



Liderazgo y Diversidad Cultural en la Primera Infancia

Monografía

Laura Yelitza Malagón Guzmán, Katherine Morales Acosta

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Oriente (Orinoquía)

Centro Universitario Villavicencio (Meta)

Programa Licenciatura en Educación Infantil

noviembre de 2025

Liderazgo y Diversidad Cultural en la Primera Infancia

Laura Yelitza Malagón Guzmán, Katherine Morales Acosta

Monografía presentada como requisito para optar al título de Licenciado en Educación Infantil

Asesora

Elizabeth Rivera González

Magister en educación

Corporación Universitaria Minuto de Dios

Rectoría Oriente (Orinoquía)

Centro Universitario Villavicencio (Meta)

Programa Licenciatura en Educación Infantil

noviembre de 2025

Dedicatoria

A las niñas y los niños que han vivido circunstancias difíciles y adversas, y que aun así han encontrado en la educación y en el liderazgo una luz que les ha permitido sostenerse, reconstruirse y descubrir nuevas formas de habitar el mundo. A esas infancias que, pese al dolor, han demostrado que la esperanza puede renacer cuando hay acompañamiento, oportunidades y un entorno que reconoce la dignidad de cada ser humano. A ustedes, pequeños y pequeñas que transforman silenciosamente su historia, dedicamos estas palabras con profundo respeto y admiración.

A los niños y niñas víctimas del conflicto, que han debido enfrentar realidades que nunca debieron tocar sus vidas, pero que aun así conservan una fuerza interior que inspira a quienes tenemos el privilegio de acompañarlos. A las infancias indígenas, guardianas de la memoria ancestral, que resisten desde sus saberes y su relación sagrada con la tierra, recordándonos que la diversidad cultural es un tesoro que enriquece y sostiene la identidad colectiva. A los niños y niñas inmigrantes que, con corazones valientes, han atravesado fronteras para reconstruir su historia, enfrentando cambios profundos en su cultura, su lengua, su territorio y su manera de comprender el mundo, cargando además el peso de la discriminación, el rechazo o el bullying por sus raíces, por sus creencias, por sus tradiciones y por aquello que los hace únicos. A quienes han sentido la necesidad de ocultar su origen para encajar en una sociedad que muchas veces olvida el valor de la diferencia, deseamos que este trabajo sirva como un recordatorio de que cada identidad es una historia digna de ser escuchada, respetada y celebrada.

Dedicamos también estas páginas a las y los líderes sociales y culturales que, desde sus comunidades y territorios, trabajan sin descanso por la defensa de los derechos, la inclusión y la transformación social. A quienes arriesgan su voz para que otras voces puedan ser escuchadas; a

quienes construyen puentes entre culturas, generaciones y realidades diversas, y que con su labor diaria mantienen viva la esperanza de un país más justo, más humano y profundamente solidario. Su compromiso es una guía que ilumina el camino hacia la equidad y la reconciliación.

Y con especial gratitud, dedicamos este trabajo a los y las licenciadas, agentes educativos y docentes que cada día abren sus aulas como espacios de acogida, respeto y crecimiento. A quienes comprenden que educar es un acto de amor y que la empatía, la resiliencia, el liderazgo y la diversidad cultural deben ser cultivados con cuidado y sensibilidad para que cada niño y cada niña se reconozca valioso, capaz y digno. A ustedes, que siembran semillas de transformación en cada mirada, en cada palabra y en cada gesto que ofrece comprensión y acompañamiento, les agradecemos por su entrega silenciosa pero profundamente significativa.

Que esta dedicatoria sea un homenaje a todas las infancias diversas que merecen vivir sin miedo y con orgullo por sus raíces, y también un reconocimiento para quienes trabajan día a día para que nuestras tradiciones, memorias y culturas sigan vivas, recordándonos quiénes somos y permitiéndonos caminar con firmeza hacia un futuro donde todas las voces tengan un lugar.

Agradecimientos

Agradecemos, primero y eternamente, a Dios todopoderoso, quien ha sido la presencia constante que ilumina nuestro camino y nos sostiene en cada etapa de la vida. A Él le debemos la posibilidad de respirar, aprender, compartir y avanzar, pues ha permitido que cada experiencia, cada reto y cada logro se conviertan en oportunidades de crecimiento; reconocemos que, sin Su guía y sin la serenidad que nos concede en los momentos de mayor desgaste, no habría sido posible recorrer este trayecto con la fortaleza y la esperanza que nos han acompañado hasta este día, recordándonos siempre que cada paso dado tiene un propósito y que cada meta alcanzada es también una bendición.

A nuestras familias les debemos un agradecimiento profundo que trasciende las palabras, pues han sido nuestros cimientos, nuestras raíces y el motor más fuerte que ha impulsado este proceso académico y personal. Su apoyo incondicional, sus gestos cotidianos de amor, la paciencia con la que nos han acompañado en los momentos de cansancio, así como la motivación constante que nos brindaron incluso cuando las dudas parecían mayores que las certezas, han sido elementos esenciales para permanecer firmes. Gracias por creer en nosotras, por celebrar cada avance, por sostenernos en los tropiezos y por mostrarnos, con su ejemplo, que la educación es un camino que se transita mejor cuando se hace en familia, desde la unión, la comprensión y el cariño que nos fortalece y nos recuerda quiénes somos.

Extendemos un agradecimiento muy especial a la Corporación Minuto de Dios, institución que no solo nos abrió sus puertas, sino que también nos brindó un entorno en el que pudimos formarnos con calidad, sensibilidad y visión humana. Cada docente, cada experiencia académica, cada espacio de reflexión y cada oportunidad de aprendizaje fueron fundamentales para moldear nuestra identidad profesional. En este recorrido, no solo adquirimos conocimientos,

sino también valores, perspectivas y compromisos que hoy llevamos con responsabilidad y orgullo. La corporación ha sido una guía significativa que nos enseñó a mirar la educación como un acto profundamente transformador y a entender nuestro rol como agentes de cambio en las realidades que tocamos.

Nuestro agradecimiento se extiende de manera especial al grupo de semillero Trillas de Conocimiento, un espacio que se convirtió en un laboratorio de ideas, preguntas, descubrimientos y encuentros que marcaron una diferencia profunda en nuestra formación. Allí, cada sesión, conversación y capacitación nos permitió comprender el valor de investigar, cuestionar y construir saberes que respondan a las necesidades reales de nuestras comunidades. Gracias a este semillero aprendimos a mirar más allá de lo evidente, a enamorarnos de los procesos investigativos y a reconocer que la búsqueda del conocimiento es un camino continuo que demanda sensibilidad, disciplina y pasión. Este espacio nos forjó no solo como profesionales más críticas y comprometidas, sino también como seres humanos más conscientes del poder de la palabra, la escucha y el análisis.

Y, por último, con una enorme gratitud que nace del corazón, queremos agradecer a nuestra asesora, profesora, compañera y amiga en este proceso: Elizabeth Rivera González. Su acompañamiento ha sido una guía firme y afectuosa, un faro que nos orientó cuando los retos parecían desbordarnos, y una voz oportuna que supo invitarnos a la reflexión, al orden, al compromiso y, cuando fue necesario, a la autocrítica que fortalece. Con sus consejos hemos aprendido a mirar nuestras prácticas con mayor claridad; con sus llamados de atención entendimos que el rigor también es una muestra de cariño; y con sus palabras de ánimo descubrimos que siempre es posible dar un poco más de nosotras. Gracias por motivarnos a crecer, por sostenernos en los momentos de incertidumbre, por creer en nuestro potencial y por

acompañarnos no solo como docente, sino como una presencia humana profundamente significativa que ha dejado una huella imborrable en nuestro proceso como semilleristas, practicantes y futuras profesionales.

Finalmente, agradecemos a todas las personas que, desde distintos lugares, aportan cada día a la transformación de nuestra humanidad a través del liderazgo y la diversidad cultural en la primera infancia. Su compromiso con la inclusión, la empatía y el respeto por las múltiples identidades que conviven en nuestra sociedad nos inspira a continuar caminando con responsabilidad y sensibilidad, recordándonos que cada esfuerzo dirigido al bienestar de las niñas y los niños es también una apuesta por un futuro más justo y humano.

A todos y cada uno de ustedes; que, con su presencia, su apoyo, su enseñanza o su ejemplo hicieron posible este sueño, queremos expresarles nuestras infinitas gracias. Este logro no es solo nuestro: es el reflejo de cada mirada, cada palabra, cada oportunidad y cada gesto que nos permitió creer en lo que somos capaces de alcanzar. Hoy cumplimos uno de nuestros mayores anhelos gracias a ustedes. Mil gracias por todo.

Tabla de contenido

Resumen.....	12
Abstract.....	13
Introducción	14
1. Contextualización de la monografía	16
1.1 Justificación.....	16
1.2 Objetivo General	20
1.3 Objetivos Específicos	20
1.4 Pregunta.....	20
1.5. Metodología.....	21
2. Marco Referencial.....	22
2.1. Marco Histórico.....	23
2.2. Marco Teórico	45
2.3. Antecedentes investigativos	61
2.3.1. Locales.....	62
2.3.2. Nacionales.....	65
2.3.3. Internacionales.....	68
3. Marco legal	73
4. Conclusiones.....	95

5. Recomendaciones	98
5.1 Para los futuros lectores e investigadores.....	98
5.2 Para los estudiantes de educación infantil	98
5.3 Para los universitarios y personas interesadas en el tema	99
5.4 Recomendación general.....	99
Referencias bibliográficas.....	100

Lista de Tablas

<i>Tabla 1 Resultados del proceso documental.....</i>	<i>21</i>
<i>Tabla 2 Cronología e historia del liderazgo infantil</i>	<i>24</i>
<i>Tabla 3 Cronología e historia de la diversidad cultural en la primera infancia</i>	<i>31</i>
<i>Tabla 4 Cronología e historia de la primera infancia.....</i>	<i>38</i>
<i>Tabla 5 Antecedentes locales</i>	<i>62</i>
<i>Tabla 6 Antecedentes Nacionales</i>	<i>65</i>
<i>Tabla 7 Antecedentes Internacionales</i>	<i>68</i>
<i>Tabla 8 Normatividad: Liderazgo.....</i>	<i>74</i>
<i>Tabla 9 Normatividad: Diversidad Cultural</i>	<i>80</i>
<i>Tabla 10 Normatividad Primera Infancia.....</i>	<i>88</i>

Lista de Figuras

Figura 2 <i>Mapa cronológico aportes teóricos de Freire y Fullan</i>	46
Figura 3 <i>Mapa conceptual postulados de Banks y Sonia Nieto</i>	50
Figura 4 <i>Mapa conceptual aportes de Piaget y Vygotsky</i>	55

Resumen

La presente monografía aborda la relación entre el liderazgo educativo y la diversidad cultural en la primera infancia, comprendiendo que ambos constituyen pilares esenciales para la construcción de una educación inclusiva, participativa y humanizadora. El objetivo principal es analizar y sintetizar la información teórica, histórica y normativa sobre liderazgo infantil y diversidad cultural, con el fin de aportar fundamentos pedagógicos que fortalezcan la práctica docente en contextos diversos. Metodológicamente, se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de tipo documental, sustentado en la búsqueda, selección, organización, análisis e interpretación de fuentes teóricas, normativas e investigativas relevantes.

El documento se estructura en varios capítulos: el primero presenta la contextualización, justificación, objetivos, pregunta orientadora y metodología; el segundo desarrolla el marco referencial compuesto por el marco histórico, teórico y antecedentes investigativos; el tercero expone el marco legal que respalda la atención integral y el reconocimiento de la diversidad cultural en la educación inicial; y finalmente, se presentan las conclusiones, que destacan la importancia del liderazgo pedagógico como práctica ética, reflexiva y transformadora.

Se concluye que promover el liderazgo en la primera infancia implica reconocer la diversidad cultural como una riqueza educativa, en la que cada niño y niña es protagonista de su aprendizaje y portador de identidad, valores y saberes que fortalecen la convivencia, la equidad y la construcción de una sociedad más justa y plural.

Palabras claves: Liderazgo educativo – Diversidad cultural – Primera infancia –

Abstract

This monograph addresses the relationship between educational leadership and cultural diversity in early childhood, understanding that both are essential pillars for building an inclusive, participatory, and humanizing education. The main objective is to analyze and synthesize theoretical, historical, and legal information on child leadership and cultural diversity in order to provide pedagogical foundations that strengthen teaching practices in diverse contexts. Methodologically, the study is developed under a qualitative documentary approach, based on the search, selection, organization, analysis, and interpretation of theoretical, normative, and research sources.

The document is structured in several chapters: the first presents the contextualization, justification, objectives, guiding question, and methodology; the second develops the referential framework composed of the historical, theoretical, and research background sections; the third presents the legal framework that supports comprehensive care and the recognition of cultural diversity in early childhood education; and finally, the conclusions emphasize the importance of pedagogical leadership as an ethical, reflective, and transformative practice.

It is concluded that promoting leadership in early childhood involves recognizing cultural diversity as an educational asset, in which each child is the protagonist of his or her learning and a bearer of identity, values, and knowledge that strengthen coexistence, equity, and the construction of a more just and plural society.

Keywords: educational leadership – cultural diversity – early childhood –

Introducción

El liderazgo y la diversidad cultural en la primera infancia constituyen como ejes esenciales en la construcción de una educación humanizadora, participativa e inclusiva, donde cada niño y niña sea reconocido como sujeto de derechos, portador de una identidad y protagonista de su propio aprendizaje. Abordar esta relación implica comprender que el liderazgo educativo en los primeros años no se limita al ejercicio de autoridad, sino que representa una práctica ética y transformadora que reconoce la pluralidad cultural como fuente de conocimiento y desarrollo. A través de esta monografía se propone un recorrido analítico que permite comprender cómo el liderazgo infantil, la diversidad cultural y la educación inicial se entrelazan en la consolidación de procesos pedagógicos que valoran la diferencia, fortalecen la identidad y promueven la equidad dentro de los contextos educativos contemporáneos.

El documento se desarrolla bajo una metodología cualitativa de tipo documental, basada en la búsqueda, selección, organización, análisis e interpretación de fuentes teóricas, normativas e investigativas que dan fundamento a las categorías centrales. Este proceso se estructura en fases progresivas que permiten al lector adentrarse, primero, en una contextualización histórica, donde se evidencian los hitos que dieron origen a las nociones de liderazgo y diversidad cultural; posteriormente, en un marco teórico, que articula los aportes de autores como Freire, Vygotsky, Banks, Fullan y Malaguzzi, cuyas perspectivas confluyen en la idea de un liderazgo pedagógico que respeta y celebra la diferencia; más adelante, se presentan los antecedentes investigativos, tanto locales, nacionales como internacionales, que consolidan la relevancia y vigencia del tema; seguidamente, el marco legal, que establece la base normativa que sustenta las políticas de

atención integral a la primera infancia en Colombia, en coherencia con los marcos internacionales de derechos.

El desarrollo de esta monografía permitirá al lector comprender que el liderazgo infantil y la diversidad cultural son más que conceptos teóricos: son principios pedagógicos que orientan la acción educativa hacia la transformación social, la equidad y la construcción de comunidades educativas interculturales. A lo largo del texto, se invita a reflexionar sobre el papel de los docentes como líderes pedagógicos y sobre la importancia de garantizar entornos en los que cada niño y niña se reconozca, se exprese y aprenda desde su cultura y en diálogo con las demás, configurando así una propuesta educativa integral que aporte al fortalecimiento de la formación docente y a la consolidación de una sociedad más justa, democrática y diversa.

1. Contextualización de la monografía

1.1 Justificación

El estudio sobre Liderazgo y Diversidad Cultural en la Primera Infancia se justifica desde la perspectiva de los aportes teóricos realizados por autores que han marcado profundamente el campo de la educación. En primer lugar, Paulo Freire (1970), a través de su Pedagogía del oprimido, plantea la educación como un acto de liberación y de reconocimiento del otro, en el que se valoran las identidades, los saberes y las culturas de los sujetos. Su enfoque de pedagogía crítica constituye un fundamento central para comprender que el trabajo educativo en contextos diversos debe reconocer las diferencias culturales como una riqueza y no como un obstáculo. Este marco resulta especialmente relevante en la primera infancia, donde se construyen las bases de la identidad y de la convivencia pacífica e inclusiva. En consecuencia, la pedagogía de Freire brinda una base sólida para repensar el liderazgo en la educación inicial, orientándolo hacia la promoción de una cultura que acoja la diferencia, fomente la equidad y garantice el reconocimiento pleno de cada niño y niña en su singularidad.

Por otro lado, Michael Fullan (2002, 2014) ha desarrollado una amplia teoría sobre el liderazgo educativo entendido como motor de cambio en los sistemas escolares. Para este autor, el liderazgo pedagógico no se limita a la gestión administrativa, sino que implica la capacidad de transformar las prácticas y generar culturas escolares inclusivas y equitativas. Su visión permite comprender que el liderazgo en la primera infancia debe estar orientado a garantizar la participación de todos los niños y niñas, reconociendo y valorando la diversidad cultural presente en cada comunidad educativa.

Desde esta mirada bibliográfica, la presente monografía se justifica en la necesidad de articular los aportes de Freire y Fullan, entre otros, para analizar cómo el liderazgo educativo puede convertirse en una herramienta fundamental en la promoción de ambientes interculturales en la primera infancia. Además, la revisión de literatura permitirá identificar vacíos y desafíos en torno a este campo, contribuyendo a la construcción de propuestas teóricas que fortalezcan la inclusión, la equidad y el respeto por la diversidad cultural desde los primeros años de vida.

En este proceso, el liderazgo en la educación juega un papel clave, ya que, son los docentes, las familias y los actores comunitarios quienes guían y acompañan ese aprendizaje de manera directa, creando ambientes seguros e inclusivos para todos.

La diversidad cultural está cada vez más presente en el país colombiano y se logra identificar en cada comunidad, reconociéndose de manera directa a los grupos étnicos presentes en la sociedad como son los indígenas, afrocolombianos, rom, extranjeros, migrantes, entre otros; los cuales han emergido poco a poco a través del tiempo y a su vez dinamizándose en las culturas y sociedades cotidianas de Colombia; actualmente en las aulas se puede identificar y observar que los niños y las niñas vienen de hogares con diferentes estructuras familiares, hábitos, estratos, poblaciones, nacionalidades, costumbres, idiomas, tradiciones, pautas de crianza, entre otros aspectos que hacen de las aulas, un ambiente repleto de diversidad.

Por eso, desde la educación inicial, es muy importante reconocer, respetar y valorar esa diversidad, no solo como un derecho, sino como una verdadera riqueza que da un valor significativo a la educación logrando así un enfoque más humano.

Trabajar el tema de liderazgo y diversidad cultural en la primera infancia permite comprender cómo el liderazgo educativo puede favorecer la construcción de espacios en los que cada niño y niña sea reconocido y valorado desde su identidad, sus creencias, tradiciones y

raíces. De acuerdo con Paulo Freire (1970), en su propuesta de una educación liberadora, plantea que el reconocimiento del otro es un acto esencial para el desarrollo de sujetos críticos y conscientes, lo cual resulta clave al abordar la diversidad cultural como un valor en los procesos educativos. De igual manera, según Lev Vygotsky (1979) resalta que el desarrollo infantil se da en un contexto social y cultural, donde la interacción con los otros y el reconocimiento de la cultura que los rodea se convierten en la base para la construcción de aprendizajes significativos. Desde esta perspectiva, el liderazgo en la educación infantil no solo fortalece las características personales del educador, sino que también empodera a los niños y niñas en la valoración, el cuidado y la preservación de sus raíces culturales, generando así un impacto tanto académico como social.

En lo social, contribuye a construir una educación más inclusiva, equitativa y capaz de responder a las necesidades de todos los niños y niñas en un país lleno de diversidad cultural, teniendo como bandera la identidad de las minorías y las poblaciones que con el pasar del tiempo muestran una gran extinción en temas referentes a la cultura, raíces y tradiciones; evitando que el arraigo, el sentido de pertenencia y las raíces culturales sean parte fundamental del crecer y desarrollo de los niños y niñas dentro de su identidad personal y que al pasar el tiempo las tradiciones culturales se vean olvidadas e interrumpidas por la falta de liderazgo en la transferencia de cada uno de estos aspectos importantes.

Por eso, esta monografía no solo busca destacar la importancia del liderazgo en la primera infancia; sino que también, se desea mostrar cómo el Liderazgo y Diversidad Cultural en la Primera Infancia pueden ser una herramienta poderosa para valorar la diversidad y asegurar que los niños y las niñas crezcan en ambientes que reconozcan y refuercen su identidad y cultura.

