

Alcaldía Mayor de Bogotá
Secretaría de Educación del Distrito

Polifonías

de la DIVERSIDAD

Acciones inspiradoras para una educación
inicial diferencial y dignificadora

DOCUMENTO BASE DE ORIENTACIONES PARA UNA
EDUCACIÓN INICIAL DIFERENCIAL Y DIGNIFICADORA
EN LOS COLEGIOS OFICIALES DE BOGOTÁ

Bogotá, 2016





RECONOCIMIENTOS

Polifonías de la Diversidad, documento base para la discusión sobre una educación inicial diferencial y dignificadora en los colegios oficiales de Bogotá es una apuesta que se desarrolló en el marco del Convenio No 2971 de 2015, suscrito por la Secretaría de Educación del Distrito –SED- y la Organización de Estados Iberoamericanos –OEI-.

El proceso de su elaboración contó con la participación de diversos actores: niños y niñas, quienes participaron en talleres de juego y de juguetes¹; académicos; decisores de política; y técnicos; agrupados todos ellos en mesas de trabajo. Se destacan además los aportes de cerca de doscientos cincuenta maestras y maestros, quienes asistieron a distintas jornadas de cualificación, de sistematización y de intercambio pedagógico con otros maestros en distintas ciudades de Colombia.

En efecto, Polifonías de la Diversidad recoge muchas voces, múltiples comprensiones y variadas prácticas pedagógicas, a partir de las cuales se fueron configurando discursos y se consolidaron significados y sentidos de las acciones emprendidas en Bogotá con el fin de reconocer tanto a la diversidad en el ciclo inicial del sistema educativo oficial de la ciudad, como a las infancias que la habitan. Esto ha significado, de una parte, transitar desde el reconocimiento de las distintas condiciones y situaciones de las poblaciones hacia la comprensión de la diversidad como expresión propia de la condición humana. De otra parte, ha implicado llamar la atención sobre la necesidad de brindar apoyos y ajustes razonables,² así como de garantizar condiciones de acceso y de permanencia para avanzar hacia la inclusión y la atención integral en la educación inicial de la ciudad.

A todos y a todas gracias por hacer posible este ejercicio de reflexión y construcción. En especial nuestro agradecimiento por su contribución a la transformación de la Ciudad, a hacer de Bogotá y de la escuela lugares acogedores, llenos de aprendizajes y en los que los niños y las niñas son reconocidos en su diversidad.

¹ Estos dos talleres se realizaron con cerca de 50 niños y niñas en dos colegios Distritales: el Colegio Kimmy Pernia, en la Localidad de Bosa, y en el Colegio Isabel II, de la Localidad de Kennedy.

² “Por ajustes razonables se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada, o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.” Naciones Unidas (2006). Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, Artículo 2. Nota de la Edición.



ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

Alcalde Mayor de Bogotá
Enrique Peñalosa Londoño

Secretaria de Educación
María Victoria Angulo González

Subsecretario de Calidad y Pertinencia
Iván Darío Gómez Castaño

Director de Educación Preescolar y Básica
Germán Arturo Cabrera Sicachá

Gerente de Educación Inicial
Lilias Flórez Peñaloza

Coordinación de la construcción del documento
Adriana Elizabeth González Sanabria
Lida Imelda Rodríguez Martín

Aportes por parte del equipo pedagógico de Educación Inicial

Carolina Pedroza Bernal
Diana Cubides González
Inés Ramírez Parra
José Mauricio Echeverri
Liliana Álvarez Bermúdez
Mónica Lovera Zuluaga
Yolima Ramírez Valenzuela
Sonia Téllez Moreno
Lisbeth Parra Peña

Componente Comunicaciones y Movilización Social

Carolina Basto Peñuela
Laura Juliana Ossa Aya

ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS – OEI

Director y Representante Legal
Angel Martín Peccis

Coordinadora de Educación
Danit Torres

Coordinadora de Infancia
Erika Bohórquez

Asistencia Operativa
Diana Acuña
Adriana Vargas

Equipo Asesor para la construcción del documento

Elizabeth Castillo
Consultora Convenio
Carlos Valerio Echavarría
Consultor convenio
Fabián Molina
Consultor Convenio
Danit Torres
Coordinadora Educación OEI



Contenido

RECONOCIMIENTOS	3
PRESENTACIÓN	7
¿Qué es y qué pretende este documento?	7
¿Qué pretende una Educación inicial desde un enfoque diferencial?	10
¿En qué se fundamenta la Educación inicial desde un enfoque diferencial?	11
CAPÍTULO I	
FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL DESDE UN ENFOQUE DIFERENCIAL	15
a. El fundamento ético en la educación inicial desde un enfoque diferencial	15
b. El fundamento político de la educación inicial con enfoque diferencial	17
c. El fundamento pedagógico de la Educación inicial desde un enfoque diferencial	21
CAPÍTULO II	
PEDAGOGÍAS PARA LA DIGNIFICACIÓN, EL RECONOCIMIENTO Y LAS CAPACIDADES HUMANAS	31
Desarrollo infantil y enfoque diferencial	31
La maestra, el maestro y su labor mediadora en la educación inicial diferencial y dignificadora	33
Acciones dignificadoras y reconocedoras de la diversidad	36
a. El uso del lenguaje	37
b. Las interacciones	39
c. Prácticas pedagógicas del reconocimiento	41
Nombrar para dignificar	42
Escuchar, ver y sentir activamente	43
Valorar familia y comunidad de origen	43
Estrategias y ambientes pedagógicos	45
El ambiente	47
Disposición del espacio del aula	47
A manera de cierre, unas primeras reflexiones	50
BIBLIOGRAFÍA	51





PRESENTACIÓN

¿Qué es y qué pretende este documento?

Con este documento base para la reflexión y la discusión en las comunidades del sistema educativo oficial se quiere ofrecer orientaciones conceptuales y pedagógicas. Se trata con ello de contribuir a fortalecer la educación inicial desde un enfoque diferencial. Así mismo, se busca promover que las maestras y los maestros profundicen su comprensión de las niñas y los niños y, de esta manera, enriquezcan su quehacer pedagógico.

Se propone, en primer lugar, que las maestras y los maestros transiten desde una concepción del enfoque diferencial, que asume a las niñas y los niños sólo desde su pertenencia a una determinada población, o a un grado específico de marginalidad y de pobreza, hacia una visión ética, política y pedagógica que concibe a las infancias desde su condición de dignidad, desde el reconocimiento de su libertad y desde el desarrollo de sus capacidades. Este tránsito, de una parte, permitirá que las maestras y los maestros profundicen sus marcos de comprensión de las niñas y de los niños como sujetos diferenciados y protagonistas de su desarrollo, así como de sus modos de comunicación. De otra parte, hará posible la transformación de las prácticas de interacción que se dan en las aulas y en las comunidades educativas.

Esta perspectiva reconoce a las maestras y a los maestros como sujetos con un saber acumulado, el cual les da la posibilidad de ser actores en la transformación de la cultura y de la sociedad. Al fin y al cabo son profesionales con saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares que no sólo hacen posible que su labor sea pertinente, contextualizada e intencionada, sino también crítica. De ahí la importancia de reivindicar su trabajo en la promoción de pedagogías del reconocimiento, coherentes y solidarias con los derechos de niños y niñas bajo el enfoque diferencial.

A pesar de la importancia de ir más allá del enfoque diferencial centrado en lo poblacional, no ha de pasarse por alto que éste constituyó un paso fundamental en la consolidación de las condiciones necesarias para la inclusión educativa y social. Gracias a esta mirada poblacional ha sido posible avanzar en la identificación de los apoyos y de los ajustes razonables necesarios, y se han podido cimentar políticas públicas que garantizan precisamente los derechos de todas las poblaciones que habitan nuestro país, incluyendo aquellas que durante muchos años han estado excluidas, ajenas de acciones afirmativas y



carentes del reconocimiento de su existencia. Además en esta perspectiva poblacional se avanzó en la construcción de las acciones diferenciales como caminos hacia la construcción de una sociedad que afirma el pluralismo y la diversidad, no solo como un derecho de determinadas poblaciones, sino como un principio fundamental de la igualdad y la justicia para todos y todas.

En segundo lugar con el documento se espera contribuir a la concientización de las maestras, de los maestros, de las familias y de los “agentes educativos” en que la diversidad en la primera infancia se revela de múltiples formas. Esta multiplicidad exige promocionar experiencias pedagógicas fundamentadas en el respeto de los ritmos de desarrollo en cada una de las etapas de la infancia, y en las maneras en que en cada una de ellas se establecen formas únicas de conocer y de relacionarse con el entorno. Se trata con ello de asegurar el conocimiento del contexto y de la cultura de los que provienen las niñas y los niños, así como del lugar que ocupan en su familia y en su comunidad. En últimas se insiste en la necesidad de tener presente que cada niño y cada niña requiere de un acercamiento particular, de unos ajustes y de unos apoyos específicos para garantizar su crecimiento y su pleno desarrollo.

En este sentido acoger y dar respuesta a las necesidades de aprendizaje y de desarrollo de niños y de niñas de diferentes contextos sociales y culturales, y con distintas capacidades y situaciones de vida, es un desafío para la educación inicial. Este reto implica afirmar que si bien algunos de estos niños y de estas niñas pueden requerir determinados ajustes y mayores recursos para su atención en términos didácticos, físicos, culturales y sociales, los beneficios son para el grupo en general y no sólo para quienes en principio son favorecidos por las adaptaciones y los ajustes. Se trata en últimas de combinar la riqueza proveniente de las diferencias, con el fin de enriquecer los procesos de desarrollo de todas y todos.

Por lo tanto, es indispensable comprender que reconocer a los niños y a las niñas como sujetos de derechos implica partir de su condición de actores transformadores de su propia realidad. Tanto en el plano individual, como en el colectivo, es necesario crear espacios, facilitar condiciones, construir mecanismos y definir estrategias pedagógicas que permitan el pleno ejercicio de la autonomía y la afirmación de sus propios derechos, así como exigir su cumplimiento y rechazar su vulneración.³

³ Alcaldía Mayor de Bogotá. (2010). Lineamiento Pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito. Secretaría de Educación y Secretaría de Integración Social.



