Praxis / Vol. 21, No. 3 – 2025 / 748 - 761
DOI: http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6822

Artículo de reflexión

Sentidos otorgados a la diversidad infantil en la escuela: reflexiones sobre la construcción de subjetividades

Meanings given to children's diversity in school: Reflections on the construction of subjectivities

Beatriz Elena Ruiz-Castillo [1]

Para citar este artículo: Ruiz-Castillo BE. Sentidos otorgados a la diversidad infantil en la escuela: reflexiones sobre la construcción de subjetividades. *Praxis. 2025;21*(3): 748-761. http://dx.doi.org/10.21676/23897856.6822

Recibido en agosto 20 de 2025
Aceptado en septiembre 21 de 2025
Publicado en línea en septiembre 30 de 2025

RESUMEN

Este artículo reflexivo tiene como propósito examinar el significado de la diversidad en el contexto escolar desde una perspectiva hermenéutica, socioconstructivista y decolonial. La metodología adopta un enfoque cualitativo interpretativo derivado de una investigación teórica, fundamentado en el análisis crítico de las experiencias escolares y los discursos pedagógicos. Se analiza cómo se configura la subjetividad infantil en relación con el espacio físico, simbólico y social de la escuela, entendido como un entorno de disputa entre prácticas normalizadoras y propuestas emancipadoras. Los hallazgos muestran que la diversidad a menudo se trata como una condición externa que debe controlarse, lo que limita la participación y la autonomía de los niños. Por el contrario, se propone una pedagogía del reconocimiento que entiende la diferencia como un principio ético, político y epistémico. La importancia de este estudio radica en visibilizar, por un lado, las tensiones entre inclusión y normalización y, por otro, la urgencia de transfigurar las prácticas educativas para promover la justicia relacional y la pluralidad de conocimientos. La conclusión es que reconocer la diversidad como parte de la experiencia educativa contribuye en el avance hacia una escuela basada en la democracia, la crítica y la sensibilidad, que interactúe con las realidades de quienes la habitan.

Palabras clave: diversidad; apropiación; escuela; subjetividad; infancia.

ABSTRACT

This reflective article examines the meaning of diversity in the school context from a hermeneutic, socioconstructivist, and decolonial perspective. The methodology adopts a qualitative, interpretive approach derived from research, based on a critical analysis of school experiences and pedagogical discourses. It analyzes how children's subjectivity is configured in relation to the physical, symbolic, and social space of the school, understood as an environment of contestation between normalizing practices and emancipatory proposals. The findings show that diversity is often treated as an external condition that must be controlled, which limits children's participation and autonomy. Instead, it proposes a pedagogy of recognition that understands difference as an ethical, political, and epistemic principle. The importance of this study lies in making visible the tensions between inclusion and normalization and in highlighting the urgency of transforming educational practices to promote relational justice and a plurality of knowledge. The conclusion is that recognizing diversity as part of the educational experience contributes to moving toward a school based on democracy, criticism, and sensitivity, which interacts with the realities of those who inhabit it.

Keywords: diversity; appropriation; school; subjectivity; childhood.

1. Doctoranda en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Universidad de Manizales - CINDE, Manizales, Colombia. Correo: beruizc@educacionbogota.edu.co - https://orcid.org/0009-0007-5324-9036

INTRODUCCIÓN

Especular sobre la diversidad en las escuelas requiere mucho más que relatar experiencias o tipificar discursos; implica abordar los significados que los distintos actores educativos (niños, padres de familia, profesores, directivos y comunidad) construyen, negocian y cuestionan en su vivir diario. Este artículo de reflexión se inscribe en un horizonte epistemológico hermenéutico, integral, socioconstructivista y decolonial, como una postura ética y política respecto al saber, la infancia y la subjetividad.

A partir de una perspectiva hermenéutica, el juicio hacia la multiplicidad en las escuelas corresponde al reconocimiento de que los significados no están predeterminados, sino que emergen de la interpretación de las anécdotas experimentadas, los momentos alegóricos y las estructuras culturales (Vargas, 2016). Es decir, conviene tener presente que los niños, los docentes, las familias y demás actores no solo hacen vida en las escuelas y que, más allá de un ir y venir entre estos espacios, lo que se lleva a cabo en ellos es una decodificación, una remodelación y un posicionamiento. Así se van desarrollando una identidad y un modo de pensar, actuar, sentir y vivir siendo fiel a su propio ser. lo cual se concibe como subjetividad (Arráez *et al.*, 2006). En tal sentido, esta entidad no se configura como un fenómeno individual, sino como una construcción situada, profundamente vinculada con el reconocimiento de la alteridad y las formas en que se experimenta la diferencia.

El enfoque socioconstructivista complementa la óptica anterior al comprender al sujeto como un agente activo en la generación de significados, enfatizando que la agencia infantil no surge en el vacío, sino en entornos de intercomunicación, acuerdos y discusión. Por ende, las prácticas escolares, las alocuciones institucionales y la interacción entre actores establecen espacios simbólicos donde se crean principios de heterogeneidad, inclusión y exclusión (Castellaro y Peralta, 2020). En consecuencia, la escuela se conforma como un ambiente de producción de subjetividades, donde el poder transita, se replica y posibilita la resistencia.

Ahora bien, la perspectiva decolonial, de acuerdo con Mignolo (2007), interpone una ruptura necesaria mediante la cual cuestiona los discursos hegemónicos que han naturalizado formas de homogeneización, jerarquización y silencio en el ámbito educativo. Por lo tanto, el reconocimiento del poder de los saberes subalternizados, la visibilidad de las experiencias históricamente excluidas y la desestabilización de la lógica colonial que permea las escuelas expanden el horizonte hacia una comprensión más ecuánime y pluralista de infancia y diversidad.

