

REVISTA CIENTÍFICA CIENCIAEDUC

GENERANDO CONOCIMIENTOS



Venezuela



REVISTA
ELECTRÓNICA
SEMESTRAL

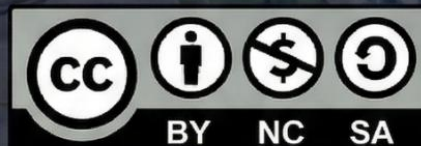


VOLUMEN
9 Número 2



JULIO
2026

Esta Obra está bajo Licencia de
Creative Commons Reconocimiento-
NoComercial-CompartirIgual 4.0
Internacional.



La Educación Intercultural en el Nivel Inicial: Estrategias para Fortalecer el Sentido de Pertenencia Cultural

Autora: Lic. Tibisay Coromoto Tovar Sánchez
C.E.I.S. Simón Rodríguez
Correo: tibisaytovar2021@gmail.com
Codigo Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-7565-4774>

Línea de Investigación Matriz: Cultura, Identidad E Independencia". **Línea Asociada:** Independencia intelectual en contextos interculturales. **Eje Temático:** Cultura y Saberes.

Como citar este artículo: Tibisay Coromoto Tovar Sánchez "La educación intercultural en el nivel inicial: estrategias para fortalecer el sentido de pertenencia cultural" (2026), (1,17)

Recibido: 15/02/2026 Revisado: 17/02/2026 Aceptado: 22/02/2026

RESUMEN

La educación intercultural en el nivel inicial constituye un campo decisivo para la formación de identidades abiertas, críticas y culturalmente situadas. En los primeros años de vida, niñas y niños construyen significados sobre sí mismos, su comunidad y los otros; por ello, el reconocimiento de la diversidad cultural no puede asumirse como adorno curricular, sino como eje formativo. El presente artículo analizó hermenéuticamente la relación entre educación intercultural, estrategias pedagógicas y sentido de pertenencia cultural. Se estudiaron aportes teóricos de Walsh, Geertz, Aguado, Banks, UNESCO y Gadamer, con el fin de comprender cómo la escuela inicial puede convertirse en un espacio de mediación simbólica, reconocimiento y transmisión cultural. Se desarrolló una investigación documental con enfoque hermenéutico. La utilidad de este diseño radicó en que permite interpretar textos teóricos, pedagógicos e institucionales, identificar núcleos de sentido y reconstruir categorías analíticas vinculadas con la interculturalidad en la primera infancia. El análisis evidenció que la educación intercultural favorece el sentido de pertenencia cultural cuando articula memoria, lenguaje, prácticas comunitarias, participación familiar y currículo contextualizado. Asimismo, mostró que la pertenencia no surge de discursos abstractos, más bien de experiencias pedagógicas concretas donde la infancia se reconoce como portadora de cultura. Se concluyó que la educación intercultural en el nivel inicial debe asumirse como práctica ética, pedagógica y política. Su consolidación requiere estrategias situadas, diálogo de saberes y formación docente orientada al reconocimiento efectivo de la diversidad.

Palabras clave: educación intercultural, nivel inicial, sentido de pertenencia cultural, hermenéutica, primera infancia.

Reseña Biográfica: Ingrese en el año 2005, en la escuela Básica "Simón Rodríguez" (C.E.I.S) "Simón Rodríguez"), trabajando como docente de aula hasta la actualidad.

Intercultural Education in Early Childhood Education: Strategies to Strengthen a Sense of cultural Belonging

Author: Tibisay Coromoto Tovar Sánchez, B.A.
C.E.I.S. Simón Rodríguez
Email: tibisaytovar2021@gmail.com
ORCID Code: <https://orcid.org/0009-0009-7565-4774>

Main Research Line: Culture, Identity, and Independence. **Associated Line:** Intellectual Independence in Intercultural Contexts. **Thematic Axis:** Culture and Knowledge

How to cite this article: Tibisay Coromoto Tovar Sánchez, "Intercultural education in early childhood education: strategies to strengthen a sense of cultural belonging" (2026), (1,17)