Este documento plantea que la educación inicial diferencial está sustentada en tres ideas centrales: en primer lugar, en un fundamento ético de dignidad humana, cuyo propósito es afirmar, reconocer, valorar y respetar la condición de dignidad propia de la condición humana, así como promover prácticas de cuidado para con las niñas y los niños. En segundo término, en un fundamento político de reconocimiento de las libertades de niñas y niños, con el fin primordial de que ellas y ellos constituyan prácticas de autorrealización en tres dimensiones: la autoconfianza y la amistad en lo filial, el auto respeto en los derechos de niñas y niños, y la solidaridad en el logro social. Por último, en un fundamento pedagógico de desarrollo de las capacidades, cuya intención se centra en los aprendizajes esenciales para el buen vivir: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. De esta manera se ofrecen a los maestros y a las maestras herramientas, desde las pedagogías del reconocimiento.



¿Qué pretende una Educación inicial desde un enfoque diferencial?

La educación inicial desde el enfoque diferencial propone que maestras y maestros reflexionen sobre sus prácticas pedagógicas con la intención de ampliar las comprensiones de sí mismos, de las niñas y los niños, y de las familias. De manera específica se busca avanzar en el reconocimiento de sus historias, sus conocimientos, sus pautas culturales, y sus aprendizajes, los cuales incluso pueden llegar a ser contrarios al propio sistema de creencias de los y las educadores. Sin embargo, tal reconocimiento constituye el principal acuerdo para la convivencia en la diversidad y la diferencia.

Lo anterior significa que en la educación inicial se propone a las maestras y los maestros profundizar en la comprensión de cada niña y de cada niño en particular, con sus respectivas familias, desde sus lugares de referencia, en su contexto y con sus modos específicos de producción cultural. Esto con el fin de resignificar los derechos en las libertades humanas y de evitar de esta forma cualquier tipo de señalamiento, estigmatización o rotulación; dignificando así el lugar que cada uno y cada una puede ocupar en la escuela.

En segundo lugar, también se invita desde el enfoque diferencial a que maestras y maestros propongan lenguajes y modos de interacción acordes con sentidos de humanidad, solidaridad, pluralidad, diversidad y diferencia. Con ello se pretende contrarrestar los efectos negativos que acarrearán para la interacción prácticas, discursos o sistemas ideológicos dominantes fundamentados en lo patriarcal, lo heteroestructurante, la superioridad racial, o la hegemonía religiosa, entre otras ideologías discriminadoras y excluyentes. Se trata de tomar posición crítica ante estos modos de relación social, cultural, política y económica, e interiorizar que, desde esta perspectiva, la educación inicial coadyuva a superar miradas restringidas de los seres humanos en general, y de las niñas y los niños en particular, fundamentadas en actitudes y modos de interacción machistas, sexistas, homofóbicas, o racistas, entre otros. (Ver ilustración 1).



Ilustración 1
**ENFOQUE DIFERENCIAL Y AMPLIACIÓN DEL SISTEMA DE
CREENCIAS DE MAESTRAS Y MAESTROS**

IMPLICA: Transitar

De discursos dominantes
y hegemónicos

**Patriarcales, heteroestructurales,
racistas, clasistas...**



A discursos de
humanización

**Pluralidad, diversidad y
diferencia**

¿En qué se fundamenta la Educación inicial desde un enfoque diferencial?

La educación inicial desde un enfoque diferencial implica enfrentar un desafío ético, político y pedagógico. Es, en primer lugar, un reto ético por cuanto es necesario repensar la educación de la primera infancia desde la pregunta por la dignidad humana. Es, además, político porque requiere identificar cómo en la educación inicial se reconocen las libertades de las niñas y los niños, y cómo se proveen condiciones para garantizar sus derechos. Es, por último, un desafío pedagógico porque se pregunta por el desarrollo de capacidades y aprendizajes esenciales en la primera infancia; porque interroga el rol que cumplen las maestras y los maestros; y porque explora el impacto que tiene la imaginación narrativa y las pedagogías del reconocimiento en la comprensión de la diversidad y de la diferencia.

La educación inicial con una mirada diferencial hace referencia específica a una educación que promueve en las maestras y maestros saberes, conocimientos y prácticas conducentes a la comprensión de las niñas y de los niños desde su potencial humano, desde su diversidad y desde su diferencia.



Mis Notas

Handwriting practice area with horizontal dotted lines.



Mis Notas

Handwriting practice area consisting of multiple horizontal lines, each set with a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line.



Mis Notas

Handwriting practice area with horizontal dotted lines.



CAPÍTULO I

FUNDAMENTOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL DESDE UN ENFOQUE DIFERENCIAL

Ilustración 2
FUNDAMENTOS DE UNA EDUCACIÓN INICIAL DESDE EL ENFOQUE DIFERENCIAL



a. El fundamento ético en la educación inicial desde un enfoque diferencial.

Toda educación inicial pretende reconocer la dignidad propia de las niñas y los niños en la primera infancia. Esto significa, de una parte, que es una educación en la que las maestras y los maestros encuentran en el juego, en el arte, en la literatura y en la exploración del medio, condiciones y posibilidades propias de las niñas y los niños. De otro lado, la educación inicial diferencial promueve una idea de humanidad, de reconocimiento de la diversidad en la manera como cada niña, niño se aproxima al mundo, lo recrea y se posiciona en él.



De cualquier forma, garantizar una vida digna para las niñas y para los niños, supone asegurar una serie de condiciones afectivas, sociales y materiales, así como implica la realización de una serie de acciones prácticas por parte de las instituciones y las organizaciones sociales, de las familias y del estado en sus diferentes niveles. Es en las realizaciones, entendidas como desarrollos prácticos, y no sólo como expresiones discursivas⁴, como se materializa la vida digna para los niños y para las niñas, y como se hace posible su desarrollo integral: vivir en salud, gozar de un estado nutricional, crecer en entornos favorables para el desarrollo, construir identidad en el marco de la diversidad, expresar sentimientos, ideas y ser tenidos en cuenta, y crecer en entornos que promociónen sus derechos.

Ahora bien, en Colombia los desarrollos constitucionales y, en particular las sentencias de las Corte Constitucional, han contribuido a precisar el alcance de esta idea de dignidad. La Sentencia C-336/08⁵ de la Corte Constitucional, por ejemplo, hace referencia a que la dignidad representa el fundamento del Estado Social de Derecho, lo cual implica consecuencias jurídicas a favor de la persona para que desarrolle su proyecto de vida. Por otra parte, la misma Corte Constitucional, en la Sentencia T-881/02⁶, plantea tres elementos centrales para la comprensión de la dignidad humana: como autonomía, – diseñar un plan de vida vital (vivir como quiera)–; como condición material de existencia (vivir bien); y como integridad física y moral (vivir sin humillaciones).

Estas tres concepciones de dignidad humana –como autonomía, como condición material y como integridad física y moral– son un referentes y fundamentos para repensar la educación inicial. Ello porque contribuye a que las maestras y los maestros, desde sus prácticas pedagógicas y desde la creación de ambientes de aprendizaje, promuevan el respeto y la dignidad de las niñas y los niños. Esto es, contribuyan a que la infancia encuentre condiciones para vivir bien y pueda sostener interacciones de mutuo reconocimiento desde la solidaridad y desde la fraternidad. Esta última relacionada a los conceptos de la no discriminación y de la eliminación a los prejuicios, lo que hace que niños y niñas construyan sus propios conceptos de lo humano, y se interrelacionen de manera solidaria y comprometida con el respeto a la otredad y a las características personales. (Ver ilustración 3).

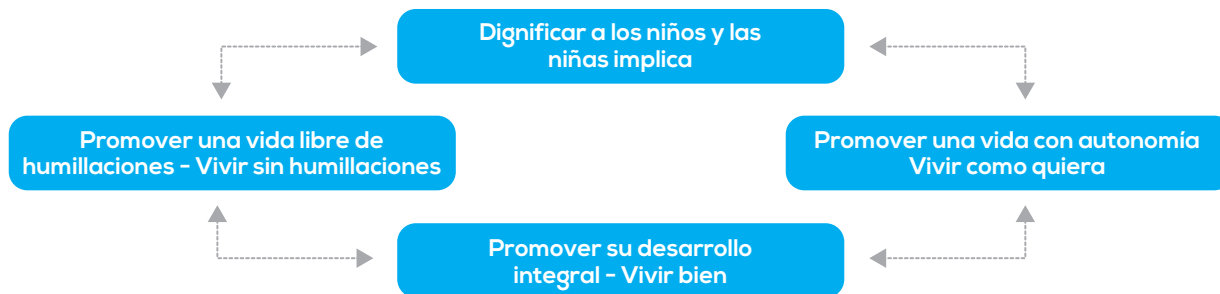
⁴ Ver para el caso Colombiano ver los planteamiento de la Estrategia de Cero a Siempre, a través de la cual se ejecuta la política interinstitucional de la primera infancia: www.deceroasiempre.gov.co

⁵ Corte Constitucional. (2008), Sentencia C-336. En: <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=30895>

⁶ Corte Constitucional. (2002). Sentencia T-881 de 2002. En: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/T-881-02.htm>



Ilustración 3
**FUNDAMENTOS ÉTICOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL DESDE
EL ENFOQUE DIFERENCIAL**



b. El fundamento político de la educación inicial con enfoque diferencial

El reconocimiento se define bajo un fundamento de dignificación. Por ello guarda una estrecha relación con aquellas prácticas pedagógicas que buscan fortalecer las capacidades para auto determinarse –autonomía–; para exigir derechos a la vida buena; y para promover relaciones de no humillación –integridad física–. en las niñas y los niños

El reconocimiento, así mismo, basado en los planteamientos de Honneth(1997), contempla tres niveles:

- (1) Reconocimiento filial**, el cual promueve relaciones de cuidado, autoafirmación, lealtad, protección, amistad y afecto. Estas relaciones amorosas se interpretan como procesos de reconocimiento recíproco, que se fortalecen en el círculo más cercano del cuidado, de la compasión y de la solidaridad. Por ello, desde la escuela se debe trabajar conjuntamente con la familia para promover pautas de socialización y de cuidado que favorezcan la autoestima y la autoimagen de niñas y niños, así como la confianza básica y las capacidades para entablar relaciones afectivas y compasivas.



