

LINEAMIENTO PEDAGÓGICO Y CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL DISTRITO



ACTUALIZACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO

ISBN 978-958-5485-79-2



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.



LINEAMIENTO PEDAGÓGICO Y CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL DISTRITO

**ACTUALIZACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO**

Alcaldía Mayor de Bogotá, D.C

Secretaría de Educación del Distrito

Alcalde Mayor de Bogotá

Enrique Peñalosa Londoño

Secretaria de Despacho

Claudia Puentes Riaño (2018-2019)
María Victoria Angulo González (2016-2018)

Subsecretaria de Calidad y Pertinencia

Patricia Castañeda Paz (2019)
Carlos Reverón Peña (2018-2019)
José Maximiliano Gómez Torres (2017-2018)
Iván Darío Gómez Castaño (2016-2017)

Director de Educación Preescolar y Básica

Carlos Alberto Sarmiento Barrera (2019)
Patricia Castañeda Paz (2017-2019)
Germán Arturo Cabrera Sicacha (2016-2017)
Melissa Álvarez Licona (2016)

Gerente de Educación Inicial

Martha Ivonne Velásquez Cuervo (2019)
Lilias Flórez Peñalosa (2016-2019)

Líderazgo de la mesa Distrital de Educación Inicial

Claudia Marcela Lemus Bohórquez (2019)
Natalia Trujillo Gómez (2017-2019)
María Esther Salgado (2016)

Profesionales que elaboraron el documento versión inicial (2019):

Diana Carolina Bejarano Novoa
Nancy Valderrama Castiblanco

Armonización y escritura final del texto

Diana Isabel Marroquín Sandoval

Equipo técnico Dirección de Educación Preescolar y Básica

Claudia Marcela Lemus Bohórquez
Nancy Elena Lozano Herman
Inés Ramírez Parra
Andrea Ruiz Gómez
María Camila Gutiérrez Archila
Sonia Marcela Téllez Moreno
Andrea Marcela Lagos Mendoza
Natalia Trujillo Gómez

Secretaría Distrital de Integración Social

Secretaria de Despacho

Gladys Sanmiguel Bejarano (2019)
Cristina Vélez Valencia (2018)
María Consuelo Araújo Castro (2016-2017)

Subsecretaria

Maritza del Carmen Mosquera Palacios (2019)
Carine Pening Gaviria (2017-2018)
Richard Romero Raad (2016-2017)

Directora Poblacional

María Carolina Salazar Pardo (2018-2019)
Margarita Barraquer Solís (2017-2018)
Ingrid Rusinque (2016-2017)

Subdirectora para la Infancia

Juliana Salazar Restrepo (2019)
Lina María Sánchez Romero (2016-2018)

Equipo técnico Secretaría Distrital de Integración Social

Carolina Ramírez Pardo
José Ignacio Galeano Borda

Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte

Secretaria de Despacho

María Claudia López Sorzano

Dirección de Arte, Cultura y Patrimonio

María Claudia Ferrer Rojas

Equipo técnico Secretaría Cultura, Recreación y Deporte

María Jimena Gamboa

Instituto Distrital de Recreación y Deporte – IDRD

Director General

Pedro Orlando Molano Pérez

Instituto Distrital de las Artes – IDARTES

Directora General

Juliana Restrepo Tirado

Subdirectora de Formación Artística

Ana Catalina Orozco Peláez (2017-2019)
Marcela Isabel Trujillo Quintero (2019)

Responsable Programa NIDOS – Arte en Primera Infancia

María Paula Atuesta Ospina

Equipo Artístico- Pedagógico IDARTES

Manuel José Alejandro Baquero Sierra

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR – REGIONAL BOGOTÁ

Directora Regional Bogotá

Diana Patricia Arboleda Ramírez

Coordinadora del Grupo de Atención en Ciclos de Vida y Nutrición

Karen Mainor y Martínez Roa (2018-2019)
Adriana Marcela Rojas Murcia (2016- 2017)

Equipo técnico ICBF

Flor de María Realpe

EQUIPOS QUE PARTICIPARON EN EL PROCESO DE VALIDACIÓN DEL DOCUMENTO

Maestras Secretaría de Educación Distrital

Margarita Pérez Abril
Julieta Rojas Charry
Gloria Stella Ramos
Ruth Albarracín
Diana Liseth Ruiz
Angie Marcela Nagles
Erika Barrera Botero
Alexandra López Gil

