

Educación infantil y educación especial: encuentros y desencuentros que potencian la educación por las infancias

Fabián Ricardo Cárdenas Villate¹
Henry Sebastián Herrera Sánchez²
Veronica Andrea Ochoa Murillo³

En el recorrido por el proceso formativo en la Licenciatura en Educación Especial de la Universidad Pedagógica Nacional se tiene la oportunidad de entrar en contacto con múltiples contextos y poblaciones en el ámbito educativo (formal y no formal) a través de la práctica pedagógica. Este proceso nos permite reconocer las diferentes características que constituyen a los sujetos de la educación y nos relaciona de manera directa con otros campos, como lo es la educación infantil.

La presente reflexión pretende abordar la pregunta ¿de qué manera la educación especial y la educación infantil se acercan en los contextos educativos? Interrogante que emerge al reconocer que, si

1 Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Especial.
frcardenasv@upn.edu.co

2 Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Especial.
hsherreras@upn.edu.co

3 Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Especial.
vaochoam@upn.edu.co

bien son campos del conocimiento vinculados con la acción educativa, se perciben distintas miradas y abordajes en las prácticas pedagógicas de los educadores especiales e infantiles en torno a las infancias que habitan la escuela. Como resultado, se da una relación de encuentros y desencuentros que toma significado alrededor de los sujetos de la educación a quienes se dirigen.

Configuraciones y reconfiguraciones de las infancias

Es fundamental tener claro quiénes son aquellos sujetos de la educación que nos vinculan y las concepciones que circulan en el ámbito social y educativo. Para definir el concepto de infancia nos remitiremos a Carli (1999): “un tiempo común y lineal transitado por todos los niños sin distinciones sociales. Casi como un estado de gracia especial (que oculta las desgracias particulares)” (p. 1). Es decir, la infancia es un tiempo y espacio que atraviesan todos los sujetos en su proceso de desarrollo, sin embargo, este ciclo vital trae consigo múltiples particularidades en sus modos de pensar, actuar, aprender y relacionarse con el mundo que los habita.

En el campo social y cultural subyacen diversas miradas, comprensiones y concepciones de lo que significa la infancia. En este texto se abordarán las concepciones, ya que su influencia en las prácticas cotidianas de interacción con los sujetos infantiles es significativa. Según el *Diccionario filosófico marxista* estas son “un conjunto de principios, opiniones y convicciones que determinan la línea de actividad y la actividad que hacia la realidad mantiene un individuo, grupo social, clase o la sociedad en su conjunto” (Rosental y Iudin, 1985, p. 74). Lo que indica que estas hacen parte de una lógica que orienta las formas de relacionamiento con los niños y las niñas en diferentes contextos.

La infancia ha atravesado por múltiples concepciones y prácticas elaboradas por adultos a lo largo de la historia. Según DeMause (1974), en la antigüedad la infancia era entendida como una extensión y dependencia de los adultos, un grupo de individuos cuyas opiniones y experiencias no tenían validez; se veía a los niños y las niñas como objetos prescindibles, lo que justificaba prácticas de *infanticidio* o *abandono*. Más adelante, aunque las diferentes religiones velaban por el cuidado de la infancia predominó la visión de “adultos miniatura”, los cuales debían ser cuidados, educados y regulados fuera de su voluntad por sus familias.

Hacia el siglo XIX, las distintas revoluciones que emergieron reivindicaron la mirada de la infancia como *sujetos de cuidado y protección* (Velázquez, 2020) desde un marco jurídico y pedagógico. Con la llegada del siglo XX, a raíz de cambios estructurales en aspectos ideológicos, políticos y sociales, suscitó la preocupación por las infancias que continuaban siendo segregadas, excluidas y discriminadas; por lo que se establecieron lineamientos que las reconocieron como *sujetos de derechos*. Esto ha puesto en tensión esa única definición de infancia homogénea, que imperaba a partir del paradigma eurocéntrico de la normalidad y prescriptivo de una forma estandarizada de ser, vivir y ser educado.