(2) Reconocimiento ante la ley, a partir del cual puede se reafirma una idea de igualdad en el Derecho, como principio y garantía de justicia para todas las niñas y los niños, sin discriminación; es decir: en la igualdad de oportunidades sin distinciones particulares. De otra parte, el reconocimiento ante el Derecho su fundamenta en la comprensión de que el la humanidad y su sentido se sustentan precisamente en el reconocimiento institucional de los derechos y en el derecho a tener derechos. En el aula esta orientación se concreta cuando las maestras y los maestros trabajan con las niñas y los niños, y proponen prácticas pedagógicas, orientadas a la identificación de sus derechos.

(3) Reconocimiento como logro y valoración social, a través del cual se asume la niña y los niños como parte importante de la configuración de la sociedad y la cultura. El reconocimiento como valoración social está asociado a la idea de respeto por las contribuciones de las niñas y los niños al conjunto de la sociedad y de la cultura en general. De la misma manera se relaciona con las interpretaciones, las pautas culturales y las comprensiones de lo real, desde las cuales la primera infancia aporta a la construcción del orden social. El reconocimiento como valoración social significa identificar en qué medida todo niño y toda niña aporta a la cohesión social y, cómo desde sus variadas expresiones de la diversidad y diferencia, contribuyen a la configuración de una sociedad democrática. (Ver ilustración 4).

Ilustración 4
FUNDAMENTO POLÍTICO DE LA EDUCACIÓN INICIAL



Dado que una de las dimensiones del reconocimiento de la infancia, tiene que ver con su lugar y sus posibilidades ante la ley, uno de los propósitos centrales de este Documento Base es profundizar y ampliar la comprensión de las niñas y de los niños como sujetos de derecho. Este reconocimiento de la igualdad ante la ley propugna por el respeto hacia la persona autónoma, incluidos los y las infantes, desde su capacidad moral y desde su capacidad para valorar y respetar su integridad personal. Como derivación de tal reconocimiento jurídico se promueve la garantía de derechos en las instituciones políticas y sociales.

En todo caso pensar la dignificación de las niñas y los niños desde lo jurídico se complementa con la atención de lo diferencial, pues la diferencia se expresa en las diferentes comprensión de mundo, en los distintos procesos de desarrollo humano, en la diversidad de identidades culturales, en la multiplicidad de historias personales y, por último, en la igualdad ante la ley. Desde este marco normativo se sustenta el enfoque de educación inicial diferencial como derecho.

Esta fundamentación teórica es coherente con la Convención de los Derechos del Niño (1989). Al fin y al cabo esta Convención reconoce el carácter de sujeto de derechos de las niñas y de los niños, destaca sus capacidades y su autonomía; y llama a la promoción del interés superior de su bienestar y desarrollo en la identificación, fortalecimiento y desarrollo de prácticas y pautas de cuidado y crianza. De la misma manera, la Convención establece el principio de no discriminación, sustentado en el respeto a la igualdad, la dignidad y la diferencia en entornos familiares (trabajo comunitario), en ámbitos escolares (participación activa en juegos, exploraciones y vivencias) y en la institucionalidad estatal⁷.

La política pública de primera infancia, que en Colombia se ejecuta a través de la Estrategia De Cero a Siempre, aclara que el reconocimiento de las diferencias no sólo tiene que ver con la cultura, sino también con la edad, el género y las particularidades de cada individuo, así como con las condiciones en las que viven las niñas, los niños y sus familias. El reconocimiento, individual entiende a cada niño y niña en su propio proceso de desarrollo, suponiendo que sus aprendizajes, recorridos y logros son imposibles de homogenizar. Por su parte, el reconocimiento social, tiene en cuenta que los procesos variados de crecimiento, desarrollo y pertenencia inciden en el ingreso a la vida social. Finalmente, el reconocimiento

⁷ Para Colombia ver: Leyes 1620 del 2013 y 1482 de 2011



cultural a partir del enfoque diferencial comprende la diversidad como un desafío y una oportunidad para que a los niños y las niñas se les respete su dignidad humana, y gocen de manera plena en la realización de sus derechos. (De Cero a Siempre 2013, págs. 102-103).

Una educación inicial, diferencial y promotora de la dignidad humana comporta estrategias pedagógicas, las cuales pretenden constituirse en clave política y de afirmación de los derechos de las niñas y los niños.

Es preciso señalar que los discursos machistas, racistas, clasistas, xenofóbicos, homofóbicos, dogmáticos y fundamentalistas en materia religiosa son propiciados por predisposiciones mentales que configuran, a su vez, la forma en que representamos a las personas con características específicas, que las hacen peores personas o menos humanas – incluso no humanas –. En palabras de Bourdieu, se trata de disposiciones que funcionan como “principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones [...] sin presuponer una intencionalidad consciente o expresar maestría en la operación” (Bourdieu 1990, p. 53).

Bourdieu nos dice que las disposiciones (o predisposiciones mentales) hacen que las personas piensen en otras personas y actúen con ellas de determinada manera. Por esto, cuando se trata de disposiciones excluyentes, dominantes y hegemónicas con quienes son diferentes, las representaciones son negativas, haciendo imposible la interacción humana. Además, Bourdieu agrega que las disposiciones son inconscientes e incontroladas. Por ello, muchas veces no se advierten las acciones, o los comentarios, discriminatorios que se hacen sobre otras personas.

Estas predisposiciones mentales terminan creando realidades distintas, o paralelas, a las existentes. Por ejemplo, en la lógica de los discursos hegemónicos de los medios masivos de comunicación “la práctica comunicativa [...] puede estar generando una segunda realidad superpuesta al acontecer que se relata (y que se legitima con su discurso), y puede suplantar al universo originario de los hechos relatados”. Es decir: “es la comunicación la que se torna en acontecimiento, es el discurso hegemónico el que se convierte en realidad social ante la que se comprometen las reacciones de los agentes sociales” (Piñuel y Gaitán, 2010, p. 573).



c. El fundamento pedagógico de la Educación inicial desde un enfoque diferencial

Interpretar el fundamento pedagógico de la educación inicial desde un enfoque diferencial, lleva a una comprensión del desarrollo de los niños y las niñas desde sus particularidades y desde su cultura. Esto supone asumirlos como únicos, portadores de historia y de conocimiento, y con capacidades particulares que responden a “hitos” en cada momento del desarrollo. Es por esto que puede decirse que desde el punto de vista pedagógico es necesario pensar a los niños y niñas desde el enfoque de capacidades.

Marta Nussbaum (2012) plantea que una capacidad pretende responder a la pregunta: ¿qué pueden hacer y ser los seres humanos? Se trata de una pregunta con un claro trasfondo ético y político, puesto que no sólo busca que todos los seres humanos sean capaces de ser dignos por sí mismos, sino que además puedan elegir libremente en cuales capacidades desean adquirir mayores desarrollos. El enfoque de las capacidades también es político, en cuanto tiene por propósito construir acuerdos sociales en los que se reconozcan los funcionamientos humanos como ejes centrales de proposición de una política pública y, por consiguiente, de un programa o de un ciclo de formación.

La educación inicial desde este enfoque de capacidades tiene desafíos importantes, en cuanto a la comprensión que se debe promover de la infancia. Al fin y al cabo significa una educación que entiende a las niñas y a los niños no solo como sujetos de derechos, sino fundamentalmente como seres humanos con capacidades suficientes para ser dignos por sí mismos. Se les asume como seres con habilidades para reflexionar y poner en práctica los temas que los involucran políticamente, como son: la participación, los derechos y la deliberación en la construcción social de los acuerdos normativos, entre otros. El enfoque de capacidades comprende que la infancia se interesa por la vida de otros ciudadanos y por la construcción del bien común.

De otro parte una educación inicial diferencial implica no sólo intencionalidades de inclusión, sino también sentidos de la diferencia para que la enseñanza propugne por una concepción abierta y plural de lo que significa ser humano. Esto hace pensar en una relación de doble vía: de un lado, reconocer las particularidades más elementales de las personas y su cultura específica. De otra parte, asumir la capacidad individual que tiene toda persona de ser diferente y de expresarse como tal, con base en



sus derechos y sus libertades político-económicas elementales y fundamentales, así como con base en su identidad social y las simbologías que, como perteneciente a un grupo social específico, defiende y construye su ser social.

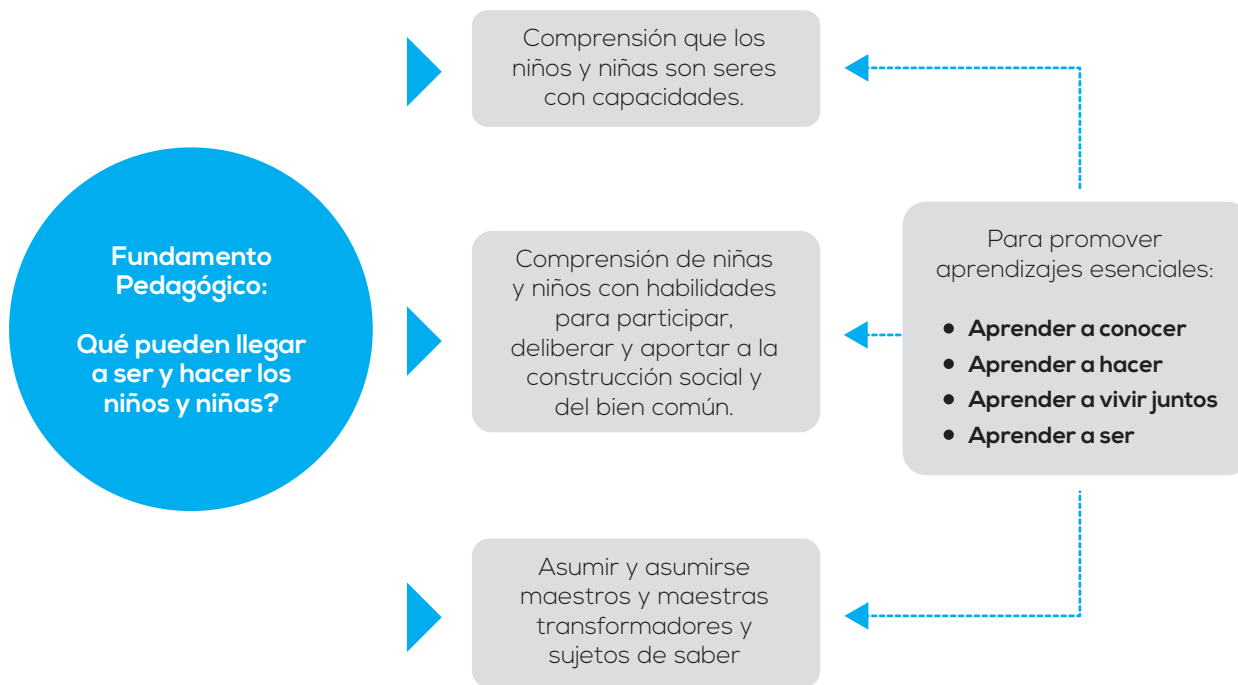
Para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes esenciales para el buen vivir:

