocesos permitió realizar adaptaciones oportunas y pertinentes. Un hallazgo valioso durante la práctica fue constatar que muchos de los ajustes implementados —como los pictogramas con la rutina diaria, estrategias de lectura más concretas o el uso del calendario del tiempo— beneficiaron a todo el grupo y no solo al niño con discapacidad. Es importante resaltar que fue el propio niño quien, con sus necesidades y ritmos, fue marcando el camino. Día a día, las experiencias pedagógicas y las reflexiones posteriores a las clases permitieron realizar ajustes "sobre la marcha", los cuales demostraron ser efectivos al responder a necesidades reales e inmediatas. Estos ajustes fueron evolucionando y adaptándose continuamente, evidenciando así una comprensión sensible de los ritmos y estilos de aprendizaje.

El aula se transforma: aceptación de pares y familias

La inclusión en el aula no es solo un conjunto de estrategias técnicas o ajustes curriculares. Es, ante todo, un proceso humano, sensible y dinámico que transforma profundamente a quienes lo viven. Este proceso se vio reflejado en la evolución de las relaciones entre el niño con discapacidad y su entorno escolar, tanto en el grupo de compañeros como en sus familias. En tal sentido, se considera que la escuela inclusiva debe tener en cuenta la humanidad y la participación activa, como lo señala Dussan (2010):

> La educación inclusiva implica que todos los niños y niñas de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. Se trata de una escuela que no exige requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo los que presentan necesidades educativas especiales. (p. 77)

La integración no se forzó, se dio a través de pequeños gestos cotidianos cargados de significado, por ejemplo, un compañero lo invitaba a alinear carritos en el suelo; otro compartía sus bloques de construcción. Cada vez que el niño respondía con una sonrisa o con alguna palabra suelta, los demás lo celebraban con entusiasmo genuino. Así, se fue tejiendo lentamente una red de vínculos basada en el afecto, la empatía y la aceptación.

El aula se convirtió en un espacio de transformación humana, más allá del aprendizaje académico. Esto llevó a una reflexión profunda de la creación de cultura inclusiva desde la institución, que la concibe como una manera de pensar fuera del sistema; está referida a darse la oportunidad de construir espacios seguros desde la escuela, colaboradores y estimulantes para todos, teniendo en cuenta los valores que configuran estos ambientes inclusivos, como lo son la igualdad, derechos, participación, aprendizaje, comunidad, respeto a la diversidad, confianza y sustentabilidad; pero también las cualidades de compasión, honestidad, coraje y alegría (Booth, 2006).



Un aspecto fundamental en este proceso fue la resignificación del error. Lejos de ser visto como un fallo, el error se valoró como parte natural y necesaria del aprendizaje. En un aula inclusiva el error no se castiga ni se oculta, se analiza, se conversa, se transforma. Tanto niños como adultos aprendieron a ver en el error una posibilidad de mejora, una puerta para descubrir nuevas formas de actuar y comprender. Aceptar el error con humildad y disposición para el cambio también implicó una transformación en la práctica docente. La planificación dejó de ser rígida para convertirse en un ejercicio flexible, sensible a las necesidades reales del grupo. El trabajo colaborativo entre docentes, terapeutas y familias permitió adaptar continuamente las estrategias, reconociendo que el camino de la inclusión es un proceso vivo que se construye con escucha, observación y compromiso.

En tal sentido, se afianzaron valores fundamentales como la empatía, la solidaridad y la responsabilidad, no solo en los actores principales del proceso: los niños, sino en el entorno inmediato que interviene en el acto educativo (maestros y equipo interdisciplinar). Esta experiencia demuestra que la inclusión no es exclusiva para quien es considerado "diferente", es para todos. Todos, en algún momento, necesitamos que se nos comprenda, que se nos escuche, que se nos adapte el entorno para poder avanzar. Incluir no es hacer un favor, es reconocer el valor del otro como legítimo, como igual en derechos y distinto en esencia. Aceptar la diferencia y el error como oportunidades de mejora es una de las lecciones más valiosas que puede ofrecer la escuela.

Cuando una comunidad educativa se permite mirar más allá del diagnóstico o del resultado académico, cuando se centra en el ser humano que hay detrás de cada niño, la escuela cumple su función más profunda: formar seres humanos capaces de construir un mundo más humano. Esta experiencia demuestra que la inclusión no es un resultado automático del acceso al aula, sino un proceso continuo de construcción de vínculos, transformación de miradas y reafirmación del derecho a pertenecer. En este sentido la inclusión auténtica no comienza cuando el niño con discapacidad entra al aula, inicia cuando los demás están dispuestos a encontrarse con él sin miedo, sin juicio y con el corazón abierto. Es así como desde la diferencia, nace el vínculo y desde el vínculo florece la verdadera educación (Maturana, 2003).

Referencias

Booth, T. (2006). Manteniendo el futuro con vida, convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M. A. Verdugo y F. B. Jordán de Urríes (Coords.) *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Amarú.

Calderón, M. (2012). La educación inclusiva es nuestra tarea. *Educación*, *21*(40), 43-58.

Dussan, C. P. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. ISEES: *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (8), 73-84.

Maturana, H. R. (2003). *El sentido de lo humano*. JC Sáez editor.

Muntaner Guasp, J. J., Roselló Ramon, M. R. e Iglesia Mayol, B. D. L. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo* XXI, *34*(1), 31-50.

Diversidad, inclusión y discapacidad: voces y vivencias en la educación inicial

LAURA SOFIA JARAMILLO VIASUS[1]



Las apuestas pedagógicas de la Sección de Educación Inicial (SEI) han tenido como objetivo garantizar una educación de calidad para los más pequeños. En sus orígenes, ha constituido un espacio que reconoce y valora la diversidad desde las diferentes formas de ser y estar de cada niño y niña dentro del entorno educativo. Esta etapa adquiere aún mayor relevancia cuando se aborda la presencia de niños con discapacidad, cuyos trayectos educativos suelen enfrentar desafíos asociados a barreras comunicativas, físicas, metodológicas y actitudinales presentes en el contexto.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, el presente artículo se adscribe al apartado: *Dialogando con otras voces sobre la infancia* y busca compartir con el lector la mirada que tiene la SEI respecto al enfoque de inclusión y diversidad que permea en los principios de la Sección, que acoge y acompaña a cada uno de los niños que hacen parte de este espacio.

Del mismo modo, busca conversar acerca de la discapacidad, a través de las voces propias de familias y maestras que son actores fundamentales dentro de los procesos pedagógicos.



Figura 1. *Experiencia grupo Aventureros I*
Fuente: elaboración propia.