De esta manera, es necesario puntualizar las miradas actuales que se tienen frente a la infancia. En atención al planteamiento de Guerrero *et al.* (2023) “la infancia es un hecho diacrónico, difícil de asir, una suerte de caleidoscopio que muta según cómo y desde dónde se le mire” (p. 291). Por lo tanto es posible reconocer la complejidad con la que se reconfigura la infancia en diferentes lugares y tiempos de la humanidad. No obstante, gracias a los diferentes movimientos sociales y convenciones internacionales de los últimos años, es posible situar a los niños y las niñas como actores y agentes sociales cuyas prácticas y experiencias, además de saberes, son legítimas en los contextos y realidades que habitan. Entonces, se despliega otra característica fundamental de este grupo etario y es la diversidad de subjetividades que hacen necesario el uso del término “infancias” para representar la multiplicidad de sus agentes.

La multiplicidad de las infancias en la escuela

Al ubicarnos en la educación para pensar en las infancias cabe preguntarnos ¿qué pasa con la multiplicidad de las infancias?, ¿qué pasa cuando las infancias diferentes, disidentes o singulares llegan a la escuela? Pues, como se ha mencionado en párrafos anteriores, es posible identificar la tendencia de los adultos e instituciones por imponerse a los niños y las niñas con el interés de diagnosticar, clasificar y homogeneizar. Resultado de ello son las etiquetas “diferentes”, “especiales” o “inquietos/as” para referirse a los estudiantes que no se encuentran dentro del estándar.

En ese momento toma mayor sentido lo expresado por Gómez (2022) al decir que “la entrada de las infancias a instituciones educativas ubica el orden normativo específico, que refiere a formación de filas, diferenciación entre sexos-géneros para el uso del uniforme, la repartición de objetos como tarjetas, juguetes, lugares de juego, etc.” (p. 54). Por ello, la escuela es un lugar en donde las infancias deben acoplarse al sistema educativo estipulado. En este orden de ideas, la educación infantil toma protagonismo como un campo de la acción educativa que se encuentra en medio de una disputa entre los siguientes elementos que afirma la autora Vergara (2014):

La formación de la Educadora Infantil (EI) está en un momento histórico vital a la espera de hallar el equilibrio entre la tradición y el sentido de la profesión. Por lo tanto, hemos de preocuparnos por los conocimientos que consideramos pertinentes a las necesidades de formación de la EI. (p. 119)⁴

En consecuencia, pareciera que las experiencias de las y los Educadoras Infantiles se sitúan ante los

retos que representan los primeros años educativos de las infancias en la escuela, confrontando las concepciones que se tienen frente a los niños y las niñas, los patrones hegemónicos, las exigencias de la sociedad, las normativas, el sistema educativo y las familias. Lo anterior, en conjunto, requiere de manera apremiante la apertura a procesos de capacitación y formación constante en asuntos actuales de la educación y la sociedad que promuevan prácticas pedagógicas sensibles, críticas y reflexivas; esto nos lleva a preguntarnos: ¿cómo se comienza a transformar esos criterios de normalidad para abrir paso a los grupos heterogéneos y comprender la diversidad humana desde esquemas educativos más amplios?

Encuentros y desencuentros con la educación especial

En primer lugar, es necesario mencionar que la educación infantil está centrada en promover el desarrollo global de los niños y las niñas en sus primeros años de vida por medio del enriquecimiento de su crecimiento físico, emocional, social y cognitivo (Acosta, 2020). Esto se posibilita a través del diseño de ambientes y experiencias que consideren la integralidad, subjetividad y singularidad de los sujetos infantiles a favor de un proceso de aprendizaje significativo. Empero, la realidad educativa suele ser más compleja y amplia, por ello es fundamental que las y los educadores infantiles cuenten con el apoyo de un grupo multidisciplinar en donde puedan encontrar recursos, información y estrategias de otros campos que aportan a sus prácticas pedagógicas, como lo es la educación especial, que al estar presente invita al diálogo de saberes que posibiliten la respuesta a las necesidades educativas actuales.

4 Se mantiene la cita original, pero los autores de este artículo reconocemos que los hombres también nos formamos como educadores infantiles.

Por su parte, la educación especial se caracteriza por el trabajo conjunto de equipos multidisciplina-rios conformados por educadores, psicólogos, terapeutas ocupacionales y fonoaudiólogos, quienes trabajan articuladamente para atender de manera efectiva e integral a los estudiantes que requieren de apoyos para el acceso, la participación y el aprendizaje dentro de las aulas, como lo pueden ser los niños y las niñas con discapacidad, talentos excepcionales, dificultades de aprendizaje, autóctonos de otros territorios, entre otras características.