Received: 02/15/2026 Revised: 02/17/2026 Accepted: 02/22/2026

ABSTRACT

Intercultural education in early childhood education is a crucial area for the development of open, critical, and culturally situated identities. In the early years of life, children construct meaning about themselves, their community, and others; therefore, the recognition of cultural diversity cannot be treated as a mere curricular embellishment, but rather as a fundamental element of their development. This article hermeneutically analyzes the relationship between intercultural education, pedagogical strategies, and a sense of cultural belonging. Theoretical contributions from Walsh, Geertz, Aguado, Banks, UNESCO, and Gadamer were studied to understand how early childhood education can become a space for symbolic mediation, recognition, and cultural transmission. A documentary research project with a hermeneutic approach was developed. The usefulness of this design lay in its ability to interpret theoretical, pedagogical, and institutional texts, identify core meanings, and reconstruct analytical categories related to interculturality in early childhood. The analysis revealed that intercultural education fosters a sense of cultural belonging when it articulates memory, language, community practices, family participation, and a contextualized curriculum. It also showed that belonging does not arise from abstract discourses, but rather from concrete pedagogical experiences where children are recognized as bearers of culture. It was concluded that intercultural education at the early childhood level should be considered an ethical, pedagogical, and political practice. Its consolidation requires situated strategies, a dialogue of knowledge, and teacher training oriented toward the effective recognition of diversity.

Keywords: intercultural education, early childhood education, sense of cultural belonging, hermeneutics, early childhood.

Biographical Sketch: I joined the "Simón Rodríguez" Basic School (C.E.I.S.) in 2005, where I have worked as a classroom teacher ever since.

Introducción

Pensar la educación intercultural en el nivel inicial exige ir más allá de una mirada celebratoria de la diversidad. No basta con incorporar cantos, trajes típicos o efemérides culturales si la estructura pedagógica continúa reproduciendo silencios, jerarquías y exclusiones. En la primera infancia se configuran vínculos afectivos, referencias simbólicas y modos de nombrar el mundo; por esa razón, el aula inicial constituye un territorio formativo de alta densidad cultural. Desde esta perspectiva, hablar de sentido de pertenencia cultural supone examinar cómo niñas y niños llegan a reconocerse en una historia, una lengua, unas prácticas familiares y una memoria colectiva.

La relevancia del tema se hace aún más visible en contextos latinoamericanos atravesados por diversidad étnica, migraciones, desigualdades sociales y persistencia de matrices escolares homogenizantes. En este orden de ideas, la educación intercultural no debe reducirse a la coexistencia pasiva entre diferencias, sino comprenderse como una pedagogía del reconocimiento, del diálogo y de la dignificación de saberes históricamente subalternizados. Diversos trabajos de UNESCO (2020, 45) insisten en que “la educación intercultural no puede operar como añadido periférico del currículo, pues debe abarcar el entorno pedagógico en su conjunto, incluyendo la vida escolar, los métodos de enseñanza, las lenguas, las interacciones y la relación con las comunidades”.

La afirmación anterior plantea una idea fundamental: la educación intercultural no puede limitarse a la incorporación superficial de contenidos culturales dentro del currículo. Desde esta perspectiva, la interculturalidad no se reduce a actividades ocasionales, celebraciones o referencias simbólicas a la diversidad cultural; más bien implica una transformación integral del sistema educativo y de las prácticas pedagógicas cotidianas. El énfasis en que debe abarcar el entorno pedagógico en su conjunto sugiere que la interculturalidad debe estar presente en la organización de la vida escolar, en las formas de enseñar, en los lenguajes utilizados en el aula y en la manera en que se establecen las relaciones entre docentes, estudiantes y comunidad.

Asimismo, la cita subraya que la educación intercultural adquiere sentido cuando se articula con la realidad sociocultural de los estudiantes. Esto implica reconocer la lengua, los saberes locales, las tradiciones y las formas de interacción propias de cada comunidad como elementos legítimos dentro del proceso educativo. De esta forma, la escuela deja de ser un espacio que reproduce un modelo cultural homogéneo y pasa a convertirse en un lugar de diálogo entre diferentes referentes culturales. En consecuencia, este planteamiento invita a comprender la interculturalidad como un enfoque pedagógico transversal que redefine las prácticas educativas y fortalece el reconocimiento de la diversidad cultural dentro del proceso formativo.