Así mismo, este tema se justifica porque promueve una mirada crítica sobre el rol de los docentes y agentes educativos en la primera infancia; pues no se trata únicamente de enseñar contenidos, sino de ejercer un liderazgo transformador que permita reconocer las diferencias culturales como oportunidades de aprendizaje, desarrollando en los niños y las niñas un orgullo personal y un sentido de pertenencia sobre sus tradiciones.

Finalmente, esta monografía contribuirá a ampliar el conocimiento en el campo de la educación infantil al integrar los aportes teóricos sobre liderazgo pedagógico y diversidad cultural con la práctica educativa. Su valor radica en que recopila y analiza el pensamiento de autores reconocidos como Freire, Vygotsky, Banks y Nieto, ofreciendo una visión crítica que orienta la formación de futuros educadores. De esta manera, el trabajo aporta elementos teóricos para comprender la importancia de un liderazgo educativo inclusivo y respetuoso, al tiempo que brinda herramientas prácticas para favorecer la atención efectiva de la primera infancia en contextos culturalmente diversos. Así, la monografía se constituye en un insumo académico que fortalece la formación docente y contribuye a la construcción de comunidades educativas más equitativas, democráticas e interculturales.

1.2 Objetivo General

Analizar la información relevante sobre el liderazgo infantil y diversidad cultural en la primera infancia, con el fin de comprender su interrelación y aportar fundamentos teóricos que enriquezcan la formación y la práctica pedagógica en contextos diversos.

1.3 Objetivos Específicos

- Describir la evolución y antecedentes históricos del liderazgo infantil y la diversidad cultural en la primera infancia, para la contextualización y desarrollo del tema en diferentes épocas y escenarios sociales.

- Comprender las teorías, conceptos y enfoques fundamentales relacionados con el liderazgo infantil y la diversidad cultural en la primera infancia, identificando sus aportes y desafíos en la formación educativa.

- Examinar el marco normativo y las políticas públicas nacionales e internacionales que regulan y promueven el liderazgo y la atención a la diversidad cultural en la primera infancia, señalando su relevancia para la práctica educativa.

1.4 Pregunta

¿De qué manera el liderazgo infantil y la diversidad cultural en la primera infancia se han desarrollado histórica, teórica y normativamente, y cómo su interrelación puede fortalecer la formación pedagógica en contextos educativos diversos?

1.5. Metodología

Durante el desarrollo de la presente monografía se adopta una metodología cualitativa de investigación documental, donde se ejecuta según los parámetros descritos por Marcelino Aranda et al. (2024), quienes resaltan, reconocen y señalan que el análisis documental es un proceso sistemático compuesto por varias etapas, las cuales tiene como prioridad la búsqueda, selección, recolección, clasificación, organización, análisis, interpretación y presentación.

De acuerdo con lo anterior, la monografía se desarrolla a partir de una ruta metodológica organizada en varias fases. En primer lugar, se realiza una búsqueda exhaustiva de fuentes (libros, artículos, documentos normativos, tesis, entre otros) relacionadas con la primera infancia, el liderazgo infantil y la diversidad cultural; posteriormente se seleccionan aquellas que resultan más pertinentes y se procede a la recolección de fragmentos y datos relevantes. Luego, las fuentes son clasificadas según criterios temáticos (evolución histórica, teorías, marcos normativos, entre otros) y se organiza la información de manera lógica. A partir de ello, se lleva a cabo el análisis comparativo de los conceptos y teorías, junto con la interpretación de los hallazgos en su contexto educativo. Finalmente, se presentan los resultados del proceso documental de forma coherente, integrando los aportes teóricos y normativos que sustentan esta monografía, tal como se evidencia en la Tabla 1.

Tabla 1 Resultados del proceso documental

Etapa del proceso documental	Acciones realizadas	Capítulos en los que se evidencia
<ul style="list-style-type: none"> Búsqueda de información 	Revisión de libros, artículos académicos, documentos institucionales y normativos sobre liderazgo, diversidad cultural y primera infancia.	Contextualización de la monografía y Justificación.
<ul style="list-style-type: none"> Selección de fuentes 	Identificación de textos relevantes, actualizados y con pertinencia teórica que fundamentan el análisis.	Objetivos, pregunta orientadora y enfoque metodológico.
<ul style="list-style-type: none"> Clasificación temática 	Organización de las fuentes consultadas según las tres categorías de análisis: liderazgo infantil, diversidad cultural y primera infancia.	Marco Histórico.
<ul style="list-style-type: none"> Análisis e interpretación 	Comparación de teorías, conceptos y políticas públicas, articulando los aportes de diferentes autores.	Marco Teórico y Antecedentes.
<ul style="list-style-type: none"> Sistematización y presentación 	Reacción coherente del contenido, integración de hallazgos teóricos y elaboración de reflexiones pedagógicas finales.	Desarrollo general y Conclusiones.

2. Marco Referencial

La presente monografía se destaca por contener un análisis documental, entendido como un proceso sistemático de búsqueda, selección, organización, análisis e interpretación de información proveniente de diferentes fuentes escritas; de acuerdo con los teóricos Marcelino Aranda et al. (2024), el análisis documental constituye una metodología que permite la apropiación crítica del conocimiento a través de etapas sucesivas: búsqueda, selección, recolección, clasificación, organización, análisis, interpretación y presentación.

Conforme a lo anterior, esta monografía, en su marco de referencia, se centra en el análisis del liderazgo y la diversidad cultural durante la primera infancia. Para ello, se realiza un recorrido que incluye la revisión de los antecedentes históricos del tema, la exploración de los fundamentos teóricos que lo sustentan y el análisis de las políticas y normas que orientan su desarrollo en el ámbito educativo. De este modo, la ruta de escritura de la monografía parte de la contextualización histórica, continúa con la fundamentación teórica y conceptual, y finaliza con la reflexión normativa y pedagógica, aportando conclusiones que buscan enriquecer la práctica educativa en escenarios diversos.

2.1. Marco Histórico

El presente marco histórico de esta monografía no es solo un requisito académico, sino una oportunidad para mostrar cómo los conceptos de Liderazgo, diversidad cultural y primera infancia, han tenido un proceso de construcción, transformación y resignificación a lo largo del tiempo; pues según Marc Bloch (1993), la historia es “la ciencia de los hombres en el tiempo”, lo que significa que entender el presente requiere mirar el pasado y reconocer las huellas que han configurado las realidades actuales; bajo esta perspectiva, este capítulo busca mostrar cómo los referentes históricos permiten al lector comprender la evolución de las ideas, las prácticas y las políticas educativas que hoy orientan la atención y formación en la primera infancia.

En esta monografía, el marco histórico se organiza en tres cuadros cronológicos que corresponden a los ejes centrales del estudio: liderazgo infantil, diversidad cultural y primera infancia. Esta organización no es arbitraria, sino que responde a la necesidad de analizar cada categoría en su propio recorrido, para luego integrarlas y reconocer sus interrelaciones, de esta manera, se presenta la Cronología e historia del liderazgo infantil:

Difusión internacional de su teoría, Freire exiliado por la dictadura brasileña, trabaja en Chile, Estados Unidos y África, expande su teoría de la educación liberadora. Relación con el liderazgo: Se fortalece la idea del “líder consciente” que impulsa la participación colectiva, modelo aplicable a procesos donde los niños y las niñas asumen roles de responsabilidad y cooperación.

Tabla 2 Cronología e historia del liderazgo infantil

Cronología e historia del liderazgo infantil		
Tiempo	Acontecimientos Autores	Descripción
1782 - 1852	Friedrich Fröbel	Nacimiento y transformación del concepto Kindergarten (jardín de infancia), pensado en crear espacios educativos para niños y niñas de la primera infancia, teniendo en cuenta la importancia del juego y las actividades guiadas.
1896	John Dewey	Creación del <i>Laboratory School</i> enfocándose en la educación democrática y participativa e influenciada por el liderazgo compartido en la infancia
1907	Maria Montessori	Apertura de la primera <i>Casa dei Bambini</i> , desarrollando un método basado en la autonomía, auto organización, aprendizaje guiado por intereses y principios que influyen en las concepciones contemporáneas del liderazgo infantil.

Cronología e historia del liderazgo infantil

1920 -1930	Lev Vygotsky	Desarrollo de la teoría sociocultural y la “zona de desarrollo próximo”, resaltando el rol del adulto y los pares como mediadores del aprendizaje e influencia del liderazgo distribuido en la infancia.
1936	Jean Piaget	Publicación de la teoría <i>La naissance de l'intelligence chez l'enfant</i> , estableciendo las etapas del desarrollo cognitivo, inspirada en modelos de liderazgo reconociendo las capacidades de los niños y niñas según cada etapa.
1968	Paulo Freire	Publicación de <i>La pedagogía del oprimido</i> Obra fundamental de Freire. Idea central: La educación debe liberar, no domesticar; el diálogo y la reflexión crítica empoderan a las personas. En liderazgo infantil: Enseña que los niños y las niñas no deben ser vistos como receptores pasivos, sino como sujetos activos que pueden liderar, crear y cuestionar.
1945 – 1970	Reggio Emilia	Desarrollo del enfoque donde se considera a los niños y las niñas como ciudadanos con derechos, protagonismo y múltiples formas de expresión de ideas, siendo la práctica comunitaria y la organización democrática el centro que lideran los modelos de participación infantil.
1960–1970	Movimiento por los derechos civiles - James A. Banks	Banks vive y participa del contexto del movimiento por los derechos civiles.

Cronología e historia del liderazgo infantil

		<p>Idea central: La educación debe reflejar la diversidad cultural de la sociedad.</p> <p>Aplicación al liderazgo infantil: Los niños y las niñas aprenden a reconocer y respetar distintas culturas, fortaleciendo un liderazgo basado en la inclusión, el respeto y la colaboración.</p>
1965	Head Start Program	<p>Innovación con el programa federal <i>Head Start</i>, guiando la equidad y la participación familiar en la educación infantil e introduciendo el liderazgo comunitario en la primera infancia.</p>
1970–1980	Difusión internacional de la pedagogía del oprimido	<p>Freire expande su teoría de la educación liberadora.</p> <p>Relación con el liderazgo: Se fortalece la idea del “líder consciente” que impulsa la participación colectiva —modelo aplicable a procesos donde los niños y las niñas asumen roles de responsabilidad y cooperación.</p>
1974	Creación del ICBF	<p>Creación del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, impulsando políticas de atención integral a niños, niñas y adolescentes, con participación comunitaria y reconociendo el liderazgo como corresponsabilidad de familia-estado.</p>
1985 – 1995	NAEYC Leadership initiatives	<p>La Asociación Nacional para la Educación de Niñas y niños Pequeños impulsa estándares de calidad y profesionalización, incluyendo formación en liderazgo pedagógico.</p>

Cronología e historia del liderazgo infantil		
1989	Convención sobre los Derechos del Niño (ONU)	La ONU reconoce el derecho de los niños y niñas a expresar sus opiniones y a participar en la toma de decisiones que los afecten. Estimulando el principio clave para el liderazgo infantil.
1990	Sure Start	Programa gubernamental del Reino Unido enfocado en reducir las desigualdades desde la primera infancia, introduciendo estructuras sobre el liderazgo colaborativo entre los servicios sociales, salud y educación.
1992	Publicación de Pedagogía de la esperanza Paulo Freire	Freire retoma sus ideas con un enfoque más humano y emocional. Concepto clave: La esperanza es una fuerza educativa y transformadora. Aplicación: En la infancia, la esperanza motiva el liderazgo positivo: niños y niñas que creen en sí mismos, confían en el cambio y promueven el bienestar común.
Finales del S. XX	Interés profesional y político en la calidad de la ECE	Las organizaciones internacionales y asociaciones profesionales dan énfasis en la calidad, gobernanza y liderazgo en los servicios integrales de la primera infancia; creación y desarrollo de políticas y estándares, que impulsan el rol de líderes en los centros de la primera infancia.
2000s	Expansión de políticas integrales en Chile, México, Brasil y Colombia	Desarrollo de los programas “Chile Crece Contigo” – Chile, “Estancias Infantiles” – México, “Brasil Caihoso” – Brasil, “Atención Integral a la Primera Infancia” (Hogares FAMI, Hogares Comunitarios de

Cronología e historia del liderazgo infantil

		Bienestar) – Colombia. Enfocado en el liderazgo femenino de las comunidades locales, garantizando la educación en la primera infancia.
2000 – 2015	Objetivos de Desarrollo del Milenio (ONU)	La primera infancia como prioridad en las políticas globales, vinculadas a la calidad educativa y al liderazgo de las comunidades.
2010 – 2020	Modelos contemporáneos: liderazgo pedagógico y distribuido	La literatura contemporánea enfatiza modelos de <i>pedagogical leadership</i> (liderazgo centrado en la mejora del aprendizaje y la práctica pedagógica) y enfoques distribuidos (liderazgo compartido entre educadores, familias y comunidad). También hay programas profesionales específicos para formar líderes en ECE
2010	The Routledge International Companion to Multicultural Education - James A. Banks	Banks consolida su teoría a nivel mundial. Concepto clave: La educación multicultural debe preparar a los niños y las niñas para vivir en un mundo interdependiente y diverso. En la infancia: Se impulsa un liderazgo global y solidario, donde los niños y las niñas aprenden a resolver conflictos, cooperar y valorar la pluralidad cultural.
2010–2014	Michael Fullan	Desarrollo de la “Teoría del Cambio Profundo” y el “Liderazgo Coherente” Durante esta década, Fullan amplía su enfoque y lo articula con los desafíos de la educación del siglo XXI. En sus obras <i>Motion Leadership</i> (2010) y <i>The Principal: Three Keys to Maximizing Impact</i> (2014),

Cronología e historia del liderazgo infantil	
	consolida la idea del liderazgo pedagógico como fuerza transformadora, donde la meta principal es mejorar el aprendizaje de todos los estudiantes a través de la colaboración y la coherencia institucional.
2015 – 2030	Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS, UNU) El ODS 4 (“Educación de calidad”) y el ODS 5 (igualdad de género) integran la necesidad del liderazgo en la primera infancia, como medio para lograr aprendizajes inclusivos y equitativos.
2020s	Investigaciones recientes y desafíos actuales Estudios e investigaciones recientes que abordan el liderazgo en la primera infancia como respuesta a las crisis (p. ej. pandemias), retención de personal, equidad y cómo transformar prácticas de centro para mejorar la calidad educativa. El debate actual incluye preguntas sobre definición clara de roles, formación y reconocimiento profesional.

En este primer cuadro se presenta la evolución del liderazgo infantil desde los aportes iniciales de Friedrich Fröbel en el siglo XVIII hasta las tendencias contemporáneas vinculadas a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ONU, 2015). La cronología permite observar cómo el liderazgo ha pasado de ser concebido como una práctica exclusivamente adulta a entenderse como un proceso compartido, donde los niños y las niñas son reconocidos como sujetos con voz, agencia y capacidad de participación (NAEYC, s.f.; Nicholson et al., 2018). Cada hito histórico (como los aportes de Montessori, el enfoque de Reggio Emilia, la creación del programa Head Start o la proclamación de la Convención sobre los Derechos del Niño y la niña) refleja el

tránsito hacia modelos pedagógicos más democráticos y participativos, que otorgan a la infancia un papel protagónico en la construcción de comunidades educativas más inclusivas.

Desde los primeros jardines de infancia de Fröbel hasta los enfoques contemporáneos de liderazgo distribuido y pedagógico, se evidencian transformaciones profundas en la manera de concebir la infancia y su relación con la educación. Los aportes de autores como Piaget y Vygotsky fortalecieron la comprensión del niño y la niña como un ser activo y social, mientras que experiencias como la de Reggio Emilia impulsaron la idea de que los niños y niñas pueden liderar procesos de aprendizaje a través de la creatividad, la exploración y la cooperación. En el contexto latinoamericano, políticas como las desarrolladas por el ICBF en Colombia y los programas de atención integral en Chile, México y Brasil consolidaron la figura del liderazgo comunitario y familiar como parte esencial del desarrollo infantil. En conjunto, todos estos hitos permiten entender que el liderazgo infantil no es un fenómeno aislado, sino el resultado de una evolución histórica marcada por luchas sociales, avances pedagógicos y transformaciones políticas que han redefinido el rol de la niñez en la sociedad y en las instituciones educativas.

Comprender esta evolución histórica del liderazgo infantil es fundamental para conectar con la cronología siguiente, centrada en la diversidad cultural. Ambos procesos están estrechamente relacionados, ya que el reconocimiento de la voz y la participación infantil requiere, al mismo tiempo, valorar la pluralidad de contextos, tradiciones y culturas en los que los niños y las niñas crecen y aprenden. Así, la transición hacia la segunda cronología permite analizar cómo la educación intercultural amplió los principios del liderazgo infantil, incorporando el respeto por la diversidad, la equidad y la inclusión como pilares del desarrollo educativo y social en la primera infancia.

Tabla 3 Cronología e historia de la diversidad cultural en la primera infancia

Cronología e historia de la diversidad en la primera infancia		
Tiempo	Acontecimientos	Descripción
	Autores	
1816	Expansión global de las “infant schools”	En el Reino Unido se establecieron las escuelas infantiles donde se preocupaban por la moral de las colonias y la educación intercultural, estas escuelas se extendieron por Europa, el Imperio Británico y EE. UU.
1930 – 1940	Enfoque intercultural en educación formal	En los Distritos Urbanos de EE. UU. (Nueva York, Pittsburgh, Chicago y Detroit) se desarrollaron materiales curriculares sobre la historia de los afroamericanos y las relaciones raciales, con el fin de promover el pluralismo cultural en la educación formal.
1950 – 1960	Movimiento por los derechos civiles.	En EE. UU se impulsa practicas educativas más exclusivas y equitativas por medio de movimientos civiles.
1960 – 2010	Política pública y diversidad cultural	En Colombia se desarrollan políticas de infancia en compañía del ICBF, fortaleciendo el enfoque de diversidad cultural en la educación infantil.

Cronología e historia de la diversidad en la primera infancia

1963	Coral Way Elementary	En EE. UU.- Florida se dio inicio al primer programa publico bilingüe y bicultural del país.
1965	Head Start	En EE. UU. Se da desarrollo al programa Head Start, enfocado a la inclusión cultural desde la primera infancia.
1965	Aprobación de la Immigration Act	En EE. UU. Se aprobó la inmigración, eliminando restricciones étnicas, permitiendo una diversidad en la población escolar y fortaleciendo la educación multicultural.
1980 – 1990	Anti-bias curriculum	En EE. UU. Se desarrolló la elaboración y ejecución de currículos antidiscriminatorios en primera infancia, promoviendo los juegos multiculturales para fomentar la comprensión cultural mediante experiencias diarias.
1991	Currículo Children of the Rainbow	En EE. UU. Se dá inicio al currículo Children of the Rainbow, promoviendo la aceptación de la diversidad étnica, cultural y estructuras familiares diversas desde la primera infancia.
1990	Gloria Ladson-Billings	Promueve su teoría de la “culturally relevant teaching”, la cual resalta y promueve a los

Cronología e historia de la diversidad en la primera infancia

		estudiantes a mantener su identidad cultural y a su vez a mantener su éxito académico.
		Banks vive y participa del contexto del movimiento por los derechos civiles.
		Idea central: La educación debe reflejar la diversidad cultural de la sociedad.
1960–1970	Movimiento por los derechos civiles - James A. Banks	Aplicación al liderazgo infantil: Los niños y las niñas aprenden a reconocer y respetar distintas culturas, fortaleciendo un liderazgo basado en la inclusión, el respeto y la colaboración.
1994	"Cultural Diversity at Home"	Informe del National Research Council (EE. UU.) donde destaca la importancia de la cultura como influyente en el aprendizaje infantil desde las primeras experiencias familiares.
1996	Publicación del currículo nacional temprano Te Whāriki	En EE. UU. – Nueva Zelanda, se publica el currículo nacional temprano Te Whāriki, enfocado en el concepto bicultural (Maorí y occidental) e integrando la diversidad cultural como principio pedagógico central.