- **Aprender a conocer**, apropiarse del mundo del saber, de la ciencia, de la cultura; adquirir los instrumentos para su comprensión.
- **Aprender a hacer**, para poder influir sobre el propio entorno. Identificar los procedimientos, estrategias, técnicas, habilidades, destrezas y métodos que les permitan aprender y realizar la transferencia de los conocimientos adquiridos, a su entorno y contexto.
- **Aprender a vivir juntos**, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas.
- **Aprender a ser**, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Formar niñas y niños autónomos, capaces de pensar actuar y transformar el mundo que los rodea. (Delors 1992)

Lo anterior, busca aportar a la comunidad educativa reflexiones alrededor de la necesidad de transitar las comprensiones homogenizantes hacia interpretaciones plurales de la vida y los seres humanos. Se trata de comprender que la dignificación y el reconocimiento de las niñas y los niños está en relación intrínseca con el desarrollo de sus capacidades y con la valoración su diversidad y de la diferencia como partes fundamentales del mundo que habitamos. Por ello es necesario que maestras y maestros propician ambientes de aprendizaje para que las niñas y los niños desde su primera infancia desarrollen y potencien sus capacidades, promueva prácticas de relación precisamente para convivir en la diferencia y la diversidad.



Ilustración 5
**FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL DESDE
EL ENFOQUE DIFERENCIAL**



Mis Notas

Handwriting practice area with horizontal dotted lines.



Mis Notas

Handwriting practice area consisting of multiple sets of horizontal dotted lines for writing notes.



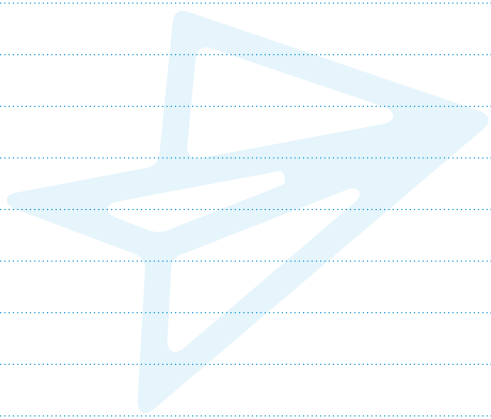
Mis Notas

Handwriting practice area with horizontal dotted lines.



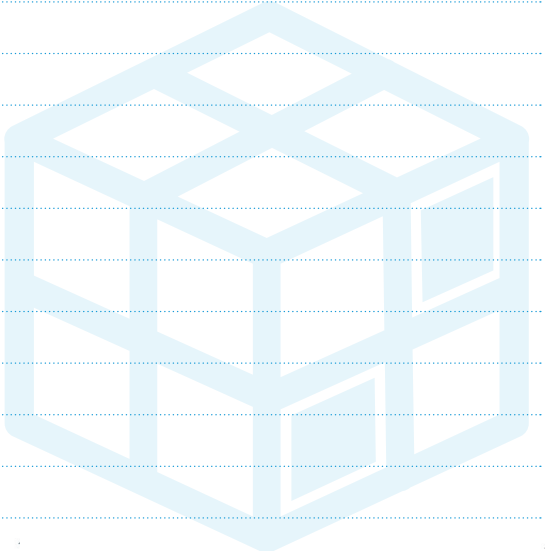
Mis Notas

Handwriting practice area with horizontal dotted lines.



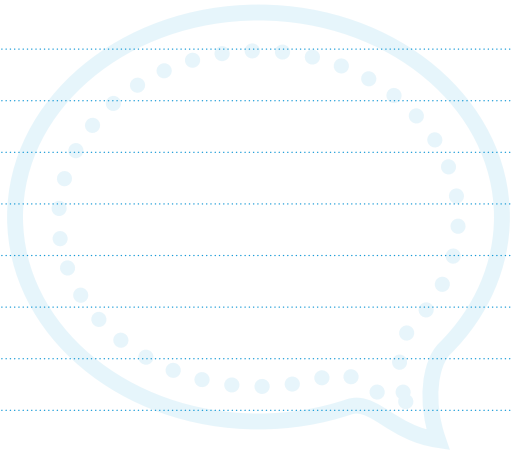
Mis Notas

Handwriting practice area with horizontal dotted lines.



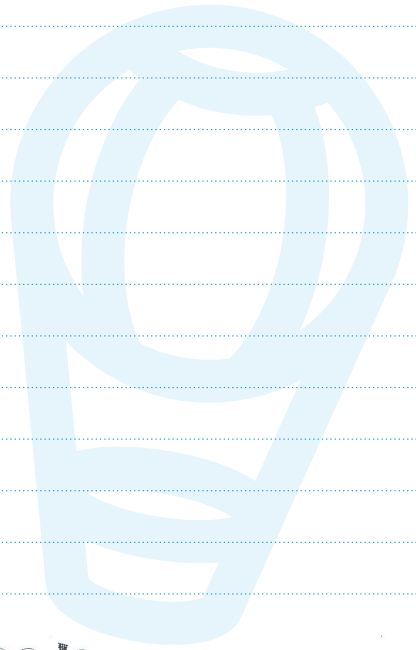
Mis Notas

Handwriting practice area consisting of multiple horizontal dotted lines for text entry.



Mis Notas

Handwriting practice lines consisting of multiple horizontal dotted lines for writing.



CAPÍTULO II

PEDAGOGIAS PARA EL RECONOCIMIENTO Y LAS CAPACIDADES HUMANAS

Pensar una educación inicial diferencial y dignificadora implica construir una ruta de reflexión y de acción pedagógica. Esta ruta parte de reconocer a las maestras y maestros como sujetos sociales y políticos, portadores de historia y de conocimiento, en un marco de diversidad y diferencia. De la misma manera significa reconocer la condición humana diferencial que, como seres humanos, todos y todas tenemos y, desde allí, analizar los modos de ser y hacer en la escuela con los niños y niñas del ciclo inicial.

Como desarrollo del capítulo anterior en el que se plantearon reflexiones y comprensiones que nos permiten el tránsito desde un enfoque diferencial de carácter poblacional hacia uno fundamentado en una mirada ética, política y pedagógica; a continuación se proponen concepciones y prácticas pedagógicas marcadas por la dignificación y la potenciación de las capacidades humanas tanto de las maestras y los maestros, como de las niñas, de los niños y de sus familias.

Desarrollo infantil y enfoque diferencial

Desde la perspectiva del presente documento, las infancias son una construcción histórica. Las maneras de pensar y de representar a las niñas y a los niños ha ido cambiando con el paso del tiempo, en virtud de las transformaciones sociales y culturales que han operado. Proponemos hablar de las infancias, atendiendo a la diversidad cultural, étnica, de género, religiosa y de condiciones particulares que tienen las niñas, niños y sus familias.

Comprendemos el desarrollo infantil como un fenómeno multicausal, que si bien tiene un trasfondo biológico, se relaciona también con la apropiación progresiva de la cultura y de las prácticas sociales por parte de niñas y niños. El desarrollo hace relación a los cambios que se dan en la participación, en la construcción de sí mismo y en la significación del mundo, que realizan niñas y niños a partir de los recursos



simbólicos, físicos, sociales y culturales que se les proporcionan. (CINDE-SED 2015). La educación inicial debe potenciar el desarrollo infantil de acuerdo a las capacidades e intereses de las niñas y los niños, desde su singularidad y su particularidad, en un ejercicio de valoración de la diversidad y de construcción de una convivencia justa y digna para todas y todos.

El desarrollo infantil entendido a partir del desarrollo humano y las capacidades conlleva grandes desafíos. Estos suponen la necesidad de procurar todas las condiciones para la potenciación de libertades, talentos y oportunidades, que redunden en una mejor calidad de vida para todos y todas, en el desarrollo de habilidades cognitivas, afectivas, sociales, morales y comunicativas (Sen 1999, referenciado por SED 2014 pág 26). Su punto de partida es una perspectiva del reconocimiento, la dignificación y el desarrollo humano, que se orienta al desarrollo de los aprendizajes esenciales: aprender a conocer; aprender a hacer; aprender a ser y aprender a vivir juntos.

En clave del enfoque diferencial en la educación inicial estos aprendizajes se relacionan con:

- **Aprender a conocer sobre las diferentes situaciones, condiciones, culturas y la condición humana**
- **Aprender a aprender y a reconocer las distintas formas de aprender**
- **Aprender a hacer y a reconocer que hay múltiples formas de hacer**
- **Aprender a reconocer la propia singularidad**
- **Aprender a vivir con otros y con otras, valorando la diferencia y la diversidad**
- **Aprender a ser iguales, siendo diferentes, fortaleciendo la identidad**
- **Aprender a ser y a desarrollar la empatía moral con quienes son diferentes, como complemento de la propia autoestima.**



A propósito del desarrollo infantil, ¿cómo reconozco los procesos particulares de desarrollo de cada niño y de cada niña?

El objetivo fundamental de conocer el desarrollo infantil es contar con elementos para potenciarlo. Esto hace referencia a acompañar y a favorecer las actividades propias de la primera infancia. Al respecto, el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (Alcaldía Mayor de Bogotá. 2010) señala el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como las formas primordiales a través de las cuales el niño y la niña se relacionan entre ellos, con las personas adultas y con el mundo exterior, para darle sentido. A su vez son las formas más utilizadas por las personas adultas para relacionarse la infancia, con el fin de fortalecer el desarrollo de sus diferentes dimensiones y su vinculación a la cultura. (Alcaldía Mayor. 2010, pág. 43).