De este modo, el propósito de este artículo fue analizar, desde una perspectiva documental-hermenéutica, las estrategias pedagógicas de la educación intercultural en el nivel inicial y su contribución al fortalecimiento del sentido de pertenencia cultural. La pregunta que orienta la reflexión es la siguiente: ¿de qué manera la educación intercultural, entendida como práctica pedagógica crítica y contextualizada, fortalece el sentido de pertenencia cultural en niñas y niños del nivel inicial?

Desarrollo

Educación intercultural

La primera variable del artículo es la educación intercultural. Esta no puede interpretarse como simple coexistencia entre grupos culturalmente diferentes, ni como tolerancia mínima frente a la diversidad. Walsh (2013, 55), plantea que “la interculturalidad crítica remite a un proyecto ético, político y epistémico que cuestiona las relaciones de poder inscritas en la producción del conocimiento, en la organización escolar y en la jerarquización de identidades culturales”. Por lo que, la densidad de este planteamiento es decisiva. No se trata solamente de incluir lo distinto en una estructura ya dada; más bien, se trata de interrogar la propia estructura que decide qué cultura ocupa el centro y cuál queda en los márgenes.

Leída hermenéuticamente, la propuesta del autor desplaza la educación intercultural desde el terreno del gesto institucional al espacio de la transformación pedagógica profunda. Esa lectura permite comprender que, en el nivel inicial, la interculturalidad no empieza cuando se presenta la diferencia como tema, sino cuando la escuela modifica su forma de escuchar, de nombrar y de relacionarse con la experiencia cultural de la infancia. Desde esta perspectiva, una pedagogía intercultural no traduce la cultura a objetos decorativos; la reconoce como experiencia viva, como memoria encarnada y como derecho. Por ello, la variable educación intercultural, en este estudio, se define por Aguado (2009, 30) “como un enfoque pedagógico crítico que promueve reconocimiento, diálogo de saberes, justicia cultural y participación comunitaria en el proceso educativo”.

En este sentido, el autor contribuye a precisar esta categoría al entender la educación intercultural como una respuesta educativa orientada a la igualdad, a la interacción entre grupos y al tratamiento formativo de la diversidad cultural. Sin embargo, una lectura hermenéutica de su planteamiento exige no reducir el concepto a una técnica de atención a la diversidad. Su verdadero alcance aparece cuando se comprende que la cultura no constituye un dato externo del alumnado, sino un entramado de significados que interviene en la forma de aprender, de comunicar, de vincularse y de construir autoestima social. De este modo, la educación intercultural en el nivel inicial requiere estrategias que no separen desarrollo cognitivo e identidad cultural, pues ambos procesos se entrelazan desde los primeros vínculos escolares.

En otras palabras, el niño no aprende primero y se reconoce culturalmente después; aprende mientras se reconoce, y se reconoce mientras participa en prácticas cargadas de sentido. Este desplazamiento interpretativo es importante porque impide ver la cultura como un complemento del currículo. La cultura, más bien, organiza la experiencia del aprender. Así, la educación intercultural queda definida por Banks (2013, 44), “como una acción educativa integral, situada y relacional, orientada a construir igualdad sin borrar diferencia”.

De tal modo que el autor aporta una mirada útil al sostener que la educación multicultural, base conceptual cercana a la educación intercultural en ciertos desarrollos; debe entenderse como idea, proceso de reforma educativa y práctica orientada a garantizar igualdad de oportunidades de aprendizaje. Ahora bien, desde una lectura hermenéutica, el valor del aporte de este autor no reside únicamente en clasificar dimensiones. Su importancia está en mostrar que la transformación educativa implica revisar contenidos, procesos de construcción del conocimiento, reducción del prejuicio, pedagogía equitativa y cultura escolar.