1 Licenciada en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional. Este es el segundo año en el que hace parte del equipo de la SEI. Actualmente es Docente de Apoyo de la SEI y del preescolar en el Instituto Pedagógico Nacional. lsjaramillov@upn.edu.co

Una mirada transformadora desde la educación inclusiva

A lo largo de la trayectoria educativa de la Sección se ha evidenciado la manera en que la inclusión y la diversidad permean en las prácticas pedagógicas que se desarrollan en este contexto educativo. Por ello, es pertinente tejer saberes alrededor de lo que constituye la diversidad, reconociendo que inicia en la individualidad de cada uno de los niños, identificando las diferentes características que lo constituyen como sujeto único dentro del espacio donde se desenvuelve. Es así como respetar la diversidad desde la educación inicial es fundamental, pues, es imprescindible que desde las primeras etapas de desarrollo se inculque el reconocimiento del *otro,* no desde la desigualdad, sino desde una mirada que acoge la diferencia y la diversidad; así, la inclusión da cabida a cualquier lugar, espacio o contexto. Tal como lo exponen Marulanda y Cols (2013), citado por el MEN (2017), la inclusión:

> Constituye un movimiento constante hacia el logro de procesos que garanticen una mayor participación de toda la comunidad educativa en la cultura de los centros educativos y sus políticas, en sus currículos y, en general, en todas las prácticas y actividades que allí se implementen, desde el respeto a la diversidad y la aceptación de la diferencia. (p. 15)

La inclusión, vista como un proceso mas no como un resultado, parte de la diversidad, por medio de ella se busca garantizar un acceso, participación y permanencia a cada uno de los niños con o sin *discapacidad*. Un concepto que al escucharlo puede generar prejuicios, estigmas y al mismo tiempo deconstrucciones de lo que significa, es por ello que la Organización de las Naciones Unidas (2006) menciona que:

> es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. (p.1)

En atención a lo anterior, se prioriza la necesidad de acoger la igualdad de oportunidades como derecho inherente de ese *otro*, como lo propone Skliar (2010) "formulación legal del otro como otro del derecho-con derechos", conllevando esto a la oportunidad innegable de que las Personas con Discapacidad accedan a una educación de calidad desde sus primeros años de vida y durante todas sus etapas de aprendizaje, en donde la equidad, la diversidad y el desarrollo de prácticas sin discriminación alguna priman en el contexto educativo, reconociendo así la educación inclusiva como principio.

Vivencias de las maestras en educación inicial



Figura 2. *Experiencia grupo Independientes I*
Fuente: elaboración propia.

Garantizar una verdadera inclusión en los espacios educativos conlleva enfrentarse a retos, aprendizajes y transformaciones. Es por esto que se evidencia la importancia de visibilizar las vivencias propias de maestras con relación

a procesos inclusivos, para ello, a lo largo de este apartado se expondrán fragmentos de las entrevistas desarrolladas a maestras de la SEI. A continuación, la primera pregunta realizada: *¿Qué ha sido lo más enriquecedor y lo más retador de trabajar con niños y niñas con Discapacidad desde un enfoque inclusivo en educación inicial?* Las maestras Juliana Silva (Independientes) y Natalia López (Aventureros) dieron respuesta a este primer interrogante con el propósito de reflexionar acerca de las experiencias propias de las maestras al encontrarse en el aula con otras formas de ser y estar.

Poder recoger las voces de las maestras vinculadas a las construcciones de sus propias vivencias, permite reflexionar acerca de su práctica pedagógica. Como lo expone Juliana Silva:

> Yo creo que cuando a uno le dicen que va a acompañar a un niño con discapacidad, lo primero que aparece es la duda de ¿cómo voy a hacer esto? Empiezan a aparecer prejuicios de lo que significa la discapacidad; sin embargo, él mismo me fue mostrando el camino, mostrándome quién era él, que era eso de ser capaz de hacer y que era eso necesario en lo que yo lo tenía que acompañar y empezar a despojarme de esos prejuicios y miradas que tenía en primera instancia.

La anterior vivencia da cuenta de los desafíos reales que enfrentan los maestros en relación con el desconocimiento inicial de cómo abordar pedagógicamente a un niño con Discapacidad. Del mismo modo, se vislumbran procesos de transformación en el quehacer docente, en el que avanza hacia la búsqueda de prácticas más inclusivas, reconociendo estas como un camino que se construye en la interacción, la reflexión y el aprendizaje constante. Natalia López menciona que:

> Lo más enriquecedor de trabajar con discapacidad en el aula ha sido reconocer que la diferencia está en todos y no solamente en uno de los niños que está en el salón, sino que cada uno tiene unas características, unas particularidades, unas conquistas, unos aspectos por fortalecer.

Permite acoger la diferencia como parte de un mismo lugar donde todos los niños con o sin discapacidad tienen características propias desde las distintas maneras en las que aprenden y lo que los configura como sujetos. La misma maestra afirma que:

> reconocer la importancia de tener unos ajustes razonables[2] dentro de la misma planeación, para que cada niño y en este caso, para los niños que tienen discapacidad en el aula, puedan disfrutar de la misma manera las experiencias pedagógicas. Eso también va ligado a que pensarse a diario los ajustes razonables, se convierte en un asunto retador para el maestro.

Se expone cómo la planeación pedagógica debe estar pensada desde su inicio a la construcción de rutas flexibles para la participación de todos los niños. Esta visión se alinea con los principios del Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), que propone una enseñanza pensada para responder a múltiples formas de aprender. Igualmente, la importancia de la construcción de los ajustes razonables desde una disposición ética, reflexiva y flexible por parte del docente, que reconozca su rol como mediador de experiencias equitativas, en un proceso de ensayo, error y transformación permanente, como lo mencionan Marulanda *et al.* (2023, p. 108):

2 Según el Decreto 1421 del 2017 son las acciones, adaptaciones, estrategias, apoyos, recursos o modificaciones necesarias y adecuadas del sistema educativo y la gestión escolar, basadas en necesidades específicas de cada estudiante.



> Es nuestro deber incluirlos a todos/as y acompañarlos con calidad, de forma que lleguen a lo propuesto, motivados y entusiastas, enriquecidos y fortalecidos. Porque todos los estudiantes pueden aprender. El reto siempre estará en descubrir cómo. Y esa tarea debe ser la bandera de nosotros, los maestros/as.