Afirmar que las niñas y los niños tienen actividades que le son propias y que tienen formas autónomas para relacionarse con el mundo, de interpretarlo y de apropiarlo, sugiere una comprensión del enfoque diferencial desde la valoración y celebración de la diversidad desde sus ritmos singulares de desarrollo y condiciones particulares (género, étnicos – raciales, socioeconómicas, discapacidad, conflicto armado, entre otros). Así, al reconocer los pilares de la educación inicial como las formas en que las niñas y los niños se incorporan al mundo y ubicarlos en el plano de lo pedagógico, estos llenan de sentido las estrategias pedagógicas que deben planearse en clave del reconocimiento y de la dignidad humana y que, en consecuencia, diversifican las múltiples acciones y procesos pedagógicos que adelantan las maestras y los maestros.

La labor mediadora de las maestras y los maestros en la educación inicial diferencial y dignificadora

“Lo que somos no es otra cosa que el modo como nos comprendemos; el modo como nos comprendemos es análogo al modo como construimos textos sobre nosotros mismos y como son esos textos depende de su relación con otros textos y de los dispositivos sociales en los que se realizan las producciones y la interpretación de los textos de identidad (Larrosa, 1996)”



Comprender el lugar de las maestras y de los maestros parte del reconocimiento de sí mismos, desde el sentido de lo humano; es decir como parte de un todo social y político, atravesado por historias y experiencias que les constituyen como seres humanos. De igual modo, tiene que ver con su rol mediador con las niñas y los niños, así como con su configuración a partir de la experiencia personal y profesional.

Por lo anterior uno de los principios del enfoque diferencial es conocer y reconocerse. Por ello el análisis que se propone en este documento es guiado por la pregunta: ¿quién soy yo como maestra o maestro que agencia formas para la potenciación del desarrollo infantil?

Conocer implica responder a preguntas tales como: ¿quién soy?, ¿de dónde vengo?, ¿quién es mi familia, ¿cómo es el lugar donde nací y crecí?, ¿cómo fue mi crianza? Se trata de un reconocimiento interior que hace visible las capacidades y las dificultades, en el marco de la cultura en la que se desarrolla la vida; desde allí, interrogarse por su rol.

¿Por qué escogí esta profesión? ¿Qué me gusta de ella? Las respuestas a estos interrogantes, y a otros que cada persona se pueda plantear, hacen parte de esa historia; permiten reflexionar y problematizar sobre los aprendizajes adquiridos, movilizando incluso un proceso de resignificación.

Aprender sobre sí mismo, sobre otros, sobre sus creencias y el origen de estas, y sobre la forma de hacer posible una educación para todos y todas son aspectos que favorecen la afirmación de las niñas y los niños como sujetos particulares con sus propias capacidades, y agentes de su propio desarrollo. Esta posición favorece la mirada de las praxis de enseñanza para resignificarlas, o para transformarlas.

La experiencia de ser maestro se disfruta y se padece, se inventa y se reinventa. Tiene por supuesto una dimensión de historicidad, pero también de futuro. De igual forma tiene una dimensión íntima, desde las historias personales. La profesión docente exige mujeres y hombres con capacidad de interpretar y recrear la realidad (incluida la propia), con el fin de promover experiencias significativas con niños y niñas en educación inicial.



Las preguntas por las contribuciones de la historia de vida al quehacer docente son definitivas en la tarea de resignificar su práctica pedagógica.

A propósito de la experiencia proponemos las siguientes preguntas:

- **¿Quién soy como maestro o maestra?**
- **¿Cómo se relacionan mi historia de vida y mi formación con mi quehacer pedagógico?**
- **¿Qué conozco de las niñas y de los niños del grupo a mi cargo?**

En este conocer y reconocer las historias de vida de las maestras, de los maestros, de las niñas y de los niños orientan el desarrollo de la práctica pedagógica, permiten comprender el desarrollo infantil y las diversas formas de ser niño y niña. La diversidad marcada por el género, por la pertenencia étnica, o racial, por la vinculación territorial, por la estructura familiar, por la historia comunitaria construida, por las diferencias humanas, o por las situaciones o condiciones particulares, como es la discapacidad.

En coherencia con esta mirada, el Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral (SED 2014), propone “que los niños y niñas vivan y disfruten la diversidad en el aula como una experiencia pedagógica inclusiva en el que las diferencias sociales, culturales, étnicas y de género se constituyen en referentes de interés, conocimiento, interacción y desarrollo colectivo” (Pag. 21/40), contribuyendo así a eliminar cualquier forma de discriminación y segregación social, en el marco del enfoque diferencial.

En consecuencia, dignificar corresponde a una reflexión sobre lo que reconocemos y valoramos como distinto. Avanzar en esta reflexión invita a las maestras y a los maestros a reafirmar su compromiso de transformación, a fortalecer su sensibilidad y a reconocer que cada niña y cada niño tienen ritmos, expresiones, formas de ser y capacidades humanas, que les hacen distintos y singulares a la vez. Las capacidades son diversas, se expresan de múltiples maneras y exigen en muchos casos acciones diferenciadas para su desarrollo.



Estas mismas ideas las expresa la política del Ministerio de Educación de Colombia de la siguiente manera: “a la escuela acuden niñas y niños que parecen iguales por su edad o por su tamaño, pero no lo son. Algunos dibujan muy bien, otras memorizan mejor las canciones, algunos colorean más rápido que los demás, a otros les dan pena hablar ante desconocidos”. (MEN, 2014)

El reto desde el enfoque diferencial, y desde su fundamento pedagógico las capacidades humanas, es lograr una educación justa. Es decir, una educación capaz de responder a las necesidades diferenciales de todos y todas. La justicia vista en perspectiva pedagógica implica prácticas de enseñanza y de aprendizaje que garanticen que todas y que todos sean tratados en correspondencia con su dignidad y con sus posibilidades, sin comparaciones, ni atribuciones valorativas.

Para las maestras y para los maestros esta mirada implica la posibilidad de recurrir a otras personas, a nuevas tecnologías, a materiales específicos, a agudizar la mirada, a investigar, a preguntar, a movilizar. Las acciones dignificadoras deben circular en la institución educativa como parte de una cultura escolar que afirma la diversidad.

Acciones dignificadoras y reconocedoras de la diversidad

Para avanzar en consolidación de una educación inicial, diferencial y dignificadora los maestros y las maestras encuentran retos y desafíos relacionados con las siguientes preguntas:

- **¿Cómo promover experiencias pedagógicas desde el enfoque diferencial?**
- **¿De qué manera el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio contribuyen a la planeación de propuestas pedagógicas que favorezcan el desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños.**
- **¿Qué se debe tener en cuenta para la creación de ambientes de aprendizaje que favorezcan el reconocimiento de la diversidad?**



En consecuencia con estas inquietudes, a continuación se proponen un conjunto de pistas pedagógicas como contribución a esta reflexión.

Estas pistas están relacionadas con tres acciones que contribuyen a la dignificación y al reconocimiento de la diversidad de las niñas y los niños: el uso del lenguaje; las interacciones; y las prácticas pedagógicas del reconocimiento.

a. El uso del lenguaje

*“El lenguaje se encuentra en la base de casi toda nuestra experiencia. Afectos, emociones, imaginación, encuentros y desencuentros, creencias, decisiones, elecciones, preferencias... en fin, prácticamente toda conducta se nutre y realiza en y a través de este humus omnipresente en la actividad humana”. Aprendemos a nombrar a las cosas y a las personas a partir de nuestro entorno; al mismo tiempo, integramos prejuicios, matices despectivos, atribuciones arbitrarias. Productos y productores del hecho lingüístico pasamos la vida lidiando con las palabras, produciéndolas y reproduciéndolas, la mayor parte de las veces sin conciencia del poder que esconden”. **Rincón (2005)***

El lenguaje expresa un conjunto de comprensiones del mundo. En este caso son comprensiones de los niños, de las niñas, de las familias, de la educación y de las intencionalidades pedagógicas que suscriben las prácticas docentes.

El uso y el tono con que se expresan ciertas palabras no son sólo cuestiones verbales, “las palabras importan, no solo por lo que hacen, sino por lo que nos hacen; modelan nuestras percepciones del mundo...pueden hacer invisibles a grupos enteros, o solo a ciertas características de esos grupos. Piénsese que hasta hace relativamente poco no había lugar en nuestra habla para vocablos como “ingeniera” o “doctora”. (Adaptado de Islas 2005).



El lenguaje cumple una labor muy importante en relación con mantener discursos aceptados socialmente. En este sentido Islas (2005) indica que mucho de lo que llamamos sentido común es una reiteración de asociaciones y supuestos que no se discuten, que pasan por ser los “hechos”, las formas en que las cosas siempre han sido. Todo lo que esté por fuera de ello, resulta extraño, exótico.

A continuación, ofrecemos un ejemplo de lenguaje orientado por el sentido común:

Tabla No. 1
Algunos ejemplos de Lenguaje cargado de estereotipos de género

Tipo de Comportamientos	Si es niña se dice....	Si es niño se dice....
Activa	Nerviosa	Inquieto
Insistente	Terca	Tenaz
Sensible	Delicada	Afeminado
Desenvuelto/desenvuelta	Grosera	Seguro de sí mismo
Desinhibido/desinhibida	Picara	Simpático
Obediente	Dócil	Débil
Temperamental	Histérica	Apasionado
Audaz	Impulsiva, actúa sin pensar	Valiente
Introvertida/introvertido	Tímida	Piensa bien las cosas
Curiosa/o	Preguntona / cansona	Inteligente
Prudente	Juiciosa	Cobarde
Si no comparte	Egoísta	Defiende lo Suyo
Si no se somete	Agresiva	Fuerte
Si cambia de Opinión	Caprichosa / voluble	Capaz de reconocer sus errores

Fuente: Adaptado de: Vásquez Norma. EL ABC del Género. Asociación Equipo Maíz



En el marco de una educación inicial, diferencial y dignificadora se busca un uso del lenguaje desde el reconocimiento, y libre de prejuicios y estereotipos sobre la forma de ser y hacer de los niños, de las niñas y de sus familias. Se requiere un tipo de lenguaje que confronte los discursos dominantes y que provea nuevas posibilidades para nombrar y nombrarse desde la dignificación y el reconocimiento.