Cronología e historia de la diversidad en la primera infancia		
S. XXI	Early Learning Years Framework (ELYF)	Se incorpora en Australia las competencias culturales dentro de los currículos como un eje formativo en la educación formal.
2001	Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural	La UNESCO por medio de la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, establece la diversidad cultural como patrimonio de la humanidad, base ética y promotora el dialogo intercultural.
2004	Sonia Nieto	Consolidación de la “Pedagogía de la Diversidad” A inicios de los 2000, Sonia Nieto profundiza en la noción de educación multicultural transformadora, centrada en la identidad, la pertenencia y el sentido de comunidad. Publica varios trabajos donde propone que el respeto por la diversidad debe ser un valor central en toda práctica educativa y que el liderazgo docente debe promover la equidad y la participación activa de todos los niños y todas las niñas.
2006 – 2010	Smithsonian/NMAAHC recibe su primer ECEI	Smithsonian realiza la primera publicación financiada donde su tema principal es la

Cronología e historia de la diversidad en la primera infancia		
	(Early Childhood Education Initiative)	identidad racial saludable y conciencia de la diversidad desde la primera infancia.
2006	Ley 1098 (Colombia)	El Código de la Infancia y Adolescencia establece la garantía de etnoeducación para poblaciones indígenas desde los primeros años.
2006 – 2010	Políticas públicas sobre diversidad cultural en primera infancia	En Colombia se formulan y desarrollan políticas públicas sobre la diversidad cultural en la primera infancia.
2011	Estrategia “Cero a Siempre” y MaguaRED	En Colombia se promueven los derechos culturales desde la primera infancia, mediante acceso a contenidos artísticos, formación de cuidadores y promoción de expresiones culturales en espacios familiares y comunitarios.
2012	Cultura y participación en primera infancia	En Colombia el Ministerio de Cultura y el Museo Nacional publican y promueven el libro que aborda la infancia, la participación ciudadana y el papel formativo de los museos en niños y niñas de las primeras edades.
2013	Andrea Muñoz Barriga	Publicación sobre la “ <i>Diversidad cultural en la primera infancia</i> ” haciendo un enfoque

Cronología e historia de la diversidad en la primera infancia		
		significativo en la educación infantil y en los contextos urbanos de Colombia.
2015	Ley de Inclusión Escolar (N.º 20.845)	En Chile se promueve la Ley de Inclusión Escolar (N.º 20.845), que exige que el sistema educativo promueva y respete la diversidad cultural
2021	Carmen Andrea Aracena Lobos	Publicación sobre la “Diversidad cultural: análisis de su atención pedagógica...”, siendo este un estudio sobre cómo se atiende la diversidad cultural en prácticas pedagógicas en sala cuna

En este segundo cuadro se profundiza en la evolución del concepto de diversidad cultural dentro de la educación infantil, mostrando cómo las transformaciones históricas y sociales han configurado las actuales perspectivas pedagógicas en torno a la inclusión y el reconocimiento de las identidades. El recorrido inicia con las infant schools del siglo XIX en el Reino Unido, instituciones pioneras en introducir la educación moral y el contacto entre distintas culturas, y continúa con el surgimiento del enfoque intercultural en las primeras décadas del siglo XX en Estados Unidos, cuando las escuelas urbanas comenzaron a integrar contenidos relacionados con la historia y la cultura afroamericana como una forma de promover el pluralismo cultural. A partir de los movimientos sociales de la década de 1950 y 1960, especialmente el movimiento

por los derechos civiles, se fortaleció la idea de que la diversidad debía considerarse un valor educativo y no una dificultad que obstaculizara el aprendizaje.

En el contexto latinoamericano, la segunda mitad del siglo XX trajo consigo importantes avances en materia de reconocimiento cultural, impulsados por políticas públicas. En Colombia, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) incorporó desde la década de 1960 el enfoque de diversidad cultural en la atención a la niñez, y posteriormente la Ley 1098 de 2006 y la Política de Estado de Cero a Siempre (2016) reforzaron el compromiso con una atención educativa que respete la identidad étnica y cultural de los niños y niñas. De manera paralela, en el ámbito internacional, la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO (2001) definió este concepto como patrimonio de la humanidad, estableciendo las bases éticas y pedagógicas de una educación que promueva el diálogo intercultural, la tolerancia y la equidad.

Este proceso histórico también se nutre de importantes desarrollos teóricos. Autores como Gloria Ladson-Billings (1990) introdujeron la noción de enseñanza culturalmente relevante, planteando que el aprendizaje debe vincularse con las experiencias, tradiciones y lenguajes de los estudiantes. Asimismo, la pedagogía multicultural de James Banks y los aportes de Sonia Nieto consolidaron la idea de que reconocer las diferencias culturales en el aula contribuye a formar ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social. Estos aportes marcaron un punto de desviación en la educación infantil, ya que invitaron a los docentes a desempeñar un papel activo en la creación de ambientes inclusivos donde las diversas identidades culturales no solo se aceptan, sino que se celebran como fuente de aprendizaje y crecimiento colectivo.

En conjunto, la cronología de la diversidad cultural evidencia cómo este concepto pasó de ser considerado un obstáculo dentro del sistema educativo a consolidarse como un principio

pedagógico y un derecho fundamental. Los hitos históricos presentados (desde las primeras experiencias interculturales hasta las políticas contemporáneas de inclusión) muestran que la diversidad cultural es la base sobre la cual se construye una educación equitativa y humanizadora. Esta reflexión resulta esencial para articular el análisis con la siguiente cronología, centrada en la primera infancia, puesto que comprender la riqueza cultural en la que crecen los niños y niñas permite entender mejor los procesos de desarrollo, socialización y aprendizaje en sus contextos reales.

Tabla 4 Cronología e historia de la primera infancia

Cronología e historia de la primera infancia		
Título	Acontecimientos	Descripción
	Autores	
1658	Comenius y el “libro visible”	Orbis Sensualium Pictus se dá inicio a la idea de crear y utilizar materiales visuales para comenzar a aprender desde muy temprano.
1762	Rousseau y la naturaleza del niño	Émile, ou De l’éducation, comprensión del niño y la niña como ser pensante y con sentimientos propios.

Cronología e historia de la primea infancia

1801	Pestalozzi: cabeza, corazón y manos	Escrito literario de Cómo Gertrudis enseña a sus hijos, una de los primeros instructivos de cómo enseñar en casa.
1837 – 1840	Froebel y el “kindergarten”	Se fundó en Blankenburg el primer jardín para el cuidado de la primera infancia.
1856 - 1890	Primeros kindergarten en EE. UU.	Apertura de los primero kindergarten en EE. UU. Por Margarethe Schurz (Watertown, Wisconsin, 1856) y Elizabeth Peabody (Boston, 1860).
1896	John Dewey y la escuela laboratorio	Estudio y análisis de John Dewey, sobre el niño y la niña y la escuela, enfocándose en la importancia del aprendizaje activo, la solución de problemas y la experimentación en las primeras edades.
1907	Maria Montessori y la “Casa dei Bambini”	Apertura de la “Casa dei Bambini” en Roma por Montessori enfocada en los ambientes especiales para el desarrollo de la autonomía y la observación científica.
1934 – 1986	Lev Vygotski y lo sociocultural	Construcción de la teoría enfocada a la zona de desarrollo próximo. Permitiendo un desarrollo en primera infancia, potenciando la interacción social mediada.

Cronología e historia de la primera infancia

1936	Jean Piaget y los orígenes de la inteligencia	Concepción de la teoría de las etapas del desarrollo cognitivo (sensoriomotor en niños y niñas de 0 a 2 años de edad).
1951 – 1969	John Bowlby y el apego	Teoría e informes de la OMS y la relación afectiva temprana como base del desarrollo saludable.
1965	Head Start (EE. UU.)	Creación del programa federal en EE. UU. Para niños y niñas de bajos recursos, donde se integraba la educación, nutrición, salud, familia y enseñanza de políticas públicas de la primera infancia.
1968	Creación del ICBF (Ley 75/1968)	En Colombia se institucionaliza la protección integral de la niñez y la familia, a través de los servicios de ICBF.
1979	Bronfenbrenner y los sistemas ecológicos	Teoría de la primera infancia y su desarrollo mediante los sistemas ecológicos microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas.
1989	Convención sobre los Derechos del Niño (ONU)	Creación y difusión de los derechos de los niños y las niñas y reconocimiento a la niñez como sujeto de derechos y prioridad, permitiendo la protección integral y acceso a

Cronología e historia de la primea infancia

		servicios fundamentales como salud, alimentación, y educación.
1996	Te Whāriki (Nueva Zelanda)	Desarrollo del currículo nacional bicultural de educación inicial.
2006	Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098/2006)	Formaliza la adopción de leyes de protección integral a niños, niñas y adolescentes, con la corresponsabilidad del estado, la familia y la sociedad.
2007 – 2011 – 2016 – 2017	Series de The Lancet sobre Desarrollo Infantil Temprano	Síntesis global de evidencia sobre el desarrollo, adversidad y políticas (nurturing care).
2009 – 2010	Heckman y el retorno de la inversión	Se realiza el análisis del programa Perry Preschool con el fin de medir la calidad de la intervención y el impacto en los niños y las niñas participantes.
2015	Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 4.2)	Dentro de la agenda 2030 se tiene como objetivo asegurar que todas las niñas y los niños tengan acceso a la atención y desarrollo en la primera infancia y educación preescolar de calidad

Cronología e historia de la primea infancia		
2016	Ley 1804/2016: Política de Estado De Cero a Siempre	Mediante la política de estado, en Colombia, se consolida la primera infancia como su máxima prioridad.
2017	Nueva Zelanda — actualización Te Whāriki (2017)	En Nueva Zelanda se refuerza la continuidad de aprendizajes y biculturalidad.
2018	Nurturing Care Framework (OMS/UNICEF/Banco Mundial)	Políticas enfocadas a los niños y niñas de 0 a 3 años de edad, donde se prioriza el desarrollo integral de estos mediante programas enfocados a la seguridad, nutrición, salud, cuidado sensible y aprendizaje temprano.
2021	Reino Unido — EYFS	En el Reino Unido se legalizan programas para niños y niñas de 0 a 5 años de edad, para su protección y cuidado integral.

En este tercer cuadro se integra los principales hitos en la evolución de la concepción de la primera infancia como etapa fundamental del desarrollo humano; desde las ideas de Comenius y Rousseau, hasta los modelos ecológicos de Bronfenbrenner y las políticas globales de la OMS y UNICEF, se evidencia cómo la primera infancia pasó de ser invisibilizada a ser reconocida como prioridad mundial; en este recorrido se permite comprender que la atención integral a los niños y niñas surge de un proceso de acumulación de teorías, investigaciones y políticas que han

ido transformando la mirada hacia el niño y la niña como sujeto de derechos. Este cuadro aporta al marco histórico la dimensión fundacional: sin comprender cómo se construyó la categoría de primera infancia, no sería posible analizar el liderazgo ni la diversidad cultural en este ámbito.

Hablar de liderazgo y diversidad cultural en la primera infancia implica reconocer que no se trata de conceptos nuevos, sino de categorías que han evolucionado a lo largo de la historia de la educación y que hoy ocupan un lugar central en los debates pedagógicos. Durante siglos, la escuela fue concebida como un espacio homogéneo en el que poco se reconocían las particularidades culturales de los niños y niñas; sin embargo, los cambios sociales, políticos y económicos de las últimas décadas han impulsado una transformación en la manera de entender la infancia, la diversidad y el rol de los educadores como líderes. Desde los primeros aportes de pensadores como Jean Piaget y Lev Vygotsky en el siglo XX, quienes resaltaron la importancia del desarrollo cognitivo y social en contextos culturales, hasta los actuales enfoques de educación inclusiva y multicultural defendidos por autores como James Banks y Sonia Nieto, se observa un tránsito histórico hacia la valoración de la diversidad como un pilar para la formación integral. De esta manera, el presente marco histórico permitirá rastrear cómo la noción de liderazgo pedagógico y el reconocimiento de la diversidad cultural se han configurado en diferentes momentos históricos y contextos sociales, hasta llegar a constituirse en referentes clave de la educación infantil contemporánea.

Al analizar en conjunto los tres cuadros, se evidencia que el liderazgo, la diversidad cultural y la primera infancia constituyen categorías interdependientes que deben comprenderse de manera articulada. La cronología del liderazgo infantil revela una evolución hacia la participación de los niños y las niñas como agentes de cambio dentro de los contextos educativos y sociales; por su parte, la cronología de la diversidad cultural muestra cómo la educación ha

transitado hacia modelos más inclusivos, donde la pluralidad de identidades, lenguas y tradiciones se reconoce como una riqueza pedagógica y no como una barrera. Finalmente, la cronología de la primera infancia permite integrar ambas perspectivas al resaltar la importancia de garantizar una atención integral y equitativa desde los primeros años de vida, basada en el respeto, la participación y la valoración de la diferencia. En conjunto, estas tres líneas históricas permiten comprender que el desarrollo infantil no puede separarse de los contextos culturales y de las oportunidades de liderazgo que ofrece la sociedad, pues ambas dimensiones son esenciales para construir una educación más humana, democrática e intercultural, donde la cultural aporta la perspectiva de inclusión y reconocimiento de identidades; finalmente, la cronología de la primera infancia brinda el marco de comprensión de esta etapa vital como prioridad pedagógica y social; así, el análisis histórico permite entender que los debates actuales sobre liderazgo educativo intercultural en la primera infancia son el resultado de un proceso histórico amplio, en el que confluyen teorías pedagógicas, luchas sociales, transformaciones culturales y políticas públicas.

De esta manera, este marco histórico no solo contextualiza esta monografía, sino que ofrece al lector una visión integral de cómo los conceptos analizados se han configurado y cómo sus trayectorias se entrecruzan, aportando bases sólidas para la discusión teórica y pedagógica que se desarrolla en los siguientes apartados.

La inclusión de un marco histórico en esta monografía constituye un elemento esencial para comprender cómo las ideas sobre liderazgo, diversidad cultural y primera infancia no surgieron de manera aislada, sino que se consolidaron a partir de procesos sociales, pedagógicos y políticos que transformaron las prácticas educativas a lo largo del tiempo. A través del análisis de los hitos presentados en las cronologías, se evidencia que cada periodo histórico aportó una visión particular sobre la infancia, su papel en la sociedad y las formas de acompañar su

desarrollo. De esta manera, el marco histórico nos permite situarnos en el estudio dentro de una línea de continuidad y de cambio, reconociendo que los avances actuales en la educación infantil son el resultado de una construcción colectiva, progresiva y contextual.

Es importante mencionar que recoger esta información va más allá de una descripción, aspirando a infundir significado y profundidad a la monografía. Los momentos clave descubiertos, revelan los nuevos retos de la educación infantil: liderar, participar activamente, abrazar la diversidad cultural para la equidad y entender la primera infancia como esencial para formar a la persona. Examinar estos cambios históricos aporta un firme punto de partida para captar las ideas que siguen, evidenciando que el saber pedagógico necesita historia y cultura.

2.2. Marco Teórico

El marco teórico constituye el eje conceptual de una monografía, pues permite fundamentar las ideas, analizar los conceptos centrales y establecer las relaciones entre las categorías que orientan el estudio. A través de este apartado se construye el sustento académico que da coherencia a la argumentación, articulando las posturas de diversos autores, teorías y enfoques que han reflexionado sobre el tema abordado. En términos generales, su función es ofrecer una base sólida que respalde la interpretación y el análisis realizados a lo largo del trabajo.

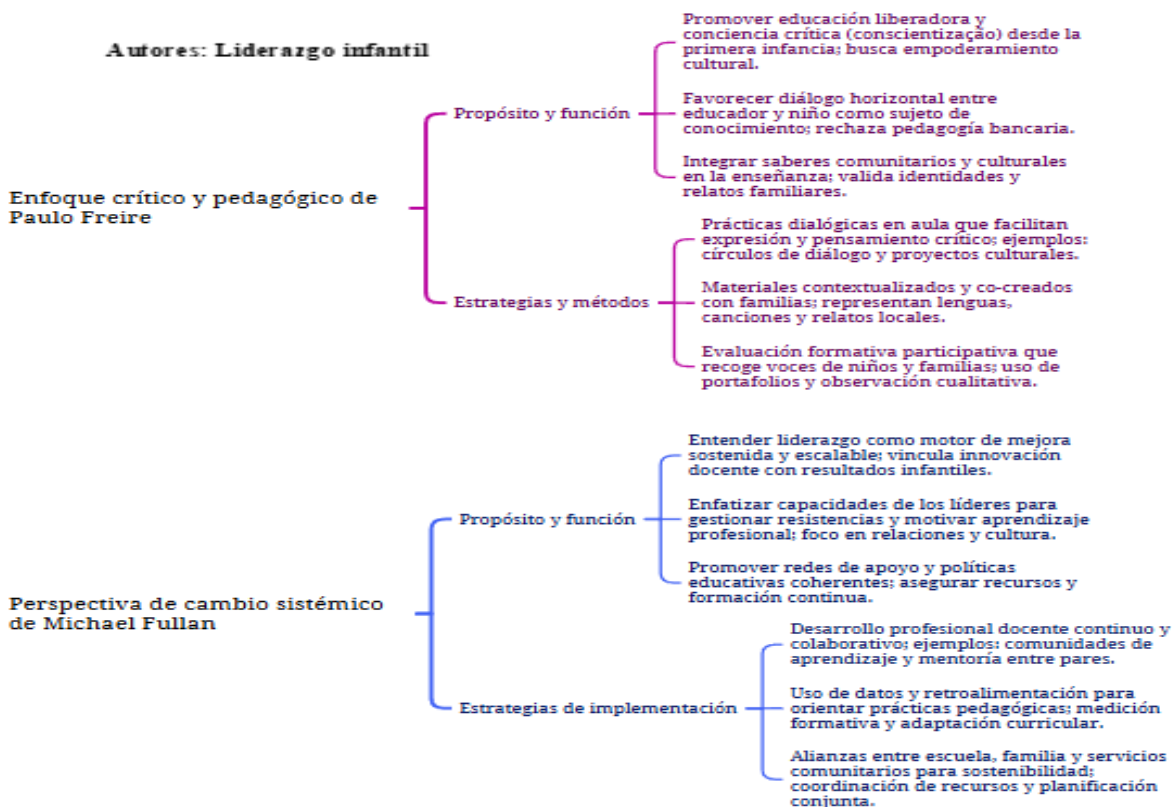
En el caso de la presente monografía, el marco teórico reúne los principales aportes conceptuales relacionados con el liderazgo, la diversidad cultural y la primera infancia, abordando sus definiciones, enfoques y puntos de encuentro desde una mirada pedagógica. Permitiendo al lector comprender cómo estas tres categorías se vinculan entre sí y cómo, desde la

teoría, sustentan la importancia de promover una educación inclusiva para la primera infancia que sea participativa, y culturalmente pertinente.

En coherencia con lo anterior, el siguiente mapa presenta los aportes teóricos de Paulo Freire y Michael Fullan, cuyas perspectivas permiten comprender el liderazgo infantil desde dos enfoques complementarios: el enfoque crítico y pedagógico de Freire, centrado en la emancipación, el diálogo y la construcción cultural del conocimiento, y la perspectiva de cambio sistémico de Fullan, esta se orienta al desarrollo del liderazgo educativo, la innovación docente y la mejora continua. Ambos autores coinciden en resaltar la importancia del trabajo colaborativo, la reflexión crítica y la participación como fundamentos esenciales para una educación inclusiva en la primera infancia.

Figura 1

Mapa cronológico aportes teóricos de Freire y Fullan



El liderazgo pedagógico en la primera infancia ha sido objeto de estudio desde distintas perspectivas teóricas, destacándose su relevancia para la formación de comunidades educativas inclusivas y democráticas. Paulo Freire (1970) plantea que el liderazgo educativo debe entenderse como un acto de liberación, en el que el educador reconoce al otro como sujeto activo de su proceso de aprendizaje. En este sentido, el liderazgo no es una imposición, sino un acompañamiento crítico que favorece la construcción colectiva del conocimiento. En este enfoque, la figura del docente deja de ser solo el transmisor para convertirse en facilitador y compañero de aprendizaje, en tanto el educador como educando participan en una relación co-intencional que promueve la conciencia crítica concientizando sobre las condiciones sociales y culturales en las que se vive.

Aplicada al liderazgo pedagógico, la teoría freiriana legitima una dimensión del liderazgo entendida como práctica ética y colectiva: el líder educativo promueve espacios de diálogo, posibilita la emergencia de voces diversas y orienta procesos en los que la comunidad educativa (docentes, familias y niños y niñas) participa en la toma de decisiones. En este sentido, el liderazgo no se reduce a funciones administrativas ni a la imposición de normas, sino que se articula con la capacidad de empoderar a los sujetos, reconocer sus saberes previos y propiciar la acción transformadora desde lo local. El objetivo es formar sujetos capaces de problematizar su realidad y actuar sobre ella de manera informada y solidaria.