La orientación epistemológica expuesta no solo direcciona la investigación, sino que la encauza hacia un adeudo crítico con el acontecer escolar real. Este enfoque, a su vez, contribuye a reconocer cómo se concibe la diversidad en las instituciones educativas, de qué forma los niños perciben el conocimiento y cómo estas apropiaciones influyen en sus propias percepciones en medio de discrepancias entre el reconocimiento, la diferencia y el poder. En definitiva, este artículo reflexivo busca comprender la escuela no desde un espacio neutral, sino a partir de un escenario de disputa simbólica donde está en juego la posibilidad de generar subjetividades más autónomas, disímiles y reconocidas.

Percepción de la diversidad en el espacio educativo

La intervención de la diversidad en las escuelas no puede comprenderse tan solo como una cualidad demográfica o cultural del alumnado porque esto es, principalmente, una fase integradora de la vivencia educativa que desafía las formas, los procedimientos y los discursos que conforman el modelo escolar. La

aceptación de esta complejidad social implica concebir la escuela como una zona permeada por una variedad de particularidades, trayectorias, voces y experiencias. Betancur (2016) advierte, sin embargo, que los sistemas escolares por lo general siguen una lógica de normativización que tiene como fin homogeneizar a los individuos, invisibilizar sus diferencias y replicar procedimientos de exclusión.

La exclusión señalada no siempre se manifiesta de forma clara; frecuentemente, se evidencia en las actividades diarias, en juicios de evaluación, en currículos que suprimen voces determinadas, así como en vínculos académicos que desconocen la particularidad del otro. Betancur (2016) asevera que esta práctica es una violencia simbólica y estructural, un método de ataque institucional que les da fuerza a las discrepancias existentes y obstaculiza el acceso igualitario a la educación. En este escenario, la diversidad adquiere un carácter ambiguo que puede ser celebrado de manera discursiva y, a la vez, inspeccionada por un control lógico.

De cara a esta paradoja, Skliar (2010) expone la pedagogía del excluido, cuyo fin no es buscar incluir al otro dentro de un sistema; por el contrario, pretende transfigurar las circunstancias que originan esta marginación. El autor explica este propósito de manera clara mediante seis enfoques que ofrecen una guía para discurrir la inclusión desde un punto ético, crítico e interiormente humano.

Primeramente, Skliar (2010) enfatiza que no es viable fomentar prácticas inclusivas dentro de un sistema excluyente, pues hacerlo supondría replicar el mismo método de diferenciación. En segundo orden, el autor plantea que tolerar no es sinónimo de reconocer; puede implicar, sencillamente, soportar sin evaluar en concreto las propias estructuras que sitúan a ciertos individuos en una posición de otredad.

El tercer enfoque considera que la ética tiene un valor superior al de la política. En ese sentido, el autor enfatiza en que el ser humano no puede subordinarse a intereses institucionales o normativos. El cuarto planteamiento, por su parte, sugiere que el sistema educativo debe ser hospitalario, de manera que acoja y acepte a los demás no como huéspedes temporales, sino como sujetos pertenecientes al espacio escolar.

El punto de vista número cinco es determinante puesto que incluye el reconocimiento las diferencias sin lugar a etiquetas como “otros” ya que ese rótulo podría representar una forma de exclusión. En la sexta y última sugerencia, el referido autor aboga por fomentar las identidades individuales y resistir la presión social de formar sujetos bajo una “normalidad” basada en una imagen hegemónica de la escuela.

Las perspectivas descritas se interrelacionan estrechamente con la opinión de Betancur (2016), quien enfatiza en la labor del educador como representante elemental en la configuración de la escuela. Este autor observa perspicazmente que los docentes no son implementadores corrientes de políticas educativas, sino individuos que, mediante métodos, asignaturas y evaluaciones, pueden facultar o limitar las posibilidades de su alumnado. La práctica pedagógica que estos profesores ejercen debe ser objeto de una reflexión permanente, teniendo en cuenta los requerimientos del grupo, y manteniendo en claro que cada disposición en el aula acarrea implicaciones éticas y políticas.

A partir de lo anterior, reflexionar sobre la diversidad en las escuelas incluye a la vez analizar el poder, la subjetividad y la posibilidad de una educación emancipadora. Se trata, en definitiva, de cuestionarse de qué forma las instituciones educativas pueden pasar a transformarse en territorios de cambio social y dejar de funcionar como estructuras que reproducen desigualdades.

Por consiguiente, la diversidad debe ser vista como un principio rector de la práctica pedagógica. Esta

postura exige desorientar la perspectiva, debatir las estructuras y permitirse indagar en métodos de enseñanza que reconozcan, valoren y fortalezcan las diversas formas de ser, conocer y existir en el mundo. De este modo se podrá evolucionar hacia una visión enfocada en el otro, que analice la heterogeneidad como una condición inalienable del ser humano (Druker, 2020).

Todo esto lleva a la síntesis de que la escuela debe ser, más bien, un espacio de aceptación, donde no existan diferencias y donde la inclusión sea concebida desde la normalidad. Para dicho fin, se debe fomentar el desarrollo de las prácticas educativas como dinámicas justas, tolerantes, incluyentes y conscientes que promuevan la construcción de seres humanos con conciencia diversa.

Ecos del poder colonial en la escuela

Zapata (1983), desde un punto de vista totalmente latinoamericano, exhorta a internalizar cómo las estructuras coloniales han configurado las miradas de la diferencia social y cultural en la región. En su estudio queda demostrado que la educación, las regulaciones y las jerarquías institucionales fueron instrumentos para reproducir la colonialidad al imponer modelos de desarrollo, progreso y ciudadanía que excluyeron las voces afrocoloniales, indígenas y populares. En estas condiciones, la escuela adquirió trayectoria histórica como espacio de blanqueamiento simbólico, donde se sugestionaba a las personas para negar su propia historia con el fin de acoplarse en el modelo tradicional de un sujeto moderno, racional y occidental.

