



Resumen

Este artículo reflexivo aborda la comprensión de las infancias en el marco de los escenarios educativos contemporáneos, donde la pluralidad cultural, la diversidad y las nuevas formas de interacción humana reconfiguran el sentido de ser, aprender y enseñar. Desde una mirada crítica y sociohistórica, se examina cómo las prácticas pedagógicas pueden transformarse en espacios de reconocimiento y diálogo intercultural. A partir de la experiencia docente y de las perspectivas teóricas de autores como Freire, Walsh, Dussel, Skliar y Levinas, el texto propone repensar la educación como un acto de encuentro, en el que la alteridad y la justicia cultural constituyen pilares fundamentales para construir subjetividades sensibles, autónomas y solidarias. Así, la reflexión invita a comprender las infancias no como una etapa homogénea del desarrollo, sino como una multiplicidad de experiencias vitales, políticas y afectivas que exigen ser visibilizadas por su complejidad. El análisis permite reconocer que las infancias son realidades plurales, históricamente situadas y culturalmente tejidas, que desafían a la escuela a superar las prácticas homogeneizadoras y a abrirse al diálogo con la diferencia. Se concluye que el docente, como mediador cultural y

ético, debe propiciar experiencias educativas que visibilicen las voces de los niños, favorezcan el reconocimiento mutuo y fortalezcan la pluralidad del conocimiento en contextos inter, trans e hiperculturales. La educación, en este sentido, se concibe como una práctica liberadora orientada a la dignificación de las infancias y a la construcción de un mundo más humano y diverso.

Palabras clave: infancias, diversidad, interculturalidad, transmulticulturalidad, hiperculturalidad.

"Nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo" (Freire, 1970, p. 75).

Abstract

This reflective article addresses the understanding of childhoods within the framework of contemporary educational settings, where cultural plurality, diversity, and new forms of human interaction reshape the meaning of being, learning, and teaching. From a critical and socio-historical perspective, it examines how pedagogical practices can be transformed into spaces of recognition and intercultural dialogue. Drawing on teaching experience and the theoretical perspectives of authors such as Freire, Walsh, Dussel, Skliar, and Levinas, the text proposes rethinking education as an act of encounter, where otherness and cultural justice serve as fundamental pillars for building sensitive, autonomous, and solidarity-driven subjectivities. Thus, the reflection invites us to understand childhoods not as a homogeneous stage of development, but as a multiplicity of vital, political, and affective experiences that demand visibility due to their complexity. Finally, the analysis makes it possible to recognize that childhoods are plural realities, historically situated and culturally woven, which challenge schools to overcome homogenizing practices and to open themselves to dialogue with difference. It concludes that teachers, as cultural and ethical mediators, must facilitate educational experiences that make children's voices visible, foster mutual recognition, and strengthen the plurality of knowledge in inter-, trans-, and hypercultural contexts. Education, in this sense, is conceived as a liberating practice aimed at dignifying childhoods and building a more humane and diverse world.

Keywords: childhoods, diversity, interculturalit
transmulticulturalit, hyperculturalit.

Introducción

La educación y las infancias en tiempos de cambios culturales

En el devenir de la historia, la educación ha sido una travesía donde se entrelazan los sueños y las luchas por la dignidad humana. En este trayecto, las *infancias* emergen como un territorio fecundo de significados, un espacio donde convergen las memorias, los afectos, las voces y los silencios de quienes comienzan a habitar el mundo. Comprender la infancia desde la educación implica adentrarse en un campo plural y complejo, donde las diferencias no deben ser vistas como obstáculos, sino como fuentes de creación, encuentro y aprendizaje.

Hoy, los contextos escolares se configuran como escenarios de pluralidad cultural. Las aulas son un tejido de diversidad, donde conviven distintas cosmovisiones, lenguas, creencias y modos de vida. Esta realidad invita a repensar las prácticas pedagógicas desde un horizonte ético y político que reconozca las singularidades de cada niño. Como señala Dussel (1998), la educación debe orientarse hacia la liberación del sujeto y el reconocimiento del otro como fuente de sentido, pues "no hay humanidad posible sin el rostro del otro" (p. 45).