En el contexto de la primera infancia, la traducción de la pedagogía freiriana exige una adaptación a las características de desarrollo de los niños y las niñas: las prácticas dialogadas se concretan en interacciones lúdicas, se incorpora como planteamiento de situaciones significativas (dilemas cotidianos, juegos con reglas, proyectos de aula), En definitiva, los aportes de Paulo

Freire permiten comprender el liderazgo educativo como una práctica ética, crítica y humanizadora, centrada en el diálogo, la reflexión y la participación de los sujetos. Su visión defiende la voz de los niños y las niñas, al reconocerlos como protagonistas de su propio aprendizaje y miembros de la comunidad educativa. De esta manera, el liderazgo en la primera infancia inspirado en Freire trasciende la autoridad del adulto para convertirse en un proceso compartido de construcción del conocimiento y de transformación social.

Esta concepción del liderazgo como acción colectiva se articula con las propuestas de Michael Fullan, quien amplía la mirada hacia la gestión del cambio educativo y el fortalecimiento de comunidades de aprendizaje. Mientras Freire enfatiza la dimensión ética y liberadora del liderazgo, Fullan aporta la comprensión de los procesos organizativos y pedagógicos que permiten hacer sostenibles dichas transformaciones dentro de las instituciones educativas.

Michael Fullan (2002, 2014) por su parte plantea el liderazgo educativo como un proceso de transformación colectiva que promueve la mejora continua en las instituciones escolares. A diferencia de los modelos jerárquicos, Fullan propone el liderazgo distribuido, en el que todos los actores educativos participan activamente en la toma de decisiones y en la creación de una cultura de aprendizaje compartida. Este enfoque se centra en el cambio profundo, no superficial de las prácticas pedagógicas, basándose en la colaboración, la motivación y el aprendizaje profesional permanente.

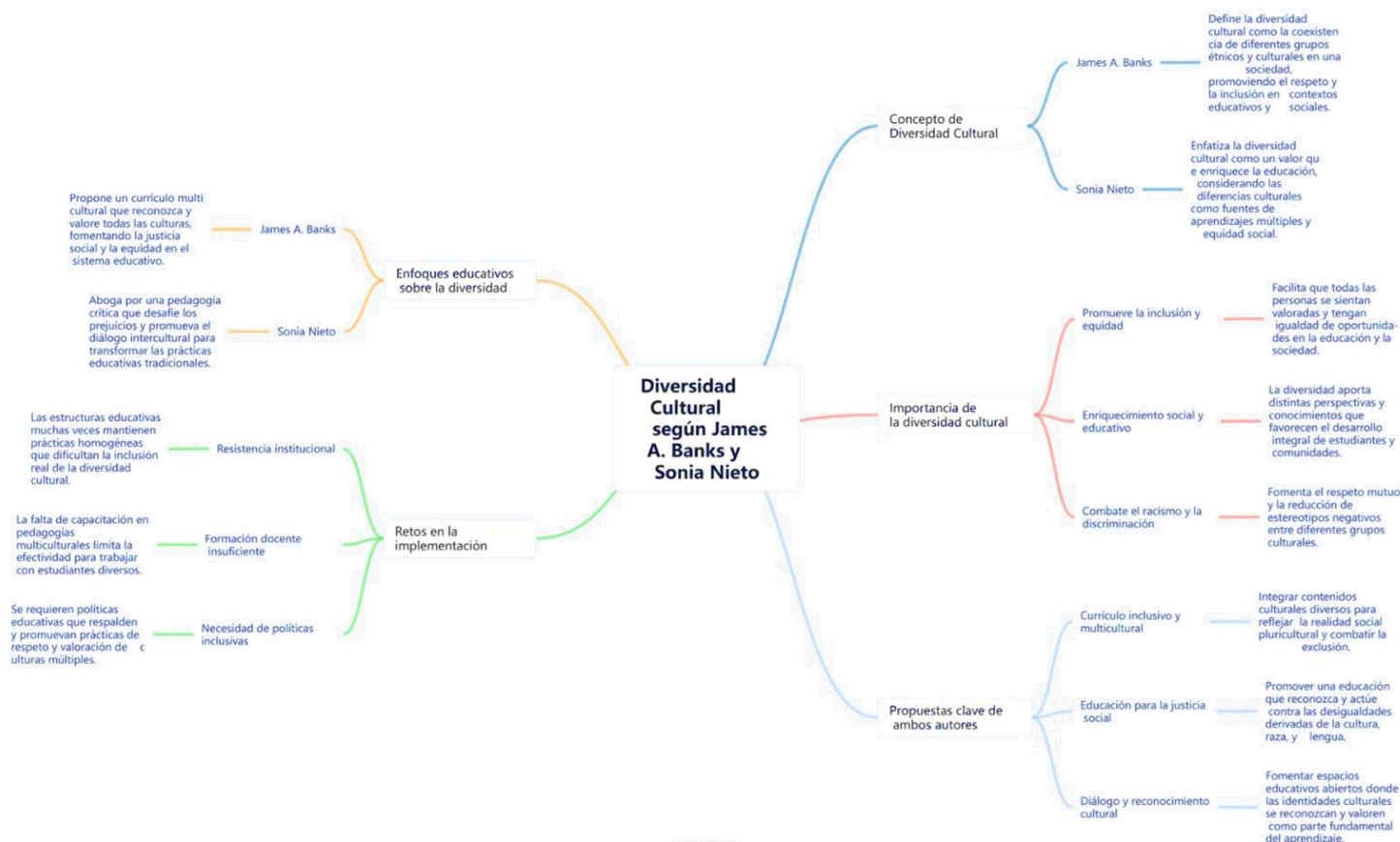
Desde la perspectiva de la primera infancia, el liderazgo distribuido de Fullan cobra relevancia porque promueve el trabajo conjunto entre docentes, familias y comunidad, reconociendo que el desarrollo integral de los niños y las niñas depende de entornos educativos coherentes y participativos. El educador, en este sentido, lidera no desde la autoridad, sino desde

la influencia positiva, modelando valores como la empatía, la escucha y la cooperación. Su liderazgo se manifiesta en la capacidad de inspirar, acompañar y generar condiciones para que cada niño, niña y adulto del entorno educativo participe activamente en los procesos de cambio. De esta manera, las ideas de Michael Fullan sobre el liderazgo distribuido permiten comprender que la transformación educativa solo es posible cuando todos los actores (docentes, familias, comunidad, niños y niñas) participan activamente en los procesos de cambio. Su visión del liderazgo como acción colectiva y colaborativa prepara el terreno para abordar la diversidad cultural como una dimensión esencial del quehacer pedagógico. Reconocer la pluralidad de voces, tradiciones y contextos dentro del aula se convierte, entonces, en un componente clave del liderazgo educativo, ya que implica dirigir con empatía, equidad y respeto por las diferencias.

Desde esta perspectiva, se enlaza el pensamiento de Fullan con los aportes de James A. Banks, quien amplía la comprensión del liderazgo educativo al introducir la educación multicultural como una herramienta para promover la justicia social y la inclusión. El siguiente mapa conceptual presenta de manera resumida los principales postulados de Banks y Sonia Nieto sobre la diversidad cultural y su implementación en la práctica educativa.

Figura 2

Mapa conceptual postulados de Banks y Sonia Nieto



Luego de analizar las concepciones de liderazgo educativo propuestas por Freire y Fullan, resulta fundamental ampliar la mirada hacia un componente clave dentro del ejercicio docente como lo es la diversidad cultural en los escenarios de la primera infancia, el liderazgo no solo se expresa en la gestión pedagógica o en la promoción de la autonomía, sino también en la capacidad del maestro para reconocer, valorar y articular las múltiples identidades culturales presentes en el aula. La educación inclusiva y respetuosa de las diferencias constituye, por tanto, una manifestación concreta de liderazgo ético y transformador.

En este sentido, autores como James A. Banks y Sonia Nieto aportan marcos conceptuales que profundizan en la comprensión de la educación multicultural y su papel en la formación de ciudadanos críticos, empáticos y participativos. Ambos coinciden en que el liderazgo docente debe promover la equidad y el reconocimiento de las culturas como parte del proceso educativo.

James A. Banks (2004, 2010), considerado uno de los pioneros de la educación multicultural, sostiene que la diversidad cultural constituye una oportunidad para enriquecer los procesos educativos, siempre que se reconozcan las experiencias, lenguas y valores de los grupos sociales que conforman la comunidad escolar. Para Banks, la educación multicultural no se limita a incorporar contenidos sobre diferentes culturas, sino que busca transformar la estructura misma de la escuela y del currículo, de manera que todos los estudiantes (sin importar su origen étnico, lingüístico o social) tengan las mismas oportunidades de aprendizaje y participación.

En este sentido, Banks propone cinco dimensiones que orientan la educación multicultural: la integración de contenidos, el proceso de construcción del conocimiento, la reducción de prejuicios, la pedagogía equitativa y el empoderamiento de la cultura escolar. Estas dimensiones promueven una escuela que no solo enseña sobre la diversidad, sino que la vive en sus prácticas cotidianas, en la manera como se enseña, se evalúa y se convive. En el ámbito de la primera infancia, sus aportes resultan fundamentales, ya que invitan a los docentes a reconocer que cada niño y niña llega al aula con una historia, una lengua y una identidad cultural que deben ser valoradas y respetadas. De esta forma, el liderazgo pedagógico se convierte en una herramienta para garantizar que las diferencias culturales no sean motivo de exclusión, sino punto de partida para la convivencia y el aprendizaje compartido. A partir de estos planteamientos, el trabajo de James A. Banks sienta las bases para una educación más inclusiva y

equitativa, pero su enfoque se amplía y profundiza con las contribuciones de Sonia Nieto, quien retoma la educación multicultural desde una perspectiva crítica y transformadora. Mientras Banks propone una estructura conceptual que orienta las prácticas docentes hacia la inclusión, Nieto pone el acento en la dimensión ética, política y humana de la educación, destacando el papel del maestro como agente de cambio y constructor de justicia social dentro del aula.

Sonia Nieto (1943), educadora y teórica puertorriqueña-estadounidense, es una de las principales voces en el campo de la educación multicultural y la diversidad, donde su teoría parte de una visión profundamente humana, social y crítica, en la que la educación se entiende como un proceso que debe promover la equidad, la justicia social y el respeto por las identidades culturales; Nieto sostiene que la escuela no solo es un espacio académico, sino también un entorno donde se construyen identidades, se reconocen las diferencias y se forman ciudadanos conscientes y comprometidos con su entorno.

Desde la perspectiva de Sonia, la diversidad no es un problema que deba resolverse ni una característica superficial que se tolere, sino una fortaleza que enriquece la vida escolar y social; donde cada estudiante, con su idioma, historia, cultura y forma de ver el mundo, aporta algo valioso al aprendizaje colectivo; por eso, Sonia Nieto propone que la educación multicultural debe ser un proceso continuo y transformador, no limitado a la celebración de fechas o tradiciones, sino integrado en todas las dimensiones del currículo y la práctica pedagógica.

Su teoría se apoya en la idea de una educación multicultural crítica, la cual no solo busca reconocer la diversidad, sino cuestionar las estructuras de poder, los prejuicios y las desigualdades que históricamente han marginado a ciertos grupos; Nieto considera que la escuela tiene un papel esencial en la construcción de una sociedad más justa, y para ello, los docentes

deben actuar como agentes de cambio social, promoviendo el respeto, la empatía y la reflexión; enseñar en la diversidad, para ella, implica compromiso ético, pasión, y la convicción de que todos los niños y niñas tienen el derecho a aprender siendo auténticos, sin negar su identidad cultural.

En este sentido, la identidad y la pertenencia son conceptos centrales en su pensamiento. Sonia Nieto afirma que los estudiantes construyen su identidad a partir de la interacción entre su cultura de origen y la cultura escolar; por ello, el docente debe reconocer y valorar las raíces culturales de cada niño y niña, permitiendo que se exprese con libertad y orgullo; la aceptación de la diversidad cultural no solo fortalece la autoestima del estudiante, sino que también promueve comunidades escolares más democráticas, solidarias y humanas.

En sus obras más reconocidas, como *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (1992), *The Light in Their Eyes* (1999) y *Language, Culture, and Teaching* (2002), Nieto argumenta que una educación verdaderamente inclusiva requiere reconocer el contexto social y político en el que viven los estudiantes; educar en la diversidad implica asumir una postura crítica ante las injusticias, visibilizar las distintas voces dentro del aula y fomentar el diálogo intercultural; su enfoque promueve el aprendizaje cooperativo, el respeto mutuo y la construcción de comunidades de aprendizaje donde todos los niños y las niñas se sientan valorados y capaces de aportar.

Vinculando su teoría con el liderazgo infantil, Sonia Nieto inspira la formación de niños y niñas que lideran desde el respeto, la empatía y la conciencia social; al promover una educación que celebra la diferencia, se cultivan valores como la solidaridad, la tolerancia y la justicia, fundamentales para el liderazgo en una sociedad diversa; los niños y las niñas que crecen bajo

este enfoque aprenden a escuchar, dialogar, tomar decisiones en grupo y defender lo que es justo, convirtiéndose en líderes inclusivos y sensibles a la realidad del otro.

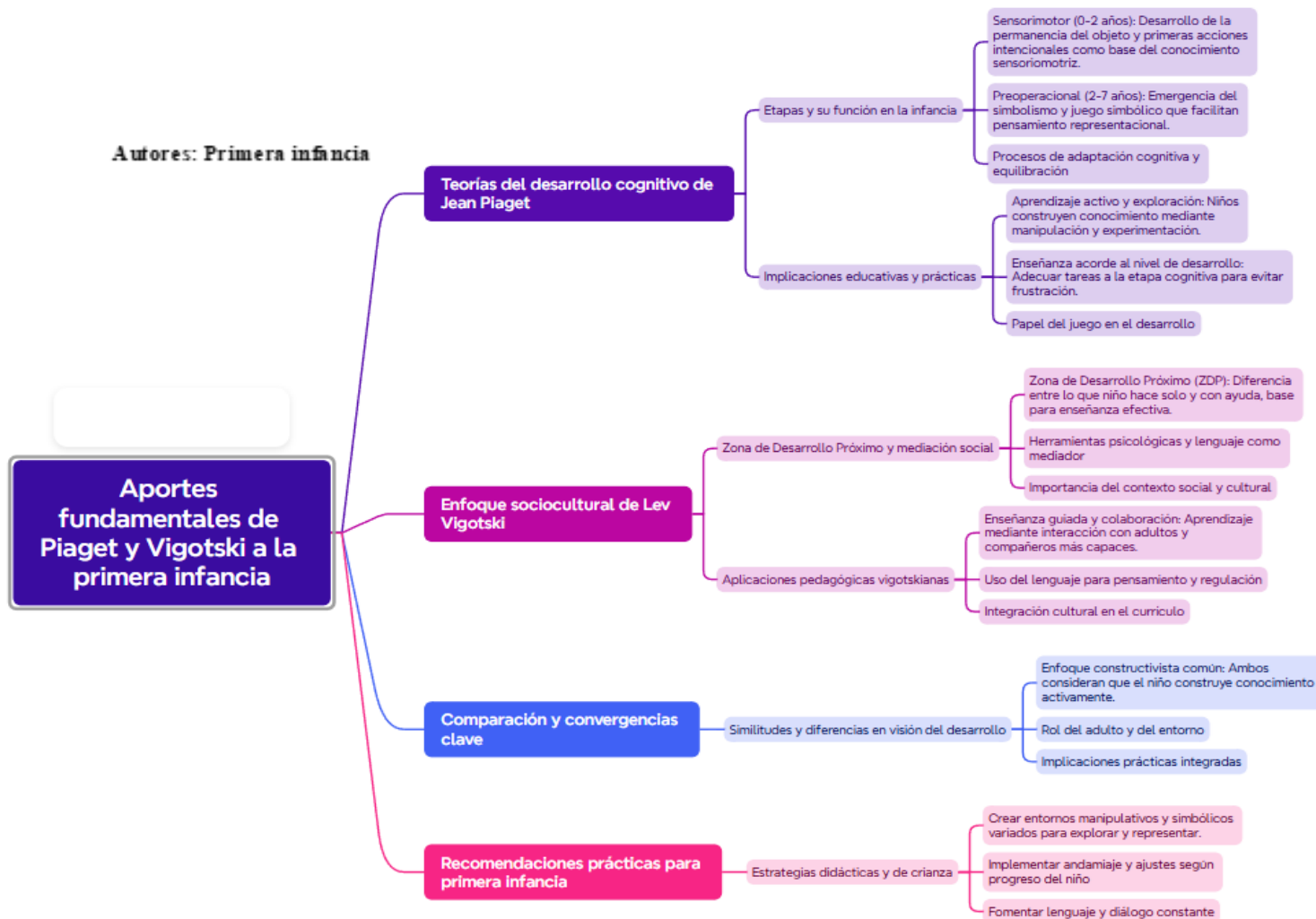
Las teorías de Sonia Nieto sobre la diversidad cultural y la justicia social permiten ampliar el sentido del liderazgo docente hacia una práctica pedagógica que reconoce la dignidad, la voz y la identidad de cada niño y niña. Sin embargo, para comprender cómo estos valores se expresan en el proceso de aprendizaje y en la construcción del pensamiento durante la primera infancia, es necesario integrar las teorías del desarrollo infantil. En este punto, las aportaciones de Jean Piaget resultan fundamentales, pues explican cómo los niños y las niñas aprenden, se relacionan con su entorno y desarrollan su autonomía intelectual y moral.

De esta manera, la teoría cognitiva de Piaget complementa las perspectivas de Freire, Fullan, Banks y Nieto al ofrecer una base psicológica que sustenta la formación del liderazgo infantil: comprender cómo los niños y las niñas construyen su conocimiento permite al docente generar experiencias significativas que fortalezcan la participación, la toma de decisiones y el respeto por la diversidad dentro del aula.

El siguiente mapa conceptual nos presenta los aportes fundamentales de Piaget y Vygotsky a la primera infancia, destacando sus coincidencias, diferencias y las implicaciones pedagógicas que orientan la práctica docente hacia la promoción de un liderazgo participativo, crítico y colaborativo desde los primeros años de vida.

Figura 3

Mapa conceptual aportes de Piaget y Vygotsky



Después de abordar las perspectivas de liderazgo educativo y diversidad cultural desde autores como Freire, Fullan, Banks y Nieto, es fundamental considerar cómo estos principios se reflejan en el desarrollo integral de los niños y niñas en la primera infancia. Comprender cómo aprenden, piensan, sienten e interactúan permite al docente ejercer un liderazgo pedagógico más consciente y adaptado a las necesidades reales de los infantes. En este sentido, las teorías del desarrollo infantil ofrecen una base psicológica y pedagógica para fortalecer la autonomía, la participación y el respeto por la diversidad dentro del aula.

Desde esta mirada, las propuestas de Jean Piaget y Lev Vygotsky resultan esenciales, pues ambos explican los procesos mediante los cuales los niños y las niñas construyen su conocimiento, desarrollan su pensamiento y se relacionan con su entorno social. A continuación, se presenta la teoría cognitiva de Piaget, cuyos planteamientos sobre las etapas del desarrollo y el aprendizaje activo aportan elementos clave para comprender cómo se forma el liderazgo infantil desde los primeros años.

Jean Piaget (1896–1980) fue un psicólogo y epistemólogo suizo considerado uno de los principales teóricos del desarrollo infantil. Su teoría del desarrollo cognitivo revolucionó la comprensión sobre cómo los niños y las niñas construyen el conocimiento y cómo aprenden desde las primeras etapas de la vida. Piaget planteó que las niñas y los niños no son simples receptores pasivos de información, sino constructores activos de su conocimiento, quienes mediante la interacción con su entorno físico y social van organizando y reestructurando sus esquemas mentales; además, propuso que el desarrollo cognitivo ocurre a través de etapas sucesivas, cada una caracterizada por una forma particular de pensamiento y razonamiento. Estas etapas son:

Etapas sensoriomotora (0 a 2 años): En esta fase, la niña y el niño aprende a través de los sentidos y la acción. Descubre que los objetos existen, aunque no los vea (permanencia del objeto) y empieza a coordinar sus movimientos con sus percepciones; el pensamiento aún no es simbólico, sino práctico y ligado a la experiencia directa.