En el nivel inicial, esta idea adquiere una fuerza particular: si la cultura escolar continúa validando un solo modo de hablar, de jugar, de narrar o de representar la familia, entonces la diversidad se vuelve visible, pero no reconocida. La pertenencia cultural, en tal escenario, se debilita. De esta forma, el aporte de Banks permite comprender que la interculturalidad no se agota en el contenido curricular; involucra también la atmósfera pedagógica, las expectativas docentes y la organización cotidiana de la vida escolar. Por eso, en esta investigación, la educación intercultural se asume como un proceso de reforma pedagógica y simbólica que modifica prácticas, relaciones y representaciones escolares para hacer posible el reconocimiento cultural.

Sentido de pertenencia cultural

La segunda variable es el sentido de pertenencia cultural. No se trata de una adhesión mecánica a tradiciones heredadas ni de un sentimiento fijo e inmutable. Se trata, más bien, de una experiencia de reconocimiento por medio de la cual el sujeto se sabe parte de un entramado histórico, lingüístico, simbólico y comunitario. En la infancia, esta pertenencia se va configurando a través del lenguaje, los relatos familiares, las prácticas festivas, la alimentación, la música, los vínculos de cuidado y la representación social que la escuela construye sobre esos repertorios. UNICEF (2022, 54) ha destacado que “la primera infancia es un momento clave para el fortalecimiento de la identidad cultural, precisamente porque en esa etapa se consolidan referentes afectivos y cognitivos que median la relación del niño con su entorno”. Hermenéuticamente, este señalamiento revela

algo más profundo: la pertenencia no se enseña como definición; se vive como experiencia compartida. Un niño desarrolla sentido de pertenencia cuando percibe que su modo de hablar, su historia familiar y sus costumbres no son objeto de corrección o folclorización, sino de legitimidad. En consecuencia, el sentido de pertenencia cultural se plantea por Geertz (1973, 10) “como la vinculación afectiva, simbólica y social mediante la cual niñas y niños se reconocen como parte valiosa de una comunidad cultural”.

En este sentido, este autor resulta fundamental para profundizar esta variable. Su concepción de la cultura como trama de significaciones permite superar una visión superficial de la pertenencia cultural. Si la cultura es una red de sentidos compartidos, entonces pertenecer culturalmente implica habitar un universo interpretativo que da inteligibilidad a la experiencia. Desde esta lectura, el sentido de pertenencia cultural no se limita a conservar costumbres; supone participar de significados que vuelven familiar el mundo.

De este modo, en educación inicial, este planteamiento tiene consecuencias concretas: el aula no debería ser un espacio donde el niño abandona su universo simbólico para ingresar a otro supuestamente neutro, sino un lugar donde sus tramas de significado pueden ser leídas, valoradas y puestas en diálogo. La hermenéutica de Geertz invita, además, a considerar que toda práctica pedagógica es siempre una interpretación. Cuando el docente escucha un relato familiar, observa un juego tradicional o recibe una palabra en lengua originaria, no maneja datos aislados; interpreta signos culturales. De allí que el sentido de pertenencia cultural dependa, en gran medida, de la calidad interpretativa de la escuela. Cuando la escuela interpreta la diferencia como déficit, hiere la pertenencia; cuando la interpreta como sentido, la fortalece.

Estrategias pedagógicas interculturales

La tercera variable corresponde a las estrategias pedagógicas interculturales. Estas no son actividades sueltas ni recursos ornamentales. Se entienden como mediaciones didácticas, comunicativas y comunitarias que posibilitan reconocimiento, participación y construcción de sentido. Desde la

literatura revisada, dichas estrategias incluyen narrativas familiares, uso pedagógico de la oralidad, incorporación de saberes comunitarios, ambientes letrados culturalmente pertinentes, juegos tradicionales, celebraciones contextualizadas, trabajo con lenguas presentes en la comunidad y participación activa de madres, padres o cuidadores.