Mediante la categoría propuesta por Quijano (2014), se dispone de una herramienta teórica elemental que permite comprender que las estructuras coloniales no se suprimieron con el fin de la dominación territorial; por el contrario, se remodelaron y perduraron en los patrones de organización social, los modelos de conocimiento y la construcción de subjetividades. Esta colonialidad, llamada “del poder”, funciona atribuyendo pautas generales para determinar qué sujetos son legítimos, qué conocimientos son permitidos y qué formas de vida son aptas de reconocimiento. En este contexto, la educación figura como un instrumento predilecto para replicar estos métodos mediante el establecimiento de directrices curriculares, epistemes dominantes y dinámicas de enseñanza que inmortalizan los peldaños del conocimiento y la exclusión.

Así, Quijano (2014) indica que la colonialidad se revela en la hegemonía de los programas educativos y de investigación en los que el conocimiento científico occidental se instaura como un punto único de referencia real, trasladando e ilegitimando otros saberes. Esta exigencia cognitiva crea identidades compartidas negativas, mecanismos de deshumanización y una amplia invisibilidad de los saberes ancestrales, comunitarios y coloquiales. Considerando este fenómeno, la escuela no es un contexto neutral, sino un lugar donde se configuran las relaciones de poder, determinando quién puede hablar, qué se puede enseñar y cómo debe aprenderse.

Esta crítica es retomada por Walsh (2005), quien replantea la educación y los discursos de poder al proponer una pedagogía decolonial que no se circunscribe a incorporar conocimientos subordinados al currículo, pues busca transformar aquellas estructuras que propician la exclusión. La autora considera la necesidad de repensar las alocuciones académicas desde una perspectiva que acepte la pluralidad epistémica y la aptitud de las comunidades para redelinear sus historias y saberes. Esta enseñanza no se edifica desde arriba, sino desde los bordes, desde las tenacidades que surgen en escenarios de desigualdad y que retan los relatos hegemónicos sobre la infancia, la cultura y la subjetividad.

Wallerstein (2006), congruentemente, proporciona una mirada estructural desde el sistema-mundo moderno-colonial, alineado con Quijano (2014), desde la cual demuestra la forma en que la producción de conocimiento ha sido capaz de anclarse de manera histórica en centros de poder que determinan lo válido, lo científico o lo verdadero. Esta discusión al centrismo epistémico permite problematizar la generación de categorías analíticas en educación, especialmente en contextos caracterizados por la exclusión, estableciendo una orientación sobre quién decide qué es la inclusión, desde qué epistemología se define la diversidad y qué saberes se excluyen de la educación y por qué.

Al reflexionar sobre los ecos que ha tenido el poder colonial en la educación se admite que no es suficiente con modificar los contenidos o incorporar nuevos temas; se precisa una metamorfosis definitiva de las estructuras epistémicas, políticas y académicas que configuran el sistema educativo. Dicho cambio se puede lograr mediante la incorporación de estrategias didácticas que fomenten en los estudiantes el desarrollo de su personalidad y de sus formas de pensar, sentir, actuar y relacionarse con el entorno que los rodea. A su vez, este proceso exige abrir las escuelas a otros lenguajes, otros métodos de conocimiento y otros modelos de construcción de la subjetividad, la cual viene determinada por el contexto cultural, relacional, político y ético. De igual forma, conviene cuestionar el papel del docente como reproductor de discursos hegemónicos y considerarlo como agente de resistencia capaz de crear espacios de reconocimiento, diálogo y justicia.

Finalmente, esta categoría invita a discernir la educación como un espacio de disputa donde entran en juego el acceso al conocimiento y la oportunidad de construir mundos más pluralistas, justos y humanos. No es una labor fácil —pero sí urgente— descolonizar las escuelas, lo que se traduce en descolonizar mentes, visiones y corazones. Para este fin, es esencial que existan una escucha activa, una participación abierta y un aporte conjunto de conocimientos, pensamientos y opiniones que, de manera articulada, creen un sentido, una identidad y un cúmulo de personalidades que, indiferentemente de sus posturas e inclinaciones, posean el mismo valor y sean reconocidas.

Multiplicidad de la apropiación en el entorno escolar

En este artículo reflexivo se concibe la apropiación como una experiencia profundamente enraizada que trasciende la reproducción común de contenido y se integra en procesos de redefinición, transformación y participación. No se trata de una transmisión horizontal de conocimiento, sino de una dinámica relacional donde los individuos, en este caso los niños, interceden con vivacidad en la creación de significados en concordancia con su trayectoria histórica, cultural y educativa (Zapata, 1983).

Bajo el enfoque histórico y cultural, Chartier (2007) sostiene que la construcción de sentido no puede comprimirse a la repetición de información; en cambio, involucra su interpretación, su utilidad y su reformulación dentro de prácticas específicas. Mediante esta postura es posible comprender que el conocimiento no se adquiere de forma abstracta, sino que se contextualiza, adecúa y transfigura de acuerdo con las condiciones materiales, representativas y sociales de los receptores. Así pues, la apropiación del saber es una acción situada caracterizada por la intencionalidad y la agencia.

En este contexto, Geertz (1992) relaciona la adopción crítica con la concepción de las realidades históricas. De este modo enfatiza la naturaleza analítica de la apropiación de conocimiento, la cual también implica leer, interpretar y redefinir el pasado desde el presente, así como integrar esta información con base en necesidades y estructuras culturales específicas. Esta fase de la historia permite a las escuelas, distantes de ser receptoras pasivas de los niños, integrarse en la comunidad, donde negocian pensamientos, cuestionan

la significación y construyen sus propios relatos pedagógicos.