Adriana Vásquez Barrios
Erica Orozco
Ilva Rosa Rolong Ariza
Liliana del Pilar Méndez
Catalina Salazar

Maestras Secretaría Distrital de Integración Social

Yennifer Xiomara Angulo
Ofelia Moreno
Francy Viviana Zolaque

Artistas comunitarios IDARTES

Jenny Catherine Solaque Cubides
Juan F. Gómez
Paula Alejandra Neissa Moreno
Andrés Fabián Beltrán Calderón
María Jeniffer Cárdenas Rodríguez
Clara Ximena Marroquín Galán

Maestras ICBF

Luz Dary Romero Silva
Yuli Bibiana Rodríguez
Nury Andrea Rodríguez
Nancy Duitama Rojas
Andrea Rodríguez Sánchez
Elizabeth Suan Romero
Marlen Suan Romero
Sandra Elena Ladino B
Claudia Alicia Moreno

Maestras que documentaron experiencias

Margarita Pérez Abril
Eva Prorruel y Esteban Prado
Astrid Morón
Karen Pérez Ríos
Alexandra López
Dolly González
Rocío Galindo Chacón
Luz Marina Martínez
Alberto Pérez
Xulia Quintela
Sandra Milena Niño Contreras
Rosa Simón
Gloria Blasi
Carme Cisneros
Natalia Bautista
Ángeles Zamora
Yodi Aguilar Martínez
Elizabeth Suan
Ana Custodia Mahecha Garzón
Elizabeth Suan
Yamile Pedraza Velandia
Magaly Niño
María Paz González
Mercedes González
Ángeles Medina
María Jesús Panadero
Luz Marina Martínez
Judith Fàbrega Mequè Edo

Agradecimientos especiales a las maestras que participaron en la elaboración de los vídeos:

Dary Esperanza Alba García
Jeniffer Torres
Claudia Almansa
Ana María González
Margarita Pérez Abril

Especialistas que participaron:

Adriana Lucía Castro Rojas
- Coordinadora de Educación Compensar
Paola Londoño B.
- Jefe sección Educación Inicial Colsubsidio
Nisme Yurany Pineda Báez
- Directora Regional Bogotá CINDE
Mónica Adelaida Lovera Zuluaga
- Docente investigadora CINDE
Diana Marroquín
- Docente investigadora
Olga Patricia Orozco
- Jefe áreas jardines infantiles CAFAM
Juan Carlos Melo
- Orientador pedagógico RED SOLARE
Carolina Molano
- Asesora MEN dirección de Primera Infancia
Sandra Marcela Durán Chiappe
- Docente Investigadora
Giovanni Castañeda
- Red Lenguaje, nodo Bogotá.
María del Pilar Cruz
- Red Lenguaje, nodo Bogotá.
Sonia Álvarez
- Red Lenguaje, nodo Bogotá.

Participación General: 2019

Secretaría de Educación del Distrito

Lilias Flórez Peñaloza
Daniel Rodrigo Robayo
Diana Ibeth Uruña
Nadia Johanna Hernández

Secretaría Cultura, Recreación y Deporte

Mónica Prieto
Diana Carolina Ruiz
Marcela Tristancho

IDARTES

María Paula Atuesta
Ana María Cuenca
Liliana Martín
Laura Victoria Orozco

ICBF

Andrea del Pilar Jaramillo
Sandra Teresa Díaz
Liliana Ovalle
Henry Cárdenas

Mesa Distrital de Educación Inicial 2016–2017–2018

Participación técnica: 2018

Secretaría de Educación del Distrito

Natalia Trujillo Gómez
María Esther Salgado
Nadia Johanna Hernández
Carolina Pedroza Bernal

Secretaría Distrital de Integración Social

Carolina Ramírez Pardo
 José Ignacio Galeano Borda
 Santiago Barbosa Reyes

Secretaría Cultura, Recreación y Deporte

María Jimena Gamboa

IDRD

Mónica Prieto Ávila

IDARTES

Manuel José Alejandro Baquero Sierra

ICBF

Flor de María Realpe

Participación General:**Secretaría de Educación del Distrito**

Lilias Flórez Peñaloza
 Lisbeth Marcela Parra Peña
 Nadia Johanna Hernández
 Inés Ramírez Parra