En seguida, se realizó la segunda pregunta: *¿Ha cambiado su visión sobre la inclusión a lo largo de su experiencia como maestra de educación inicial?* A lo que la profesora Natalia López respondió:

> Considero que sí ha cambiado, pese a que en el pregrado tenía unas concepciones básicas sobre la discapacidad, la inclusión y la diversidad en el aula. Creo que trabajar en educación inicial le permite a uno eliminar todas esas barreras que cuando se está trabajando con otra población son más visibles; lo bonito de trabajar con la primera infancia es que desde el principio todos se reconocen como pares, no hay un sentido de exclusión. En la misma vía, me ha permitido tomar posturas frente a que la discapacidad, sí, pero no de cualquier forma, inclusión, sí, pero construir una inclusión real.

Es innegable la necesidad de hacer que la inclusión sea una realidad en la educación, donde constantemente se den reflexiones en torno a lo que es la discapacidad y todo lo que traspasa. A su vez, que en la educación inicial se den procesos inclusivos, donde los niños reconozcan a sus otros, no en una desventaja sino como mi par, mi compañero, un nosotros que pertenecemos a un mismo lugar.

Como lo manifiesta Guido (2010): "La educación, en este sentido, tiene la responsabilidad de construir el camino y habilitarlo para que los otros hagan parte del nosotros" (p. 69). Ahora bien, el reto está en que esos procesos inclusivos se puedan dar en cada una de las etapas educativas por las que transiten, en las cuales, progresivamente, los y las maestras transformen la mirada que tienen acerca de la discapacidad y se den cambios reales en la práctica educativa; de manera que la inclusión pase de ideal a una realidad que está en construcción de acoger a todas y cada una de las personas.

Voces y sentires de las familias

La escuela es habitada por los niños, las maestras y también las familias, son ellos los actores principales dentro del proceso; estos últimos, se convierten en los promotores de crear espacios seguros y de confianza para todos, en donde se sientan en tranquilidad y calma de demostrar quienes son sin prejuicios o estigmas. Por consiguiente, se plasmarán las voces de dos familias. Alejandro Munévar hizo parte de la SEI; en 2025, su hijo, que pertenecía al nivel Independientes, transitó a la educación preescolar; y Diana Sánchez, que en el 2025 pertenece al grupo de Aventureros de la SEI. Ellos respondieron a la pregunta *¿cuáles han sido los principales obstáculos o barreras que han enfrentado como familia en el proceso de educación inclusiva?* En respuesta, Diana Sánchez mencionó:

> Considero que los obstáculos quizá se puedan ver más adelante cuando termine su ciclo en la escuela y deba enfrentarse a los niveles más avanzados, ¿el colegio está adaptado a cambiar su metodología tradicional y adaptarse a incluir en sus aulas ambientes de inclusión?, ¿las maestras asumirán estos nuevos retos e invitarán a los niños a ser partícipes de los procesos de inclusión a niños con discapacidad?

Qué importante es poder recoger los sentires de las familias frente al proceso de sus propios hijos, en donde nacen interrogantes e incertidumbres frente a lo que pasará en las próximas etapas educativas, cuando el paso por la SEI termine. Es allí en donde es necesario realizar una reflexión constante

frente a ¿qué se está haciendo para garantizar procesos inclusivos en los contextos educativos? ¿Es una realidad o solo una utopía?

La educación inclusiva no puede reducirse a una política de acceso y permanencia en un ciclo escolar específico, requiere que desde cada uno de los actores que hacen parte de, se cree un proyecto pedagógico institucional sólido, coherente y sostenido, en el que cada nivel educativo asuma el reto de acoger la diversidad, no como una dificultad, sino como una oportunidad para transformar la enseñanza y fortalecer los vínculos con el *otro*. Así mismo, Alejando Munévar sostuvo que:

> Socialmente siempre se construyeron estereotipos alrededor del autismo, entonces mi primer reto fue empezar a derribar esos mitos y estigmas que había alrededor, realmente lo que centró nuestra atención fue darle un proceso educativo que fuera tranquilo y amigable y desde lo educativo, tanto en casa como en la escuela logramos consolidar un buen equipo para no sentirnos a la deriva.

La construcción social de prejuicios y miradas frente a la discapacidad (en este caso autismo) están presentes a diario; sin embargo, este es un llamado a que constantemente, a través de sensibilizaciones y encuentros, se profundice a una cultura inclusiva, en la que paulatinamente haya una deconstrucción de estos estigmas existentes. También, se menciona la importancia de crear equipo y cómo esto influye en el proceso educativo; es por ello que la palabra *equipo* debe verse como una realidad, en donde la familia y escuela creen lazos en pro de una calidad de condiciones para los estudiantes.

Como segunda pregunta de la entrevista a las familias, se planteó: *¿cuál ha sido su sentir frente al acompañamiento pedagógico que la Sección le ha brindado a su hija?* Diana Sánchez comparte que:

> El acompañamiento pedagógico ha sido del 100 %, la seguridad que nos han brindado con la niña desde que estaba en el nivel de bebés, el apoyo de las maestras y de cada uno de los profesionales que hacen parte de la sección; los ajustes razonables que se han evidenciado en el camino y el hecho de tener en cuenta las recomendaciones u objetivos que adicional se plantean en la corporación, han hecho que Samantha avance significativamente en sus procesos y seamos todos un gran equipo.

Nuevamente se menciona la palabra *equipo*, haciendo referencia a la construcción del trabajo en colectivo desde la consolidación de saberes entre cada uno de los actores. Además, se hace referencia a esos otros profesionales que hacen parte del proceso y quienes en conjunto dialogan constantemente para establecer objetivos en torno a su desarrollo integral. Del mismo modo, dentro de la SEI existe la figura de Docente de Apoyo, quien acompaña, orienta y apoya a los maestros de aula, creando en conjunto ajustes razonables, realizando un seguimiento continuo de estos y garantizando la participación de las Personas con Discapacidad, como lo plantea Marulanda *et al.* (2023) "Los/as docentes de apoyo pedagógico trabajan mancomunadamente con las comunidades educativas y, en particular, con los/as maestros/ as de aula". Es necesario que se recojan los sentires de las familias a menudo, con el ánimo de suplir las dudas o inquietudes que surjan y crear un trabajo en conjunto, sólido, que transgreda toda barrera que surja en el contexto y se garanticen procesos equitativos.