Escenario y territorio de sentido: el contexto como punto de partida para la reflexión pedagógica

A lo largo de la trayectoria profesional, he tenido la oportunidad de ejercer la docencia en diversos contextos del país, cada uno marcado por realidades sociales, económicas, culturales y familiares particulares. Estas experiencias, lejos de ser simples escenarios laborales, se han constituido en espacios de aprendizaje y transformación personal. Las relaciones establecidas con los

estudiantes, las familias y las comunidades educativas han contribuido significativamente a mi construcción como sujeto pedagógico, permitiéndome reconocer que el conocimiento se configura en la interacción viva con el otro y con el entorno. Desde esta perspectiva, cada práctica, cada aula y cada encuentro han sido una fuente de reflexión que ha nutrido mis prácticas de enseñanza-aprendizaje, mi proyecto vital y mis modos de comprender el mundo y de habitarlo.

Como sujeto cognoscente, me reconozco en un proceso permanente de aprendizaje que emerge de la interacción con el saber y con los otros: estudiantes, familias, colegas, comunidad educativa y contexto. Entendiendo que el sujeto cognoscente es aquel que busca comprender el mundo, que interroga la realidad y se transforma en el acto mismo de conocer. No se limita a acumular información, sino que dota de sentido la experiencia a través de la reflexión crítica y el encuentro con el otro. En palabras de Zemelman (2005), el conocer implica: "pensar la realidad desde sí mismo, desde las condiciones concretas que la constituyen, como acto de apropiación y no de simple repetición" (p. 64).

Sin embargo, para ser sujeto cognoscente es necesario, antes, ser sujeto cognitivo. El sujeto cognitivo constituye la base vital del conocer: es el ser que piensa, ama, siente, juega e interactúa con el entorno. Integra razón, emoción y corporalidad en un mismo acto, porque conocer no es solo un proceso racional, sino también afectivo, social y simbólico. Todo sujeto cognoscente es, por tanto, un sujeto cognitivo, pero no todo sujeto cognitivo alcanza a ser cognoscente, ya que este último implica la conciencia reflexiva sobre lo que se conoce y sobre sí mismo.

En este sentido, soy un ser que piensa y repiensa sus acciones, pensamientos e ideologías, comprendiendo que el conocimiento no es una entidad acabada, sino que está en constante movimiento, donde el aprender y el ser se entrelazan en la construcción continua de sentido. Como lo plantea Zemelman (2005), *el sujeto cognoscente se constituye en la medida en que asume su capacidad de pensar la realidad desde sí mismo y no desde los marcos impuestos por otros*, reconociéndose como posibilidad abierta, crítica y creadora. En la misma línea, Freire (1997) afirma que: "[...] *nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo*" (p. 47), recordándonos que todo acto de conocimiento es

también un acto de encuentro y de transformación colectiva.

En esta retrospectiva como *sujeto que enseña*, me reconozco como una maestra que reflexiona de manera crítica sobre su quehacer en el aula, que investiga, que establece lazos de afecto con sus estudiantes para comprender mejor sus procesos de aprendizaje y crecimiento. Sin embargo, también me miro como un ser humano en permanente construcción: con limitaciones, debilidades y fragilidades; con cansancios, opresiones e impaciencias; con miedos, temores y fatigas que, lejos de ser obstáculos, se convierten en posibilidades de transformación.

Actualmente, trabajo en la Escuela Normal Superior de Riosucio, Caldas, una institución educativa reconocida en la región por su compromiso con la formación integral de maestros y maestras capaces de pensar críticamente la realidad y transformarla desde la educación. Su modelo pedagógico socio humanístico problematizador se fundamenta en la reflexión sobre la práctica, el reconocimiento del contexto sociocultural y la construcción colectiva del conocimiento. Este enfoque promueve una pedagogía viva, situada y dialogante, que asume la educación como un proceso ético y emancipador orientado al desarrollo humano y el fortalecimiento del sentido crítico.

La Normal no solo enseña a enseñar, sino que forma sujetos pedagógicos conscientes de su papel en la sociedad, comprometidos con la dignidad humana, la justicia social y el respeto por la diversidad. Desde este horizonte, educar significa aprender a mirar el mundo con sensibilidad, reconocer la voz del otro como legítima y construir, desde la escuela, proyectos de vida que dignifiquen la existencia y transformen los territorios.