ICBF

Andrea Farigua Valero
 Ana María Acosta
 Angélica Peñaloza Martínez
 Diana Hurtado R.
 Juan camilo Díaz
 Alba Janeth Linares
 Juan Carlos Mejía

MEN

Deisy Johanna Galvis
 Diana Carolina Bejarano
 Diana Marroquín Sandoval
 Luz Ángela Caro Yazo

Participación técnica: 2017**Secretaría de Educación del Distrito**

Natalia Trujillo Gómez
 María Esther Salgado

Secretaría Distrital de Integración Social

Santiago Barbosa

IDARTES

Manuel José Alejandro Baquero Sierra

ICBF

Flor de María Realpe

Participación General:**Secretaría de Educación del Distrito**

Lilias Flórez Peñaloza
 Lisbeth Marcela Parra Peña
 Shady Ibeth Roza
 Carolina Pedroza Bernal
 Andrea del Pilar espinosa Montaña
 Laura A. Rodríguez
 Diego Marín Rodríguez
 Diana Irene Cubides
 Hellen Andrea Ríos Álvarez
 Marcela Cascavita
 Nathalie Guerrero

Maestras Secretaría de Educación del Distrito

Erika Barrera Botero
 Yamile Pedraza Velandia
 Magaly Niño Gutiérrez

Maestras Secretaría Distrital de Integración Social

Angie Tatiana Cuellar Moreno
 Diana Alexandra Díaz
 María Arzuaga
 Nélide Jakeline Perilla Aguirre
 Natalia Bautista Bolaños
 Claudia María Rondón
 Angie Tatiana Cuellar Moreno

Secretaría Cultura, Recreación y Deporte**IDARTES**

Angélica María Belmonte Culman
 Darío Alejandro Moncayo Zarama
 Diana María Egas Argoti
 Rafael Ricardo Ortiz Villamizar
 Alba Mercedes González Sánchez
 Ángela María Tapiero Hernández
 Karen Liseth Pardo Cardozo
 Néstor Alexander Neuta Zabala
 Olga Lucía Duque Aparicio
 Robinson Ávila Aldana
 Dayana Jisseth Molina Cruz
 Yenny Lilliana Marulanda Arévalo
 Andrea Echeverri Flórez
 Manuel Andrés Ramos Castro
 John Alexander Vela Tibocha
 Adriana Rocío Delgado Romero
 Yodi Aguilar
 Paola Cordero Anzola
 Lina Constanza Saavedra
 Stephania Lozano Pérez
 Nathaly Alexandra Cifuentes Hernández
 Daniel Reynaldo Guerrero Medina
 Leidy Tatiana Bulla Velázquez

ICBF

Sara Calderón
 Diana Carolina Amézquita
 Cristina Álvarez
 Patricia Cortes Gutiérrez
 Juana María Cardozo
 Cristina Álvarez
 Katerín Marcela Gil
 Christian Narváez López
 Diana Katherine Salas
 Mary Paola Vanegas Rodríguez
 Isabel Dueñas
 Flor Marina Flórez
 Alexander Rubiano Navia
 Diana Carolina Peña
 Ismary Serpa González
 Evelin Peña Álvarez
 Ángela Sánchez
 Clara Lucía Tocarruncho
 Jessika A. Romero Flórez
 Diva Cristina Díaz Aponte

Maestras ICBF

July Alexandra Casas Castellanos
Mayerly Ramírez Martínez
Angie Milena García Camacho
Claudia Alicia Moreno
Elizabeth Suan Romero
Marlén Suan Romero
Dubys Guerreros Agámez
Luz Patricia Marín
Liliana Marcela Cubillos
Claudia Alicia Moreno Bejarano

Participación técnica: 2016

Secretaría de Educación del Distrito

María Esther Salgado
Carolina Pedroza Bernal
Adriana E. González

Secretaría Distrital de Integración Social

Emilse Ariza Santamaría
Santiago Barbosa Reyes

IDARTES

María Paula Atuesta Ospina
Inti Andrés Bachman

ICBF

Flor de María Realpe
Katia Isabel Daza Ripoll
Yolanda Flechas Rincón

Participación General:

Secretaría de Educación del Distrito

Lilias Flórez Peñaloza
Mónica Adelaida Lovera
Lida Imelda Rodríguez Martín
Carlos Zarate
Elenita Motta
Diana Irene Cubides
Sonia Marcela Téllez
José Mauricio Echeverri
Shady Ibeth Rozo

Manuela León
Litsy Ethel Gaitán Ariza
Inés Ramírez Parra
Inés Andrea Buitrago
Lisbeth Marcela Parra
Yolima Ramírez

Secretaría Distrital de Integración Social

Emilse Ariza Santamaría

Secretaría Cultura, Recreación y Deporte

Nancy Heredia Molina
Susana Leal A.