En armonía con la perspectiva anterior, Zuluaga (1997) desarrolla este concepto desde la mirada de la historiografía del conocimiento y destaca que el saber forma parte de redes de significado que cambian con el tiempo. Por tanto, la resignificación no es un acto individual o aislado, sino una experiencia agrupada inserta en dinámicas sociales, políticas y culturales. Esta postura es esencial para vislumbrar cómo los discursos de diversidad, identidad y alteridad son apropiados —y en ocasiones rechazados— por los actores educativos con base en sus propios recorridos y disputas.

Por su parte, Gutiérrez (2022) toma un enfoque situado que destaca las microprácticas escolares como espacios de un empoderamiento epistémico. En consecuencia, la apropiación de conocimiento no solo ocurre dentro de las grandes estructuras institucionales, sino también en los gestos cotidianos, las decisiones pedagógicas y las interacciones entre docentes y estudiantes. Estas acciones localizadas pueden cambiar dinámicamente durante el proceso de aprendizaje, creando rupturas simbólicas y abriendo posibilidades para el cambio social desde dentro.

Ahora bien, Rockwell (2004) aborda la dimensión transformadora de la apropiación y reconoce que la cultura, si bien es restrictiva, también abre paso a nuevas formas de acción. Este autor estudia tal fenómeno mediante una interpretación compleja desde cuatro dimensiones. En primer lugar, está la múltiple, porque considera la diversidad de actores y la selectividad en el uso de los recursos culturales escolares. En segundo, la relacional, que enfatiza en las interacciones entre las fuerzas sociales dentro de la escuela. La tercera es la transformadora, que implica procesos reflexivos y cambios en la práctica pedagógica. Por último, figura la dimensión enraizada en los conflictos sociales, que a su vez vincula la experiencia escolar con disputas históricas y luchas de poder.

Estas dimensiones dejan en claro que este enfoque no es neutral ni profundamente político, pues en la apropiación se configuran subjetividades, se negocian identidades y se cuestionan significados. Es un proceso particularmente significativo para los niños, que también se manifiesta concretamente en la forma de individuos sociales, en su relación con el sujeto y en su posición frente a un discurso normativo sobre la diferencia, la inclusión y la normalidad.

En resumidas cuentas, esta perspectiva permite comprender el agenciamiento como una categoría relacional, históricamente situada y políticamente densa. El análisis de este fenómeno permite visualizar cómo los sujetos escolares no solo adquieren el conocimiento, sino que también lo transforman, lo redefinen y lo inscriben en sus propias experiencias. Este enfoque es esencial para una educación que trascienda una simple transmisión de contenidos para facilitar además procesos de construcción de significado, reconocimiento y justicia.

El rol de los niños como sujetos de sociedad

Los niños tienen una concepción tradicional de dependencia lógica, vulnerabilidad y pasividad. Sin embargo, se les considera igualmente receptores, portadores y cuidadores habituales, pero rara vez como productos de significado, actores políticos o agentes de transformación. Este ángulo ha contribuido a la marginación de lo simbólico y lo material en muchos espacios sociales, razón por la cual las escuelas han promulgado leyes al respecto. No obstante, los aportes de autores como Giddens (1995), Cussianovich (2003), Liebel (2003), Heller (2003) y Corsaro (2012) permiten replantear esta narrativa y situar a los niños en el centro de los procesos sociales como sujetos activos, reflexivos y creativos.

Giddens (1995) introduce el concepto de agencia como la capacidad de los individuos para actuar dentro de la estructura social y no como productos de la sociedad en la medida en que pueden resistir, reinterpretar y transformar. Visto desde la infancia, esta postura significa reconocer que los niños no solo son moldeados por su entorno, sino que también lo adaptan y, por ende, su intervención en la construcción de la realidad social no es narrativa ni secundaria, sino constitutiva. Estos agentes, en particular, se expresan mediante juegos, lenguajes, relaciones, formas de habitar espacios y narrar el mundo.

Cussianovich (2003) ahonda en el mismo pensamiento al señalar que los niños son portadores de conocimientos y experiencias que no deben subestimarse ni explotarse. Su forma de ser se constituye mediante la interacción con otros, la negociación de significados, la apropiación de discursos y la creación de sus propios universos simbólicos. Esta construcción no es homogénea ni lineal; la situación, la variedad y los conflictos de cada individuo son centrales, y en el caso concreto de los infantes los conocimientos no se adquieren exclusivamente por parte de los adultos, como enfatiza Corsaro (2012), sino que el aprendizaje se reinterpreta, adaptándolo a cada contexto y redefiniéndolo a través de experiencias propias.

Heller (2003) brinda una dimensión esencial al referirse al mundo de la vida como una esfera para la constitución de la autonomía simbólica infantil. En este universo habitual, compuesto de objetos, relaciones y expresiones, los niños y las niñas se apropian de su entorno, lo relatan y lo transfiguran. Por lo tanto, la subjetividad no es un ser ni una fase anterior a la adultez, sino una edificación biográfica, situacional y relacional. En esta línea, el reconocimiento no puede concebirse como una concesión exterior, sino como un mecanismo de aserción bilateral en el que los menores de edad son reconocidos como genuinos creadores de significado, como sujetos con voz, historia y aptitud de decisión.

La pertenencia, a su vez, no se limita a la inclusión formal en espacios sociales; va más allá de incorporar al individuo: significa hacerlo sentir parte integrante e importante, que sea bienvenido y sienta la plena confianza de expresar y compartir lo que hay en su ser, viéndolo desde lo común sin renunciar a las diferencias. Por consiguiente, para que los infantes sientan integración en una colectividad, deben ser reconocidos y aceptados desde sus características individuales, sus historias de vida y sus formas de expresarse, lo cual requiere la transformación de las instituciones (escuela, familia y Estado) en espacios de escucha, diálogo y justicia relacional.