A la luz de UNESCO (2020, 50), “una educación verdaderamente intercultural compromete todo el entorno educativo y no sólo los contenidos”. Esta afirmación, leída hermenéuticamente, obliga a una precisión: la estrategia intercultural no es lo que se hace sobre la cultura, sino lo que permite que la cultura tenga lugar en la experiencia escolar sin quedar subordinada a un patrón único de legitimidad. En el nivel inicial, este matiz es esencial, porque el aprendizaje ocurre a través de vínculos, rutinas, corporalidad, lenguaje y juego.

Por ello, una estrategia intercultural eficaz no consiste únicamente en mostrar la diversidad, sino en generar condiciones para que cada niño pueda habitar la escuela sin fracturar la continuidad simbólica entre hogar, comunidad y aula. De este modo, las estrategias pedagógicas interculturales se plantean como un conjunto de acciones didácticas y relacionales que integran saberes, lenguajes, memorias y prácticas comunitarias para producir reconocimiento y pertenencia en la infancia.

Nivel inicial como espacio de mediación cultural

La cuarta variable es el nivel inicial entendido no sólo como etapa educativa, sino como espacio de mediación cultural. Las políticas y marcos institucionales sobre primera infancia subrayan que en estos años niñas y niños aprenden a convivir, a establecer vínculos y a construir modos de relación consigo mismos y con otros. Sin embargo, desde una interpretación crítica, esto significa que el nivel inicial no es una antesala de la escolaridad seria; es un escenario donde se definen bases de reconocimiento social, autoestima cultural y pertenencia simbólica. Cuando el niño ingresa a la escuela, no llega vacío. Llega con lenguajes, ritmos, gestos, acentos, historias, comidas, miedos y celebraciones. La función del nivel inicial consiste en mediar pedagógicamente entre esos

universos y el espacio institucional, evitando que la escolarización se convierta en una experiencia de desarraigo. Así, el nivel inicial queda establecido como un ámbito de socialización pedagógica temprana donde se configuran vínculos, identidades y procesos de reconocimiento cultural.

Metodología

El estudio se inscribe en el paradigma interpretativo y adopta un diseño de investigación documental con enfoque hermenéutico. Esta decisión metodológica responde a la naturaleza del problema investigado. La educación intercultural y el sentido de pertenencia cultural no pueden comprenderse de manera suficiente mediante una lógica exclusivamente cuantificadora, ya que involucraron significados, horizontes históricos, lenguajes pedagógicos y marcos de interpretación. En consecuencia, el enfoque hermenéutico resultó pertinente porque permite examinar no sólo lo que los textos dicen de forma explícita, sino también las estructuras de sentido que los sostienen.

La utilidad de la investigación documental-hermenéutica, en este caso, fue amplia. En primer lugar, permitió reconstruir el desarrollo conceptual de la educación intercultural a partir de autores clave y documentos institucionales. En segundo lugar, permitió comparar perspectivas teóricas y detectar convergencias, tensiones y desplazamientos semánticos. En tercer lugar, ofreció condiciones para interpretar la relación entre categorías que, aunque cercanas, no son equivalentes: cultura, identidad, pertenencia, diversidad, reconocimiento, inclusión e interculturalidad. De esta forma, el método no se limitó a recopilar bibliografía; produjo comprensión crítica.

En el mismo sentido, el corpus estuvo integrado por textos de referencia de Catherine Walsh, Clifford Geertz, Hans-Georg Gadamer, Teresa Aguado, James Banks y documentos de UNESCO y UNICEF vinculados con educación intercultural y primera infancia. La selección respondió a tres criterios: pertinencia temática, densidad teórica y capacidad explicativa para el problema abordado. Asimismo, se priorizaron textos con relevancia reconocida en el campo de la interculturalidad, la educación y la hermenéutica.

El procedimiento analítico se desarrolló en cuatro momentos. Primero, se realizó una lectura exploratoria para identificar categorías centrales: educación intercultural, sentido de pertenencia cultural, estrategias pedagógicas y nivel inicial. Segundo, se efectuó una lectura comprensiva de los textos, registrando núcleos de significado, recurrencias conceptuales y posiciones de autor.