Construyendo puentes en pro de una educación inclusiva real

Teniendo en cuenta lo que se ha propuesto a lo largo del texto, la inclusión busca inquietar, movilizar y transformar las prácticas



pedagógicas de los docentes. Reconocer la diferencia en el aula es sinónimo de salirse de lo "común" y "normal". Si lo vemos en esa perspectiva, nunca ha estado la "normalidad" únicamente; siempre ha existido consigo mismo lo "anormal", lo que esta "fuera de lo común" y, desde esa perspectiva, históricamente las personas con Discapacidad han existido, pero a lo largo del tiempo empezaron a ser vistas realmente, a ser parte de un mismo lugar, reconociéndolas como sujetos de derechos que sienten, escuchan, expresan y participan, siendo parte todos de un mismo espacio. Construir puentes hace referencia a la necesidad de tejer y crear en conjunto bases que favorezcan el reconocimiento de la diferencia y el respeto por la diversidad, para así, continuamente seguir construyendo procesos inclusivos en todos los entornos. A modo de cierre, Skliar (2005, p. 20) expone que:

> creo que en educación no se trata de caracterizar mejor qué es la diversidad y quién la compone, sino en comprender mejor cómo las diferencias nos constituyen como humanos, cómo estamos hechos de diferencias. Y no para acabar con ellas, no para domesticarlas, sino para mantenerlas y sostenerlas en su más inquietante y perturbador misterio.

La diferencia y la diversidad vistas como una forma de enriquecer las acciones pedagógicas, en busca de ser veedores de una educación de calidad para todos los niños, donde se movilicen espacios que garanticen la participación, la igualdad de oportunidades y la posible oportunidad de generar transformación desde la inclusión como proceso de cambio.

Referencias

Guido, S (2010). Diferencia y educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes* (32), 65–72.

Marulanda, E., Aguilar, M., Florido, H., Martínez, N., Niño, C. y Salcedo, O. (2023). *El sueño de una educación inclusiva para todas y todos: una mirada al Decreto 1421 de 2017 y los retos que nos deja en su quinto año de implementación.* Editorial Pontificia Universidad Javeriana. https://doi.org/10.11144/Javeriana.9789587818505

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Documento de orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas para la atención educativa a estudiantes con discapacidad en el marco de la educación inclusiva*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-360293_foto_portada.pdf

Organización de las Naciones Unidas (ONU). (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad* (CDPD). https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf

Skliar, C (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista Educación y Pedagogía,* XVII(41), 11-22.

Skliar, C (2010). Los sentidos implicados en el estar-juntos de la educación. *Revista Educación y Pedagogía,* 22(56), 101-111.

El arte en la educación inicial: una experiencia educativa interdisciplinar en el preescolar del Instituto Pedagógico Nacional (Foro Institucional)





SCARLET SARAY CEBALLOS MONTOYA[1]
CLAUDIA CAROLINA CABRERA DUQUE[2]

El lugar del arte en la educación inicial

¿Qué lugar ocupa hoy el arte en la educación inicial? ¿Cómo se comprende su sentido en los procesos formativos de la primera infancia? A partir de nuestra práctica docente han emergido preguntas que nos interpelan: cuando el arte se propone en las aulas, ¿qué posibilidades abre?, ¿qué formas de experiencia permite?, ¿cómo se integra —o no— con otros lenguajes del desarrollo infantil? Estas inquietudes nos llevan a explorar el papel del arte más allá de su función expresiva o decorativa, indagando su potencia en la construcción de subjetividad, lenguaje, sensibilidad y vínculo con los otros.



Figura 1. *Clase de teatro* IPN
Fuente: elaboración propia.

Desde nuestra experiencia como docentes de áreas artísticas en el preescolar del Instituto Pedagógico Nacional (IPN), observamos la necesidad de repensar el lugar del arte no como una *asignatura* complementaria, sino como un eje constitutivo del proceso educativo.
La necesidad surge tanto de la propia práctica como de las preguntas de los niños, sus formas de expresión, su deseo de moverse, de imaginar, de preguntar y de crear.
Frente a esto, nos propusimos diseñar e implementar una propuesta interdisciplinar

1 Licenciada en Artes Escénicas de la Universidad Pedagógica Nacional. Directora de Wayra Escuela Artística Corporal, actriz, docente de teatro, expresión corporal e iniciación al yoga. En el año 2016 recibió el reconocimiento de los Guinnes World Records por realizar 36 horas de yoga seguidas en Ciudad Bolívar. Docente inspiradora en el proyecto *Sacúdete con* ICBF, año 2021. Docente de teatro en la IED Fernando Soto Aparicio de la localidad de Kennedy, Bogotá, año 2022-2023. Artista formadora en Idartes, año 2024 y docente de Teatro en el Instituto Pedagógico Nacional el presente año.

2 Magíster en Educación y licenciada en Música de la Universidad Pedagógica Nacional. Inició sus estudios musicales en el Conservatorio del Tolima. En 2016 obtuvo el título de Técnico Laboral en Técnica Vocal y Guitarra y Técnica en Danza Folclórica. Actualmente se desempeña como docente del área de música del Instituto Pedagógico Nacional y como directora coral del Ensamble de Técnica Vocal de los cursos libres de extensión de la Universidad Pedagógica Nacional.

que articule la música, las artes plásticas y la expresión dramática como lenguajes vivos, encarnados, simbólicos, en los que los niños puedan habitar el mundo, transformarlo y transformarse.

La propuesta se inscribe en la búsqueda de estrategias mediadas por las artes, las cuales contribuyen al desarrollo expresivo, sensible y creativo de los estudiantes del nivel preescolar. Si bien se parte de ciertas orientaciones iniciales, como la indagación de la relación entre las artes y el desarrollo integral en la primera infancia, el diseño de experiencias que resulta de las contingencias que surgen en el aula, entre otros, se reconoce que la práctica pedagógica no se despliega en un terreno lineal ni plenamente previsible. Por el contrario, el aula se concibe como un espacio contingente, en el que lo inesperado, lo emergente, lo singular, adquiere un valor formativo. Es así como más que seguir un camino inamovible, la propuesta abre la posibilidad de la improvisación basada en referentes disciplinares, desde lo abordado previamente en la academia y la práctica de la escuela, permitiendo que las experiencias concretas de los niños y niñas configuren las rutas inicialmente trazadas y amplíen el camino.

El arte como experiencia formativa y subjetiva

Nuestra propuesta se fundamenta en la concepción del arte como experiencia, no solo como producto. Siguiendo a diferentes autores, consideramos que el arte ofrece múltiples modos de conocimiento, expresión y construcción de sentido, especialmente en las etapas iniciales del desarrollo. Por ejemplo, desde la educación estética contemporánea, retomamos la idea del niño como sujeto competente, expresivo y activo, capaz de simbolizar su mundo a través de múltiples lenguajes. El cuerpo, la voz, la imagen, el gesto y el juego son formas legítimas de pensamiento y de participación en el mundo.

En este marco, las artes no son añadidas al currículo, sino formas esenciales de relación con el conocimiento, con los otros y consigo mismo. Esta perspectiva articula dimensiones cognitivas, emocionales, éticas y sociales, al igual que permite construir experiencias educativas más sensibles, dialógicas y significativas.