Mirada social de la subjetividad y la diversidad

La subjetividad en la infancia no es en absoluto una esencia fija ni una etapa preadolescente; constituye la forma en que el individuo desarrolla su forma de ser, pensar, actuar, vivir y sentir. Por ende, debe concebirse como un mecanismo dinámico, abismalmente social y relacional, moldeado por la interacción constante con el entorno, con los demás y consigo mismo. Este ángulo, adoptado por autores como Gergen (2003) y Berger y Luckmann (1989), permite trascender las nociones individualistas y adultocéntricas que por años han liderado la comprensión de la infancia y allanar el camino hacia una perspectiva que reconoce a los niños como sujetos activos capaces de construir significados, transformar su mundo y producir sus propias narrativas.

Inicialmente, Gergen (2003) argumenta que la subjetividad no puede entenderse como una entidad aislada, sino como una construcción intersubjetiva que emerge en los encuentros con otros. La infancia se constituye en entornos históricos, culturales y emocionales en los que las relaciones sociales no solo forman a los individuos, sino que también les permiten adaptar el mundo a ellos. Es una interacción comúnmente diversa ya que está delineada por cuerpos, trayectorias, entornos y situaciones determinadas

que configuran experiencias únicas. De esta manera, la experiencia subjetiva del niño emerge en diálogo con lo particular, con lo situado y con las experiencias vividas.

Por otro lado, Berger y Luckmann (1989) sostienen que la sociedad se forma a partir de una edificación humana y que los individuos, al producirlo, son a su vez producidos por él. Se trata de una doble dimensión (creador-receptor) que resulta indispensable para discernir cómo los niños configuran su forma de ser, pensar e integrar el mundo. Por ende, la subjetividad no es un reflejo pasivo del entorno, sino una redefinición constante de los discursos, las reglas y los conocimientos que circulan en su contexto contiguo.

Desde esta óptica, las experiencias intersubjetivas se convierten en el eje central del proceso de subjetivación, donde los niños y las niñas dan sentido a sus experiencias a partir del contacto con otros, mediante el intercambio de emociones, narrativas y símbolos que les permiten construir una identidad situada. Estas prácticas no son semejantes ni acumulativas; al contrario, se entrelazan de forma compleja, generando recorridos de desarrollo individuales que responden a contextos variados, relaciones y significados. De manera que la narrativa del sujeto infantil es multidireccional porque no se forma en línea recta, sino en espiral, en constante comunicación e interacción con la diferencia.

Por tanto, el entorno, en este caso la escuela, es un espacio que contiene significados, normas, conocimientos y exclusiones que configuran la forma de ser y existir de los individuos. Los niños perciben, interpretan y redefinen el mundo desde su posición situacional, desde sus cuerpos, sus historias, sus relaciones y su manera de entenderlo. Este espacio puede habilitar o restringir posibilidades, acoger o excluir, reconocer o silenciar, por lo cual comprender la identidad en la infancia requiere de un análisis con crítica a las estructuras sociales, educativas y culturales que configuran el entorno y evaluar su influencia en la construcción de significado, pertenencia y reconocimiento.

Adicional a la dimensión intersubjetiva, la subjetividad también se ve moldeada por la relación introspectiva, pues los niños se producen socialmente, crean y redefinen el mundo, y configuran sus formas de ser en procesos de individuación y socialización. Acá también se evidencian las tensiones entre la subjetividad y la socialización, pues no siempre que el individuo se interrelaciona es aceptado con sus cualidades y expresiones particulares, porque el mundo tradicionalmente lo ha homogeneizado. Este fenómeno se vincula a la capacidad de autorreflexión, imaginación y construcción narrativa de sus propias experiencias. No solo se trata entonces de vivir, sino también de narrar, interpretar y transformar lo que se ha experimentado, y así hacen los niños y las niñas (Gergen, 2003). Esta habilidad es esencial en la formación de la identidad ya que ayuda a integrar experiencias, emociones y conocimientos en una historia única y contextualizada.

Del mismo modo, el lenguaje, ya sea oral o escrito, desempeña un papel central en este proceso (Lao *et al.*, 2022). Más allá de su función comunicativa, este instrumento cumple también un rol de asimilación, que permite a los niños nombrar, etiquetar y redefinir experiencias (Raford, 2014). En ese orden, el mundo simbólico se convierte en un espacio para la producción de subjetividad, y es en ese mismo universo donde los infantes construyen significados sobre sí mismos, los demás y la heterogeneidad.

Desde este punto de vista relacional, la diversidad no es un atributo externo al sujeto ni una cualidad añadida a una identidad ya creada; es una parte constitutiva de la subjetividad, una dimensión estructural que permea la forma en que los niños se perciben a sí mismos, sus pensamientos, sus sentimientos y su capacidad de relacionarse. Las diferencias culturales, sociales, físicas y emocionales no constituyen un valor añadido; son aspectos distintivos que configuran la identidad y la interacción con otros, con el entorno y

consigo mismo (Lao *et al.*, 2022).

Ahora bien, el reconocimiento de esta pluralidad requiere transformar las dinámicas educativas, sociales y familiares para conformar espacios de aceptación, escucha y justicia. En tal medida, los niños no pueden ser objeto de comparación con modelos homogéneos ni con patrones normativos como la multiplicidad, la singularidad y la diferencia (Barrera y Hernández, 2018). Esta postura no es más que una pedagogía del reconocimiento que valora las voces de la infancia, escucha sus narrativas, responde a su ritmo y fomenta su participación activa en la construcción del mundo.