Tercero, se aplicó un proceso hermenéutico de interpretación, entendido como diálogo entre el texto, el problema de investigación y el horizonte del investigador. Aquí adquiere especial relevancia Gadamer, quien concibe la comprensión como fusión de horizontes y no como simple extracción objetiva de información. Este punto metodológico es crucial: el análisis no buscó repetir doctrinas, sino producir una lectura argumentada de sus implicaciones pedagógicas. Cuarto, se organizaron los hallazgos en ejes temáticos que permitieran evidenciar cómo la educación intercultural incide en la construcción de pertenencia cultural en la infancia.

La validez interpretativa del estudio se sostuvo mediante coherencia interna entre problema, categorías, corpus y análisis; triangulación entre fuentes teóricas e institucionales; y explicitación del criterio hermenéutico empleado. De este modo, la metodología no fue un apartado formal, sino una vía rigurosa para comprender un fenómeno educativo de alta complejidad simbólica.

Resultados

El análisis documental-hermenéutico permitió organizar los resultados en cuatro hallazgos principales.

La interculturalidad en el nivel inicial funciona como práctica de reconocimiento y no como repertorio temático: Los textos analizados muestran una coincidencia de fondo: la interculturalidad adquiere sentido pedagógico cuando modifica relaciones, mediaciones y formas de validación cultural dentro de la escuela. En consecuencia, los resultados permiten afirmar que una educación inicial intercultural no se define por la cantidad de actividades sobre culturas, sino por la capacidad institucional de reconocer la legitimidad de las experiencias culturales infantiles. Este hallazgo es especialmente visible al cruzar a Walsh con

UNESCO. Mientras la primera advierte sobre el riesgo de una interculturalidad funcional que no cuestiona jerarquías de poder, UNESCO insiste en que la educación intercultural debe abarcar el entorno educativo completo. El punto de encuentro entre ambas perspectivas revela que la pertenencia cultural se fortalece cuando la escuela deja de tratar la diferencia como excepción pedagógica y la incorpora como principio estructurante del aprendizaje.

El sentido de pertenencia cultural se construye a partir de experiencias simbólicas cotidianas: El segundo hallazgo indica que la pertenencia cultural no emerge de enunciados abstractos sobre identidad, sino de experiencias reiteradas donde el niño se ve reconocido en sus lenguajes, historias y vínculos. La lectura de Geertz permitió comprender que la cultura opera como sistema de significados compartidos; por ello, cuando el aula dialoga con los relatos familiares, los juegos locales, las formas de saludo, la música del entorno o las memorias comunitarias, no sólo diversifica recursos didácticos: produce familiaridad simbólica. Esa familiaridad es decisiva.

Hace que la escuela no se viva como ruptura con la vida cultural del hogar, sino como expansión de ella. UNICEF, a su vez, refuerza este hallazgo al subrayar la importancia de la identidad cultural en la primera infancia. El análisis permitió concluir que el sentido de pertenencia cultural en el nivel inicial se expresa en tres dimensiones: afectiva, porque genera seguridad y autoestima; simbólica, porque ofrece marcos de significado; y relacional, porque sitúa al niño dentro de una comunidad reconocible.

Las estrategias pedagógicas más consistentes son las que vinculan escuela, familia y comunidad: Un tercer hallazgo evidenció que las estrategias con mayor potencia intercultural son aquellas que rompen el aislamiento escolar y promueven circulación de saberes entre aula, familia y comunidad. El análisis muestra que la participación familiar no debe entenderse como colaboración periférica, sino como fuente legítima de contenidos, memorias y prácticas de socialización. Esta conclusión deriva de la lectura articulada entre educación intercultural, primera infancia e identidad cultural.

Cuando madres, padres, abuelos o cuidadores participan en narraciones, juegos, cantos, cocina tradicional o relatos de origen, la escuela amplía su horizonte pedagógico y, al mismo tiempo, legitima la memoria cultural de los niños. De esta forma, el aula inicial se transforma en espacio de mediación, no de sustitución cultural. El resultado es claro: las estrategias interculturales más eficaces son las contextualizadas, dialógicas y comunitarias; no las estandarizadas ni las desancladas del territorio.