IDARTES

Olga Lucía Olaya Parra

ICBF

Katia Isabel Daza Ripoll
Martha Liliana Prieto
Elsy Yovanna Sanabria
Flor de María Realpe Realpe

FUNDACIÓN CUCÚ

Equipo de trabajo

Patricia Mourraille
Guillermo Ramírez
María Camila Monroy Simbaqueba
María Constanza Flórez
Lorena Bayona
Angélica Cardona

Diseño y Diagramación

Laura V. Anzola Moreno
Jonathan A. Cárdenas Suárez

Ilustraciones

Héctor Borlasca

Impresión:

Linotipia Martínez

Producción:

Fundación Cucú
contacto@fundacioncucu.org
@revistacucu

TABLA DE CONTENIDO

9	INTRODUCCIÓN
11	* CAPÍTULO 1
12	Línea de Tiempo
17	Principios y objetivos de la educación inicial en el Distrito
21	* CAPÍTULO 2
22	Componentes que fundamentan la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares en la educación inicial
25	La comprensión del desarrollo infantil en la educación inicial <ul style="list-style-type: none">• Las niñas y los niños son protagonistas de su desarrollo• El desarrollo infantil se moviliza desde las interacciones sociales y es un proceso histórico-cultural• La potencia de las interacciones en las experiencias educativas• El desarrollo infantil tiene un carácter integral
32	* Ejes de trabajo pedagógico
32	Eje 1: <i>Desarrollo social y personal en la primera infancia</i> <ul style="list-style-type: none">• Desarrollar seguridad y confianza en sí mismos• Construir la autonomía• Descubrir la identidad• Vivir espacios de participación genuina
43	Eje 2: <i>Expresión en la primera infancia: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento</i> <ul style="list-style-type: none">• Experimentar las posibilidades del cuerpo en movimiento• Movimiento, medio de interacción y juego• Enriquecer la sensibilidad y la apreciación estética• Desarrollar el lenguaje y gozar de experiencias comunicativas auténticas
64	Eje 3: <i>Experimentación y pensamiento lógico en la primera infancia</i> <ul style="list-style-type: none">• Explorar y descubrir el mundo a través de los objetos• Experimentar y construir hipótesis• Construir el pensamiento lógico
73	Actividades rectoras de la primera infancia
76	+ El juego <ul style="list-style-type: none">• El juego en el desarrollo infantil• Los juegos corporales• Los juegos simbólicos• Los juegos de reglas

79

+ La literatura

- La literatura en el desarrollo infantil
- Primeras aventuras por el mundo de los libros
- Explorar los mundos de la ficción y los de la realidad

82

+ El arte

- El arte en el desarrollo infantil
- La contemplación como origen de la apreciación estética
- La expresión y transformación de las materias
- El arte como oportunidad de transformación social desde la primera infancia

87

+ La exploración del medio

- La exploración del medio en el desarrollo infantil
- La manipulación de los objetos: primeras exploraciones del medio
- La observación: principio del pensamiento científico
- La experimentación como proceso de exploración del medio

93

* CAPÍTULO 3

94

Las maestras y los maestros: constructores de saber pedagógico

96

1. Las maestras y los maestros se disponen para el encuentro con las niñas y los niños

- Las maestras y los maestros cuidan
- Las maestras y los maestros acompañan
- Las maestras y los maestros provocan