En consecuencia, una educación inicial, diferencial y dignificadora requiere de un lenguaje que:

- Exprese nuevas comprensiones sobre los niños y las niñas como sujetos protagónicos de su desarrollo.
- Genere expresiones que favorezcan el auto concepto y la imagen de los niños y las niñas
- Promueva expresiones y trato igualitario entre adultos y niños y niñas.
- Valore las diferencias físicas, sociales, económicas, culturales y en general, sobre las capacidades de niños y niñas, como oportunidades de conocimiento y aprendizaje mutuo.
- Vincule a todos los niños y niñas a la ciudad como parte de ésta.
- Use léxicos y textos no sexistas y que, en los procesos de aprendizaje, permitan la imaginación, la narración y la creación de concepciones y relaciones más justas.

b. Las interacciones

La construcción del vínculo afectivo y las relaciones de apego que establecen niños y niñas con sus padres, con sus madres, con sus maestras, con sus maestros y con otros agentes educativos son la base para las interacciones que durante la infancia se establecen con el entorno y con otras personas. Durante el ciclo inicial, desarrollar la seguridad afectiva es fundamental para optimizar las condiciones para la exploración del mundo, la construcción de conocimiento, el afianzamiento de la propia confianza y de la confianza social, y en general en la estabilidad física y psicológica con la que niños y niñas cuentan para su pleno desarrollo (CINDE-SED 2015).



“El desarrollo emocional o afectivo se refiere al proceso por el cual el niño y la niña construyen su identidad (su yo), su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, ubicándose a sí mismo como una persona única y distinta. A través de este proceso ellas y ellos pueden distinguir las emociones, identificarlas, manejarlas, expresarlas y controlarlas. Es un proceso complejo que involucra tanto los aspectos conscientes como los inconscientes. (Haeussler Isabel 2000)

Las relaciones afectivas en la educación inicial requieren:

- Una permanente actitud de acogimiento por parte de las maestras y los maestros
- Escucha abierta y de reconocimiento a sus actividades en el aula, acordes con las necesidades de apoyo de las niñas y de los niños, y con sus intereses particulares
- Promover experiencias pedagógicas en las que contacto físico y visual, afectivo y solidario sea tan poderoso como la palabra.
- Movilizar acuerdos de grupo que les permita encontrar soluciones a sus diferencias.

El Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial (Alcaldía Mayor. 2010) define que los momentos del cuidado calificados como la alimentación, las prácticas de aseo, la generación de condiciones para el sueño, implican acciones formativas, en tanto se convierten en espacios de intercambio y comunicación que transforman el cuidado en una experiencia pedagógica potenciadora del desarrollo. Así, por ejemplo, hablar sobre los ingredientes de una comida, sobre la forma de prepararla, o sobre los utensilios necesarios para su cocción, es llenar de significado cognitivo y afectivo estos momentos (Alcaldía Mayor 2010, pág. 41)



Las relaciones de cuidado en educación inicial requieren:

- Conocimiento de los intereses, gustos, necesidades y ritmos de desarrollo de cada niña y de cada niño.
- Conocimiento y respeto de la infancia y sus costumbres, sus hábitos, sus gustos y sus necesidades.
- Comunicación con las familias y comprensión de sus prácticas de crianza.
- Reconocer los estados de ánimo de las niñas y de los niños, y el origen de ellos, y especialmente estar alerta a los signos de maltrato, violencia y falta de cuidado, para así emprender acciones de dignificación y de buen trato.

Por otro lado, la imaginación narrativa permite a las maestras y a los maestros ser escritores de su propia historia y, a la vez, ser lectores críticos de las historias de los niños, de las niñas y de sus familias-. Es a través de la imaginación narrativa, según Nussbaum (2001), como comprendemos los sentimientos de las otras personas, los cuales por lo general consideramos iguales, generando cierta empatía moral.

c. Prácticas pedagógicas del reconocimiento

El conjunto de acciones intencionadas para potenciar el desarrollo infantil, (Alcaldía Mayor 2010 pág. 190) hace referencia al trabajo educativo y pedagógico, en el cual se entretajan los saberes, los escenarios y las interacciones entre las maestras, las niñas, los niños y sus familias. De igual manera, las prácticas pedagógicas son transmisión cultural de representaciones, valoraciones y concepciones sobre el mundo y las personas. Frente a esta perspectiva se propone reflexionar sobre tres aspectos que posibilitan adelantar interacciones desde el reconocimiento: a) nombrar para dignificar; b) escuchar, ver, sentir activamente; y c) valorar la familia y comunidad de origen.



Nombrar para dignificar

Todos los niños y las niñas tienen un nombre que los identifica. A su vez este nombre da cuenta de su historia, de su cultura, de su origen. Desde cada cultura los grupos humanos definen diversas formas de nombrarse, nombres que comportan afectos y relaciones dignificantes. Contrario a ello, formas de nombrar adjetivadas como: negrita, gordito, chiquito, entre otros, resaltan características que se atribuyen como negativas, o como defectos, entre niñas y niños, o para relacionarse con ellas y ellos, pueden deteriora su autoimagen y autoestima.

Me decían "la boterito" dizque de cariño, me lo decían para no decirme gorda. Igual yo me sentía muy mal, y la profesora se reía. Según ella "eso era cosa de niños y no había que darle trascendencia". A mí nunca me incluían en las presentaciones de los bailes a pesar que me gustaba mucho lo de las danzas, la profe decía que mejor cantara en el coro.



Nombrar desde la situación particular de las personas convierte dichas situaciones en parte de las identidades, fortaleciendo relaciones desiguales: víctima, desplazado, discapacitado, o pobre. En estos casos el niño o la niña pasa a ser invisibilizados, dejando visible sólo sus etiquetas, las cuales por lo general están asociadas a condiciones de vulnerabilidad y de desventaja.

"Cómo desean ser llamados los niños, las niñas y particularmente quienes han sido blancos históricos de alguna forma de discriminación, interesa en la medida en que las elecciones lingüísticas que puedan hacer les ayudará a conformar su identidad y a sentirse mejor consigo mismo. Adaptado de Islas (2005)



Lo anterior, supone un conocimiento preciso de cada niño, de cada niña y de sus familias por parte de las maestras, o de los maestros, quienes proponen en su interacción unas formas de nombrar y de relacionarse. Es en ese acercamiento en el que se hace posible la dignificación del nombre y de su familia, evitando todo tipo de humillación y discriminación,. Dignificar es reconocer, valorar, aprender e interactuar.

Escuchar, ver y sentir activamente

Los momentos de escucha activa deben ser permanentes en la cotidianidad del colegio, es decir en la totalidad de las interacciones: en la bienvenida, en los encuentros como asamblea, en la conversación uno a uno, en las diferentes experiencias, en las rutinas diarias, en la salida, en el descanso. Estos momentos se da la posibilidad de sentir, de crear y fortalecer los vínculos afectivos, a través de los cuales todos los que participan de la vida escolar pueden sentirse apreciados, valorados, queridos y protegidos.

Se trata de una verdadera escucha, de una escucha pedagógica que tiene la “intencionalidad de acoger, de legitimar y de dar importancia a lo que expresan las niñas y niños”, que va más allá de lo verbal, y “que se extiende a todas las formas de comunicarse que utilizan, el cuerpo, del movimiento, los lenguajes artísticos y sus silencios. Escuchar atentamente significa involucrarse, interesarse y tomar en cuenta las opiniones de las niñas y los niños” (Cero a Siempre 2014).

Valorar familia y comunidad de origen

Reconocer y acercar a las familias de los niños y de las niñas al proceso pedagógico implica afirmar su aporte cultural y afectivo. Significa valorar sus pautas de crianza, sus formas de cuidado, sus costumbres y los conocimientos que se encuentran anidados en sus tradiciones. Cada familia es única, es diversa, con variadas conformaciones que atienden a condiciones personales, sociales, políticas, culturales.

Aquí toman importancia las historias de vida. Conocer las historias de vida permite, por ejemplo, reconocer que existen diversas maneras de comprender y vivir niñez, así como son múltiples las valoraciones, las



emociones y los sentimientos que están comprometidos en los episodios de la infancia que se narran. Como se ha propuesto para los niños y las niñas de tres años en adelante: “Hilar los sucesos, narrar e interpretar el mundo con una secuencia argumental es un proceso que se ha dado paulatinamente y que, durante este tiempo, se hace evidente, tanto en las historias que leen las niñas y los niños como en sus formas de relatar, dibujar o garabatear a su manera anécdotas e historias de su vida” (MEN, 2013: 37).

Un ejemplo de ello es lo que sucede en las comunidades étnicas del país. En ellas existe un enorme y rico patrimonio de prácticas y saberes para el cuidado y crianza de la infancia. Expresiones tales como cantos, arrullos, rezos, prácticas de medicina tradicional, entre otras, se expresan en la tradición oral, y dan cuenta de conocimientos ancestrales y de expresiones culturales y artísticas propias.

Desde el punto de vista educativo es importante asumir la riqueza de esta diversidad. Se trata de incorporarla, de hacerla parte del escenario de la práctica pedagógica, dado que es constituye en la medida en que son insumos para una planeación pedagógica intencionada y contextualizada.

“Cada grupo humano al que pertenecen las niñas y los niños al nacer tiene sus propias tradiciones, valores, creencias, costumbres, lenguajes, expresiones artísticas y saberes. Los grupos étnicos cuentan con una serie de características culturales que los definen como tal, que los hace comunidad y grupo y que les permite diferenciarse de los otros; sus tradiciones, cosmovisiones y cosmogonías configuran prácticas culturales que se instauran en la relación cotidiana con niñas y niños. Así, la variabilidad cultural pone de manifiesto maneras distintas de vivir, pensar, actuar y sentir” (MEN 2014).

Actos de dignificación cotidiana

- 1) Nombremos públicamente las cosas buenas que hacen, promueven y dicen las niñas y los niños, como hechos que contribuyen a la felicidad de los demás. Y reflexiones cada vez que suceda un acto de discriminación para convertirlo en una oportunidad de aprender a vivir juntos.