En otras palabras, la agencia infantil corresponde a una construcción de relaciones, trayectorias y circunstancias adaptada a sus interacciones con otros niños, con el espacio y con ellos mismos (Stake, 1998). Al mismo tiempo, es un proceso dinámico, integral y esencialmente humano que ejemplifica la diversificación, la diferencia y la reconciliación. No es de extrañar, entonces, que actualmente se discuta la transformación del rol de esta población de cara a la constitución de una sociedad más justa, más pluralista y sensible a las voces históricas y silenciosas.

El mundo y la subjetividad infantil

Heller (2003) ofrece una perspectiva que muestra el saber situado en la infancia como un proceso dinámico, profundamente arraigado en lo que denomina el mundo de la vida; no como una esencia fija ni como una etapa preadulta. Este enfoque se alinea con la concepción ya descrita según la cual los niños no son receptores pasivos de instrucciones, reglas o conocimientos, sino sujetos activos capaces de producir, interpretar, transformar y apropiarse del mundo que los rodea.

Fenomenológicamente hablando, el mundo de la vida es el espacio donde se desarrolla la existencia cotidiana, aquel donde los individuos interactúan con objetos, personas y símbolos que configuran su realidad. Para Heller (2003), este universo se compone de tres dimensiones principales que se interrelacionan en la constitución de la subjetividad infantil: la física, la social y la simbólica. Cada uno de estos ámbitos proporciona aspectos que permiten comprender cómo los niños construyen su forma de ser, pensar y vivir.

El mundo físico, como primera dimensión, se concibe como la totalidad de los elementos materiales que rodean a los niños, incluyendo objetos, cuerpos, espacios, tiempos y recursos que forman parte de su entorno diario. La escuela, por ejemplo, no es solo un lugar de aprendizaje formal, sino también un escenario donde se forjan relaciones, se ejercitan prácticas, se negocian significados y se construyen subjetividades, como resultado de las experiencias vividas en el ámbito escolar (Ruiz, 2011). En interacción con estos componentes, los cuerpos de los infantes experimentan, perciben y transforman el mundo; por ende, este lugar es clave para comprender cómo la subjetividad se inscribe en lo concreto, lo tangible y lo vivido.

La dimensión social es el conglomerado de las relaciones emocionales, familiares, escolares y comunitarias que median las experiencias de los niños. En este caso, la subjetividad no surge de forma aislada, sino en la interacción constante con los demás. Los vínculos con madres, padres, docentes, pares y otros actores sociales son los que configuran trayectorias vitales únicas, caracterizadas por el afecto, el conflicto, el reconocimiento y la exclusión. De manera que, en suma, la subjetividad en este ámbito se configura a través de la intersubjetividad, del encuentro con la alteridad y del diálogo con el otro. Por consiguiente, la tolerancia, la aceptación, el conflicto y la exclusión son experiencias que moldean la forma en que los

menores de edad piensan sobre sí mismos y sobre los demás.

La dimensión simbólica, por último, es aquella que abarca el lenguaje, las historias, las normas culturales, los signos y los significados que median la comprensión del mundo. En esta categoría se reconoce que el lenguaje, bien sea oral, escrito, corporizado o artístico, permite a los niños expresarse, narrar sus experiencias, acceder a su entorno y transformarlo. Este nivel es fundamental para la construcción de la subjetividad en la medida en que los individuos integran las experiencias en su propia narrativa única y contextualizada. Por medio del lenguaje, los niños no solo se comunican, sino que también moldean sus identidades, redefinen sus vivencias y les otorgan significado.

En conjunto, las tres dimensiones (física, social y simbólica) direccionan la subjetividad del niño, concebida como una reinterpretación biográfica del mundo, moldeada a través de historias propias, de trayectorias vitales únicas que otorgan un significado particular a sus experiencias. Esta identidad no surge de la homogeneidad ni de la adhesión a una norma, sino de la diversidad y las distintas formas de vivir, sentir, ser, aprender y convivir (Crenshaw, 1991). Lo diferente, en este contexto, no es una anomalía ni una deficiencia, sino una expresión legítima de la variedad humana.

A partir de este enfoque, se observa que la voz del niño se configura en la vida cotidiana, en los gestos, los juegos (López *et al.*, 2022), las conversaciones y las decisiones que toma a diario. Por lo tanto, esta no es una construcción abstracta ni distanciada, sino una experiencia encarnada y situada, íntimamente conectada con el entorno y las relaciones que lo permean. Este punto de vista exige el reconocimiento de los menores como sujetos de derechos, creadores de significado y agentes sociales capaces de transformar su realidad.

En consecuencia, las prácticas educativas, familiares y sociales deben repensarse desde una ética del reconocimiento que escuche y valore las voces de los niños, atienda sus narrativas, respete su tiempo y fomente su participación activa. En virtud de este principio, la configuración subjetiva de estos sujetos no puede comprenderse ni nutrirse a través de modelos homogéneos, sino que debe surgir de la pluralidad, la diferencia y la singularidad, por medio de la creación de espacios de apoyo, diálogo y justicia relacional donde la población infantil pueda habitar el mundo desde sus propias formas de ser y existir.

En suma, la subjetividad infantil, desde el mundo de la vida, es una construcción situada, relacional y múltiple, moldeada por las interacciones con los objetos, con los demás y con los símbolos que median la experiencia. Reconocer estas particularidades implica transformar las estructuras que las excluyen, silencian y normalizan, así como construir una sociedad más justa y pluralista, más sensible a las voces que emergen de la infancia, no como un futuro, sino como un presente activo y transformador.