Es así como los educadores especiales cuentan con un amplio bagaje de conocimientos, estrategias y miradas que se ponen en juego a la hora de atender la diversidad y la diferencia en la escuela, siendo la construcción de materiales, escenarios y experiencias la principal actividad en la que logran atender de manera individual y colectiva los aspectos cognitivos, emocionales y sociales de cada estudiante. Por tanto, el trabajo interdisciplinario es fundamental para garantizar un apoyo integral que responda a las diversas necesidades de los estudiantes con o sin discapacidad, estrategia que contribuye a reconocer la diferencia como una oportunidad para la innovación y creatividad educativa que promueva la inclusión de todos y todas dentro del sistema educativo (Gutiérrez y Gómez, 2017).

Frente a la interrogante: ¿cómo se comienza a transformar esos criterios de normalidad para abrir paso a los grupos heterogéneos y comprender la diversidad humana desde esquemas educativos más amplios? Se encuentran la educación especial y la infantil para potenciar de forma sinérgica saberes en conjunto, complementarse y provocar rupturas en lo que históricamente ha acompañado ambos campos. Para ello, entran en contacto a través de un sin fin de prácticas pedagógicas que fundamentan el proceso educativo a partir del reconocimiento integral de los niños y las niñas (u otros sujetos de la educación) que habitan la escuela, considerando los aspectos que los cons-

tituyen como potencialidades que enriquecen sus estrategias de enseñanza. En línea con lo expresado por Rebagliati *et al.* (2009) citado en Vergara (2014):

El sujeto docente adulto es quien, con su propia subjetividad, acude al encuentro del niño/a, para crear un entorno provocador, hospitalario, propicio para la consolidación de una relación cercana, tranquila y para la construcción de un vínculo seguro que permita al pequeño ampliar su universo social y enriquecer sus experiencias. (p. 115)

Es posible encontrar ciertas distancias entre los profesionales de la educación infantil y los de la educación especial, igualmente entre los estudiantes que se encuentran vinculados a alguno de estos campos. Ejemplo de ello son las miradas e imaginarios que se tienen frente a la discapacidad o la diferencia (esta última como término para recoger otras características y experiencias de los sujetos) considerándose ambas como aspectos que parecieran exceder la formación en infancias, los cuales terminan por ser abordados desde prácticas de remisión hacia el aula de apoyo pedagógico o la atención individualizada para estos estudiantes.

Si bien podría interpretarse que la remisión de estudiantes identificados como *diferentes* para estar en aula de apoyo pedagógico o a la atención individual con educadores especiales u otros profesionales constituye una forma de exclusión o discriminación, también es necesario considerar que estas acciones pueden responder a la necesidad de brindar apoyos específicos y adecuados según las particularidades de cada estudiante. En algunos casos, estos espacios permiten desarrollar estrategias personalizadas que facilitan su participación real y efectiva dentro del aula regular, fortaleciendo así sus procesos de aprendizaje en igualdad de condiciones.

Sin embargo, ¿Desde cuál lugar enlazar las perspectivas que atraviesan a cada uno de los campos en respuesta a esas diferencias presentes en las aulas? Para no ir tan lejos se propone un ejemplo frente a la Tecnología, perspectiva que atraviesa estos dos campos y que, a pesar de contar con enfoques diferentes, potencia los procesos de enseñanza-aprendizaje en la etapa inicial.

Dentro de la educación especial, la tecnología es fundamental en los procesos pedagógicos y didácticos, la cual permea todo el proceso educativo. Puntualmente, cumple un rol clave: facilitar el acceso al aprendizaje para estudiantes con o sin discapacidad, posibilitando la adaptación de materiales, entornos y formas de comunicación. Esto incluye comunicadores aumentativos y alternativos, teclados especiales, tableros de comunicación, software para accesibilidad, como Jaws. Dichas tecnologías permiten a los alumnos superar barreras en la comunicación y personalización del aprendizaje, lo que mejora la participación y la adaptación de los contenidos a las necesidades del estudiante (De Salazar *et al.*, 2000).