- 2) Reconozcamos las capacidades diversas de las niñas y los niños, haciendo notar que todas y todos tenemos talentos, oportunidades de aprender para la vida y que gracias a eso podemos disfrutar de su existencia.
- 3) Acentuemos la necesidad de reparar las actuaciones que producen daño o maltrato hacia los demás de forma asertiva y en el justo momento.
- 4) Analicemos y reconozcamos nuestros desaciertos y errores para comprender la fuerza del grupo en la resolución de conflictos y el lugar de cada ser en la construcción cotidiana de la vida. Que los niños y niñas nombren lo que sienten, como lo sienten y reflexionar sobre el sentido.

Estrategias y ambientes pedagógicos

Las estrategias pedagógicas “se constituyen en acciones pedagógicas estructuradas e intencionalmente pensadas para responder a las necesidades e intereses de los niños y las niñas y a sus formas particulares de aprender, interactuar, interpretar el mundo y de reconocer al otro en medio de su diversidad. Por ende, a partir de las estrategias pedagógicas se organiza el trabajo pedagógico en términos de dinámicas, ambientes, recursos, tiempos, roles de los diferentes actores y responden a las intencionalidades pedagógicas que se han estructurado en el proyecto pedagógico y que se pueden decantar de acuerdo a las particularidades de cada grupo de niños y niñas”. (Díaz, 2014); así “algunas experiencias pedagógicas se planifican a partir de configuraciones didácticas más reconocidas internacionalmente para el trabajo con primera infancia, tales como: los talleres, los rincones, los proyectos de aula, las unidades didácticas integradas, entre otras”. (SED 2015)

Las estrategias son las que establecen y permiten en definitiva que los pilares se concreten en la práctica pedagógica. Por ello “quedan atrás las prácticas en las que se pretende llevar al grupo entero por mismo recorrido, se homogenizan los pasos, los tiempos y se establecen logros que calificarán o descalificarán rendimiento. Este camino se deja abandonado porque está centrado en el programa o el plan de actividades y no en el niño y la niña” (De Cero a Siempre 2014).



Se trata de pensar experiencias pedagógicas intencionadas en las que todas las niñas, los niños y sus familias se sientan incluidos, que reconozcan la diversidad. Experiencias que incorporen los ajustes necesarios en términos de materiales, tiempos, lenguajes y sentidos permitiendo así la participación activa de todas y todos.

De manera general se propone:

- Partir de las necesidades, intereses y potencialidades de las niñas y niños.
- Desarrollar procesos que promuevan la participación de las familias y demás miembros de la comunidad educativa.
- Incorporar información y artefactos que permita trabajar la diversidad y la diferencia presente en el aula.
- Generar un espacio de intercambio de saberes con familias, comunidad, niños y niñas
- Diseñar ambientes inclusivos con materiales pertinentes a las y los participantes.

Es necesario acudir a las tradiciones culturales existentes, retomar el uso de artefactos, como “muñecos y muñecas”, que han servido en algunas épocas para ser producido con los niños, las niñas y las familias. En últimos artefactos que expresen la diversidad cultural, social, racial y mestiza de nuestra sociedad, favoreciendo procesos de auto identificación y dignidad. Esto favorece la creación de referentes estéticos más humanos y menos comerciales. Es importante evitar juguetes, canciones y rondas que, por ejemplo, reproducen estereotipos que mantienen prejuicios: juguetes y juegos para niños distintos a niñas, o que reproducen roles que a largo plazo restringe las posibilidades de lo humano.

Así mismo es importante llevar al aula diversos textos, relatos y narrativas que sirvan para que las niñas y los niños conozcan versiones diferentes del mundo social, expresiones lingüísticas propias de nuestras culturas y saberes del patrimonio literario indígena, gitano, afro descendientes y regional que tenemos a disposición para ser mejores lectores de nuestra realidad y recrear la vida.



El enfoque diferencial acá juega un papel muy importante en el Aprender a Vivir Juntos, así como en el reconocer en cada acción la justicia y la otredad como una posibilidad de interacción sin humillaciones.

El ambiente

Los ambientes para la educación inicial son escenarios para afianzar, reproducir y vivenciar el arte y la cultura, la iconografía que en ellos se desarrolla da cuenta de la forma como dicha escuela y/o grupo interpreta la realidad que lo rodea, a lo que le da valor y a la forma como comprende la realidad.

En este sentido, se entiende “el ambiente pedagógico refiere tanto a los espacios y su organización, como a las relaciones que se dan en ellos. La acción pedagógica no es el fruto de la improvisación, pero tampoco de la programación rígida e inflexible, sino de la preparación y anticipación de contextos y de relaciones que faciliten la comprensión y el crecimiento compartido”. (Alcaldía Mayor. Pág. 44).

Disposición del espacio del aula

Los espacios de educación inicial se caracterizan por un lenguaje estético especial. En ello se reflejan las comprensiones que tenemos sobre la infancia, sobre sus capacidades y sobre sus intereses.

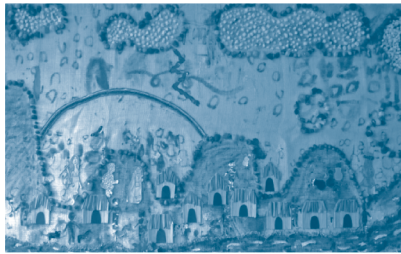
El aula de educación inicial es un escenario privilegiado para la socialización, la interacción entre las culturas que allí convergen y la producción de lenguajes. Lo que “dice” el aula es muy importante en la experiencia cotidiana; porque el aula “habla” con los objetos que contiene, los mensajes que expone en sus muros, los juegos y juguetes que reposan en rincones o canastos, y todos los símbolos que le definen como territorio simbólico de las infancias.

En este apartado nos vamos a referir a la ambientación del aula, es decir a la forma como maestras y maestros disponen simbólica y estéticamente para “decir algo”. Nos referimos entonces a las disposiciones del mobiliario, los materiales, el uso del espacio, los contenidos de murales y carteleras, el uso de imágenes.



Nuevas reflexiones identifican una presencia exacerbada de figuras tipo Walt Disney. Los carteles e imágenes que se exponen en las paredes transmiten significados de diversa índole. Un caso que ha sido especialmente problematizado es el referido a la presencia de las figuras y representaciones de las princesitas en las aulas, los materiales literarios e incluso los útiles escolares que el mercado ofrece. La cuestión aquí es debatir sobre el impacto (negativo y/o positivo) que tiene el uso de este tipo de representaciones en los niños y las niñas de educación inicial y reflexionar si este tipo de referentes son idóneos para promover procesos de identificación que superen los estereotipos de la belleza (rubio, delgado, de cabellos rizado, ojos claros), así como a formas de ser niño y niña; hombre y mujer.

Proponemos un tipo de ambientación que favorezca la valoración del entorno natural, la relación de los seres humanos con sus recursos y procesos de autoestima y auto reconocimiento.



A propósito de la ambientación...

La iconografía y ambientación del aula son un elemento trascendental, pues los personajes y situaciones que rodean "imaginariamente" los espacios juegan **como referencias de identificación y auto identificación**.

Observe el espacio de su aula:

¿Qué figuras la "adornan"?

¿Cómo se ven reflejadas las niñas y los niños, en esa "decoración"?

¿Cómo están dispuestos los materiales para las niñas y los niños?

¿Cómo se articula la planeación pedagógica con la disposición de los espacios?



De esta manera, una educación inicial diferencial y dignificadora requiere de espacios en donde las niñas y los niños:

- Se vean reflejados en el mundo.
- Sus dibujos hagan parte de la iconografía.
- Se reflejen las prácticas culturales de la comunidad y de las niñas y los niños: lo que bailan, lo que comen, lo que sueñan, entre otras.
- Se referencien con personajes locales y nacionales
- Puedan disfrutar de experiencias pedagógicas que promuevan espacios enriquecidos y significativos a partir de la diversidad.
- Participen en la construcción colectiva de sus espacios.

A continuación se nombran algunas ideas que pueden contribuir a la construcción de ambientes para la disfrutar la diversidad:

- Murales-espejo que permita que la iconografía de aula refleje las familias y sus lugares de origen cultural.
- Fotografías de las familias que sirvan como un gran árbol en el cual se visibilizan rostros, generaciones y contextos diversos en los cuales transcurre la vida de niñas y niños.
- Experiencias artísticas que permitan la participación de las niñas y los niños en los distintos espacios del aula.
- Bibliotecas vivas con material escrito y oral que permita a las niñas y los niños acceder a los códigos propios y de otras culturas.

La invitación a maestros y maestras es a convertir su aula en un espacio que hable de niños, niñas y familias colombianas. Con todas sus particularidades y riquezas.



A manera de cierre, unas primeras reflexiones:

Este documento es un primer ejercicio y, por tanto inacabado. Como se ha dicho, busca avanzar en la concreción de las reflexiones para comprender la incorporación del enfoque diferencial en la educación inicial, que enfrenta un desafío ético, político y pedagógico.

La dignidad humana, el reconocimiento y el desarrollo de las capacidades intentan ofrecer una base para la discusión que se enriquezca de manera permanente con el saber de la maestra; así como invita a su revisión, construcción y retroalimentación desde la práctica pedagógica.