En este escenario, desempeño mi labor como docente de preescolar, acompañando a un grupo de 24 niños del grado de transición, en edades entre cinco y seis años, provenientes de contextos diversos: rurales, urbanos e incluso de familias migrantes. La mayoría pertenece a los estratos 1 y 2, con realidades familiares complejas, pero con una inmensa riqueza cultural que se expresa en sus juegos, palabras y formas de comprender el mundo, lo cual se evidencia en todas las experiencias que se viven en el aula y en el reconocimiento de su historia personal; es así como el aula, cada día, se convierte en un encuentro con la diferencia, una oportunidad para aprender del otro y

para cultivar el pensamiento crítico desde la ternura y el asombro.

Trabajar en la Escuela Normal Superior de Riosucio me ha permitido reafirmar mi vocación y comprender que la docencia, más que una profesión, es una forma de vida comprometida con la transformación social. La institución, con su horizonte pedagógico y humanista, inspira a mirar la educación como un acto de esperanza, donde el conocimiento, la afectividad y la cultura se entretajan para formar seres humanos íntegros, sensibles y críticos.

Ser maestra en la Escuela Normal Superior de Riosucio implica mucho más que orientar procesos académicos: significa acompañar vidas, cultivar la curiosidad, escuchar la palabra infantil y promover la construcción de subjetividades sensibles, autónomas y críticas. En coherencia con el espíritu de la institución, concibo mi quehacer docente como una práctica ética y reflexiva, en la que cada niño es reconocido como sujeto de derechos, capaz de pensar, sentir, jugar, amar y transformar su entorno. Como señala Freire (1997), *"[...] enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción"* (p. 47); por ello, cada experiencia en el aula se convierte en un acto de creación compartida y de aprendizaje recíproco entre maestros, estudiantes y comunidad.

Nos ubicamos en un contexto profundamente diverso, un territorio que respira cultura, memoria y tradición. Riosucio, en el departamento de Caldas, es reconocido por su emblemático carnaval, una celebración que trasciende la mera festividad para convertirse en un símbolo de identidad colectiva, resistencia cultural y encuentro entre mundos. Este carnaval, con sus comparsas, versos, danzas y máscaras, encarna la fusión entre lo indígena, lo afrodescendiente y lo mestizo, y representa la alegría, la crítica social y la memoria viva de un pueblo que ha aprendido a reírse de sus miedos y a dialogar con sus contradicciones.

En este territorio conviven cuatro resguardos indígenas: San Lorenzo, Cañamomo-Lomapieta, Nuestra Señora Candelaria de la Montaña y Escopetera Pirza, los cuales, con su cosmovisión y sus saberes ancestrales, otorgan sentido espiritual y ético a la vida comunitaria. Sus prácticas, creencias y lenguas fortalecen los lazos con la tierra y los antepasados, recordándonos que el conocimiento no solo se produce en la academia, sino también en el tejido simbólico de la

comunidad y en la palabra que se comparte entre los sujetos.

Asumir la docencia en este contexto implica reconocer la diversidad como potencia pedagógica. Enseñar en Riosucio es aprender a escuchar el murmullo de las montañas y la palabra del otro; es comprender que la escuela, al igual que el carnaval, puede ser un espacio de liberación y creación. Como señala Santos (2009), "*[...] no hay justicia social sin justicia cognitiva*" (p. 32), y esto nos invita a valorar los saberes que nacen de la experiencia, de la tierra y de la comunidad. En la misma línea, Walsh (2005) nos recuerda que: "*la interculturalidad no es una simple coexistencia de culturas, sino una apuesta política y epistémica por transformar las relaciones de poder y construir otros modos de ser, saber y convivir*" (p. 56). Desde esta mirada, el aula en Riosucio se concibe como un espacio de diálogo entre mundos: un lugar donde la palabra del niño indígena se encuentra con la del migrante, con la del campesino o con la del niño trashumante, donde la memoria oral se entrelaza con el conocimiento académico, y donde cada práctica pedagógica puede convertirse en un acto de reconocimiento, dignificación y esperanza.