CONCLUSIÓN

Esta investigación reflexiva ha permitido desarrollar una perspectiva compleja, crítica y profunda sobre los procesos de reconocimiento, pertenencia y formación de la subjetividad infantil en el contexto escolar. Desde un horizonte epistemológico hermenéutico-comprensivo, socioconstructivista y decolonial, se ha demostrado que la infancia no puede ser concebida como una fase pasiva o de transición a la adultez, sino como un momento vital en el que los niños, en constante diálogo con su entorno, generan significados, negocian conocimientos y configuran identidades.

Una de las principales contribuciones de este trabajo reside en redefinir el concepto de diversidad en las escuelas de manera tal que, lejos de ser una categoría descriptiva o una condición que debe gestionar el sistema educativo, se interpreta como una fase constitutiva de la subjetividad que permea las formas de ser, aprender, vivir y convivir. En ese hilo de ideas, se discute el raciocinio de homogeneización que aún prevalece en muchas instituciones educativas, donde la normalización de cuerpos, conocimientos y trayectorias conduce a la marginación, la violencia simbólica y la negación de la diferencia. Como señala Skliar (2010), no es posible hablar de inclusión si este ejercicio se sustenta en un sistema que reproduce las mismas condiciones de exclusión.

Además, se ha demostrado que los niños son sujetos con agencia, capaces de transformar su entorno, apropiarse de discursos y construir sus propios significados. De hecho, esta aptitud no se limita únicamente a la toma de decisiones, sino que se expresa en las formas en que estos sujetos reconfiguran el conocimiento, redefinen las prácticas escolares y producen narrativas sobre sí mismos y los demás. En efecto, autores como Giddens (1995), Cussianovich (2003) y Liebel (2003) han afirmado que la infancia es un espacio de producción simbólica en el que las personas no solo aprenden, sino que también enseñan, cuestionan, crean y cambian.

La apropiación, abordada por Rockwell (2005), Chartier (2007) y Gutiérrez Rueda (2022), ha sido crucial para discernir cómo el conocimiento escolar no se reproduce automáticamente, sino que es reinterpretado, negociado y transformado por los actores educativos. Una asimilación diversa, relacional y transformadora, arraigada en el conflicto social, permite entender que la escuela es un espacio de disputa donde las subjetividades operan entre tensiones, resistencias y posibilidades. Este enfoque invita a comprender las microprácticas escolares como escenarios de cambio donde la vida cotidiana se convierte en un caldo de cultivo para la justicia, el reconocimiento y la diversidad.

Otro aporte para destacar de esta investigación es el cuestionamiento de las estructuras epistémicas, normativas y pedagógicas que reproducen la colonialidad del poder en la educación. De acuerdo con Walsh (2005), Wallerstein (2006) y Quijano (2014), la escuela es todo menos un espacio neutral; más bien, es un instrumento de control que impone saberes hegemónicos, invisibiliza los saberes subalternos y configura identidades con base en criterios universales y deshumanizantes. En este marco, se propone la integración de legados ancestrales, comunitarios y populares, como narrativas locales, lenguas indígenas y experiencias situadas, que les permitan a los niños participar activamente en la construcción de su historia y conocimiento. Este objetivo implica desafiar los programas homogéneos y dar paso a epistemologías latinoamericanas que reconozcan otras formas de ser y existir.

La subjetividad infantil, que Heller (2003) concibe como una apropiación biográfica del mundo, se configura a través de la interacción con el mundo físico, social y simbólico. Esta postura permite entender que los niños no son seres aislados, sino sujetos constituidos en relación con los objetos, los otros y los lenguajes que median la experiencia. A partir de ello, la subjetividad emerge no en la homogeneidad, sino en la diferencia, en la diversidad de formas de vivir, sentir y aprender. Esta comprensión requiere una transformación de las prácticas educativas para que se conviertan en espacios de aceptación, escucha y reconocimiento.

Partiendo de las posturas reflexionadas, se propone a las instituciones educativas, en primera instancia, un repensamiento del currículo escolar desde una mirada de pluralidad epistémica que permita la integración de diversos conocimientos, narrativas y experiencias situadas. Esta recomendación requiere desafiar los contenidos hegemónicos y crear espacio para la historia local, las lenguas indígenas, las prácticas

comunitarias y las voces de la infancia como fuentes legítimas de conocimiento.

Como segunda recomendación, se sugiere que los directivos escolares fortalezcan la formación docente desde una perspectiva crítica, intercultural y decolonial que les permita a los educadores reconocer su rol como agentes de cambio. Para dicho fin, es preciso incluir herramientas para analizar lo diverso, construir subjetividades y apropiarse de conocimientos, así como estrategias que promuevan la participación activa de la infancia en el proceso educativo.

En tercer orden, también sería importante que las autoridades académicas promuevan políticas educativas que reconozcan a la infancia como sujeto de derecho, no solo legalmente, sino también en la práctica escolar cotidiana. En este caso, es clave garantizar espacios de participación, autoexpresión y toma de decisiones, así como revisar las normativas que siguen reproduciendo la exclusión, la discriminación y la negación de las diferencias.

Finalmente, se sugiere a los docentes el desarrollo de una pedagogía del reconocimiento que no se limite a tolerar lo plural, sino que lo celebre, lo valore y lo integre como principio rector de la educación. Este enfoque de enseñanza debe basarse en la escucha activa, el diálogo horizontal y un profundo respeto por el desarrollo infantil, reconociendo que cada niño tiene una historia, una voz y una forma única de experimentar el mundo.

Vale destacar que esta investigación reflexiva ofrece una perspectiva transformadora e innovadora sobre la infancia, la diversidad y la subjetividad que desafía las estructuras tradicionales y patriarcales del sistema educativo y señala el camino hacia una escuela más justa, pluralista y humana. En este sentido, es fundamental tener presente que el reconocimiento y la pertenencia no son metas para alcanzar, sino procesos que deben cocrearse, en constante diálogo con los conocimientos, las experiencias y las voces de quienes habitan a diario este espacio de formación. Una mirada crítica de esta índole invita a replantear la educación como una acción ética, relacional y política, que abra paso a la dignidad, la libertad y la equidad.