Figura 2. *Clase de teatro* IPN
Fuente: elaboración propia.

Se propone la siguiente metodología con base en la experiencia

* **Interdisciplinariedad:** las áreas de música, artes plásticas y expresión dramática se articulan en torno a proyectos compartidos que surgen de los intereses de los niños y de las dinámicas de cada grupo.
* **Planeación colaborativa:** las docentes de área trabajamos en conjunto con las maestras titulares para integrar los lenguajes artísticos en los proyectos de aula de jardín y transición.
* **Exploración y experimentación:** se diseñan experiencias abiertas que permiten a los niños investigar materiales, sonidos,

formas y movimientos a partir de preguntas genuinas y situaciones significativas.

* **Ambientes estéticos y provocadores:** se cuida la disposición del espacio, la selección de materiales y la documentación de los procesos como parte del enfoque pedagógico.
* **Escucha activa:** la propuesta parte del reconocimiento de los tiempos, los silencios, los gestos y las palabras de cada niño, promoviendo la construcción conjunta del saber.

Durante el año escolar, se han implementado diversas actividades integradas que vinculan las tres áreas artísticas.



Figura 3. *Clase de teatro* IPN
Fuente: elaboración propia.

Algunas experiencias destacadas incluyeron:

* Concierto "Explorando obras musicales con telas y campanas", en música, en el que los niños interpretaron obras musicales, partiendo de lo rítmico e incorporado a lo sensible, la percepción del cuerpo y otros objetos e instrumentos.
* La Galería de monstruos buenos, en artes plásticas, donde cada niño creó un "monstruo protector" a partir de materiales reciclables.
* En expresión dramática se realizó el montaje de una obra en la que los monstruos ayudaban a resolver conflictos del aula.

El bosque encantado, el espacio verde que tienen los niños en preescolar, ha inspirado diferentes actividades. Los niños imaginaron un bosque mágico y construyeron colectivamente una obra de teatro con escenarios, música y vestuario, que fue grabada y compartida con las familias.

Estas experiencias no solo generaron entusiasmo y participación, sino que fortalecieron vínculos que propiciaron conversaciones profundas y permitieron resignificar situaciones cotidianas desde el lenguaje simbólico.

La inclusión en la primera infancia

Las profesoras de artes del IPN reconocemos el arte como una experiencia significativa que enriquece el desarrollo integral de cualquier población, en especial el preescolar y también la comunidad de inclusión. Si nos basamos en nuevas investigaciones en neurociencia, se ha comprobado que la música, la expresión dramática y las artes plásticas le permiten a los niños potenciar su desarrollo neuronal, aporta a la neuroplasticidad, activa todas las conexiones cerebrales de los dos hemisferios, la activación sensorial de nuestros siete sentidos. Al tiempo, fortalece los procesos cognitivos y emocionales que favorecen el proceso de relacionamiento con otros seres, con nosotros mismos y con el entorno.

Los procesos desarrollados en artes plásticas, música y expresión dramática aportan y enriquecen las estrategias didácticas inclusivas en los grados de jardín y transición. Dado que el

IPN cuenta con niños con habilidades diversas que hacen de la práctica pedagógica un lugar de investigación constante y de mejoramiento sobre la marcha, se tiene en cuenta las particularidades clínicas, las sugerencias por el equipo de bienestar e inclusión. Así, se ha permitido hallar las barreras externas, realizar el plan de ajustes razonables y el diseño universal para el aprendizaje, herramientas que permiten a los profesores realizar adaptaciones a los desempeños, a las actividades y estrategias de clase para potenciar el proceso de aprendizaje de todos los niños y niñas del preescolar.

Los hallazgos en relación con las barreras del entorno permiten descubrir en todos los estudiantes sus posibilidades, habilidades y destrezas en el ambiente escolar, sin dejar de lado que la participación de ellos en las clases de artes es activa, pues la exploración y la adquisición de conocimientos son aplicables a sus vidas cotidianas. Por ejemplo, el ritmo, la coordinación, la solución de problemas a través de ejercicios de improvisación; o el desarrollo de la imaginación, la creatividad, la conciencia corporal, el reconocimiento de las emociones, el acercamiento al lenguaje de señas por medio de canciones, entre otros contenidos disciplinares artísticos que favorecen el desarrollo integral de cada niño y niña.



Figura 4. *Clase de teatro* IPN
Fuente: elaboración propia.

Ahora bien, los procesos de investigación requieren de tiempo, por ello, seguimos hallando estrategias para que toda la comunidad comprenda la importancia de no juzgar otras maneras de pensar, de ver la vida y de representar la existencia. Consideramos importante que en los primeros años se respete aquello que es diverso y diferente, logrando que todos los niños y niñas activen su empatía a través de la sensibilidad artística.

El impacto de la propuesta puede observarse en distintos niveles:

* **En los niños:** se ha evidenciado un aumento en la capacidad de expresión emocional, la disposición para el diálogo, la confianza en sí mismos y la valoración del trabajo colectivo. Los niños han ampliado sus recursos simbólicos y se muestran más atentos, sensibles y creativos en sus maneras de interactuar con el mundo.
* **En el aula:** las maestras titulares reconocen que las propuestas artísticas han enriquecido los proyectos de aula, aportando nuevas formas de abordar contenidos, de problematizar situaciones y de construir comunidad.
* **En el equipo docente:** el trabajo interdisciplinar ha generado espacios de reflexión pedagógica y de creación colectiva entre docentes, favoreciendo una mirada integral de los procesos educativos.
* **En las familias:** las experiencias compartidas han permitido involucrar a las familias desde una mirada sensible y apreciativa del proceso educativo, alejándose de la evaluación tradicional para dar lugar a la narrativa, la documentación y el reconocimiento de la singularidad de cada niño.



Figura 5. *Clase de teatro* IPN

Fuente: elaboración propia.

Es importante continuar fomentando la empatía, el respeto, la corporeidad y la otredad en la comunidad que acompaña el proceso de diversidad e inclusión. En ocasiones, algunos niños manifiestan que los profesores tienen prioridad con aquellos con habilidades diversas, lo que genera diferentes posibilidades de abordar el asunto y de darle un lugar. Identificar y superar las barreras que se desenvuelven día a día para garantizar que todos los niños y niñas puedan tener igualdad de oportunidades, accesibilidad a la educación y puedan desarrollar sus habilidades y capacidades de manera integral y significativa, se considera fundamental para el reconocimiento del entorno de cada niño o niña, para luego intentar ubicarlas en el transcurso del proceso formativo experiencial, apoyándose con el equipo de profesionales que acompañan con herramientas y recursos, como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y los Planes Individuales de Ajustes Razonables (PIAR).