Infancias y educación en tiempos de pluralidad cultural

Ahora bien, quiero continuar hablando de infancias, término que hoy se usa en pedagogía, psicología y ciencias sociales para marcar una diferencia frente al concepto tradicional de *la infancia*. El concepto infancias reconoce la pluralidad de modos de ser y estar en el mundo durante la niñez, entendiendo que no existe una infancia única, universal y homogénea, sino múltiples experiencias atravesadas por factores históricos, culturales, sociales, económicos, territoriales y políticos; no existe una sola manera de ser niño, cada contexto donde se está inmerso representa formas diferentes de habitar en el mundo. Según Skliar (2017), no podemos hablar de una sola infancia universal, sino de múltiples infancias, diversas y desiguales, atravesadas por las condiciones sociales y culturales de cada niño. Calle (2017) plantea que, para poder visibilizar las infancias y comprenderlas desde la experiencia educativa, es necesario empoderar tres conceptos fundamentales. El primero se refiere a la escuela como institución garante de derechos, siendo la educación el más esencial de ellos; un espacio donde los niños no solo aprenden contenidos, sino que se

reconocen como sujetos de dignidad y de palabra.

El segundo concepto alude a la visibilización del cuerpo, entendido como territorio de significación, expresión y resistencia; un cuerpo que siente, comunica y se educa en relación con los otros. El tercero propone la construcción de una contracultura frente a los modelos hegemónicos que obstaculizan la formación de la subjetividad, promoviendo el consumo, la competencia y la homogenización del pensamiento. Estos modelos, promovidos por las estructuras sociales y mediáticas contemporáneas, tienden a uniformar las identidades y a reducir la experiencia educativa a la mera adquisición de habilidades funcionales. En contraposición, una perspectiva crítica busca recuperar la potencia del sujeto como ser reflexivo, creativo y sensible, capaz de construir su propia voz y sentido en diálogo con los otros.

Esta mirada invita a repensar la infancia no desde la falta, sino desde la potencia, no como etapa de transición, sino como presencia plena en el mundo; la infancia, en plural, abre un horizonte ético y político para la educación, en el que la escuela puede convertirse en un espacio de emancipación, creatividad y encuentro. Desde esta perspectiva, la docencia en contextos diversos, como el de Riosucio, implica asumir la tarea de visibilizar las voces y los cuerpos de los niños como portadores de saberes, emociones y memorias colectivas; así, la educación se convierte en un acto emancipador que reivindica la diversidad de formas de pensar, sentir y existir en el mundo.

Asumir una perspectiva crítica y sociohistórica significa comprender las *infancias* como construcciones sociales que se configuran en contextos históricos concretos, marcados por relaciones de poder, cultura y territorio. Lo crítico alude a la capacidad de cuestionar los discursos y las prácticas que reproducen desigualdades y silencian las voces de los niños, promoviendo en cambio una educación emancipadora y dialógica (Freire, 1997). Lo sociohistórico, por su parte, reconoce que las formas de ser niño varían según el momento histórico y las condiciones sociales que las atraviesan; como señala Zemelman (1992), comprender la realidad educativa exige "aprehender lo real en su movimiento" (p. 45), es decir, leer a los sujetos desde los procesos que los constituyen. Así, esta perspectiva permite visibilizar a las *infancias* no como una categoría fija o universal, sino como una expresión viva de las dinámicas históricas, culturales y

emocionales de cada comunidad. Las infancias son construcciones sociales situadas, en las que los niños se constituyen como sujetos de derechos, con voz propia donde su palabra, su emoción y su juego son formas legítimas de intervenir en el mundo; a quienes hay que reconocerles su humanidad, su derecho a participar y su potencial para transformar su realidad y la de los demás.

Hablar de *infancias* implica reconocer que no existe una única manera de ser niño, sino una pluralidad de experiencias atravesadas por el territorio, la historia, la cultura, la clase social y los desarrollos. Hay una niñez indígena que se forma en la comunidad, una niñez afro que teje identidad desde la memoria ancestral, una niñez campesina que aprende del ritmo de la tierra, una niñez urbana que se forja en el bullicio de la urbe y una niñez migrante que reconstruye su pertenencia entre fronteras. Todas son válidas, todas tienen voz, todas merecen ser escuchadas desde su singularidad.