DECLARACIÓN SOBRE CONFLICTO DE INTERÉS

Durante la realización de este trabajo y la preparación de este artículo no existió ningún interés personal, institucional o externo que pudiera influir en la realización de la investigación, sus resultados, su interpretación o la preparación del manuscrito. Asimismo, se declara que no se ha incurrido en prácticas contrarias a los principios éticos de la investigación académica y que el documento se rige por valores de rigor, transparencia e integridad científica.

También se declara no haber recibido ningún apoyo financiero, logístico, técnico o en especie de ninguna persona o institución pública o privada que pudiera constituir un conflicto de intereses. Las futuras colaboraciones o afiliaciones institucionales relevantes se informarán debidamente de acuerdo con los criterios establecidos por la revista *Praxis*. Por lo tanto, se confirma que no existe ningún conflicto de intereses que pueda comprometer la objetividad, la independencia o la ética de este estudio.

CONTRIBUCIÓN DE AUTORES

La autora participó en todas las fases del estudio. Fue responsable del diseño y la concepción de la investigación, así como de la recopilación, el análisis y la interpretación de los hallazgos. También redactó el

manuscrito completo, revisó críticamente su contenido y aprobó la versión final para su presentación y posterior publicación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Arráez, M., Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006). La hermenéutica: una actividad interpretativa. *SAPIENS, 7*(2), 171-181.

2. Barrera, Y. y Hernández, A. (2018). Relación familia-escuela y su influencia en los procesos de aprendizaje de los niños del grado Transición 02 del Colegio Tomás Cipriano de Mosquera IED [Tesis de Maestría]. Universidad Libre de Colombia.

3. Berger, P. y Luckmann, T. (1989). La construcción social de la realidad. Amorrortu.

4. Betancur Agudelo, J. E. (2016). Una inclusión excluyente: reconfigurando la inclusión en la escuela. *Revista de Investigaciones · UCM, 16*(27), 178-188. https://doi.org/10.22383/ri.v16i1.69

5. Castellaro, M. y Peralta, N. S. (2020). Pensar el conocimiento escolar desde el socioconstructivismo: interacción, construcción y contexto. *Perfiles Educativos, 42*(168), 140-156. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.168.59439

6. Chartier, R. (2007). La historia o la lectura del tiempo. Gedisa.

7. Corsaro, W. A. (2012). Interpretive reproduction in children's Play. *American Journal of Play, 4*(4), 488-504.

8. Crenshaw, K. (1991). Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241. https://doi.org/10.2307/1229039

9. Cussianovich, A. (2003). Historia del pensamiento social sobre la infancia. Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

10. Druker Ibáñez, S. (2020). El giro epistemológico: de la diversidad de los otros a la diversidad como condición del encuentro. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación, 19*(39), 227-239. https://doi.org/10.21703/rexe.20201939druker13

11. Geertz, C. (1992). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa. Gedisa.

12. Gergen, K. (2003). Social construction: A reader. SAGE Publications Ltd.

13. Giddens, A. (1995). Politics, sociology and social theory. Paidós.

14. Gobierno de México. (2021, febrero 9). Adultocentrismo: qué es y cómo combatirlo | Sistema Nacional de Protección de Niñas, Niños y Adolescentes.

15. Gutiérrez Rueda, M. M. (2022). Procesos de apropiación de las maestras frente a los discursos de la inclusión: Comprensiones desde la experiencia. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Nacional].

16. Heller, A. (2003). Memoria cultural, identidad y sociedad civil. In≈daga, 1, 5-17.

17. Lao, S., Hernández, R., Peñalver, D. y Gutiérrez, M. (2022). Atención a la diversidad y atención temprana: perspectiva del profesorado de educación infantil. *REIDOCREA, 11*(5), 58-72.

18. Liebel, M. (2003). Infancia y trabajo. (1.a ed.). Instituto de formación para educadores de jóvenes adolescentes y niños trabajadores de América Latina y el Caribe.

19. López-Gómez, S., Rodríguez-Rodríguez, J., Vidal-Esteve, M. I. y Castro-Rodríguez, M. M. (2022). Contribuciones y efectos de los videojuegos en la atención a la diversidad. *Revista Colombiana de Educación, 84,* 1-25. https://doi.org/10.17227/rce.num84-12742

20. Mignolo, W. (2007). La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial. Gedisa.

21. Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. CLASCO.

22. Raford, L. (2014). De la teoría de la subjetivación. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática, 7,* 135-150.

23. Rockwell Richmond, E. (2004). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía, 1*(1), 28-38.

24. Ruiz Cabezas, A. (2011). Modelos educativos frente a la diversidad cultural: la educación intercultural. Luna Azul, 33, 15-30.

25. Skliar, C. (2010). La invención de la alteridad deficiente desde los significados de la normalidad.

26. Stake, R. (1998). Investigación con estudio de casos (2.a ed.). Morata.

27. Vargas Manrique, P. J. (2016). Una educación desde la otredad. *Revista Científica General José María Córdova, 14*(17), 205-228.

28. Wallerstein, I. (2006). Análisis de sistemas mundo una introducción. Siglo Veintiuno Editores.

29. Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento, XXIV*(46), 39-50.

30. Zapata Olivella, M. (1983). Changó, el gran putas. Oveja negra.

31. Zuluaga, O. (1997). Prólogo. En mirar hacia la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia (Vol. 1). Foro Nacional por Colombia. Uniandes y Universidad de Antioquia.