100

2. Las maestras y los maestros conocen los intereses, saberes y expectativas

102

3. Las maestras y los maestros toman las primeras decisiones

103

4. Las maestras y los maestros construyen propuestas pedagógicas

- Espacio-ambiente
- Características sociales
- El ambiente posibilita el conocimiento de las comunidades
- Características físicas
- El ambiente tiene posibilidades polisensoriales
- El ambiente es flexible
- El ambiente tiene grados de intimidad
- Los ambientes tienen una intencionalidad pedagógica
- Los materiales, las materias y los objetos
- Uso de materiales desestructurados
- Uso de materiales estructurados
- Uso de materiales del cotidiano y de casa

109

El tiempo y el ritmo

- Tiempo para acoger, reconocer y construir vínculos
- El tiempo de la experiencia interior
- Tiempo individual y tiempo colectivo

112

Propuestas que inspiran

154

La documentación pedagógica como posibilidad para hacer seguimiento al desarrollo

- a. Disponerse para el encuentro con los niños y las niñas
- b. Conocer saberes, intereses y expectativas
- c. Construyendo el nuevo comienzo, el origen de nuestra aventura

- d. Diseñar las propuestas pedagógicas
- e. La experiencia
- f. Documentar experiencias

169

* CAPÍTULO 4

171

Relaciones e interacciones con las familias en los contextos de la educación inicial

173

Familias, jardín y colegio, todos del mismo lado

173

Sobre la participación de las familias

175

Estrategias para fortalecer vínculos con las familias y su participación

176

Estrategias para vincular a las familias a la propuesta pedagógica

178

Estrategias que fortalecen el rol de las familias y de la comunidad educativa

180

* BIBLIOGRAFÍA



INTRO- DUCCIÓN

El Distrito Capital desde hace varios años viene realizando grandes avances en la consolidación de la línea técnica y operativa de la educación inicial, y con estos ha logrado afianzar su saber y trayectoria alrededor de la garantía del derecho imposter-gable de los niños y las niñas menores de 6 años a la educación, en el marco de la atención integral. Esto ha sido posible gracias al recorrido social que promueve el Distrito y que moviliza a las instancias del Gobierno, las familias, las comunidades, las maestras y los maestros, la academia y el sector privado, bajo la intención de asegurar las mejores condiciones para garantizar la promoción del cuidado y el fortalecimiento del desarrollo integral de los niños y las niñas desde el inicio de la vida.

Desde este escenario se define el propósito de brindar oportunidades propicias para promover el desarrollo de los niños y las niñas, a partir de la creación y disposición de propuestas pedagógicas intencionadas, sistemáticas y estructuradas que se disponen en los contextos educativos en los que transcurren sus primeros años: jardines infantiles privados y públicos (diurnos y nocturnos), casas de pensamiento intercultural, hogares comunitarios de bienestar, hogares infantiles, centros de desarrollo infantil, establecimientos educativos del sistema formal público y privado, y todos aquellos que son considerados como modalidades de desarrollo infantil en medio familiar.

El documento surge desde la Secretaría de Educación del Distrito como un esfuerzo que responde a la intención de consolidar la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia De Cero a Siempre. Conforme a ello, busca potenciar la construcción de la línea técnica distrital, en concordancia con los avances y el posicionamiento de la política nacional, los aprendizajes dados en

el marco de las acciones de acompañamiento pedagógico, las necesidades e intereses expuestos en los escenarios de intercambio pedagógico local y el llamado constante de diversos grupos de actores que tienen interés en aportar en la construcción social participativa alrededor del desarrollo infantil de los niños y las niñas de primera infancia.

De allí que su elaboración responda a la búsqueda por establecer estrategias de sostenibilidad intersectoriales, con el apoyo de la Mesa Distrital de Educación Inicial que convoca a dicha Secretaría (SED), así como a la Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS), la Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte (SCRD), y, de manera particular, al Instituto Distrital de las Artes (IDARTES) y la regional Bogotá del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF).

En su contenido convoca a posicionar una mirada interdisciplinar sobre la educación inicial, en la que lo pedagógico y lo curricular se asuman como construcciones colectivas, que se movilizan desde las experiencias de las niñas, los niños y sus maestras o maestros. También convoca a todos los actores con quienes los niños y las niñas establecen contacto permanentemente y que, de manera directa o indirecta, inciden sobre las decisiones que se toman alrededor de su bienestar.