Ahora bien, para comprender esta pluralidad, es necesario diferenciar los conceptos de *niñez*, *infancia* e *infancias*, lo cual exige reconocer los distintos enfoques desde los cuales se ha pensado la condición del niño en la educación y la sociedad. La *niñez* suele entenderse desde una perspectiva biológica y cronológica, como una etapa del desarrollo humano caracterizada por la dependencia y la formación progresiva hacia la adultez. Esta visión, vinculada históricamente a la psicología del desarrollo y a los discursos normativos de la escuela moderna, ha tendido a invisibilizar las particularidades culturales, emocionales y sociales de los niños, ubicándolos como objetos de intervención más que como sujetos de sentido.

En cambio, la *infancia* se configura como una categoría sociocultural y simbólica, que trasciende lo meramente evolutivo para situarse en el campo de las experiencias, los significados y las relaciones. Desde esta mirada, el niño no es un ser "en tránsito", sino un sujeto pleno que habita, siente, aprende y transforma su entorno. Finalmente, hablar de *infancias*, en plural, implica un desplazamiento epistemológico y político: reconocer que no existe una sola forma de ser niño o niña, sino múltiples modos de vivir y significar la niñez según el territorio, la cultura, el género, la clase, los desarrollos y la historia. Como plantean Sarmiento (2003) y Skliar (2017), cada infancia se construye en contextos específicos, donde los niños son sujetos de derechos, de palabra y de acción. En este sentido, la

educación tiene el compromiso ético de visibilizar esas diferencias, acogiendo la diversidad como fuente de conocimiento y no como carencia.

En este sentido, Tonucci (1997) recuerda que: *"hay tantas infancias como contextos sociales, culturales y económicos. Cada niño vive su infancia de manera distinta; por eso la escuela no puede seguir pensando en una infancia homogénea"* (p. 45). Esta afirmación invita a descentrar la mirada que concibe la niñez como un estado uniforme o como una preparación para la vida futura. Reconocer la diversidad de las *infancias* supone aceptar que cada una se construye en diálogo con sus condiciones materiales y simbólicas, con sus luchas, afectos y saberes.

Desde una mirada crítica y sociohistórica, como plantea Freire (1997), la educación debe ser un acto de liberación y no de domesticación; esto implica crear espacios donde las voces infantiles puedan pronunciar su mundo, narrarse desde su propia historia y ser reconocidas como sujetos políticos y culturales. En esa misma línea, Larrosa (2000) afirma que: *"[...] la infancia es lo otro: aquello que inquieta la seguridad de nuestros saberes y cuestiona el poder de nuestras prácticas"* (p. 166), recordándonos que cada niño porta una diferencia que desestabiliza el orden establecido y amplía los límites de lo humano.

Así, hablar de *infancias* es hablar de humanidad, de diversidad y de esperanza; es abrir la posibilidad de una educación que acoja todas las voces, que enseñe a mirar al otro con ternura y respeto, y que transforme la diferencia en oportunidad de encuentro. El plural enfatiza que cada niño tiene derecho a ser reconocido desde su propia historia, cultura y contexto. Korczak (1999) plantea que "El niño no es una preparación para la vida, es ya vida. Reconocer las infancias es aceptar la diversidad de mundos que los niños habitan y la legitimidad de sus derechos en el presente" (p. 23). Por tanto, el niño se reconoce como sujeto social y político en el presente.

De la inter a la transmulticulturalidad: diálogos y resistencias

En este sistema complejo donde se entretejen las experiencias humanas y las *infancias*, emergen relaciones multiculturales que, poco a poco, dan paso hacia escenarios de interculturalidad. La escuela, como espacio vivo de encuentro, refleja esta diversidad en el aula, donde convergen múltiples mundos, lenguajes y modos de sentir. Comprender las nuevas realidades que allí se suscitan exige abrirse al intercambio cultural, al reconocimiento del otro y a la construcción de significados comunes sin borrar las diferencias. La educación, entonces, se convierte en un acto de mediación simbólica y afectiva, en el que el diálogo, la escucha y la comunicación posibilitan el aprendizaje mutuo entre las culturas, buscando siempre la equidad y la justicia.