Etapas preoperacional (2 a 7 años): Aquí el pensamiento de la niña y el niño es simbólico, lo que le permite usar palabras, imágenes y juegos para representar el mundo; sin embargo, su razonamiento es egocéntrico (ve el mundo desde su propia perspectiva) y presenta dificultades para comprender la conservación de la materia o la reversibilidad de las acciones; el juego

simbólico y la imitación son fundamentales en esta etapa para el desarrollo del lenguaje y la imaginación.

Etapa de las operaciones concretas (7 a 11 años): El niño y la niña empieza a razonar de manera lógica, pero solo con objetos o situaciones concretas; comprende conceptos como la conservación, la clasificación, el orden y la reversibilidad; es capaz de ponerse en el lugar del otro y entender reglas más complejas, lo que favorece su desarrollo social y moral.

Etapa de las operaciones formales (a partir de los 12 años): En esta etapa, el pensamiento se vuelve abstracto, lógico y sistemático; el niño y la niña puede formular hipótesis, analizar causas y consecuencias, y plantear razonamientos hipotético-deductivos.

Piaget introdujo además los conceptos de asimilación y acomodación, procesos que explican cómo el niño y la niña incorpora nueva información a sus estructuras mentales; la asimilación ocurre cuando el niño y la niña integra nueva información en esquemas existentes, mientras que la acomodación implica modificar los esquemas previos para adaptarse a nueva información; el equilibrio entre ambos procesos da lugar a lo que Piaget llamó equilibración, el motor del desarrollo cognitivo.

En la primera infancia, la teoría de Piaget tiene una relevancia especial, ya que reconoce que el aprendizaje surge del juego, la exploración y la interacción activa con el entorno; la niña y el niño pequeño aprende manipulando objetos, experimentando, observando y repitiendo acciones, lo que le permite construir conceptos básicos sobre el mundo físico y social; esta visión ha influido profundamente en la educación infantil, promoviendo metodologías basadas en la autonomía, la experimentación y la curiosidad natural del niño y la niña.

En definitiva, la teoría de Jean Piaget destaca que el desarrollo cognitivo es un proceso continuo de construcción activa del conocimiento, donde el niño y la niña pasa por diferentes

etapas de pensamiento que le permiten comprender su realidad de manera progresiva; su legado sigue siendo fundamental para la pedagogía contemporánea, especialmente en la primera infancia, al reconocer al niño y la niña como sujeto activo, capaz de pensar, descubrir y construir sentido por sí mismo. Si bien la teoría de Jean Piaget ofrece una comprensión profunda del desarrollo cognitivo desde una perspectiva constructivista individual, es necesario complementarla con miradas que consideren la dimensión social y cultural del aprendizaje. En este punto, la teoría sociocultural de Lev Vygotsky resulta clave, ya que amplía la visión del desarrollo infantil al destacar la influencia del contexto, el lenguaje y la interacción con los demás en la construcción del conocimiento.

Ambos autores coinciden en reconocer al niño y la niña como un sujeto activo que aprende al interactuar con su entorno; sin embargo, difieren en el énfasis que dan a los procesos internos o sociales del aprendizaje. Mientras Piaget subraya la exploración individual y la autorregulación cognitiva, Vygotsky enfatiza el papel del adulto, la mediación y la cooperación como factores que potencian el desarrollo. Esta relación teórica permite un análisis más integral del liderazgo en la primera infancia, al comprender que los procesos de autonomía y toma de decisiones no se forman de manera aislada, sino en permanente interacción con los otros y con la cultura.

Lev Vygotsky (1896–1934) fue un psicólogo ruso considerado el fundador de la teoría sociocultural del desarrollo infantil, una de las perspectivas más influyentes en la educación y la psicología moderna; su pensamiento se basa en la idea de que el desarrollo cognitivo del niño y de la niña está profundamente determinado por el contexto social, cultural y lingüístico en el que crece, y que el aprendizaje es un proceso esencialmente social que se da en interacción con los demás.

Vygotsky sostuvo que el conocimiento no se construye de manera aislada, sino a través de la interacción social y el lenguaje, que son las principales herramientas mediante las cuales los niños y las niñas aprenden y se apropian de la cultura; en este sentido, consideraba que los adultos, maestros y compañeros más capaces desempeñan un papel fundamental como mediadores del aprendizaje, ayudando al niño y la niña a comprender y dominar nuevas habilidades, conceptos y formas de pensamiento.

Uno de sus aportes más importantes es el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se define como la distancia entre lo que un niño o niña puede hacer por sí solo y lo que puede lograr con la ayuda de un adulto. Vygotsky planteó que el aprendizaje más significativo ocurre precisamente dentro de esta zona, donde la guía o apoyo (lo que hoy se conoce como “andamiaje”) permite que el niño y la niña avance a niveles superiores de comprensión; este proceso implica una colaboración activa en la que el adulto ajusta su ayuda de acuerdo con las necesidades del niño y la niña, retirándola gradualmente a medida que éste se vuelve más autónomo.

Otro aspecto central en la teoría de Vygotsky es el papel del lenguaje. Para él, el lenguaje no solo sirve para comunicarse, sino que también es una herramienta del pensamiento; a través del lenguaje, los niños y las niñas interiorizan las normas, valores y formas de razonamiento de su cultura; primero, utilizan el lenguaje social (para comunicarse con otros), luego el lenguaje egocéntrico (para guiar sus propias acciones en voz alta), y finalmente, el lenguaje interior, que se convierte en el pensamiento interno; este proceso refleja la transición del aprendizaje externo al pensamiento autónomo.

Vygotsky también introdujo la idea de que el desarrollo cognitivo y el aprendizaje no deben verse como procesos separados, sino como fenómenos interdependientes; según su

enfoque, el aprendizaje impulsa el desarrollo, ya que a través de la interacción con los demás, el niño y la niña adquiere herramientas culturales (como el lenguaje, los símbolos y las reglas sociales) que amplían su capacidad de pensar y actuar. En el ámbito de la primera infancia, las ideas de Vygotsky han sido fundamentales para comprender la importancia del juego, la imitación y la interacción con los adultos en el desarrollo del pensamiento y la personalidad del niño y la niña; para él, el juego simbólico o de roles permite a los niños y las niñas experimentar situaciones sociales, desarrollar el autocontrol, la imaginación y la capacidad de representar la realidad, siendo un espacio privilegiado de aprendizaje y crecimiento.

En conclusión, las teorías analizadas permiten comprender de manera integral la categoría principal de esta monografía: el liderazgo infantil en contextos de diversidad cultural. Cada autor aporta una mirada complementaria que, en conjunto, enriquece la comprensión del desarrollo humano, la práctica docente y la construcción de una educación más equitativa.

Desde Paulo Freire, el liderazgo se concibe como una práctica ética, crítica y liberadora, donde el diálogo y la reflexión posibilitan que los sujetos se reconozcan como protagonistas del cambio. Michael Fullan amplía esta idea al situar el liderazgo como un proceso colaborativo que transforma las instituciones desde la participación y el compromiso compartido. Por su parte, James A. Banks y Sonia Nieto trasladan este liderazgo al terreno de la diversidad cultural, planteando que educar en y para la diversidad es una forma de liderazgo social y pedagógico que promueve la justicia, la inclusión y el respeto por las identidades.

Finalmente, los aportes de Jean Piaget y Lev Vygotsky ofrecen la base psicológica y pedagógica que sustenta cómo se construye el liderazgo desde la infancia. Piaget resalta la autonomía, la exploración y la acción del niño y la niña como eje del aprendizaje, mientras que Vygotsky enfatiza más en la interacción social, la mediación y la cultura como motores del

desarrollo. Ambas teorías complementan las perspectivas pedagógicas anteriores, demostrando que el liderazgo infantil surge del equilibrio entre la autonomía personal y la cooperación social.

Así, el diálogo entre estos autores permite entender que el liderazgo en la primera infancia no es un rasgo individual, sino un proceso formativo que se gesta en la interacción, el respeto por la diversidad y la participación. Por lo tanto, este marco Teórico, sustenta la idea de que una educación que integra el pensamiento crítico, la inclusión cultural y el desarrollo infantil contribuye a formar niños y niñas líderes, empáticos, autónomos y socialmente comprometidos.

2.3. Antecedentes investigativos

La importancia de los antecedentes locales, nacionales e internacionales en una monografía radica en que constituyen un pilar fundamental para la construcción del conocimiento y la comprensión del fenómeno o problema de investigación que se pretende abordar, ya que estos antecedentes nos permiten contextualizar el tema de estudio dentro de un marco amplio que otorga sentido, coherencia y respaldo teórico a la propuesta monográfica, ayudando a identificar los avances, limitaciones y vacíos existentes en torno a la temática elegida, lo que posibilita una mirada más crítica, analítica y reflexiva frente al objeto de estudio.

Desde el ámbito local, los antecedentes ofrecen una visión cercana de la realidad inmediata donde se desarrolla la investigación, pues permiten reconocer las dinámicas sociales, culturales, económicas y educativas que influyen directamente en el fenómeno investigado, además de mostrar experiencias, proyectos o estudios previos realizados en el mismo contexto geográfico o institucional, los cuales pueden servir de guía o referencia para comprender cómo se ha abordado la problemática en escenarios semejantes, ayudando también a que la monografía

tenga pertinencia social y académica, al responder a necesidades o problemáticas concretas que afectan a la comunidad.

2.3.1. Locales

Tabla 5 Antecedentes locales

Antecedentes locales		
Título	Autor	Institución
<i>Liderazgo Docente Como Estrategia De Inclusión En El Aula De Clase</i>	Rojas Cetina, Claudia Milena (2021-2022)	Corporación Universitaria Minuto de Dios
<i>Ecosistema de aprendizaje para la primera infancia desde instituciones de la ciudad de Villavicencio</i>	Díaz Rueda / Morales Timón (Trabajo de grado / proyecto 2015)	Repositorio UNIMINUTO — Sede Villavicencio
<i>Diseño de una estrategia de comunicación para la gestión y divulgación de los eventos y actividades culturales en Villavicencio</i>	Sandra Milena Zabala Cardona. (2016)	Corporación Universitaria Minuto de Dios — sede Villavicencio (Regional Llanos)
<i>El juego cooperativo como estrategia didáctica para la primera infancia</i>	Moreno Carvajal, K. D. (2023)	Universidad de los Llanos — Villavicencio (Trabajo de grado)
<i>Propuesta de intervención pedagógica en niños y niñas de primera infancia</i>	Niño Malagón, L. C. (2011)	Universidad de los Llanos — Villavicencio (Trabajo de grado)
<i>Líderes formadores de líderes</i>	Leguizamo Angie (2025)	Corporación Universitaria Minuto de Dios — sede Villavicencio (Regional Llanos)

En la ciudad de Villavicencio, la comprensión del liderazgo pedagógico y la atención a la diversidad cultural en la primera infancia ha venido fortaleciéndose a partir de reflexiones

teóricas y experiencias educativas que buscan contextualizar la práctica docente a las realidades del territorio. La región del Meta, con su riqueza natural y cultural, representa un escenario donde convergen tradiciones rurales, saberes llaneros y comunidades urbanas diversas, lo cual plantea desafíos y oportunidades para la educación inicial. En este contexto, las instituciones educativas, los jardines infantiles y los programas del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) han promovido estrategias de trabajo conjunto entre docentes, familias y comunidad, con el propósito de construir ambientes de aprendizaje que valoren la identidad local y la participación de los niños y niñas desde edades tempranas.

Los aportes de los autores locales evidencian una profunda preocupación por fortalecer la educación de la primera infancia en Villavicencio desde enfoques de liderazgo pedagógico, inclusión y diversidad cultural. En este sentido, Rojas Cetina (2021-2022) propone un liderazgo docente que trascienda el simple ejercicio de dirección para convertirse en una práctica transformadora e inclusiva. Su investigación demuestra que el maestro, al ejercer un liderazgo participativo, promueve la equidad y el respeto por las diferencias, generando ambientes donde los niños y niñas se sienten valorados y escuchados.

En esa misma línea, Díaz Rueda y Morales Timón (2015) complementan esta visión al resaltar la importancia de construir ecosistemas de aprendizaje que reconozcan las realidades sociales y culturales de la comunidad educativa. Ellos consideran que el liderazgo docente debe manifestarse en la capacidad de articular familia, escuela y entorno, favoreciendo experiencias de aprendizaje contextualizadas que fortalezcan la identidad y el sentido de pertenencia de los niños y las niñas en su territorio.

Por su parte, Zabala Cardona (2016) amplía esta perspectiva al vincular el liderazgo educativo con la gestión cultural. Su propuesta de comunicación para la divulgación de

actividades culturales en Villavicencio demuestra que el liderazgo también se ejerce desde la promoción de la diversidad y la participación ciudadana. Su trabajo refleja cómo la cultura puede ser un medio para visibilizar las identidades locales y fortalecer el tejido social, integrando el ámbito educativo con la dinámica comunitaria.

En coherencia con estos planteamientos, Moreno Carvajal (2023) introduce el juego cooperativo como estrategia didáctica que potencia no solo el desarrollo integral de la primera infancia, sino también valores esenciales para la convivencia y la inclusión. Su investigación conecta directamente con las ideas de liderazgo participativo al mostrar cómo el juego se convierte en una herramienta para enseñar colaboración, empatía y respeto, fortaleciendo la formación de líderes desde edades tempranas.

Niño Malagón (2011) reafirma la relevancia de una educación contextualizada, al presentar una propuesta de intervención pedagógica que promueve la participación activa de las familias y de la comunidad. Su visión coincide con la de los autores anteriores en que el liderazgo docente no se ejerce de forma individual, sino que se construye colectivamente mediante el compromiso, la reflexión y la inclusión de todos los actores del proceso educativo.

Finalmente, en el contexto local se destaca la monografía *Líderes formadores de líderes* de Leguízamo Pardo (2025), elaborada en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. En este trabajo se analiza la incidencia del liderazgo en la formación docente y se resalta la necesidad de integrar la formación de competencias de liderazgo en los procesos académicos iniciales, con el fin de fortalecer la autonomía, la ética profesional y la capacidad de acción pedagógica de los futuros docentes. Los hallazgos y planteamientos de esta monografía aportan elementos teóricos y reflexivos pertinentes para el presente estudio, ya que muestran

cómo el liderazgo docente puede incidir en la calidad educativa y en la construcción de prácticas más democráticas e inclusivas

En conjunto, estos aportes demuestran que en Villavicencio se están gestando prácticas pedagógicas comprometidas con el liderazgo transformador y la diversidad cultural. Ya que estas investigaciones revisadas convergen en la idea de que el docente es un agente social capaz de liderar procesos educativos inclusivos, fortalecer la identidad cultural y promover el desarrollo integral de los niños y niñas desde sus primeros años de vida.

2.3.2. Nacionales

Tabla 6 Antecedentes Nacionales

Antecedentes Nacionales		
Título	Autor	Institución
<i>Diversidad cultural en la primera infancia: una mirada desde las prácticas pedagógicas</i>	Muñoz Barriga, Beatriz Helena (2015)	Universidad Pedagógica Nacional – Facultad de Educación
<i>El referencial de diversidad cultural en la educación de la primera infancia en Colombia</i>	Córdoba Navarro, María del Pilar (2013)	Universidad del Valle – Facultad de Educación
<i>Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial en el Marco de la Atención Integral</i>	Ministerio de Educación Nacional (MEN) – Equipo de Primera Infancia (2014)	Ministerio de Educación Nacional – Bogotá
<i>El ejercicio del liderazgo docente en Colombia: voces de los maestros.</i>	Ana María Barbosa; Claudia Briceño Vargas; Yuly Mayerly Gómez; Mónica Lizarazo; Tatiana Martínez. (2018)	Universidad de La Sabana, Chía (Colombia).
<i>El liderazgo pedagógico como estrategia para la transformación educativa en Colombia</i>	Vásquez, Sandra Patricia & Martínez, Luz Elena (2018)	Universidad de Antioquia – Facultad de Educación

En el nivel nacional, los antecedentes amplían la mirada hacia un contexto más general dentro del país, mostrando las tendencias, políticas públicas, lineamientos institucionales o investigaciones desarrolladas por entidades académicas, gubernamentales o privadas que se relacionan con el tema, lo que permite al investigador o investigadora establecer comparaciones, reconocer patrones y analizar cómo el fenómeno ha sido entendido, discutido o intervenido a lo largo del territorio nacional, aportando así una comprensión más integral y fundamentada que no se limita únicamente al entorno inmediato, sino que abarca el panorama general del país, fortaleciendo la coherencia entre el estudio particular y el contexto global de la disciplina

Los antecedentes nacionales evidencian cómo en Colombia el liderazgo pedagógico y el reconocimiento de la diversidad cultural han cobrado gran relevancia dentro de las políticas educativas y las investigaciones sobre primera infancia. En esta línea, Muñoz Barriga (2015) destaca que la diversidad cultural constituye un eje esencial en los procesos de enseñanza y aprendizaje en los primeros años. Su investigación en la Universidad Pedagógica Nacional subraya que las prácticas pedagógicas deben propiciar el encuentro entre diferentes identidades culturales, permitiendo que los niños y niñas reconozcan su origen, sus costumbres y las de los demás, fortaleciendo así el respeto, la empatía y la convivencia desde la escuela.

En consonancia con esta visión, Córdoba Navarro (2013) profundiza en el papel del docente como mediador cultural, al analizar cómo las representaciones sociales y las prácticas educativas influyen en la formación de identidades en la infancia. Su estudio, desarrollado en la Universidad del Valle, enfatiza que la educación inicial debe ser un espacio donde se integren los saberes locales, los lenguajes propios y las expresiones culturales de las comunidades. Desde esta perspectiva, el liderazgo docente se traduce en la capacidad de promover la inclusión, la equidad y el diálogo intercultural en el aula.

A nivel institucional, el Ministerio de Educación Nacional (2014), mediante los Lineamientos Pedagógicos y Curriculares para la Educación Inicial, consolida la importancia del maestro como líder pedagógico y agente de cambio social. Este documento establece que el liderazgo docente es una competencia clave para garantizar la calidad educativa y la atención integral a la primera infancia, ya que el maestro es quien genera ambientes de aprendizaje seguros, afectivos y culturalmente pertinentes. Los lineamientos invitan a reconocer la diversidad como una oportunidad para enriquecer las experiencias pedagógicas y fortalecer el tejido social desde la niñez.

A nivel nacional, Barbosa Gómez et al. (2018) desarrollaron la tesis El ejercicio del liderazgo docente en Colombia: voces de los maestros en la Universidad de La Sabana, donde se analizan las percepciones de docentes sobre cómo los programas de formación posgradual han influido en su ejercicio del liderazgo. Este estudio aporta evidencia empírica sobre las creencias, motivaciones y transformaciones en la práctica del liderazgo docente en contextos colombianos, constituyéndose en un referente relevante para el presente trabajo.

Por su parte, Vásquez y Martínez (2018) desde la Universidad de Antioquia, plantean que el liderazgo pedagógico constituye una herramienta transformadora dentro de las instituciones educativas. Su estudio analiza cómo los docentes, al ejercer un liderazgo reflexivo, crítico y colaborativo, logran transformar sus prácticas y promover comunidades educativas más democráticas. Además, señalan que el liderazgo debe estar orientado al fortalecimiento del trabajo en equipo, la innovación pedagógica y la construcción de proyectos educativos sensibles a la diversidad y a las realidades locales.

En conjunto, estos aportes nacionales reflejan una comprensión integral del liderazgo pedagógico en Colombia, entendiendo que no se trata solo de dirigir, sino de acompañar, inspirar

y transformar. Las investigaciones y políticas revisadas coinciden en que el reconocimiento de la diversidad cultural desde la primera infancia es esencial para formar ciudadanos más solidarios, respetuosos y conscientes de su identidad. Así, el liderazgo docente se convierte en un puente entre la cultura, la educación y la transformación social, fortaleciendo el papel de la escuela como espacio de encuentro, diálogo y construcción colectiva de saberes además destacan la creciente importancia del liderazgo en la formación y pedagogía colombiana.