Esta actualización del *Lineamiento* conserva gran parte de los conceptos, ideas y orientaciones plasmadas en la versión anterior y continúa afianzando la promoción del desarrollo infantil como núcleo de las acciones pedagógicas y curriculares. De igual manera, persiste en el reconocimiento de las maestras y los maestros como actores claves que, con su saber, experiencia y capacidad reflexiva, cuidan, acompañan y provocan el desarrollo de las niñas y los niños desde el juego, la literatura,

el arte y la exploración del medio, como las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido.

Responde a tres interrogantes básicos: **para qué** potenciar el desarrollo de los niños y las niñas, **qué** se busca potenciar y **cómo**. El *para qué* se define a partir de los principios y objetivos de la educación inicial en el Distrito Capital, en los que se recoge el horizonte de todas las acciones que se realizan con los niños y las niñas. Es importante destacar que la definición de dichos principios y objetivos responde a un trasegar histórico en la consolidación de la educación para los niños y las niñas menores de 6 años y en búsqueda de dotar de sentido la educación inicial. Por esta razón, presenta una línea de tiempo que destaca momentos importantes en los que se ha llegado a acuerdos sobre lo que deben vivir los niños y las niñas.

Desde el **qué** se busca potenciar, la comprensión del desarrollo infantil desde la perspectiva de derechos, que orienta el sentido ético y político de la educación inicial, al tiempo que amplía las comprensiones sobre los procesos de desarrollo de los niños y las niñas desde una mirada holística, propuesta a partir de ejes integradores que dan fundamento y cimientan las propuestas curriculares, de manera que se construyan nuevas posibilidades.

Igualmente, esta actualización transita la definición de los pilares hacia las actividades rectoras de la educación inicial como una manera de llegar a acuerdos y posicionar un lenguaje pedagógico común en el país, que permita diálogos sintonizados en torno a los procesos que se viven en ella. Se incluyen aspectos básicos de cada una de estas: su significado, esencia constitutiva y las transformaciones que caracterizan el desarrollo infantil durante la primera infancia.

Las actividades rectoras se asumen como las acciones principales de la vida de los niños y las niñas, en las que encuentran sus propias maneras de estar en el mundo para resignificarlo, transformarlo y habitar en él. De esta manera, el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio cobran vida en las estrategias de trabajo utilizadas para potenciar el desarrollo de los niños y las niñas.

Los ejes de desarrollo, al igual que las actividades rectoras, se convierten en elementos que permiten tener referentes para organizar las prácticas pedagógicas y, desde allí, otorgar sentido a su quehacer.

Finalmente, el **cómo** se ubica en el apartado denominado “Las maestras y los maestros: constructores de saber pedagógico”, donde se hace alusión a la concreción de las propuestas pedagógicas y educativas para que las niñas y los niños desarrollen todo su potencial creativo, de expresión y de construcción de identidad como ciudadanos, a partir de un ejercicio riguroso, sistemático y reflexivo. Aquí se conjugan armónicamente el saber profesional y experiencial de maestras y maestros para preparar el encuentro con los niños, las niñas y sus familias; conocer sus intereses, saberes y expectativas; tomar decisiones; diseñar las propuestas y documentarlas, en el marco de las interacciones que se establecen entre estos actores.

Esta actualización espera enriquecer la concreción de propuestas pedagógicas para la promoción intencional del desarrollo integral de las niñas y los niños, y construcción de escenarios que promuevan su participación desde el inicio de la vida. De igual modo, espera contribuir en la definición de las acciones necesarias para que se dispongan ambientes propicios y se movilicen interacciones cálidas e invitaciones que reten las capacidades de las niñas y los niños, y promuevan su ampliación en el encuentro consigo mismos, con sus pares, con quienes los rodean y con el mundo.



Capítulo





LÍNEA DE TIEMPO



En esta sección se presentan los principales momentos que han marcado la historia de la atención y educación de los niños y las niñas menores de 6 años en la ciudad y en el país. Con ello, se puede apreciar, en orden cronológico, el interés y compromiso del Estado por el bienestar de la primera infancia, que se refleja en las continuas transformaciones de las políticas públicas y de las propuestas educativas que han buscado responder a los contextos sociales y culturales en los que se desarrollan los niños y las niñas. Los progresos técnicos y normativos resultan ser una evidencia de ello y, en ese sentido, cabe destacar cómo la historia muestra un creciente desarrollo de orientaciones que recogen acuerdos, visibilizan tensiones, resuelven necesidades y abren espacios a nuevas oportunidades para avanzar en un abordaje cada vez más amplio y profundo.