Es mediante esta relación dialógica donde se produce el verdadero encuentro con la alteridad: cuando la cultura del otro permea la propia y, a su vez, es reconocida en su singularidad. Este reconocimiento no es una concesión moral, sino un deber histórico y social, un acto ético de visibilización. Reconocer al otro implica respetar su forma de pensar, actuar y expresarse; aceptar la diferencia como fuente de riqueza y no como motivo de separación. De este modo, se reafirma la unicidad de cada sujeto único, irrepetible, particular, autónomo y, al mismo tiempo, su pertenencia a una trama colectiva de diversidad humana.

En este contexto, la interculturalidad aparece como un modo de comunicación y de organización profundamente humano. La cultura no es estática ni cerrada: se constituye y evoluciona en las relaciones entre los hombres y las sociedades, a partir del reconocimiento del otro como semejante y diferente. Como sostiene Walsh (2005): *"la interculturalidad construye un imaginario distinto de sociedad, permitiendo pensar y crear las condiciones para un poder social distinto, como también una condición diferente, tanto del conocimiento como de la existencia"* (p. 23). Sin embargo, la educación contemporánea exige ir más allá de la simple interacción cultural. Santos (2010) invita a avanzar hacia la *transmulticulturalidad*, entendida como una etapa donde las culturas no solo dialogan, sino que se transforman mutuamente. En este horizonte, la escuela se convierte en un laboratorio de encuentros: un espacio donde las tradiciones se entrelazan, los significados se renuevan y las identidades se reconfiguran en un continuo devenir. Avanzar hacia una transmulticulturalidad que promueva experiencias educativas donde las

tradiciones de los niños dialoguen, se transformen y se integren en nuevas formas de conocimiento. Lo *transmulticultural* no niega las diferencias, sino que las hace fluir, permitiendo el surgimiento de prácticas pedagógicas inéditas, compartidas y creativas.

Este caminar hacia lo transmulticultural es un proceso que interpela directamente al maestro como sujeto político y ético. El docente es mediador de sentidos y constructor de puentes: su práctica pedagógica debe visibilizar y honrar la diferencia, ejercitando la escucha activa, el sentir y el disentir, el encuentro y la reciprocidad. Como lo plantea Levinas (2001), *"[...] responsabilizarse por el Otro-Otra, asumirlo, estar atento al Otro-Otra, es construir una ética de la atención en la que el Otro-Otra no es subsumido a lo mismo, no se lo instrumentaliza ni manipula"* (p. 75). Desde esta ética de la atención, cada niño y niña es reconocido en su complejidad, en sus emociones, habilidades y potencialidades, no como objeto de formación, sino como sujeto de relación.

En consecuencia, educar en clave transmulticultural significa construir un espacio de encuentro donde las culturas se entrelacen, los saberes dialoguen y las emociones se conviertan en puentes de comprensión. La escuela deja de ser un lugar de transmisión para convertirse en un territorio de creación compartida, un río en el que confluyen diversas aguas culturales que, al unirse, no se disuelven, sino que enriquecen el caudal común de la humanidad.

Hiperculturalidad y desafíos pedagógicos contemporáneos

Vivimos en una era marcada por la globalización, la tecnología y la interconexión digital. Las *infancias* actuales crecen en entornos donde las fronteras entre lo real y lo virtual se diluyen, generando nuevas formas de relación, comunicación y aprendizaje. Han (2017) denomina este fenómeno *hiperculturalidad*: un estadio en el que las culturas se superponen, se mezclan y se reproducen a una velocidad vertiginosa, configurando subjetividades líquidas y múltiples. En este contexto, la educación enfrenta desafíos inéditos; la escuela, que históricamente fue el espacio del encuentro físico, ahora debe reinventarse para responder a una infancia que habita en redes, pantallas y entornos globalizados. Las emociones se digitalizan, las experiencias se

fragmentan y los vínculos se transforman. Sin embargo, como advierte Han (2017), la sobreexposición tecnológica no necesariamente amplía la sensibilidad; muchas veces la reduce, conduciendo a una *sociedad del cansancio* donde la productividad sustituye al encuentro humano.