Adicionalmente, esto se evidencia en los ajustes que se realizan de manera general en la malla curricular de cada área, teniendo como fundamento la importancia de adaptar estrategias, actividades y maneras de comunicación verbal y no verbal e indicaciones que se le brinden a los estudiantes. De manera que es importante reconocer otras formas existentes de comunicación inclusivas, en particular el uso de la lengua de señas. En el caso del Instituto Pedagógico Nacional, en expresión musical, se hace uso de un recurso que atiende a lo anterior: canciones sencillas que introducen frases en lengua de señas, motivando a los niños mediante el juego, la activación sonora y la expresión corporal, fortaleciendo así el interés por una comunicación más diversa y accesible. Todo lo cual se complementa con el espacio de expresión dramática, el cual acompaña las exploraciones corporales que hacen parte significativa de este proceso.

Esta experiencia busca aportar a la discusión institucional sobre el lugar del arte en la educación inicial, inclusiva y diversa, reconociendo este proceso como una forma de pensamiento, de construcción de sentido y de transformación subjetiva, siendo un primer paso de investigación y consolidación del arte como una asignatura fundamental para el desarrollo de cualquier ser humano. Sin embargo, queda abierta la tarea de seguir generando espacios de formación docente en artes, de consolidar tiempos y recursos dentro de la jornada escolar que garanticen su presencia, de propiciar ambientes estéticos permanentes en las aulas, de vincular a las familias en procesos de apreciación y acompañamiento, y de fortalecer las estrategias inclusivas que permitan a todos los niños participar desde sus posibilidades.

El arte en la primera infancia es una forma de habitar el mundo con el cuerpo entero, de decir lo indecible, de hacer visible lo invisible. Como equipo docente, seguimos apostando por una educación en la que la sensibilidad, la expresión y la imaginación no sean excepción, sino horizonte, y en la que la comunidad educativa, en su conjunto, asuma el compromiso de situar en un lugar de reconocimiento las expresiones artísticas, reconociendo el arte como un camino para la vida que se construye a diario en las aulas y fuera de ellas.



Un aula para los otros: reflexiones sobre la diferencia en educación inicial

YISELA LUCÍA ARRIETA CORTEZ[1]



El siguiente artículo se adscribe al apartado: *Voces de la praxis en la primera infancia* y ofrece una mirada reflexiva sobre la escuela, reconociéndola como un espacio donde coincide y coexiste la diferencia. En ese sentido, el texto plantea una visión inclusiva que posiciona la diversidad cultural como riqueza, no como limitante. Esta postura se fundamenta en la trayectoria de la Sección de Educación Inicial del Instituto Pedagógico Nacional[2] y en su apuesta por un enfoque sociocultural que valora y reconoce los legados familiares y culturales que acompañan y otorgan identidad a las infancias que hacen parte de este escenario.

Dichas mediaciones, junto con el diálogo intercultural, se concretan en el aula a través del diseño de ambientes, como el que se presenta en este artículo: la celebración del Betsknate[3], una tradición de la comunidad indígena Kamëntsá[4].

Esta experiencia se desarrolló con el nivel de Aventureros I[5] como una estrategia de visibilización, participación y comprensión de las prácticas, costumbres y rituales de las comunidades indígenas que se forman fuera del territorio natal.

La escuela: territorio de y para todos

Pensar la escuela implica reconocer a quienes la habitan y la significan desde diversas perspectivas. Esto requiere alejarnos de miradas uniformes y segregadoras que tienden a clasificar, etiquetar y reducir la diferencia como problema que concierne a los que quedaron históricamente excluidos y olvidados por ser considerados minorías: aquellos que piensan, perciben, sienten, se visten y se comunican diferente.

1 Licenciada en Educación Infantil, egresada de la Universidad Pedagógica Nacional. Desde el año 2024 se desempeña como maestra titular del nivel Aventureros I en la Sección de Educación Inicial del IPN. yilarrietac@upn.edu.co

2 Antes conocida como Escuela Normal.

3 Nombre originario del ritual indígena Día Grande.

4 Pueblo indígena que habita principalmente en el Valle de Sibundoy, en el departamento de Putumayo, Colombia.

5 Esta nominación hace referencia al nombre que se le asigna a los grupos etarios en la Sección de Educación Inicial.



Estas lógicas hegemónicas que silencian y niegan formas de participación son precisamente las que se deben desdibujar de las escuelas. Es preciso cerrarles la puerta a través de pedagogías que dignifiquen otras formas de ver, interpretar, comunicar, pensar, hablar y reconocer la vastedad de saberes que convergen en el entorno. Por ello, la apuesta por la diversidad y la inclusión constituye un trabajo de largo aliento, orientado a visibilizar la diferencia no como debilidad, sino como potencia; no como barrera, sino como oportunidad de encuentro con la alteridad del otro, con su diferencia, con su similitud y originalidad.

> La diferencia destaca el conflicto, la lucha, la negociación. Es decir, consiste más en una relación que en una atribución a sujetos y grupos. Es un asunto de todos, no de los diferentes o de los que estudian a los diferentes. (Guido, 2010, p. 69)

Desde esta perspectiva, la autora de este texto retoma la metáfora de *los otros y nosotros*, expuesta por Guido (2010), como una forma de cuestionar las miradas excluyentes que posicionan lo otro: creencias, cosmovisiones, saberes heredados y lenguas diversas como algo que debe ajustarse a los marcos de comprensión de las culturas y educaciones dominantes. Los discursos que sostienen esta visión peyorativa de la diversidad pierden de vista que lo humano está profundamente vinculado con lo relacional, con esas miradas que trascienden lo individual y se resisten a etiquetar lo cultural. Al final, se trata de un *nosotros*, no de un *otro* al que deba asignarse un lugar. Porque, ciertamente, "si el otro no estuviera ahí, no habría palabra, no habría relación, no habría vida humana" (Skliar y Larrosa, como se citó en Vallejo, 2014, p. 120).

Precisamente, en esta línea, el artículo busca mostrar la manera en que las prácticas pedagógicas de la Sección de Educación Inicial, y su apuesta por la inclusión y la diversidad, responden a una realidad de infancias diversas que, desde el primer día, son acogidas y reconocidas por maestras que ven en la diferencia una potencia y no una limitación; una oportunidad de enriquecimiento cultural, y no un desafío de tolerancia frente a lo ajeno, lo extraño o lo particular, aquello que se percibe fuera de lo conocido. De ahí que la SEI opte por un enfoque sociocultural que otorga protagonismo al saber individual, cultural y social que da lugar al acto pedagógico.