La hermenéutica revela que la formación docente es un factor decisivo para la pertenencia cultural: El cuarto hallazgo surge de un plano menos visible, aunque profundamente estructural. La pertenencia cultural infantil depende, en parte, de la capacidad interpretativa del docente. Gadamer permite comprender que toda comprensión está atravesada por prejuicios, historia y lenguaje. Trasladado al campo educativo, esto significa que el docente siempre interpreta la cultura del niño desde horizontes previos. Si esos horizontes están marcados por déficit, o paternalismo, la práctica intercultural se vacía de sentido. En cambio, cuando la formación docente favorece lectura crítica de la diferencia, escucha pedagógica y reflexividad cultural, la escuela se convierte en lugar de reconocimiento. El proceso analítico evidenció, entonces, que no basta con diseñar estrategias; es indispensable formar maestros capaces de leer la diversidad sin reducirla a etiqueta. La educación intercultural en el nivel inicial requiere docentes intérpretes, no sólo ejecutores de actividades.

Discusión

Los resultados obtenidos permiten sostener que la educación intercultural en el nivel inicial posee una incidencia directa en la construcción del sentido de pertenencia cultural, siempre que se desarrolle desde un horizonte crítico, situado y relacional. Esta afirmación merece ser discutida con cierto detenimiento. En muchos contextos escolares, la interculturalidad ha sido traducida en actividades puntuales de visibilización de costumbres. Aunque tales experiencias pueden tener valor introductorio, resultan insuficientes cuando no alteran la lógica profunda de la institución. El análisis hermenéutico realizado muestra que el problema no es la

ausencia absoluta de referencias culturales, sino la manera en que éstas son codificadas: a veces como curiosidad, a veces como celebración aislada, a veces como material didáctico sin espesor histórico.

Desde esta perspectiva, el principal aporte de Walsh a la discusión radica en advertir que la interculturalidad pierde fuerza cuando se vuelve compatible con estructuras pedagógicas monoculturales. En el nivel inicial, esta advertencia es particularmente pertinente. La infancia no vive la cultura de forma conceptual; la vive corporalmente, afectivamente, narrativamente. Por ello, un proyecto intercultural auténtico debe expresarse en los lenguajes del aula, en la organización de los espacios, en la selección de cuentos, en el reconocimiento de las configuraciones familiares y en el lugar que ocupan los saberes comunitarios dentro del aprendizaje. No es un añadido, es una orientación integral de la práctica pedagógica.

Asimismo, la lectura de Geertz permite comprender que la pertenencia cultural no se reduce a identidad declarada. Pertenece quien encuentra signos, relatos y prácticas que le permiten interpretar su presencia en el mundo. En consecuencia, cuando el aula valida las tramas simbólicas que el niño trae consigo, genera continuidad entre experiencia familiar y experiencia escolar. Esa continuidad es formativamente poderosa porque disminuye la sensación de extrañamiento y produce seguridad ontológica. En cambio, cuando la escuela invalida acentos, corrige formas culturales de interacción o trivializa tradiciones, el niño aprende que para ser aceptado debe tomar distancia de sí mismo. Allí la pertenencia se fractura.

Cabe considerar, además, que el enfoque documental-hermenéutico permitió ver algo que suele pasar desapercibido en trabajos de corte más descriptivo: la educación intercultural no es sólo una cuestión de contenidos o políticas, sino de interpretación. Gadamer ofrece aquí una clave fundamental. Comprender al otro nunca es un acto transparente; implica revisar prejuicios, abrir el horizonte y admitir que el sentido no está cerrado de antemano. Trasladado al aula inicial, ello significa que la labor docente demanda una ética interpretativa. La maestra o el maestro que escucha una historia familiar, un juego local o una

palabra no estandarizada se encuentra ante una posibilidad: leerla como riqueza o leerla como desvío. En esa operación interpretativa se juega, en buena medida, la posibilidad de pertenencia cultural.