2.3.3. Internacionales

Tabla 7 Antecedentes Internacionales

Antecedentes Internacionales		
Título	Autor	Institución
<i>El liderazgo pedagógico en directoras de educación preescolar de la región oriente de la ciudad de Puebla</i>	Laura Chiquito Cuaya (2019)	Universidad Iberoamericana Puebla, México
<i>Currículo de Educación Infantil Te Whāriki</i>	Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (1996, versión traducida 2017)	Ministerio de Educación – Nueva Zelanda
<i>Educación antirracista y multicultural: perspectivas para una sociedad diversa</i>	Sleeter, Christine E. (2020)	Universidad de Washington / Editorial Morata – España
<i>Relación entre liderazgo pedagógico y calidad educativa en instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Chao, 2019</i>	Carmen Paola Palomino Chávez (2020)	Universidad César Vallejo, Perú
<i>Liderazgo transformacional y la percepción docente en las instituciones educativas públicas de educación inicial del distrito de Chiclayo-2016</i>	Mirian Elena Monteza Palacios (2017)	Universidad de Piura, Perú

Por su parte, los antecedentes internacionales representan una fuente de conocimiento de gran valor, ya que posibilitan la conexión de la investigación con experiencias, teorías y resultados obtenidos en otros países o regiones del mundo, promoviendo una perspectiva comparativa que enriquece el análisis, aporta nuevas metodologías y permite identificar buenas prácticas o enfoques innovadores que pueden adaptarse al contexto local, al mismo tiempo que sitúan el trabajo monográfico dentro de un marco científico más amplio, mostrando cómo el tema ha sido tratado a nivel global y cómo puede contribuir al diálogo internacional del conocimiento, fomentando así la producción académica con sentido crítico y visión universal

En conjunto, los antecedentes locales, nacionales e internacionales permiten que la monografía se construya sobre bases sólidas, evidenciando que la autora o el autor no parte de cero, sino que se apoya en un cuerpo de conocimientos acumulados que fortalecen la argumentación, justifican la relevancia del estudio y orientan la formulación de objetivos, hipótesis o preguntas de investigación, favoreciendo además la articulación entre teoría y práctica, entre lo particular y lo general, y entre lo individual y lo colectivo, lo que da lugar a una investigación más rigurosa, coherente y significativa dentro del campo académico y social en el que se desarrolla.

Los antecedentes internacionales brindan una base sólida para comprender cómo el liderazgo educativo y la diversidad cultural en la primera infancia se han articulado en las políticas y prácticas de la educación infantil a nivel mundial. En este sentido a nivel internacional, Chiquito Cuaya (2019) desarrolló la tesis titulada *El liderazgo pedagógico en directoras de educación preescolar de la región oriente de la ciudad de Puebla*, en la Universidad Iberoamericana de Puebla, México. En este estudio encontraremos como se analiza la manera en que las directoras de instituciones preescolares ejercen el liderazgo pedagógico

dentro de sus comunidades educativas, destacando su papel como orientadoras del trabajo docente y promotoras de una cultura institucional participativa. Los resultados evidencian que el liderazgo pedagógico influye directamente en la mejora de las prácticas educativas y en la creación de ambientes colaborativos, aportando así una mirada valiosa sobre el liderazgo educativo en el nivel inicial, aplicable a contextos latinoamericanos.

Por su parte, el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (1996, versión 2017), a través del currículo Te Whāriki, establece un marco educativo que se fundamenta en la inclusión cultural y en el respeto por las raíces de cada niño y cada niña. Este documento propone una educación infantil basada en la cooperación entre escuela, familia y comunidad, donde el liderazgo del docente se concibe como un proceso de escucha, reflexión y participación colectiva. El modelo neozelandés es un referente mundial en la integración de la diversidad cultural dentro de la práctica pedagógica cotidiana.

En esta misma manera, La obra de Christine Sleeter (2020) constituye un referente internacional sólido para comprender cómo la diversidad cultural debe integrarse en los sistemas educativos desde una perspectiva crítica y antirracista. Su enfoque destaca que el liderazgo pedagógico debe ir más allá de la inclusión superficial, promoviendo procesos de transformación que cuestionen prácticas discriminatorias y fomenten el reconocimiento auténtico de las identidades culturales de niños y niñas, familias y comunidades. Sleeter enfatiza que los docentes son agentes clave para construir ambientes educativos democráticos y culturalmente relevantes, lo que se articula directamente con el objetivo de esta monografía al permitir analizar cómo el liderazgo infantil se fortalece cuando se reconoce la diversidad como un componente fundamental del desarrollo y la participación.

En la misma línea, Palomino Chávez (2020), en su tesis *Relación entre liderazgo pedagógico y calidad educativa en instituciones educativas del nivel inicial del distrito de Chao, 2019*, desarrollada en la Universidad César Vallejo del Perú, examinó la relación entre el liderazgo de los directivos y la calidad educativa. Sus hallazgos confirman que el liderazgo pedagógico es un factor determinante en la planificación, acompañamiento y evaluación de los procesos de enseñanza, incidiendo directamente en la mejora continua de la calidad educativa. Ambos estudios coinciden en resaltar la importancia de un liderazgo que promueva la reflexión pedagógica, la cooperación y el compromiso con el desarrollo integral de los niños y las niñas, aportando referentes significativos para fortalecer la comprensión del liderazgo en la educación infantil en el contexto latinoamericano.

De igual forma, Monteza Palacios (2017), en su tesis *Liderazgo transformacional y la percepción docente en las instituciones educativas públicas de educación inicial del distrito de Chiclayo-2016*, presentada en la Universidad de Piura, analiza la relación entre el estilo de liderazgo transformacional y la percepción que tienen los docentes respecto a la gestión institucional en el nivel inicial. Su investigación evidencia que un liderazgo basado en la motivación, la influencia positiva y el trabajo colaborativo favorece la satisfacción laboral y el compromiso de los docentes con la mejora educativa. Además, resalta la importancia de que los directivos promuevan prácticas de liderazgo participativas que fortalezcan el clima organizacional y la calidad de los procesos pedagógicos. Este estudio aporta al presente trabajo al mostrar cómo el liderazgo transformacional puede convertirse en un motor de cambio dentro de las instituciones educativas, impulsando el desarrollo profesional y la innovación pedagógica.

En conjunto, estos antecedentes internacionales muestran que la educación infantil de calidad requiere líderes pedagógicos capaces de reconocer la diversidad, fomentar la

participación de las familias y valorar la cultura como eje central del desarrollo humano. Estas propuestas nos inspiran a ver la escuela como un espacio de diálogo intercultural, donde cada niño y niña pueda expresarse, aprender y liderar desde su identidad.

3. Marco legal

El marco legal es el conjunto de normas, leyes, decretos, resoluciones y disposiciones jurídicas que respaldan, orientan y regulan el tema de investigación desarrollado; su función principal es ofrecer una base normativa que legitime el estudio y garantice que las acciones, procedimientos o conclusiones propuestas se encuentren dentro del marco jurídico vigente del país o región en la cual se desarrolla el trabajo (Hernández-Sampieri et al., 2014).

En términos académicos, el marco legal permite establecer los fundamentos normativos que contextualizan la problemática abordada, definiendo las leyes o reglamentos que influyen directamente en el objeto de estudio; este apartado brinda al investigador una comprensión clara del ámbito jurídico en el que se inscribe su investigación, facilitando la coherencia entre el planteamiento teórico y la realidad normativa (Arias, 2012).

Además, el marco legal no solo se limita a la mención de las normas aplicables, sino que exige un análisis interpretativo que evidencie cómo dichas disposiciones impactan el desarrollo del tema. Por ello, el investigador debe identificar, describir y analizar las normas relevantes, mostrando su relación con los objetivos de la monografía y con las políticas públicas o institucionales que regulan el fenómeno estudiado (Tamayo y Tamayo, 2009).

En el contexto colombiano, la elaboración del marco legal implica la consulta de leyes nacionales, decretos reglamentarios, resoluciones ministeriales y documentos normativos internacionales ratificados por el Estado. Este proceso garantiza que la monografía se fundamente en disposiciones jurídicas vigentes y pertinentes al área de estudio, fortaleciendo su validez y rigurosidad científica (Ministerio de Educación Nacional, 2010). De este modo, el marco legal cumple una función esencial en la estructura de una monografía, ya que articula la

investigación con el orden jurídico, promueve la comprensión de los límites legales del objeto de estudio y contribuye a la formulación de propuestas que sean ética y legalmente viables.

Tabla 8 Normatividad: Liderazgo

Normatividad: Liderazgo	
Norma	Descripción
Ley 1098 de 2006	Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia (Congreso de la República de Colombia, 2006).
Ley 2089 de 2021	Por medio de la cual se prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes (Congreso de la República de Colombia, 2021).
Ley 2025 de 2020	Por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las Escuelas para Padres, Madres de Familia y Cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país (Congreso de la República de Colombia, 2020).
Ley 2383 de 2024	Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia (Congreso de la República de Colombia, 2024).

El liderazgo puede comprenderse como la capacidad de influir positivamente en los demás, orientar procesos colectivos y promover el desarrollo personal y social, una visión que se alinea con los planteamientos de Burns (1978) y Bass (1985) sobre el liderazgo; y el cual, ha sido

reconocido en Colombia como un propósito esencial dentro de la formación integral de los ciudadanos. La legislación nacional ha incorporado este concepto en el ámbito educativo y social, destacando la importancia de fortalecer desde la primera infancia las habilidades socioemocionales, la participación y la autonomía. Normas como la Ley 1098 de 2006, la Ley 2089 de 2021 y la Ley 2383 de 2024 establecen el compromiso del Estado colombiano con la promoción de entornos protectores, democráticos y participativos, en los que niños, niñas y adolescentes puedan desarrollar su liderazgo de manera ética, responsable y solidaria. De esta forma, el marco legal colombiano orienta las acciones pedagógicas e institucionales hacia la formación de líderes capaces de transformar positivamente su entorno y contribuir al bienestar colectivo.

Ley 1098 de 2006, “Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia” (Congreso de la República de Colombia, 2006). Esta norma establece que “los niños, las niñas y los adolescentes” son sujetos titulares de derechos, define principios como el interés superior, la corresponsabilidad y la participación.

Ley 2089 de 2021, “Por medio de la cual se prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes” (Congreso de la República de Colombia, 2021). Esta ley reafirma la protección integral y promueve ambientes educativos más positivos, lo cual favorece espacios de liderazgo infantil en condiciones seguras.

Ley 2025 de 2020, “Por medio de la cual se establecen lineamientos para la implementación de las Escuelas para Padres, Madres de Familia y Cuidadores, en las instituciones de educación preescolar, básica y media del país” (Congreso de la República de Colombia, 2020). Esta norma fomenta la participación de las familias en el proceso educativo y

el fortalecimiento de capacidades de los cuidadores para el acompañamiento integral de niñas, niños y adolescentes, lo cual incide directamente en los procesos de liderazgo infantil al promover que los niños y las niñas participen y se impliquen en su entorno formativo.

Ley 2383 de 2024, “Por medio de la cual se promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas de preescolar, primaria, básica y media en Colombia” (Congreso de la República de Colombia, 2024). Esta norma reconoce explícitamente el liderazgo como componente de la educación socioemocional al señalar que dicha educación debe promover “liderazgo, la formación en valores y principios éticos, y hábitos saludables” en niñas, niños y adolescentes.

El marco legal colombiano sobre el liderazgo refleja una visión integral del desarrollo humano, en la cual el liderazgo no se desarrolla únicamente como una habilidad individual, sino como una competencia social que debe ser promovida desde la infancia en entornos educativos y comunitarios. Las disposiciones normativas, especialmente la Ley 1098 de 2006, reconocen el derecho de los niños, niñas y adolescentes a participar activamente en los asuntos que los afectan, lo que constituye una base fundamental para el ejercicio del liderazgo infantil, al garantizar espacios de expresión, decisión y corresponsabilidad.

Así mismo, la Ley 2089 de 2021 fortalece este enfoque al prohibir toda forma de violencia o trato degradante, promoviendo ambientes educativos seguros, respetuosos y libres de coerción, condiciones indispensables para el desarrollo de un liderazgo basado en la empatía, la comunicación asertiva y el respeto mutuo. En consonancia, la Ley 2383 de 2024 consolida la importancia de la educación socioemocional en los procesos formativos, al establecer que el liderazgo, junto con el trabajo en equipo y la autogestión, constituye una competencia esencial

para la convivencia y la construcción de ciudadanía (Congreso de la República de Colombia, 2024).

De esta manera, el marco jurídico nacional no solo protege los derechos de la niñez, sino que también impulsa la formación de líderes con conciencia ética, social y emocional, capaces de participar activamente en la transformación positiva de su entorno. En conclusión, el liderazgo en Colombia se encuentra respaldado por un conjunto coherente de normas que promueven la participación, la educación integral y la construcción de ciudadanía, reafirmando el compromiso del Estado con la formación de generaciones que lideren desde el respeto, la inclusión y la responsabilidad social (Congreso de la República de Colombia, 2006, 2021, 2024).

El marco jurídico colombiano sobre la infancia se caracteriza por su visión integral del desarrollo humano, en la que confluyen dos dimensiones esenciales: la formación en liderazgo y la garantía de la diversidad cultural como principio estructural del estado, siendo ambas dimensiones, aunque abordadas desde diferentes normativas, también comparten una base común: el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos plenos de derechos, con capacidad para participar activamente en la construcción de su identidad, su comunidad y su entorno social.

Desde la perspectiva del liderazgo infantil, leyes como la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia), la Ley 2089 de 2021, la Ley 2025 de 2020 y la Ley 2383 de 2024 consolidan un marco de protección y promoción del desarrollo integral que trasciende la enseñanza académica, integrando la educación socioemocional, la participación y la autonomía como ejes centrales de la formación ciudadana; estas disposiciones legales, articulan la responsabilidad del estado, la familia y la escuela en la creación de entornos seguros, democráticos y participativos, en los cuales la niñez pueda fortalecer su capacidad de liderazgo

desde valores éticos, empáticos y solidarios; en paralelo, el reconocimiento jurídico de la diversidad étnica, cultural y lingüística, consagrado en la Constitución Política de 1991 (Artículos 7 y 8) y desarrollado por normas como la Ley 70 de 1993, la Ley 115 de 1994, la Ley 1381 de 2010, la Ley 397 de 1997 y el Convenio 169 de la OIT (Ley 21 de 1991), define la diversidad cultural como un pilar del estado colombiano; este conjunto normativo, obliga a que las políticas educativas a que respeten y promuevan las identidades culturales de los pueblos y comunidades, garantizando una educación intercultural, bilingüe y pertinente, donde la niñez aprenda desde sus raíces, sus lenguas y sus cosmovisiones.

Ambos marcos (el del liderazgo y el de la diversidad cultural) se interrelacionan en un punto crucial: la construcción de ciudadanía desde la infancia en general. El liderazgo no puede entenderse como una competencia abstracta o individual, sino como una práctica social situada en contextos culturales diversos; formar líderes infantiles, implica reconocer la pluralidad de modos de liderazgo, expresión y participación presentes en las distintas comunidades del país y es desde esta perspectiva donde el liderazgo infantil se convierte en una herramienta para fortalecer la identidad cultural, la pertenencia comunitaria y la convivencia intercultural; además, la Ley 2383 de 2024, al incorporar el liderazgo dentro de la educación socioemocional, ofrece un puente normativo con la educación intercultural prevista por la Ley 115 de 1994 y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional, al promover valores como la empatía, el respeto y la cooperación; estas competencias socioemocionales, son también las que permiten a los niños y las niñas a comprender y valorar las diferencias culturales, facilitando el diálogo y la participación en escenarios comunitarios diversos; del mismo modo, la Ley 2025 de 2020, que establece las escuelas de padres y cuidadores, comprenda y se entienda con las políticas de diversidad cultural al reconocer el papel fundamental de las familias y comunidades en los

procesos formativos. El liderazgo infantil, entendido desde una perspectiva intercultural, requiere del acompañamiento de adultos que valoren y legitimen las expresiones culturales de la niñez, promoviendo la transmisión intergeneracional de saberes y el fortalecimiento de las identidades locales.

Así, el marco legal colombiano no solo protege los derechos de la niñez, sino que integra el liderazgo y la diversidad cultural como dimensiones complementarias del desarrollo integral, donde la primera garantiza que los niños y las niñas sean agentes activos en su entorno; la segunda asegura que lo hagan desde su identidad, su lengua y su cultura; siendo estas una interrelación configura un modelo educativo y social que promueve líderes éticos, culturalmente conscientes y socialmente responsables, capaces de transformar sus comunidades desde la inclusión, la empatía y el respeto por la diferencia. En síntesis, las normas analizadas proyectan una visión humanista y plural del liderazgo infantil, en la que la diversidad cultural no es un elemento accesorio, sino el contexto desde el cual se ejerce el liderazgo con sentido social; formando líderes desde la primera infancia, en un país diverso como Colombia, implica reconocer la riqueza cultural como fuente de aprendizaje, convivencia y transformación; es por ello que el liderazgo infantil y la diversidad cultural deben entenderse como dos ejes interdependientes de una misma política de formación integral, orientada a construir una ciudadanía democrática, solidaria y respetuosa de la diferencia.

Tabla 9 Normatividad: Diversidad Cultural

Normatividad: Diversidad Cultural	
Norma	Descripción
Constitución Política de Colombia (1991) — Artículo 7 y Artículo 8	La Constitución dispone expresamente que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación”
Ley 115 de 1994	Ley General de Educación (artículos relacionados con atención a grupos étnicos e interculturalidad)
Ley 70 de 1993	Reconocimiento de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras
Convenio 169 de la OIT	Convenio 169 de la OIT (ratificado por Colombia mediante Ley 21 de 1991) y normativa indígena
Ley 1381 de 2010	Protección y desarrollo de los derechos lingüísticos de grupos étnicos
Ley 397 de 1997	Normativa sobre patrimonio cultural.
Políticas sectoriales y lineamientos	Ministerio de Educación Nacional (lineamientos de educación intercultural e inclusión) y Ministerio de Cultura (Política de diversidad cultural, Plan Nacional de Cultura)
Políticas públicas de infancia y derechos de la niñez	Políticas públicas de infancia y derechos de la niñez (ICBF, Política Nacional de Infancia y Adolescencia) y normativa internacional (Convención sobre los Derechos del Niño)

El marco jurídico colombiano reconoce y protege la diversidad étnica, cultural y lingüística como componente estructural de la nación, lo cual condiciona las políticas públicas y la acción educativa orientada a la infancia. Esta tutela constitucional y legal exige que las intervenciones dirigidas a niñas, niños y adolescentes (incluida la formación en identidad, prácticas culturales y participación comunitaria) respeten, promuevan y fortalezcan las expresiones culturales propias de los distintos pueblos y comunidades del país. En particular, la

atención a la diversidad cultural infantil implica articular derechos (protección, participación, educación) con instrumentos sectoriales (educación intercultural, políticas culturales, salvaguarda de lenguas y patrimonio), con el fin de garantizar procesos formativos que reconozcan las diferencias culturales como valor pedagógico y social.

Constitución Política de Colombia (1991), Artículo 7 y Artículo 8. La Constitución dispone expresamente que “El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación” (Art. 7) y que es obligación del Estado y de las personas proteger las riquezas culturales de la Nación (Art. 8). Estos preceptos configuran la norma suprema que legitima todas las políticas e instrumentos posteriores sobre diversidad cultural. Para la infancia, el mandato constitucional obliga a que las acciones educativas y de protección reconozcan la pluralidad cultural y garanticen el derecho de los niños y las niñas a desarrollarse conforme a su identidad cultural. La Constitución, por tanto, funciona como fundamento jurídico para la educación intercultural, la protección de lenguas y los programas de participación infantil cultural.

Ley 115 de 1994: Ley General de Educación (artículos relacionados con atención a grupos étnicos e interculturalidad). La Ley General de Educación establece la educación como proceso cultural y social, y contiene disposiciones específicas para la educación de grupos étnicos, promoviendo la adecuación curricular y la educación intercultural bilingüe cuando corresponda. Esta ley obliga a que el sistema educativo reconozca y articule saberes locales y comunitarios en los procesos formativos; por ende, la educación de niños y niñas debe incorporar contenidos y metodologías que respeten y fortalezcan la identidad cultural, contribuyendo así a la preservación de prácticas, lenguas y cosmovisiones. En la práctica, la Ley 115 habilita la creación de proyectos pedagógicos que fomenten la diversidad cultural infantil y su participación activa en la vida escolar.

Ley 70 de 1993: Reconocimiento de las comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Esta ley reconoce derechos territoriales y culturales de las comunidades negras y afrodescendientes y protege sus prácticas culturales y formas de vida. Para la infancia en contextos afrodescendientes, la Ley 70 sustenta la necesidad de diseñar programas educativos y comunitarios que reproduzcan conocimientos, prácticas culturales y expresiones identitarias propias. Desde el enfoque del marco legal, esta norma obliga a políticas públicas y educativas a garantizar la transmisión cultural intergeneracional, elemento clave para la formación cultural de niñas y niños.