Como lo expresan Barcelona y Mélich, "la escuela propone entonces una pedagogía que reconoce que la hospitalidad precede a la propiedad, porque quien pretende acoger al otro, ha sido antes acogido por la morada que él mismo habita y que cree poseer como algo suyo" (citados en Vallejo, 2014, p. 120). En coherencia con lo planteado, el horizonte pedagógico de la sección se configura como:

> Una propuesta de mediación e interacción intencionada activa y significativa que se da entre la cultura, las relaciones sociales y el sujeto. Es decir, como un proceso que permite la negociación y co-construcción de significados culturales, teniendo en cuenta que "los significados… tienen sus orígenes en la cultura en la que se crean". (Sección de Educación Inicial IPN, 2024, p. 28)

Día Grande: una oportunidad para reconocernos desde la diferencia

El aula se concibe como un territorio donde confluye, se reconoce y coexiste la diferencia (MEN, 2004). En coherencia con esta visión, la Sección de Educación Inicial (SEI) sostiene la figura del maestro como un mediador

entre la familia, la cultura y el sujeto: un profesional que *intencionaliza* el acontecer pedagógico y pone en diálogo los saberes que configuran a las infancias como actores con identidades propias. En ese orden de ideas, se compartirá con los lectores de este artículo una experiencia de exploración sonora inspirada en el *Betsknate*, Día Grande Kamëntsá, que cimienta lo que hasta este punto se ha considerado deben ser los principios o bases de una educación que se piensa la diferencia, no como normalidad o anormalidad, sino como una expresión inherente a lo humano.

Las propuestas y los ambientes que se ofrecen a los niños deben ser contextualizados, pensados y proyectados con sentido. En esta línea, la celebración del Día Grande no llegó al aula sin antes establecer un diálogo de saberes con la familia Jamioy Mancera. Tal vez el lector se pregunte por qué y para qué replicar una práctica cultural de otro territorio en la escuela. La respuesta es simple: para generar procesos de participación, apropiación y vinculación con la existencia misma. Así pues, este fue el primer recurso para la proyección, conocer el valor del ritual para la comunidad:

> El Betsknate es un día de encuentro comunitario en el que se realizan actos simbólicos de perdón. Si entre familias o personas han surgido desacuerdos, malentendidos o situaciones que han alterado la convivencia, durante el Betsknate estos pueden ser liberados. En muchos casos, ni siquiera es necesario mediar palabra: basta con el gesto de tocar o danzar para que los conflictos comiencen a disolverse. Sin embargo, y como consecuencia de esta dimensión ritual, algunas personas han optado por referirse a esta celebración como el "Carnaval del perdón". Aunque el acto de perdonar está presente, es importante resaltar que el Betsknate no es un carnaval, sino una práctica ancestral con un profundo sentido espiritual y cultural. (M. Mancera, comunicación personal, 1 de marzo de 2025)

Luego de comprender su sentido e importancia, el segundo recurso se enfocó en los fundamentos pedagógicos de la propuesta de la Sección de Educación Inicial, vinculando a todos los actores (familia, cultura y maestra) presentes en el proceso formativo de los niños. Para ello, las familias prepararon los atuendos desde sus hogares e investigaron los significados que desde la cultura Kamëntsá se otorgan al traje tradicional, la corona, la cusma (vestido) y el sayo[6], los cuales constituyen marcas identitarias en el ritual del Día Grande.



Figura 1. *Betsknate Aventureros* I
Fuente: elaboración propia.

Por su parte, la maestra planeó y diseñó el ambiente, entendido desde la SEI como un espacio intencionado, estético y posibilitador de múltiples oportunidades, significados y relaciones (Sección de Educación Inicial, 2024, p. 73).

6 Nombre originario del traje tradicional en el pueblo indígena Kamëntsá.

Así pues, con instrumentos musicales de vientos (quenas, zampoñas, flautas, cuernos, roncadores) y también la armónica se recibió a los niños el lunes anterior al Miércoles de Ceniza.



Figura 2. *Betsknate Aventureros* I
Fuente: elaboración propia.

La maestra dio la bienvenida al ambiente, que, además de ser estético e intencionado, posee un poder movilizador y transformador. Los niños vivenciaron el ritual y se sumergieron en la sonoridad de los instrumentos con sus trajes, mientras Juliana los observaba. Para ella, era claro que se celebraba el *Betsknate*; allí, su voz se escuchó con firmeza:
"Juliana Kamëntsá, mamá Kamëntsá,
papá Kamëntsá y Heilie Bogotá".



Figura 3. *Betsknate Aventureros* I
Fuente: elaboración propia.

Una conexión hecha lenguaje a partir de la cual se puede afirmar que, si bien las prácticas pedagógicas pueden dar lugar a la diversidad, no deben entenderse como mecanismos de integración que buscan normalizar las diferencias. Por el contrario, es fundamental que, desde los primeros años de vida, los niños se aproximen a esos otros: los rituales, las vestimentas, las lenguas, las formas de alimentación y las medicinas que son identitarias de las comunidades indígenas y que forman parte de sus herencias culturales. Con ello, se comienza a romper con los estigmas sociales que se le otorgan a la diferencia, encontrando en ella un tejido unificado en el *nosotros* (Guido, 2010).

Figura 4. *Acercamiento al Betsknate a partir de la exploración sonora e instrumental en el nivel de Aventureros I.*

Fuente: elaboración propia.

Un trabajo de largo aliento: pedagogías que dan lugar a las infancias

Lo compartido hasta ahora ha sido el punto de partida para una escuela que promueve pedagogías interculturales orientadas a fortalecer el respeto por la diversidad, el diálogo de saberes y la valoración del territorio como un espacio sagrado de aprendizaje. Como se mencionó al inicio de estas páginas, la diferencia incomoda, pero eso no debe convertirse en una frontera que la condene al olvido. En el caso de las infancias, es fundamental mostrar cómo la mirada hacia el otro constituye un puente conducente a la construcción de la identidad individual. Más que un acto de empatía es responsabilidad de la escuela problematizar aquellas prácticas pedagógicas que excluyen, jerarquizan o exaltan ciertas culturas, capacidades o modos de vida por encima de otras.