Frente a este escenario, la educación debe recuperar su dimensión humanizadora. Freire (1997) insistía en que la tarea del maestro no es adaptar a los estudiantes al sistema, sino ayudarlos a leer críticamente el mundo. En la era hipercultural, esa lectura crítica exige enseñar a discernir, a sentir y a construir sentido frente al exceso de información. Educar ya no significa solo transmitir conocimientos, sino acompañar la formación de una conciencia ética y emocional capaz de convivir en la complejidad.

En este horizonte, las tecnologías pueden ser aliadas si se orientan hacia el diálogo, la cooperación y la creación. La escuela hipercultural debe ser un espacio de encuentro digital y afectivo, donde la virtualidad no reemplace la humanidad, sino que la expanda. Como diría Dussel (2013): "el desafío no está en negar la técnica, sino en ponerla al servicio de la vida y no del mercado" (p. 89).

En el escenario contemporáneo, la hiperculturalidad se manifiesta como una condición de los sujetos que habitan múltiples mundos simultáneamente. Las infancias de hoy viven en la intersección entre lo local y lo global, entre las memorias comunitarias y las redes digitales, entre la oralidad de los abuelos y la inmediatez de las pantallas. Según Han (2017), la hipercultura es el resultado de una "mezcla ilimitada" en la que las fronteras simbólicas se diluyen y los significados circulan sin reposo. Esta dinámica no anula las culturas, pero las obliga a reconfigurarse en formas cada vez más híbridas, flexibles y efímeras. En este contexto, la educación tiene el reto de crear anclas de sentido que permitan a los niños navegar la multiplicidad sin perder su raíz identitaria.

Es precisamente aquí donde la transmulticulturalidad adquiere relevancia: como horizonte ético y pedagógico que propone transformar la hiperculturalidad en una oportunidad para el encuentro y la creación. No se trata de resistir el cambio, sino de habitarlo críticamente, de enseñar a discernir, dialogar y construir comunidad en medio de la diversidad líquida. La transmulticulturalidad invita a articular los saberes ancestrales, las expresiones locales y los

flujos globales, reconociendo que la educación debe ser un espacio de mediación entre las raíces y las redes, entre la memoria y la innovación.

En medio de estas transformaciones, el papel del maestro adquiere una relevancia radical. Más que transmisor de contenidos, el docente se convierte en un *sujeto ético*, un mediador cultural que actúa desde la conciencia crítica y la sensibilidad humana. Su tarea no consiste en homogeneizar, sino en reconocer la diversidad como principio pedagógico. Freire (1997) afirmaba que el maestro debe enseñar desde el amor, la humildad y la esperanza. Su práctica educativa es un acto político, una forma de resistencia frente a la deshumanización y la indiferencia. Enseñar, en este sentido, implica comprometerse con el otro, escuchar su historia, comprender sus emociones y acompañarlo en la búsqueda de sentido.

Levinas (1987) complementa esta visión al plantear que la ética nace del rostro del otro, de su vulnerabilidad y de la responsabilidad que despierta en quien lo mira. Desde esta perspectiva, el maestro es responsable del encuentro: su presencia es una forma de hospitalidad que acoge, cuida y transforma. La alteridad no se enseña; se vive, se encarna en el vínculo pedagógico cotidiano. Guarín (2019) sugiere que la docencia es una "militancia afectiva", un compromiso con la vida, la memoria y la dignidad humana. Esta militancia se expresa en la capacidad de escuchar las voces de los niños, especialmente las que han sido históricamente silenciadas: las infancias rurales, indígenas, afrodescendientes y migrantes. Acompañar estas voces es también una forma de hacer justicia epistémica.

El maestro del siglo XXI, por tanto, no es solo un profesional del conocimiento, sino un artesano del sentido. Teje vínculos entre las culturas, entre la emoción y la razón, entre lo local y lo global. Su labor consiste en cultivar la sensibilidad, promover el diálogo y sostener la esperanza de que la educación, en medio de la pluralidad cultural, siga siendo un acto de humanidad compartida. El maestro se convierte en un mediador de mundos: un tejedor de puentes entre la tradición y la contemporaneidad; su tarea no es preservar las culturas en estado puro, sino acompañar a las infancias en la creación de identidades conscientes y relacionales, capaces de integrar la pluralidad de experiencias que hoy definen lo humano. Así, la transmulticulturalidad ofrece una ruta para transformar la

hiperculturalidad en un ejercicio de responsabilidad, cuidado y construcción compartida de sentido.