A su vez, el análisis coincide con los marcos institucionales de UNESCO y UNICEF al reconocer que la primera infancia constituye una etapa clave para el desarrollo de identidad, vínculos y reconocimiento. Sin embargo, este trabajo amplía esa idea al mostrar que la pertenencia cultural no se produce de manera espontánea. Requiere mediaciones pedagógicas intencionadas: narrativas comunitarias, participación familiar, lenguajes diversos, materiales contextualizados, escucha respetuosa y formación docente reflexiva. De este modo, la discusión sugiere que la educación intercultural en el nivel inicial no debe orientarse solamente a enseñar sobre la diversidad, sino a organizar la experiencia escolar para que cada niño pueda sentirse culturalmente nombrado, legitimado y acompañado.

Conclusiones

La investigación permitió concluir que la educación intercultural en el nivel inicial constituye una condición pedagógica relevante para fortalecer el sentido de pertenencia cultural en niñas y niños. Esta afirmación no se sustenta en una relación automática entre diversidad y pertenencia, sino en una comprensión más precisa: la pertenencia cultural se fortalece cuando la escuela reconoce las experiencias simbólicas que la infancia porta y las convierte en parte legítima del proceso educativo.

En primer lugar, se concluye que la educación intercultural, entendida desde una perspectiva crítica, no puede ser reducida a visibilización superficial de diferencias culturales. Su sentido profundo radica en cuestionar jerarquías, ampliar formas de reconocimiento y abrir espacio a saberes históricamente desplazados. En el nivel inicial, esto implica revisar prácticas cotidianas, lenguajes pedagógicos y criterios de legitimidad escolar.

En segundo lugar, el sentido de pertenencia cultural debe comprenderse como una experiencia afectiva, simbólica y comunitaria. No se trata únicamente

de “saber de dónde se viene”, sino de sentirse reconocido en aquello que se es, en las memorias que se heredan y en las prácticas que estructuran la vida cotidiana. Por ello, la pertenencia cultural no se impone; se construye mediante experiencias de validación y continuidad simbólica entre hogar, comunidad y escuela.

En tercer lugar, las estrategias pedagógicas interculturales más fecundas son aquellas que articulan diálogo de saberes, participación familiar, oralidad, juegos tradicionales, narrativas locales y contextualización curricular. Estas estrategias permiten que la infancia se reconozca como productora y portadora de cultura, no como receptora pasiva de contenidos externos.

En cuarto lugar, la metodología documental-hermenéutica mostró ser especialmente útil para este problema de estudio, ya que permitió interpretar sentidos, tensiones y alcances de diversas perspectivas teóricas sin reducir el fenómeno a descripciones lineales. Gracias a este enfoque fue posible demostrar que la educación intercultural opera, en esencia, como práctica de interpretación y reconocimiento.

Finalmente, se sostiene que fortalecer el sentido de pertenencia cultural en el nivel inicial exige formación docente crítica, disposición institucional al diálogo y comprensión de la primera infancia como etapa donde se tejen las bases del reconocimiento social. La escuela inicial, cuando asume seriamente la interculturalidad, deja de ser un espacio de adaptación silenciosa y se convierte en un lugar donde cada niño puede entrar al mundo escolar sin renunciar a su historia cultural.

Referencias

- Aguado Odina, Teresa, y Margarita del Olmo, eds. 2009. *Educación intercultural: perspectivas y propuestas*. Madrid: Proyecto INTER/UNED.
- Banks, James A. 2013. “Multicultural Education: Characteristics and Goals”. En *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, editado por James A. Banks y Cherry A. McGee Banks, 3-23. Hoboken, NJ: Wiley.
- Gadamer, Hans-Georg. 2004. *Truth and Method*. 2.^a ed. revisada. Londres: Continuum.
- Geertz, Clifford. 1973. *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- UNESCO. 2020. *Atención y educación de la primera infancia: informe regional América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.

UNICEF. 2022. *Identidad cultural de la familia: guía didáctica*. La Paz: UNICEF.

Walsh, Catherine, ed. 2013. *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya-Yala.