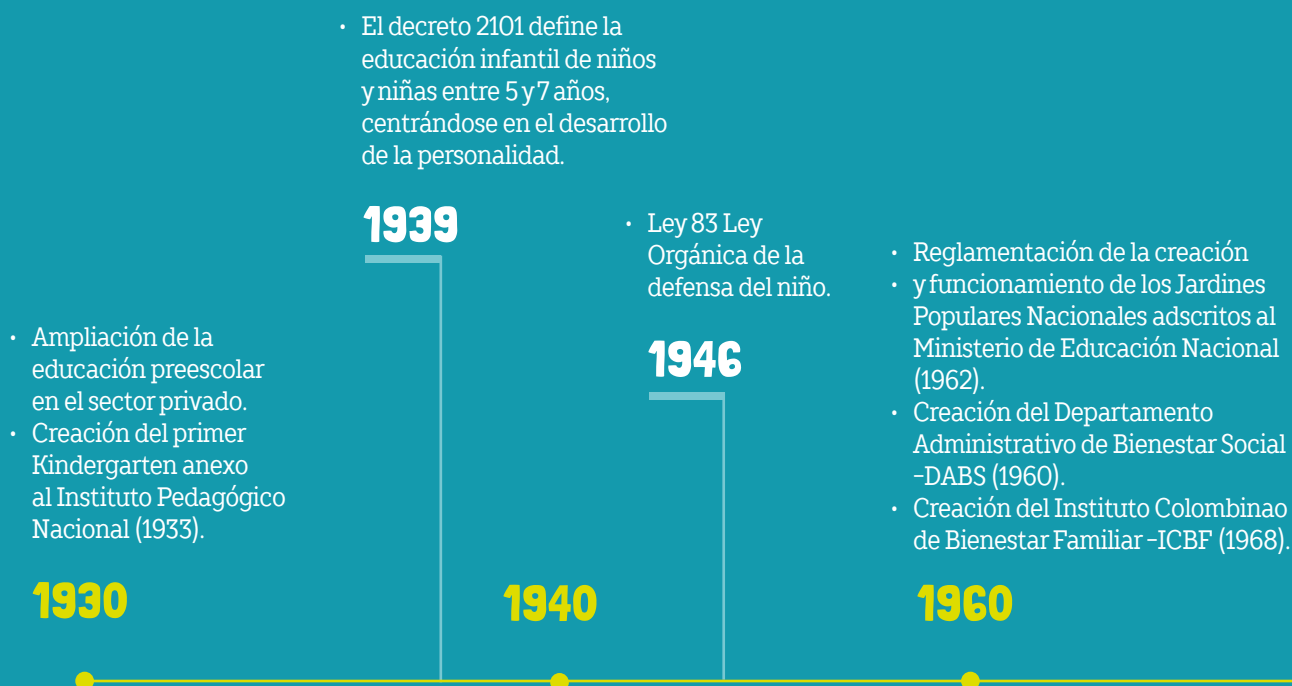
La década de 1930 puede reconocerse como un momento importante en la historia, marcado por el interés explícito por abordar el sentido pedagógico de la educación de las niñas y los niños de 5 años, que se amplió tras la aparición del Kindergarten anexo al Instituto Pedagógico Nacional, dirigido por la Dra. Franzisca Radke, quien participó de la primera Misión Pedagógica Alemana, que estuvo en Colombia hasta 1936. Como resultado, en 1939, a través del Decreto 2101, por primera vez se definió la educación infantil, entendida como “aquella que recibe el niño entre los 5 y 7 años, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad” (Cerde, 1996, p. 12). Posteriormente, en 1946, se promulgó la Ley 83 Orgánica de la defensa del niño que esbozó ideas importantes alrededor de la garantía de la supervivencia y el desarrollo de las niñas y los niños, fundamentalmente, desde la prevención del abandono, la explotación laboral y la atención de situaciones de conflicto con la ley.