Convenio 169 de la OIT (ratificado por Colombia mediante Ley 21 de 1991) y normativa indígena. El Convenio 169 reconoce el derecho de los pueblos indígenas a mantener y fortalecer sus culturas, instituciones y formas de vida; Colombia lo incorporó al ordenamiento por medio de la Ley 21/1991. Este instrumento internacional, con rango constitucional en la práctica jurisprudencial, exige respeto por los sistemas educativos propios, la participación de autoridades indígenas en el diseño curricular y la salvaguarda de prácticas culturales. En relación con la infancia, implica garantizar educación intercultural bilingüe, seleccionar materiales culturales pertinentes y permitir que la comunidad sea actor central en la formación de sus niños y niñas.

Ley 1381 de 2010: Protección y desarrollo de los derechos lingüísticos de grupos étnicos. Esta ley reconoce y protege los derechos lingüísticos de los grupos étnicos, promoviendo el uso, preservación y fortalecimiento de las lenguas nativas. Las lenguas son vectores esenciales de identidad cultural; por tanto, la protección lingüística constituye una pieza clave para la diversidad cultural infantil. La Ley 1381 obliga al Estado a garantizar el uso de la lengua materna en espacios educativos y culturales, facilitando la transmisión de saberes y prácticas a

las nuevas generaciones y propiciando un entorno donde la infancia aprende y se expresa en su idioma propio.

Ley 397 de 1997 (y normativa sobre patrimonio cultural). Define el patrimonio cultural de la nación, incluyendo bienes inmateriales (tradiciones, costumbres, expresiones artísticas y culturales). La protección del patrimonio inmaterial refuerza la obligación de políticas educativas y culturales de incorporar manifestaciones locales en la formación de niños y niñas. El reconocimiento jurídico del patrimonio obliga a medidas de salvaguarda que involucren a la infancia en procesos de aprendizaje de prácticas tradicionales, contribuyendo así a la continuidad cultural.

Políticas sectoriales y lineamientos: Ministerio de Educación Nacional (lineamientos de educación intercultural e inclusión) y Ministerio de Cultura (Política de diversidad cultural, Plan Nacional de Cultura). El MEN y el Ministerio de Cultura han emitido lineamientos y políticas para orientar la implementación de la educación intercultural, la inclusión y la valorización de la diversidad cultural en los entornos educativos y culturales. Además, existen planes nacionales que definen estrategias para la promoción de la diversidad cultural. Estos instrumentos técnicos traducen la norma en acciones pedagógicas concretas: adecuación curricular, materiales en lenguas nativas, formación docente en enfoques interculturales, y participación comunitaria. Para la población infantil, los lineamientos se constituyen en rutas operativas que permiten llevar los derechos reconocidos por leyes y convenios a prácticas educativas que fomenten identidad, respeto por la diferencia y transmisión cultural.

Políticas públicas de infancia y derechos de la niñez (ICBF — Política Nacional de Infancia y Adolescencia) y normativa internacional (Convención sobre los Derechos del Niño). La Política Nacional de Infancia y Adolescencia y la Convención sobre los Derechos del Niño

(ratificada por Colombia) reconocen a la niñez como sujetos de derechos, incluyendo derechos culturales, de participación y educación. Estos marcos obligan a que los programas dirigidos a la infancia respeten y promuevan el derecho a la identidad cultural, la participación en la vida cultural de la comunidad y el acceso a una educación que respete la diversidad. La convergencia entre la normativa internacional y la política nacional refuerza el deber del Estado y de las instancias educativas de garantizar entornos culturalmente pertinentes y protectores para los niños y niñas.

El conjunto normativo colombiano sobre diversidad cultural (Constitución, leyes nacionales, convenios internacionales ratificados, leyes especiales sobre lenguas y patrimonio, y lineamientos sectoriales) conforma un marco robusto que obliga a reconocer la diversidad cultural como un elemento central en las políticas educativas y de infancia. Para la diversidad cultural infantil esto implica obligaciones concretas: diseñar currículos interculturales, proteger y promover lenguas nativas, salvaguardar prácticas inmateriales y garantizar la participación de las comunidades en la formación de sus niños y niñas. En suma, la normativa no solo protege la diversidad, sino que exige prácticas pedagógicas y políticas públicas que permitan a la infancia aprender, expresarse y participar desde su propia identidad cultural, fortaleciendo la transmisión intergeneracional de saberes y la cohesión social basada en el respeto a la diferencia. La incorporación efectiva de estas normas en programas y proyectos locales —a través de lineamientos técnicos, formación docente y presupuestos sensibles a la diversidad— será determinante para que el marco legal se traduzca en experiencias educativas significativas y sostenibles para la niñez.

El marco jurídico colombiano en materia de infancia se caracteriza por su visión integral y pluralista, donde convergen dos grandes ejes estructurales: la protección y desarrollo integral

de la primera infancia y el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y lingüística como componentes fundamentales del proyecto nacional; ambos campos normativos, aunque regulados por instrumentos distintos, se encuentran profundamente interrelacionados, ya que comparten el propósito de garantizar los derechos de los niños y las niñas desde una perspectiva de equidad, inclusión y pertinencia cultural; desde la perspectiva del desarrollo integral en la primera infancia, la Constitución Política de 1991, la Ley 1098 de 2006 (Código de Infancia y Adolescencia) y la Ley 1804 de 2016 (Política de Estado “De Cero a Siempre”) establecen los principios rectores de la protección integral, la prioridad absoluta y el interés superior del niño y la niña, siendo estas normas las que fundamentan la obligación del estado de asegurar condiciones de salud, nutrición, cuidado, educación inicial, protección y participación desde los primeros años de vida, a través de instrumentos de política pública como los documentos CONPES, los lineamientos técnicos del ICBF, el MEN y el Ministerio de Salud, se operacionalizan acciones intersectoriales que buscan garantizar una atención integral articulada y territorializada; este marco, refleja una concepción de la primera infancia como una etapa decisiva para la construcción del desarrollo humano, la equidad y la cohesión social.

En paralelo, el reconocimiento y protección de la diversidad étnica, cultural y lingüística, sustentado en los artículos 7 y 8 de la Constitución Política, constituye la base de un estado pluriétnico y multicultural; normas como la Ley 70 de 1993, la Ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), la Ley 1381 de 2010 (Derechos Lingüísticos), la Ley 397 de 1997 (Patrimonio Cultural) y el Convenio 169 de la OIT (Ley 21 de 1991) desarrollan este mandato, garantizando la educación intercultural bilingüe, la protección de lenguas nativas y la salvaguarda de prácticas y saberes tradicionales, este cuerpo normativo obliga a que las políticas educativas y culturales a

que promuevan la identidad cultural, la transmisión intergeneracional de saberes y la participación comunitaria, especialmente en los programas dirigidos a la niñez.

La interrelación entre ambos marcos se hace evidente al analizar que la atención integral de la primera infancia, tal como la define la Ley 1804 de 2016, no puede ser homogénea ni estandarizada, sino que debe responder a la diversidad de contextos culturales, étnicos y territoriales del país; esto implica que la garantía de derechos (en salud, educación, protección o participación) debe realizarse desde un enfoque intercultural y diferencial, reconociendo las prácticas de crianza, las lenguas y las formas de organización propias de cada comunidad; la diversidad cultural, por tanto, no es un componente accesorio, sino una condición transversal para la efectividad de las políticas de primera infancia. De este modo, la articulación entre el Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006) y las normas sobre diversidad cultural refuerza la idea de que la protección integral debe incluir el derecho a la identidad cultural como parte del bienestar y el desarrollo pleno de la niñez y de acuerdo con la Convención sobre los Derechos del Niño y la Política Nacional de Infancia y Adolescencia, los niños y las niñas no solo tienen derecho a la supervivencia y al desarrollo, sino también a vivir y crecer conforme a su cultura, lengua y tradiciones, participando activamente en la vida cultural de su comunidad.

Así mismo, las leyes sectoriales de educación y cultura (Ley 115 de 1994 y Ley 397 de 1997) coinciden con los objetivos de la Política “De Cero a Siempre”, al promover procesos pedagógicos que reconozcan las particularidades culturales, sociales y lingüísticas del territorio; esto se traduce, en la necesidad de diseñar currículos interculturales y metodologías contextualizadas, en las cuales los saberes locales y las expresiones culturales de las comunidades sean parte activa de la experiencia educativa en la primera infancia; en este sentido, la diversidad cultural es un recurso pedagógico y un medio para fortalecer el desarrollo

socioemocional y la identidad de los niños y las niñas. Por otro lado, los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional y los planes del Ministerio de Cultura (como el Plan Nacional de Cultura y las políticas de inclusión educativa) han avanzado en integrar la dimensión cultural dentro de los programas de atención a la primera infancia; esta integración, responde al principio de corresponsabilidad entre estado, familia y comunidad, también previsto en la Ley 1804 y en los documentos CONPES, promoviendo la participación de los pueblos indígenas, afrocolombianos, raizales y palenqueros en el diseño y ejecución de los programas de desarrollo infantil.

En síntesis, el marco jurídico colombiano establece una relación complementaria entre diversidad cultural y primera infancia, donde el reconocimiento de la pluralidad cultural potencia la calidad, pertinencia y equidad de las políticas de desarrollo integral; la protección de la infancia, no se limita al bienestar físico o educativo, sino que incorpora el derecho a la identidad cultural como dimensión fundamental del desarrollo humano y por su parte, la diversidad cultural encuentra en la primera infancia el momento clave para preservar, transmitir y fortalecer las raíces culturales, garantizando la continuidad de los saberes y la cohesión social. Por lo tanto, ambos marcos (el de la diversidad cultural y el de la atención integral a la primera infancia) configuran un sistema jurídico interdependiente que impulsa una educación inicial intercultural, inclusiva y contextualizada, donde el respeto por la diferencia y la participación comunitaria se convierten en pilares para la construcción de una ciudadanía ética, plural y solidaria desde los primeros años de vida.

Tabla 10 Normatividad Primera Infancia

Normatividad: Primea Infancia	
Norma	Descripción
Constitución Política de Colombia (1991)	Principios aplicables a la niñez
Ley 1098 de 2006	Código de la Infancia y la Adolescencia
Ley 1804 de 2016	Política de Estado “De Cero a Siempre” (Desarrollo Integral de la Primera Infancia)
CONPES 109 / CONPES 161 / CONPES 181 y posteriores	Documentos CONPES y lineamientos de política pública (CONPES 109 / CONPES 161 / CONPES 181 y posteriores)
Estrategia “De Cero a Siempre”	Estrategia “De Cero a Siempre” (Estrategia nacional y evaluación de impacto)
Planes y guías sectoriales	Planes y guías sectoriales: Ministerio de Salud (Primeros Mil Días), Ministerio de Educación (orientaciones para educación inicial) e ICBF
Normativa internacional pertinente	Convención sobre los Derechos del Niño y estándares de la OPS/UNICEF

El marco legal colombiano relativo a la primera infancia articula principios constitucionales, leyes nacionales, políticas públicas (CONPES), estrategias sectoriales y compromisos internacionales que, en conjunto, delimitan la responsabilidad del Estado, la familia y la sociedad en la garantía de los derechos de las niñas y los niños desde la gestación hasta los primeros años de vida. Esta arquitectura normativa adopta un enfoque de protección integral que prioriza salud, nutrición, cuidado, educación inicial, protección y participación; al

mismo tiempo exige respuestas intersectoriales y territoriales eficientes, acorde con la evidencia sobre la ventana de oportunidades de la primera infancia y la necesidad de intervenir tempranamente para promover el desarrollo humano y la equidad.

Constitución Política de Colombia (1991): En el Artículo 44, se observa la identificación y reconocimiento de los Derechos de los niños y las niñas, siendo este el artículo central que sustenta la protección integral de la infancia en Colombia y donde establece que los niños y las niñas tienen derecho a: La vida, La integridad física, La salud y la seguridad social, La alimentación equilibrada, tener una familia y no ser separados de ella, El cuidado y amor, La educación y la cultura, La recreación, La libre expresión de su opinión; resaltando que, “Los derechos de los niños y las niñas prevalecen sobre los derechos de los demás.”, principios aplicables a la niñez. La Constitución establece el fundamento de los derechos de la niñez, el deber del Estado de proteger a las poblaciones vulnerables y el carácter prioritario del interés superior del niño y de la niña, principios que orientan toda la legislación posterior dirigida a la primera infancia. El mandato constitucional obliga a que las políticas públicas y las acciones administrativas consideren la protección integral y prioritaria de la primera infancia, legitimando la intervención estatal en salud, educación, protección y políticas sociales dirigidas a la etapa temprana de la vida. (Ver corpus normativo citado en Ley 1098 y en los documentos de política pública).

Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia. El Código define derechos, obligaciones y garantías para niños, niñas y adolescentes, incorporando el enfoque de protección integral y reconociendo la prioridad de la primera infancia en temas como salud, nutrición, registro civil, educación inicial y protección contra riesgos. La Ley 1098 constituye la norma de carácter general para la protección de la niñez; en relación con la primera infancia, especifica

derechos impostergables (salud y nutrición, registro civil, educación inicial y protección) y establece la obligación del Estado de articular acciones intersectoriales para garantizar su cumplimiento. Por tanto, cualquier intervención educativa, sanitaria o social dirigida a la primera infancia debe articularse con las disposiciones y principios del Código.

Ley 1804 de 2016: Política de Estado “De Cero a Siempre” (Desarrollo Integral de la Primera Infancia). La Ley 1804 institucionaliza la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia “De Cero a Siempre”, orientada a garantizar derechos desde la gestación hasta los seis años mediante una intervención intersectorial y con enfoque de resultados. Esta norma es clave porque transforma la estrategia “De Cero a Siempre” en política pública de Estado, definiendo principios, objetivos y responsabilidades institucionales para salud materno-infantil, educación inicial, protección, nutrición y cuidado. Asimismo, obliga a la planificación y la asignación de recursos, la articulación territorial y la implementación de programas que respondan a necesidades diferenciadas por contextos y población (urbana, rural, étnica, víctimas del conflicto, etc.). La Ley 1804 consolida el enfoque de ciclo de vida y legitima instrumentos técnicos como las rutas integrales y las acciones de Primera Infancia en salud y educación.

Documentos CONPES y lineamientos de política pública (CONPES 109 / CONPES 161 / CONPES 181 y posteriores). Diversos documentos de política (ej., CONPES que formalizaron la Política Nacional «Colombia por la Primera Infancia» y documentos de priorización presupuestal) sirven como hoja de ruta para la implementación, seguimiento y financiación de acciones de atención integral. Los CONPES traducen en objetivos estratégicos, metas y mecanismos de financiación los principios consagrados en leyes y la Constitución; por ejemplo, asignan recursos del Sistema General de Participaciones (SGP) para servicios de atención integral, y definen indicadores e instrumentos de evaluación. Esto es fundamental para que las

obligaciones legales se conviertan en acciones sostenibles en los territorios y para que la oferta de servicios llegue a la población objetivo.

Estrategia “De Cero a Siempre” (Estrategia nacional y evaluación de impacto). “De Cero a Siempre” fue concebida como una estrategia intersectorial para promover condiciones de desarrollo óptimas en la primera infancia y hoy se articula con la Ley 1804 y otros instrumentos técnicos (lineamientos, guías, rutas). La estrategia provee los fundamentos conceptuales, técnicos y de gestión para la atención integral y territorializada de la primera infancia, incorporando enfoques de equidad, corresponsabilidad y enfoque diferencial. La evidencia de evaluación de impacto muestra que intervenciones integradas contribuyen al desarrollo infantil, lo que respalda la continuidad y fortalecimiento de la política.

Planes y guías sectoriales: Ministerio de Salud (Primeros Mil Días), Ministerio de Educación (orientaciones para educación inicial) e ICBF. Existen documentos técnicos sectoriales que operacionalizan acciones: el programa “Primeros Mil Días y Marco Estratégico”, guías de educación para la primera infancia del Ministerio de Educación, y las normativas y protocolos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Estos instrumentos sectoriales son esenciales para la implementación: el enfoque de los primeros mil días (salud, nutrición, cuidado temprano) explica la importancia de intervenciones prenatales y postnatales; el MEN aporta lineamientos pedagógicos para la educación inicial; y el ICBF es actor clave en la oferta de servicios y la articulación territorial. Juntos garantizan que las políticas se traduzcan en servicios concretos para gestantes, lactantes, niñas y niños menores de seis años.

Normativa internacional pertinente (Convención sobre los Derechos del Niño y estándares de la OPS/UNICEF). Colombia está suscrita a instrumentos internacionales que reconocen derechos de la infancia y orientan estándares de atención (p. ej. Convención sobre los

Derechos del Niño), lo que obliga a coherencia entre la legislación nacional y compromisos internacionales. La ratificación de instrumentos internacionales refuerza obligaciones internas y aporta estándares técnicos y éticos para la protección y el desarrollo integral de la primera infancia, orientando políticas públicas, indicadores de seguimiento y buenas prácticas.

El conjunto normativo y de política pública colombiano configura una arquitectura sólida y coherente para la atención integral de la primera infancia, que va desde mandatos constitucionales y la Ley 1098 hasta la institucionalización de la política “De Cero a Siempre” mediante la Ley 1804 y su operacionalización a través de documentos CONPES y guías sectoriales. Este marco exige acciones intersectoriales (salud, educación, protección, cultura y desarrollo social), financiamiento sostenido, enfoque diferencial y territorialización para garantizar la efectividad de las intervenciones. En síntesis, la normativa colombiana no solo declara derechos, sino que define responsabilidades administrativas y técnicas para traducir esos derechos en servicios concretos dirigidos a la primera infancia; la efectividad de dicho marco dependerá de la articulación operativa entre niveles de gobierno, la asignación presupuestal, la formación de los equipos técnicos y el monitoreo basado en indicadores claros. Para una monografía, este marco legal debe utilizarse como soporte normativo para justificar intervenciones, valorar la pertinencia de programas y proponer estrategias que cierren brechas y amplíen la cobertura de servicios en territorios prioritarios.

El análisis del marco legal colombiano permite comprender que los conceptos de liderazgo, diversidad cultural y primera infancia no son categorías aisladas, sino dimensiones complementarias de una misma visión de país, sustentada en la Constitución Política de 1991, que reconoce a Colombia como un estado social de derecho, pluriétnico y multicultural, comprometido con la garantía de los derechos humanos y la equidad desde los primeros años de

vida. Desde una lectura crítica, se evidencia que las normas sobre la primera infancia, como la Ley 1098 de 2006 y la Ley 1804 de 2016, trascienden el ámbito asistencial para proyectar una comprensión integral del niño y la niña como sujetos activos de derechos, protagonistas de su desarrollo y de la transformación social; estas disposiciones, promueven un liderazgo infantil entendido no como dirección o poder, sino como capacidad de participación, expresión y toma de decisiones en su entorno, en coherencia con la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que reconoce el derecho a ser escuchado y a incidir en los asuntos que les afectan; en este sentido, el liderazgo se configura como una forma de ciudadanía temprana, donde la voz y acción de la niñez son componentes legítimos de la vida democrática y comunitaria.

Por su parte, el marco normativo sobre diversidad cultural: Ley 70 de 1993, Ley 115 de 1994, Ley 1381 de 2010 y Ley 397 de 1997, introduce el deber del estado de garantizar que toda acción educativa y social respete, promueva y revitalice las identidades culturales y lingüísticas de los pueblos; este enfoque, se entrelaza directamente con las políticas de primera infancia al establecer que la atención integral debe ser diferencial, contextualizada y culturalmente pertinente, reconociendo los saberes ancestrales, las prácticas de crianza y las formas de liderazgo propias de cada comunidad; de esta manera, la diversidad cultural no se limita a la preservación de tradiciones, sino que se convierte en un escenario pedagógico vivo, donde el liderazgo infantil se nutre del diálogo intergeneracional y del sentido de pertenencia cultural. La integración de estos marcos evidencia que liderazgo, diversidad cultural y primera infancia constituyen un triángulo conceptual y jurídico orientado al fortalecimiento del desarrollo humano, la equidad y la cohesión social; ya que el liderazgo en la infancia adquiere valor en contextos donde la diversidad es reconocida y valorada, y donde las políticas públicas abren espacios reales de participación para niños y niñas; a su vez, la diversidad cultural encuentra su

sostenibilidad en la transmisión de saberes a las nuevas generaciones, quienes, mediante el ejercicio de liderazgo infantil, se convierten en guardianes de su identidad, territorio y cultura; sin embargo, una lectura crítica también revela desafíos.