Autores como Buendía *et al.* (2024) afirman que, en educación infantil, el uso de la tecnología es más general y se enfoca en el desarrollo lúdico, tales como el manejo de tabletas, pizarras digitales y recursos multimedia que buscan apoyar el aprendizaje inicial a través de la gamificación. Generalmente, las tecnologías no están diseñadas para ajustarse a las diferencias individuales entre los niños, lo que puede limitar su efectividad para ciertos perfiles de desarrollo.

Para concluir, al comparar estos enfoques, se observa que la educación especial promueve un abordaje integral y colaborativo que puede enriquecer la educación infantil, especialmente en el manejo de la diversidad en las aulas. La colaboración entre docentes de educación infantil y profesionales de la educación especial facilita un trabajo en red que atiende múltiples dimensiones del desarrollo infantil. Booth y Ainscow (2002) señalan que “la inclusión efectiva requiere la colaboración entre diferentes profesionales para garantizar que todos los niños, independientemente de sus habilidades, puedan participar plenamente en la comunidad educativa” (p. 38). Esta integración de enfoques favorece una educación más inclusiva, equitativa y centrada en las necesidades, particularidades y características de cada niño o niña.

De igual manera, la educación es un acto político y, como tal, ha de reconocer el lugar de la diferencia y las múltiples formas de ser niño y niña. Hoy más que nunca es necesario que las fronteras entre carreras o profesiones tejan puentes para que

de manera efectiva y real se haga posible una educación inclusiva. Permitir esos diálogos favorecerá cruzar perspectivas y transformar los discursos que fundamentan la formación inicial de los maestros. Este escrito deja en evidencia dos programas: educación infantil y educación especial, pero si se hiciera el comparativo con otros campos del dominio profesional del educador se harían presentes otras tensiones y perspectivas, por ejemplo, frente a los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Referencias

- Acosta, N. (2020). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, (53), 83-96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>
- Guerrero, A. L., Bertoli, A., Bácares Jara, C., Carreño, C. I., Aristizábal García, D. M., Marín-Díaz, D. L., Durán Strauch, E., Schibotto, G., Amador Baquiro, J. C., Torrado, M. C., Celis, N., López-Ordosgoitia, R. y Menezes Copete, Y. A. (2023). Un acercamiento a la complejidad de las nociones de niño, niña e infancia en Colombia. *Sociedad e Infancias*, 7(2), 285-297. <https://doi.org/10.5209/soci.91494>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing learning and participation in schools*. Centre for Studies on Inclusive Education.
- Buendía Cueva, G. I., Tasayco Diaz, A. P., y Menacho Rivera, A. S. (2024). Gamificación y tecnología en la educación infantil: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14549138>
- Carli, S. (1999). *La infancia como construcción social. De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Santillana.

- DeMause, L. (1974). *La evolución de la Infancia*. <https://es.scribd.com/doc/151505563/La-evolucion-de-la-infancia-Lloyd-de-Mause>
- De Salazar, N., Lara, G., Guido, S., Obando, L., y Toro, I. (2000). *Interactuemos con las personas que tienen necesidades especiales a través de la comunicación aumentativa y alternativa*. División Recursos Educativos.
- Gomez, L. H. (2022). *Infancias, subjetividades, género y disidencia, una cartografía existencial sobre la producción de sí*. [Trabajo de grado, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio institucional UPN: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/17675>
- Gutiérrez Rivera, R. y Gómez Bonilla, R. E. (2017). El trabajo interdisciplinario. Reflexiones del profesor de apoyo sobre su funcionalidad en los servicios de educación especial. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo: RIDE*, 8(5), (58-80). <https://ride.org.mx/index.php/RIDE/article/view/290>
- Rebagliati, S., Maritta, E., y Sena, C. (2009). *¿Jardín maternal o educación maternal? Ecos de una experiencia de formación docente*. Ediciones Noveduc.
- Rosental, M. y Iudin P. (1985). *Diccionario Filosófico Marxista*. Pueblos unidos.
- Velázquez, C. (2020). *La infancia y sus etapas en la historia*. *Revista Alegatos*, (105–106), [mayo–agosto / septiembre–diciembre de 2020]. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- Vergara, M. (2014). *La identidad de la Educadora Infantil. Elementos para su comprensión*. *Pedagogía y Saberes*, (41), 111-120. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/PYS/article/view/3317/2878>