Bajo esta lógica, las y los educadores infantiles tienen una misión política y ética: desnaturalizar todas aquellas prácticas que invisibilizan, niegan o ignoran la diversidad y la pluralidad de las infancias. Barcelona y Mélich lo ejemplifican cuando afirman que:

> Un educador se hace responsable no por lo que provoca —intencional o no intencionalmente en el otro—, sino también de la biografía y del pasado del otro. Esto es lo que significa hacerse cargo del otro, cuidar del otro, me hago cargo del otro cuando lo acojo en mí, cuando le presto atención, cuando doy relevancia suficiente al otro y a su historia, a su pasado. (Citado en Vallejo, 2014, p. 123)

A modo de conclusión, apostar por la diferencia no debe entenderse como una tarea titánica, sino como un compromiso profesional, ético y social orientado a brindar experiencias que movilicen a ese otro que, desde los primeros años de vida, está en la búsqueda de su propio transitar. Un sujeto que necesita ser acompañado para vivenciar y reconocer sus intereses, temores, gustos, preferencias y formas de comunicarse con el entorno social y cultural que habita en lo cotidiano de la escuela.

Referencias

Guido, S. (2010). Diferencia y educación: Implicaciones del reconocimiento del otro. *Pedagogía y Saberes*, (32), 65-72.

Ministerio de Educación Nacional (2024, 3 de septiembre). *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Educacion-inicial/Orientaciones-pedagogicas-para-la-educacion-de-grupos-etnicos/379705:Orientaciones-pedagogicas-para-la-educacion-inicial-de-grupos-etnicos

Sección de Educación Inicial-IPN. (2024). *Propuesta Pedagógica*. [Propuesta interna].

Vallejo Villa, S. (2014). La pedagogía de la alteridad: un modo de habitar y comprender la experiencia educativa del presente. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó, 1*(2), 114-125. https://pdfs.semanticscholar.b1f8268c021693153acc19b153db3f.pdf

Documentación grupo: Caminadores I

Maestra: Leidy Leal

Si la mano es el instrumento de la inteligencia… ¿qué podríamos descubrir cuando el retroproyector se transforma en un sol en miniatura lleno de luz, formas y movimiento?



Fotografía 1. Caminadores I



Fotografía 2. Caminadores I



Fotografía 3. Caminadores I



Fotografía 4. Caminadores I



Fotografía 5. Caminadores I

Documentación grupo: Caminadores II

Maestra: Chamy Ibañez

El aroma del café se convierte en el hilo conductor de una aventura sensorial para los Caminadores II. Con sus manos curiosas, exploran el proceso de la cereza que se transforma en grano y, al estar molido, se convierte en un pigmento natural que traduce el aroma en arte, dejando una huella sensorial en el papel.



Fotografía 1. Caminadores II



Fotografía 2. Caminadores II



Fotografía 3. Caminadores II



Fotografía 4. Caminadores II



Fotografía 5. Caminadores II

Documentación grupo: Aventureros I

Maestra: Yisela Arrieta

Al detenernos a observar y escuchar, emergen conexiones sutiles entre lo que vemos y lo que sentimos. La curiosidad se transforma en conocimiento vivo, en experiencias que nos permiten vincular con el entorno natural de manera más profunda, más consciente, más humana.



Fotografía 1. *Aventureros I*



Fotografía 2. Aventureros I

NOVIEMBRE DE 2025 / DÉCIMA SEPTIMA EDICIÓN / ISSN: 2357-5751 / pp. 38-51



Fotografía 3. Aventureros I



Fotografía 4. Aventureros I



Fotografía 5. Aventureros I

Documentación grupo: Aventureros II

Maestra: Natalia López

Enfocar nuestra mirada y tacto en las flores, hojas, aromas y sabores de las plantas medicinales, se convierte en la posibilidad ideal para reconocer todo aquello que siempre está ahí pero que requiere a veces una mirada sutil para deleitarnos con tanta belleza.



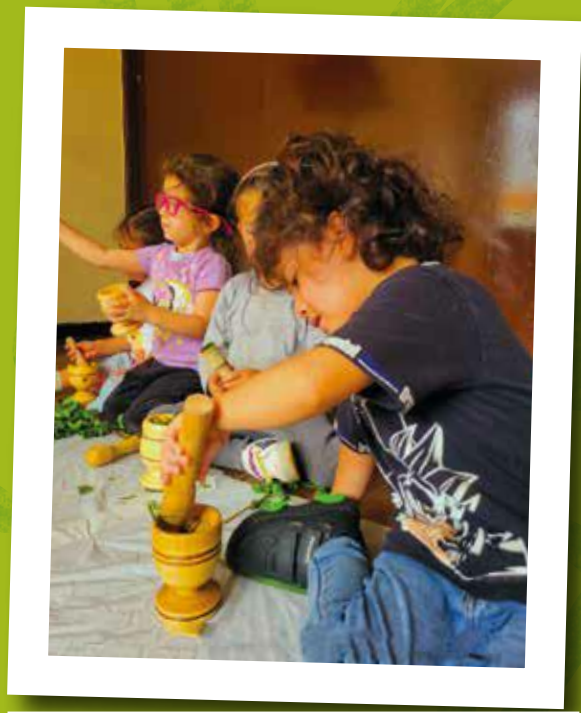
Fotografía 1. Aventureros II



Fotografía 2. Aventureros II



Fotografía 3. Aventureros II



Fotografía 4. Aventureros II



Fotografía 5. Aventureros II

Documentación grupo: Aventureros III

Maestra: Sofía Caballero

Algunas de las características de las selvas tropicales (hogar del Perezoso) son su humedad y las constantes precipitaciones durante todo el año. Para comprender este fenómeno del clima experimentamos que, dependiendo de las condiciones ambientales de presión y temperatura, el agua cambia y se transforma.



Fotografía 1. Aventureros III



Fotografía 2. Aventureros III



Fotografía 3. Aventureros III



Fotografía 4. Aventureros III

Documentación grupo: Independientes I

Maestra: Juliana Silva

¿Cómo funciona un vehículo? ¿Cuáles son las partes que permiten su movimiento? Experimentar con los desplazamientos de los vehículos sobre diferentes planos e inclinaciones posibilitó a los Independientes I medir la fuerza, la velocidad, construir y generar variaciones en las estructuras.



Fotografía 1. Independientes I



Fotografía 2. Independientes I



Fotografía 3. Independientes I



Fotografía 4. Independientes I



Fotografía 5. Independientes I

Documentación grupo: Independientes II

Maestra: Stefany Silva

¿Qué son exactamente las hadas?
¿Insectos o mamíferos? Puede que al principio parezca difícil catalogar a las hadas en uno de los grupos existentes. La fantasía, la botánica y la anatomía se unen para permitir a los Independientes II, desde un pacto ficcional, ser y hacer parte de la Historia Natural de las Hadas.



Fotografía 1. Independientes II



Fotografía 2. Independientes II



Fotografía 3. Independientes II



Fotografía 4. Independientes II



Fotografía 5. Independientes II



ISSN 2357-5751