Aunque la normativa colombiana es avanzada en el reconocimiento de derechos, persisten brechas entre el discurso jurídico y la realidad práctica; la implementación de políticas interculturales y participativas para la primera infancia enfrenta obstáculos institucionales, económicos y formativos que limitan su impacto territorial; se requiere, por tanto, fortalecer la articulación entre las leyes, las políticas locales y las estrategias pedagógicas, para que el liderazgo infantil, la diversidad cultural y la atención integral se traduzcan efectivamente en acciones transformadoras y sostenibles. En conclusión, el marco legal colombiano ofrece un andamiaje normativo sólido y progresista, que vincula la protección de la primera infancia con el reconocimiento de la diversidad y la promoción del liderazgo como ejercicio de ciudadanía activa; la coherencia entre estos tres ejes no solo enriquece la perspectiva de derechos, sino que impulsa la construcción de comunidades más justas, participativas y culturalmente vivas; así, el desarrollo integral de la niñez se consolida como el punto de encuentro entre la identidad, la participación y la equidad, principios esenciales para el fortalecimiento del tejido social y la transformación cultural del país desde sus primeras generaciones.

4. Conclusiones

El análisis realizado a lo largo de esta monografía permitió dar respuesta a cada uno de los objetivos planteados, demostrando que el liderazgo infantil y la diversidad cultural en la primera infancia son categorías profundamente interdependientes que, al integrarse dentro de las prácticas pedagógicas, posibilitan la construcción de procesos educativos más humanos, incluyentes y transformadores. En relación con el objetivo general, se logró analizar y sintetizar la información relevante sobre ambas temáticas, comprendiendo su vínculo histórico, teórico y normativo, y aportando fundamentos sólidos que enriquecen la formación de los futuros licenciados en educación infantil, permitiendo reconocer el liderazgo como una herramienta pedagógica y ética que orienta la transformación de los contextos educativos hacia escenarios más equitativos y diversos.

Respecto al primer objetivo específico, la revisión de los antecedentes históricos permitió comprender cómo las concepciones de liderazgo y diversidad cultural han transitado desde visiones tradicionales centradas en la autoridad hacia enfoques más democráticos y participativos, en los cuales los niños y las niñas son reconocidos como sujetos activos con voz y capacidad de liderazgo dentro de su propio proceso educativo.

El segundo objetivo se cumplió al analizar las principales teorías que sustentan este estudio, entre ellas las de Paulo Freire, Michael Fullan, James Banks, Sonia Nieto, Jean Piaget y Lev Vygotsky, quienes desde diferentes enfoques coinciden en que el liderazgo educativo y la diversidad cultural deben ser comprendidos como procesos éticos, sociales y pedagógicos que buscan la equidad y la justicia. Finalmente, el tercer objetivo se logró al examinar el marco legal que respalda la educación inicial y la atención integral en Colombia, evidenciando que la

legislación nacional (representada por la Ley 1804 de 2016, la Ley 1098 de 2006 y los lineamientos del MEN e ICBF), sustenta la necesidad de fortalecer una educación intercultural y con liderazgo pedagógico desde la primera infancia.

De manera reflexiva, se concluye que el liderazgo en la primera infancia trasciende la gestión o la dirección para convertirse en un ejercicio de acompañamiento, diálogo y corresponsabilidad, donde el docente lidera no desde la autoridad, sino desde el ejemplo, la empatía y la capacidad de construir colectivamente con los niños, las niñas, las familias y la comunidad. A su vez, se reconoce que la diversidad cultural no es un aspecto accesorio del proceso educativo, sino el eje que lo enriquece y le otorga sentido, ya que educar en la diversidad implica reconocer las distintas formas de ser, pensar, sentir y vivir que habitan en las aulas y convertirlas en oportunidades de aprendizaje, identidad y respeto mutuo.

En este sentido, resulta fundamental que las instituciones de educación superior, y en particular la Universidad, continúen fortaleciendo espacios académicos, investigativos y formativos que promuevan la reflexión crítica sobre el liderazgo pedagógico y la diversidad cultural, generando proyectos interdisciplinarios que vinculen la teoría con la práctica educativa y comunitaria. Asimismo, se recomienda que el programa de Licenciatura en Educación Infantil incorpore de manera transversal la formación en liderazgo educativo e interculturalidad, asegurando que los futuros licenciados desarrollen competencias éticas, sociales y comunicativas que les permitan responder a los desafíos de la educación contemporánea. De igual manera, es necesario que los licenciados en formación asuman un compromiso activo con la transformación de sus contextos, comprendiendo que el liderazgo pedagógico no consiste en imponer, sino en inspirar; no se trata solo de enseñar, sino de escuchar, acompañar y valorar la diversidad que cada niño y niña representa.

Por tanto, esta monografía permite concluir que el liderazgo infantil y la diversidad cultural en la primera infancia no deben entenderse como campos separados, sino como dimensiones complementarias que fortalecen la formación integral del ser humano desde sus primeros años, garantizando una educación que reconozca la diferencia, promueva la equidad y construya una sociedad más democrática, solidaria y culturalmente diversa.

5. Recomendaciones

5.1 Para los futuros lectores e investigadores

Se recomienda abordar esta monografía como un punto de partida para nuevas reflexiones e investigaciones sobre el papel del liderazgo y la diversidad cultural en los procesos formativos de la primera infancia; este documento, invita a analizar las políticas públicas, los enfoques pedagógicos y los marcos legales desde una perspectiva crítica, integradora y territorial, logrando que los futuros lectores puedan ampliar la discusión explorando estudios de caso en comunidades rurales, étnicas y urbanas, que permitan observar cómo se manifiestan el liderazgo y la diversidad cultural en la práctica educativa cotidiana: es fundamental mantener una mirada interdisciplinaria que vincule la pedagogía, la psicología, la sociología y el derecho, con el fin de fortalecer la comprensión integral del desarrollo infantil y su relación con la transformación social.

5.2 Para los estudiantes de educación infantil

Se sugiere asumir esta monografía como una herramienta de reflexión y formación profesional; comprender, la importancia del liderazgo infantil implica reconocer al niño y la niña como sujetos activos, capaces de expresar, participar y transformar su entorno, de igual modo, valorar la diversidad cultural requiere promover prácticas pedagógicas inclusivas que respeten las identidades, lenguas, tradiciones y saberes de cada comunidad; a los futuros educadores de primera infancia, se les recomienda fomentar experiencias de aula que integren la participación, la empatía y la interculturalidad como ejes del aprendizaje, fortaleciendo así el desarrollo integral y la convivencia pacífica desde los primeros años de vida.

5.3 Para los universitarios y personas interesadas en el tema

Esta monografía ofrece una base conceptual y normativa útil para quienes deseen profundizar en los vínculos entre educación, cultura y liderazgo social; se invita, a analizar cómo la formación de líderes desde la infancia contribuye a construir sociedades más equitativas, democráticas y culturalmente sostenibles y los universitarios pueden utilizar este trabajo como referente para desarrollar proyectos comunitarios, investigaciones aplicadas o propuestas pedagógicas que reconozcan la diversidad como una riqueza y no como una diferencia; y asimismo, se recomienda mantener una actitud investigativa y ética frente a la niñez, entendiendo que el respeto por su identidad y voz constituye el fundamento de cualquier proceso de cambio social duradero.

5.4 Recomendación general

A todos los lectores, esta monografía los invita a reflexionar sobre la importancia de formar generaciones que lideren con conciencia, respeto y sensibilidad cultural; reconocer la diversidad y promover el liderazgo desde la primera infancia, no solo fortalece el desarrollo individual, sino que también consolida una ciudadanía ética, solidaria y comprometida con la construcción de una sociedad más justa e inclusiva.

Referencias bibliográficas

- Aracena Lobos, C. A. (2021). Diversidad cultural: análisis de su atención pedagógica en la práctica educativa en la primera infancia. *Revista Realidad Educativa*, 1(1), 63-95.
<https://doi.org/10.38123/rre.v1i1.90> Revistas UFT
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación: Guía para su elaboración*. Episteme.
- Banks, J. A. (2009). *Educación multicultural: teoría y práctica* (5.^a ed., Trad. de M. Á. Aparicio). Editorial Morata.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss: Vol. 1. Attachment*. Basic Books. (Entrada de contexto en Encyclopaedia Britannica). <https://www.britannica.com/biography/John-Bowlby>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Harvard University Press (ficha editorial). <https://www.hup.harvard.edu/books/9780674224575ome>
- Chiquito Cuaya, L. (2019). *El liderazgo pedagógico en directoras de educación preescolar de la región oriente de la ciudad de Puebla* (Tesis de maestría). Universidad Iberoamericana Puebla. <https://hdl.handle.net/20.500.11777/4219>
- Comenius, J. A. (1658). *Orbis Sensualium Pictus*. (Síntesis histórica en Britannica). <https://www.britannica.com/topic/Orbis-sensualium-pictus>
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política de Colombia*. Diario Oficial.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). Ley 21 de 1991 (ratificación del Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales). Diario Oficial. Organización Internacional del Trabajo.
- Congreso de la República de Colombia. (1993). Ley 70 de 1993. Ley sobre comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras. Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineducacion.gov.co/>

Congreso de la República de Colombia. (1997). Ley 397 de 1997. Ley de patrimonio cultural.

Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (2006). Ley 1098 de 2006. Por la cual se expide el

Código de la Infancia y la Adolescencia. Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (2010). Ley 1381 de 2010. Por la cual se dictan normas

sobre reconocimiento, protección y desarrollo de los derechos lingüísticos de los grupos étnicos. Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (2016). Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la

Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y

se dictan otras disposiciones. Diario Oficial. <https://www.suin->

[juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes%2F30021778](https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes%2F30021778)

Congreso de la República de Colombia. (2021). Ley 2089 de 2021. Por medio de la cual se

prohíbe el uso del castigo físico, los tratos crueles, humillantes o degradantes y cualquier tipo de violencia como método de corrección contra niñas, niños y adolescentes. Diario

Oficial. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=30041715>

Congreso de la República de Colombia. (2024). Ley 2383 de 2024. Por medio de la cual se

promueve la educación socioemocional de los niños, niñas y adolescentes en las instituciones educativas. Diario Oficial.

https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/7_LEYE

[S/LEYES%202024/Ley%202383%20de%202024.pdf](https://sidn.ramajudicial.gov.co/SIDN/NORMATIVA/TEXTOS_COMPLETOS/7_LEYE/S/LEYES%202024/Ley%202383%20de%202024.pdf)

Córdoba Navarro, M. del P. (2013). El referencial de diversidad cultural en la educación de la primera infancia en Colombia [Tesis de maestría, Universidad del Valle]. Repositorio Institucional Univalle.

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2013). CONPES Social — Política Pública Nacional de Primera Infancia “Colombia por la Primera Infancia” (CONPES 109).
https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-177832_archivo_pdf_Conpes_109.pdf

Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2015). CONPES Social 181 — Distribución de recursos para la atención integral de la primera infancia (SGP 2015).
<https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/conpes/social/181.pdf>

Dewey, J. (1896–1904). Laboratory School (Universidad de Chicago). (Contexto en Britannica).
<https://www.britannica.com/biography/John-Dewey>

Díaz Rueda, L., & Morales Timón, Y. (2015). Ecosistema de aprendizaje para la primera infancia desde instituciones de la ciudad de Villavicencio [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO.

Froebel, F. (1837/1840). Kindergarten. (Síntesis y cronología en Britannica).
<https://www.britannica.com/topic/kindergarten> Encyclopedia Britannica

Fullan, M. (2014). Liderazgo pedagógico en la educación infantil: Aportes para la mejora educativa (Trad. de S. Valera). Editorial Octaedro.

Gobierno de Chile. (2015). Ley de Inclusión Escolar (N.º 20.845).

Head Start (1965). Head Start History. Oficina de Head Start (EE. UU.).
<https://headstart.gov/about-us/article/head-start-history>

- Heckman, J. J. (2013). Invest in Early Childhood Development: Reduce Deficits, Strengthen the Economy. The Heckman Equation (brief). https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2013/07/F_HeckmanDeficitPieceCUSTOM-Generic_052714-3-1.pdf
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- ICBF (1968). Historia del ICBF (Ley 75 de 1968). <https://www.icbf.gov.co/historia> ICBF
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar – ICBF. (2016). Ley 1804 de 2016: Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. <https://www.icbf.gov.co>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (2016). Estrategia De Cero a Siempre: Política pública de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia. ICBF / Presidencia de la República. <https://www.deceroasiempre.gov.co>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (s. f.). Documentos y guías sobre derechos y participación de la niñez. ICBF. <https://www.icbf.gov.co>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (s. f.). Marco normativo y documentos sobre primera infancia / De Cero a Siempre. <https://www.icbf.gov.co/marco-normativo-1>
- Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). (s. f.). Política Nacional de Infancia y Adolescencia / Documentos de referencia sobre derechos y participación de la niñez. ICBF.
- Ladson-Billings, G. (1990). Culturally relevant teaching. Teachers College Press.
- Leguízamo, A. (2025). Líderes formadores de líderes: [Monografía de pregrado, Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO]. UNIMINUTO.

Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Congreso de Colombia.

https://www.oas.org/dil/esp/codigo_de_la_infancia_y_la_adolescencia_colombia.pdf

Ley 1804 de 2016 (Colombia). Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre. PDF ICBF.

https://www.icbf.gov.co/system/files/ley_1804_de_2016_primera_infancia.pdf

Malaguzzi, L. (1998). Los cien lenguajes del niño: La experiencia de Reggio Emilia en la transformación de la educación infantil. Reggio Children / Asociación Internacional Amig@s de Reggio Children.

Marcelino Aranda, M., Martínez Cuevas, M. del C., & Camacho Vera, A. D. (2024). Análisis documental, un proceso de apropiación del conocimiento. *Revista Digital Universitaria*, 25(6). <https://doi.org/10.22201/ceide.16076079e.2024.25.6.1>

Ministerio de Cultura — República de Colombia. (2024). Plan Nacional de Cultura 2024–2038 / Políticas de diversidad cultural. Ministerio de Cultura.

Ministerio de Educación de Nueva Zelanda. (2017). Te Whāriki: Currículo de Educación Infantil de Nueva Zelanda (Versión en español). Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Guía para la elaboración de trabajos de grado y monografías. MEN.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). Lineamientos pedagógicos y curriculares para la educación inicial en el marco de la atención integral. MEN.

<https://www.mineduccion.gov.co>

Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Estrategia de formación de competencias socioemocionales / Recursos y guías. Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Estrategia y orientaciones para la educación en la primera infancia / Documentos de apoyo 'De Cero a Siempre'.

<https://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/article-177829.html>

Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). Lineamientos y orientaciones para la educación intercultural e inclusiva. Ministerio de Educación Nacional.

Ministerio de Salud y Protección Social. (s. f.). Primeros Mil Días de Vida — Marco Estratégico Nacional.

<https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/RIDE/VS/PP/ENT/planeacion-primeros-mil-dias.pdf>

Montessori, M. (1907). Casa dei Bambini. (Síntesis biográfica e histórica en Britannica).

<https://www.britannica.com/biography/Maria-Montessori> Encyclopedia Britannica

Monteza Palacios, M. E. (2017). *Liderazgo transformacional y la percepción docente en las instituciones educativas públicas de educación inicial del distrito de Chiclayo-2016* (Tesis de maestría). Universidad de Piura. <https://hdl.handle.net/11042/3024>

Moreno Carvajal, K. D. (2023). El juego cooperativo como estrategia didáctica para la primera infancia [Trabajo de grado, Universidad de los Llanos]. Repositorio Institucional UNILLANOS.

Muñoz Barriga, A. (2015). Diversidad cultural en la primera infancia: un reto educativo en contextos urbanos. *Educación y Ciudad*, (24), 119-132.

<https://doi.org/10.36737/01230425.v.n24.2013.71>

Muñoz Barriga, A. (2015). Diversidad cultural en la primera infancia: Un reto educativo en contextos urbanos. *Educación y Ciudad*, (24), 119–132.

<https://doi.org/10.36737/01230425.v.n24.2013.71>

- Muñoz Barriga, B. H. (2015). Diversidad cultural en la primera infancia: una mirada desde las prácticas pedagógicas [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
- Naciones Unidas. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño (ratificada por Colombia). Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos. Congreso de la República de Colombia. (2006).
- NAEYC. (s.f.). Leadership in early learning programs and schools. National Association for the Education of Young Children. <https://www.naeyc.org>
- National Research Council. (1994). Cultural Diversity at Home. En Cultural Diversity and Early Education: Report of a Workshop. The National Academies Press. doi: 10.17226/9197
- Nicholson, J., Kuhl, K., Maniates, H., Lin, B., & Bonetti, S. (2018). A review of the literature on leadership in early childhood: Examining epistemological foundations and considerations of social justice. *Early Child Development and Care*, 188(8), 1173–1188. <https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1455036>
- Niño Malagón, L. C. (2011). Propuesta de intervención pedagógica en niños y niñas de primera infancia [Trabajo de grado, Universidad de los Llanos]. Repositorio Institucional UNILLANOS.
- Organización de las Naciones Unidas – ONU. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://sdgs.un.org/goals>
- Pestalozzi, J. H. (1801). Wie Gertrud ihre Kinder lehrt. (Contexto en Britannica). <https://www.britannica.com/biography/Johann-Heinrich-Pestalozzi> Reggio Emilia Childcare Centres

Piaget, J. (1936). La naissance de l'intelligence chez l'enfant. (Síntesis en Britannica).

<https://www.britannica.com/biography/Jean-Piaget>

Reggio Children, Reggio Children. (s.f.). The Reggio Emilia Approach — timeline / Loris

Malaguzzi. Recuperado de <https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/> y

<https://www.reggiochildren.it/en/reggio-emilia-approach/timeline-en/>

ResearchGate, Nicholson, J., Kuhl, K., Maniates, H., Lin, B. & Bonetti, S. (2018). A review of

the literature on leadership in early childhood: examining epistemological foundations and considerations of social justice. *Early Child Development and Care*.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2018.1455036>

Rojas Cetina, C. M. (2022). Liderazgo docente como estrategia de inclusión en el aula de clase

[Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional

UNIMINUTO. <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/14163>

Rousseau, J.-J. (1762). *Émile, ou De l'éducation*. (Contexto en Britannica).

<https://www.britannica.com/topic/Emile-or-On-Education> Reggio Children

Tamayo, M., & Tamayo, O. (2009). *El proceso de la investigación científica* (5.ª ed.). Limusa

Noriega.

The American Montessori Society - montessori150.org, Association Montessori Internationale /

AMS. (s.f.). History — the first Casa dei Bambini (1907). Recuperado de

<https://amshq.org/about-us/history-of-ams/about-dr-maria-montessori/> y

<https://montessori150.org/maria-montessori/first-casa-dei-bambini>

The Lancet Early Childhood Development Series. (2007; 2016–2017). *Early Childhood*

Development. <https://www.thelancet.com/series/early-child-development>

- UK Department for Education. (2021). Statutory framework for the Early Years Foundation Stage (EYFS).
https://assets.publishing.service.gov.uk/media/687105a381dd8f70f5de3ea9/EYFS_framework_for_group_and_school_based_providers_.pdf assets.publishing.service.gov.uk
- UNESCO. (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Adoptada el 2 de noviembre de 2001.
- UNESCO. (2001). Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162>
- UNESCO. (s.f.). Early childhood care and education. Recuperado de
<https://www.unesco.org/en/early-childhood-education>
- UNICEF. (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Naciones Unidas.
<https://www.unicef.org/child-rights-convention>
- United Nations. (2015). Sustainable Development Goal 4.2. <https://sdgs.un.org/goals/goal4>
SDGs
- Universidad de los Llanos. (2018). Proyectos de investigación en educación inicial y diversidad cultural en el Meta. Villavicencio: Facultad de Ciencias de la Educación.
- Vásquez, S. P., & Martínez, L. E. (2018). El liderazgo pedagógico como estrategia para la transformación educativa en Colombia [Tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. Repositorio Institucional UdeA.
- Vygotsky, L. S. (1934/1986). Thought and Language (MIT Press ed.). (Ficha/nota editorial).
<https://mitpress.mit.edu/9780262517713/thought-and-language/>

- Zabala Cardona, S. M. (2016). Diseño de una estrategia de comunicación para la gestión y divulgación de los eventos y actividades culturales en Villavicencio [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Repositorio Institucional UNIMINUTO.
<https://repository.uniminuto.edu/items/316a0f65-3c2d-440f-ba8e-c4da8400aa8c>
- Burns, J. M. (1978). Leadership. Harper & Row.
- Bass, B. M. (1985). Leadership and performance beyond expectations. Free Press.