A manera de síntesis:

Fundamentos de una educación inicial diferencial y dignificadora	Ideas que se instalan	Comprensiones necesarias	Prácticas e interacciones a desarrollar
Ético	Dignificación: Consolidar una idea de humanidad	<ul style="list-style-type: none"> • Una vida sin humillaciones • Una vida sin privaciones • Una vida con autonomía 	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar la humillación y la discriminación • Promover prácticas de cuidado • Promover una vida con autonomía • Promover desarrollo integral
Político	Reconocimiento: consolidar una idea de libertad, valoración y derechos	<ul style="list-style-type: none"> • El reconocimiento desde lo Filial • El reconocimiento desde del derecho • El reconocimiento desde la Valoración social 	<ul style="list-style-type: none"> • Autoformación y visibilidad • Fortalecer el Lenguaje para el reconocimiento • Interacciones Igualdad en derechos • Reconocer libertades • Valoración social • Nombrar para dignificar, • Escuchar, ver, sentir activamente, • Valorar la familia y comunidad de origen
Pedagógico	Capacidades Humanas: Instalar la idea de niños y niñas como sujetos con capacidades	Comprender a los niños y niñas como seres con capacidades; con habilidades para construir el bien común; asumir a los maestros y maestras como transformadores y sujetos de saber.	<ul style="list-style-type: none"> • Promover el desarrollo de Aprendizajes esenciales: Aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser • Crear espacios y ambientes que hablen de los niños, las niñas y sus capacidades. • Reconocer capacidades diversas • Reparar actuaciones que producen daño



BIBLIOGRAFÍA

Capítulo I

- ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular Para la Educación Inicial en el Distrito*. Secretaria de Educación y Secretaria de Integración Social. Bogotá.
- _____ *Lineamientos distritales para la aplicación de enfoque diferencial*. Comisión intersectorial Poblacional del Distrito Capital. Bogotá 2013.
- _____ *El pueblo Rrom - gitano que habita la ciudad de Bogotá*. Secretaría de Gobierno. Subsecretaría de Asuntos de convivencia y seguridad ciudadana. Dirección de Derechos Humanos y apoyo a la Justicia. Bogotá 2008. Recuperado febrero de 2016. Documento PDF. En: http://www.misionrural.net/publicaciones/caracterizacion_ROM.pdf
- BERMUDEZ Carolina. *Cómo Vamos en Primera Infancia. Condiciones de vida de niños y niñas de primera infancia de Bogotá y las inequidades territoriales*. Bogotá 2015.
- CASTAÑEDA, Elsa y otros (2009). *Colombia Tras las Huellas del Conflicto en la Primera infancia*. OEI. Panamericana formas e impresiones. Bogotá.
- CASTILLO, Elizabeth "Los pesares de la Maestra Lola". Diario *El Liberal*, 22 de Septiembre de 2015: Leer más en: <http://elnuevoliberal.com/los-pesares-de-la-maestra-lola/#ixzz3v45kYDeN>
- CASTILLO Elizabeth, CAICEDO José A. *La educación intercultural bilingüe el caso colombiano*. FLAPE. 2008
- CODIA (2014). SECRETARÍA DISTRITAL DE INTEGRACIÓN SOCIAL. *Sistema de Monitoreo de las Condiciones de vida de la infancia y la adolescencia de Bogotá. D.C. Informe 2014*. Comité Distrital de Infancia y Adolescencia.
- CORTE CONSTITUCIONAL. *Sentencia t-881/02*. Bogotá. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2002/T-881-02.htm>



- _____ (2008). *Sentencia C-336/08*. <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2008/c-336-08.htm>
- CONGRESO DE COLOMBIA (2011). Leyes 1482 de 2011 y 1620 de 2013. Bogotá
- CONSEJO NACIONAL DE POLÍTICA ECONÓMICA SOCIAL. CONPES-109 (2007). *Política pública nacional de primera infancia. Colombia por la primera infancia*. DNP. Bogotá.
- CINDE- SED (2015) Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –Secretaría de Educación Distrital. *Sistema Distrital de valoración del desarrollo infantil*. Bogotá.
- DE CERO A SIEMPRE (2013). *Pobreza y Primera Infancia en Colombia*. Boletín No. 1. Recuperado Enero de 2016. Documento PDF. En: <http://www.deceroasiempre.gov.co/Prensa/CDocumentacionDocs/Bolet%C3%ADn%20No.%201%20Pobreza%20y%20primera%20infancia%20en%20Colombia.pdf>
- _____ (2013) *Fundamentos técnicos, políticos y Operativos. Estrategia de Cero a Siempre*, págs. 102-103.
- DELORS Jaques, *La educación Encierra un Tesoro, informe de la comisión de la UNESCO siglo XXI*. http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF
- GARCIA Carlos Iván (2007). *Diversidad sexual en la escuela Dinámicas pedagógicas para enfrentar la homofobia*. Colombia Diversa. En: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-169202_archivo.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (2014). *DOCUMENTO NO. 20 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral Sentido de la educación inicial*. Bogotá
- _____ (2014a). *DOCUMENTO NO. 22 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral El juego en la educación inicial*. Bogotá
- _____ (2014 b) *DOCUMENTO NO. 25 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Bogotá



- RUBIO Mónica, PINZÓN Leonardo y GUTIÉRREZ Marcela (2010) *Atención integral a la primera infancia en Colombia: estrategia de país 2011-2014. Nota sectorial para su discusión con las nuevas autoridades y actores del sector Banco Interamericano de Desarrollo – BID.* Bogotá 2010.

- SECRETARIA DE EDUCACIÓN DE BOGOTÁ. *Boletín Estadístico 2013.*

Capítulo II

- ALCALDIA MAYOR DE BOGOTÁ (2010). *Lineamiento Pedagógico y Curricular Para la Educación Inicial en el Distrito. Secretaria de Educación y Secretaria de Integración Social.* Bogotá.

- COMISIÓN INTERSECTORIAL POBLACIONAL DEL DISTRITO CAPITAL. CIPO (2013). *Lineamientos distritales para la aplicación de enfoque diferencial.* Bogotá.

- CIPI. (2014). *Comisión Intersectorial para la Primera Infancia. Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y niños en la educación inicial.* Bogotá.

- CINDE- SED (2015) Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano –Secretaría de Educación Distrital. *Sistema Distrital de valoración del desarrollo infantil.* Bogotá.

- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI.* Recuperado Marzo de 2016. Documento en PDF. En: http://ceups.educacion.unmsm.edu.pe/proyeccion_archivos/educacion-encierra-un-tesoro.pdf

- DE CERO A SIEMPRE. 2014. *El Sentido de la Educación Inicial.* Bogotá

- _____ . 2013. *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión.* Presidencia de la República de Colombia Recuperado marzo de 2016. Documento en PDF. En: <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Fundamentos-politicos-tecnico-gestion-de-cero-a-siempre.pdf>

- FACIO Alda (s.d). *Feminismo, Género Y Patriarcado (s.d).* Recuperado Noviembre de 2015. Documento en PDF. En: <http://centreantigona.uab.es/docs/articulos/Feminismo,%20g%C3%A9nero%20y%20patriarcado.%20Alda%20Facio.pdf>



- Frabboni, F. y Bertolini, P. (1990) *Nuevas orientaciones para el currículo de la Educación Infantil*. Barcelona: Paidós. Citado en: Alcaldía Mayor 2010. Lineamiento Pedagógico Curricular de la Educación Inicial. Bogotá.
- HONNETH, Axel. (1997): *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*, Barcelona.
- _____ (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta
- HUERTA, Juan Enrique (2012). *El rol de la educación en la movilidad social de México y Chile. ¿La desigualdad por otras vías? Wong', Rmie, Vol. 17. Núm. 52, Pág. 85. Citado por: BERMUDEZ Carolina. Cómo Vamos en Primera Infancia. Condiciones de vida de niños y niñas de primera infancia de Bogotá y las inequidades territoriales. Bogotá 2015.*
- Haeussler, Isabel. (2000). "Desarrollo emocional del niño". En: Martínez Grau y otros. *Psiquiatría y psicología de la infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- INADI (2005). *Hacia un plan nacional contra la discriminación. La discriminación en Argentina*. Diagnóstico y propuestas. Buenos Aires.
- ISLAS Héctor Azais (2005). *Lenguaje y discriminación* CUADERNOS DE LA IGUALDAD Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación Dante núm. 14, col. Anzures, Del. Miguel Hidalgo, 11590, México, D.F. Prologo de GILBERTO RINCÓN GALLARDO
- KUGELMASS, J. (2004). *The inclusive school: sustaining equity and standards*. New York: Teachers College Press
- LARROZA Jorge (1996); *La experiencia sobre la lectura*. Estudios sobre lectura y formación. Barcelona.
- LACRAMPETTE Nicole. (2014) *Entrevista a Rebecca Cook: "Estereotipos de Género: Perspectivas Legales Transnacionales"* ANUARIO DE DERECHOS HUMANOS ISSN 0718-2058 No. 10, 2014 pp. 197-204
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (2014). DOCUMENTO NO. 20 *Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral Sentido de la educación inicial*. Bogotá



- _____ (2014a). *DOCUMENTO NO. 22 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral El juego en la educación inicial*. Bogotá
- _____ (2014 b) *DOCUMENTO NO. 25 Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial*. Bogotá
- NUSSBAUM Martha. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- _____ (2001). *El cultivo de la humanidad*. Barcelona.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DISTRITAL. 2014. *Currículo para la Excelencia Académica y la Formación Integral 40x40*, Bogotá.
- _____ (2013). *Orientaciones de cuidado y autocuidado*. Bogotá.
- _____ 2015. *Orientaciones generales para la implementación de la jornada completa*, págs. 22-23
- TORRES, Jurgo (2013) *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Madrid, Editorial Morata.
- UNICEF (2006). *Convención sobre los derechos del niño*. Madrid.
- VALLEJO Diana, VARGAS Nancy (2015). Tesis de Grado, Licenciatura de Pedagogía Infancia: *Creación de muñecas negras: una propuesta para la implementación de la cátedra de estudios afrocolombianos en primera infancia*. Directora: Dinah Orozco. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Facultad de Ciencias y Educación. Bogotá.



Mis Notas

Handwriting practice lines consisting of multiple horizontal dotted lines for text entry.



Mis Notas

Handwriting practice area consisting of multiple sets of horizontal dotted lines for text entry.



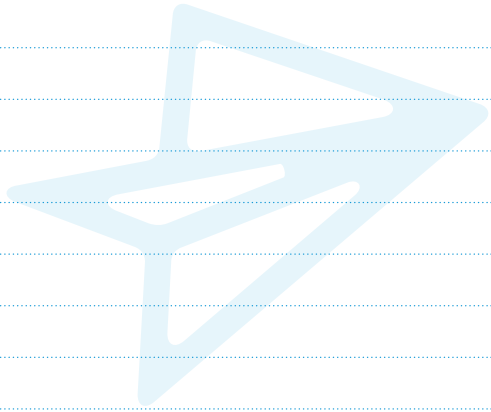
Mis Notas

Handwriting practice area with horizontal dotted lines.



Mis Notas

Handwriting practice area with horizontal dotted lines.



Mis Notas

Handwriting practice area with horizontal dotted lines.