Cierre apertura

- La experiencia docente en la Escuela Normal Superior de Riosucio Caldas, se revela como un escenario de construcción ética, pedagógica y cultural, donde la educación trasciende el acto de enseñar para convertirse en un proceso de transformación social. En este contexto, la docencia se entiende como una práctica de sentido, un ejercicio de humanidad y compromiso con las realidades que habitan las aulas.
- El contexto de Riosucio, marcado por la coexistencia de comunidades indígenas, afrodescendientes, campesinas y urbanas, ofrece un laboratorio vivo de interculturalidad. En sus aulas se entrelazan tradiciones, lenguajes y cosmovisiones que invitan a repensar la escuela como espacio de encuentro entre culturas. Esta realidad exige al maestro no solo competencias pedagógicas, sino sensibilidad ética y capacidad de escucha.
- La reflexión sobre las *infancias* permite reconocer que los niños no son una categoría homogénea ni una etapa biológica, sino sujetos sociales, culturales y emocionales que construyen conocimiento, significados y vínculos desde sus propias experiencias.
- Avanzar hacia lo transmulticultural supone reconocer que las culturas no se limitan a coexistir o dialogar, sino que se transforman mutuamente en procesos de intercambio creativo. La educación, en este horizonte, deja de ser una transmisión de saberes para convertirse en una práctica de co-construcción y de creación compartida.
- La hiperculturalidad contemporánea plantea nuevos desafíos a la educación. Las infancias actuales habitan múltiples espacios a la vez: lo físico y lo digital, lo local y lo global, la tradición y la inmediatez. Frente a esta multiplicidad, la escuela tiene el deber de ofrecer anclas de sentido, promover el

pensamiento crítico y fortalecer la identidad de los niños como sujetos conscientes de su historia y su territorio.

Finalmente, ser docente en este contexto significa asumir la educación como una militancia afectiva y epistemológica, comprometida con la dignidad humana, la memoria y la diversidad. Las *infancias* de Riosucio nos enseñan que el conocimiento no nace solo de los libros, sino también de las montañas, de las danzas del carnaval, de los juegos, de las preguntas y de los silencios. Educar, entonces, es aprender a mirar el mundo con los ojos del otro y a construir, desde la diferencia, nuevas formas de humanidad.

Referencias

Calle, M. L. (2017). De infancia invisible a infancia-s visibles. *Infancias Imágenes*, 16(2), 330-334. <https://doi.org/10.14483/16579089.11416>

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. CLACSO.

De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.

Dussel, E. (1998). *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Trotta.

Dussel, E. (2013). *Filosofías del Sur: Descolonización y transmodernidad*. Akal.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.

Guarín, G. (2019). La docencia como militancia afectiva: ética, memoria y justicia epistémica en la educación contemporánea. *Revista*

Pedagogía y Saberes, (51), 45-58.

Han, B.-C. (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.

Korczak, J. (1999). *El derecho del niño al respeto*. Ediciones Paulinas. (Trabajo original publicado en 1929)

Larrosa, J. (2000). *Pedagogía profana*. Ediciones Novedades Educativas.

Levinas, E. (1987). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad* (2.ª ed.). Sígueme.

Levinas, E. (2001). *Totalidad e infinito: Ensayo sobre la exterioridad*. Sígueme.

Sarmiento, M. J. (2003). As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. En M. J. Sarmiento & M. C. Pinto (Eds.), *As crianças: Contextos e identidades* (pp. 9-34). Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Skliar, C. (2017). *Pedagogías de las diferencias*. Noveduc.

Tonucci, F. (1997). *La ciudad de los niños*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Walsh, C. (2005). Interculturalidad, colonialidad y educación: Construyendo caminos hacia una pedagogía decolonial. *Revista de Estudios Latinoamericanos*, 17(2), 45-68.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/6652>

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón: Uso crítico de la teoría*. Anthropos.

Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Anthropos Editorial.