No obstante, fue en la década de 1960 cuando se inició un proceso de formalización de la educación infantil¹ por parte del Estado con la reglamentación y creación de 6 Instituciones Nacionales Populares en las principales ciudades del país, adscritas al Ministerio de Educación Nacional (MEN), centradas en la atención de hasta 25 niñas y niños de entre 4 y 6 años. Así mismo, en esta década se crearon el Departamento Administrativo de Bienestar Social (DABS) y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) con la finalidad de procurar la protección del menor y su estabilidad, así como el bienestar de la familia. La creación de estas dos entidades fue clave en lo que siguió de la historia de la educación inicial, pues, a través de ellas fundamentalmente, se fue decantando la atención de gran parte de la población de niñas y niños de primera infancia, en el marco de modalidades diversas que han venido disminuyéndose, transformándose y, en ocasiones, sumándose en forma de capas sobrepuestas. Por su parte, en el contexto

de la educación privada, la educación infantil siguió expandiéndose como una posibilidad para las familias con mayor solvencia económica.

En la década de 1980, el sentido de la educación preescolar se puso de presente a través del Decreto 1002 del 24 de abril de 1984, en donde se propuso exceptuar la educación preescolar, para niñas y niños de 4 a 6 años, de la definición de un plan de estudios organizado por áreas y modalidades del sistema educativo y, en cambio, se promulgaron 4 estrategias básicas de trabajo para este nivel: el juego libre, la unidad didáctica, el trabajo en grupo y la participación de la familia. De manera paralela, el ICBF, en el año 1986, creó el programa Hogares Comunitarios de Bienestar Familiares, una propuesta nacional centrada en la promoción del cuidado y la protección de las niñas y los niños menores de 6 años, que se implementó gracias al aporte del Estado y las comunidades organizadas, y hoy forma parte de la oferta de instituciones para la educación inicial.

1. El recorrido que se propone pone en evidencia las transformaciones en las denominaciones por las que ha pasado la educación para las niñas y los niños menores de 6 años: educación infantil, educación preescolar, educación inicial; incluso, las tensiones a la hora de precisar las edades específicas y el grupo poblacional al que se dirigen las intervenciones. En la presentación de los antecedentes históricos se recuperan las denominaciones de cada momento, a pesar de que en lo que resta del documento se hace mención a la educación inicial como la nominación más actual.



La década de 1990 se movió alrededor del reconocimiento de los derechos de las niñas y los niños, gracias a la ratificación mundial de la Convención de los Derechos del Niño por medio de la resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989. A partir de la Constitución de 1991 y a lo largo de la década de los 90, la educación de los niños y niñas menores de 6 años se reglamentó con mayores precisiones, en el marco de la Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, que definió 3 grados para la organización de la educación preescolar, siendo el último de ellos obligatorio para todas las niñas y niños del país. A esto se sumó la definición del Lineamiento Curricular que retoma los planteamientos de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en Tailandia (1990) y se establecieron los 4 aprendizajes fundamentales: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser. Igualmente, se reorganizaron las dimensiones del desarrollo y se destacaron las dimensiones: socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética.

A partir del 2000, ha sido visible una movilización social a nivel mundial alrededor de la educación inicial, que en Bogotá derivó en el posicionamiento y enriquecimiento de las acciones lideradas por el DABS, desde una intencionalidad pedagógica explícita alrededor de la educación inicial, que puso de presente las orientaciones para garantizar el adecuado desarrollo de las niñas y los niños. A esto se adicionó el esfuerzo sostenido por la Secretaría de Educación del Distrito (SED) para avanzar en una política de ciclos educativos, bajo la cual el preescolar ganó identidad y se apoyó en el trabajo alrededor de la transición de las niñas y los niños al sistema educativo formal, como una alternativa para asegurar su permanencia y participación equitativa.

- Ampliación de la oferta de atención a niños y niñas con la creación de 14 Centros de Atención Integral al preescolar -CAIP- en Convenio DABS/ICBF- que funcionan de manera paralela a los 32 jardines sociales (1975).
- Reglamentación del preescolar como el primer nivel del sistema educativo y aprobación de dos grados no obligatorios (1976).

1970

- Surgimiento de las Casas Vecinales como modalidad de atención en corresponsabilidad (1979-1988).
- Aprobación y creación de los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar a nivel nacional (1986).
- Creación de los jardines satélite con recurso humano costado por las familias (1988).

1980

- Plan de Estudios para todos los niveles del sistema educativo Ministerio de Educación Nacional-MEN.

1984

- Currículo de preescolar-MEN.

1986

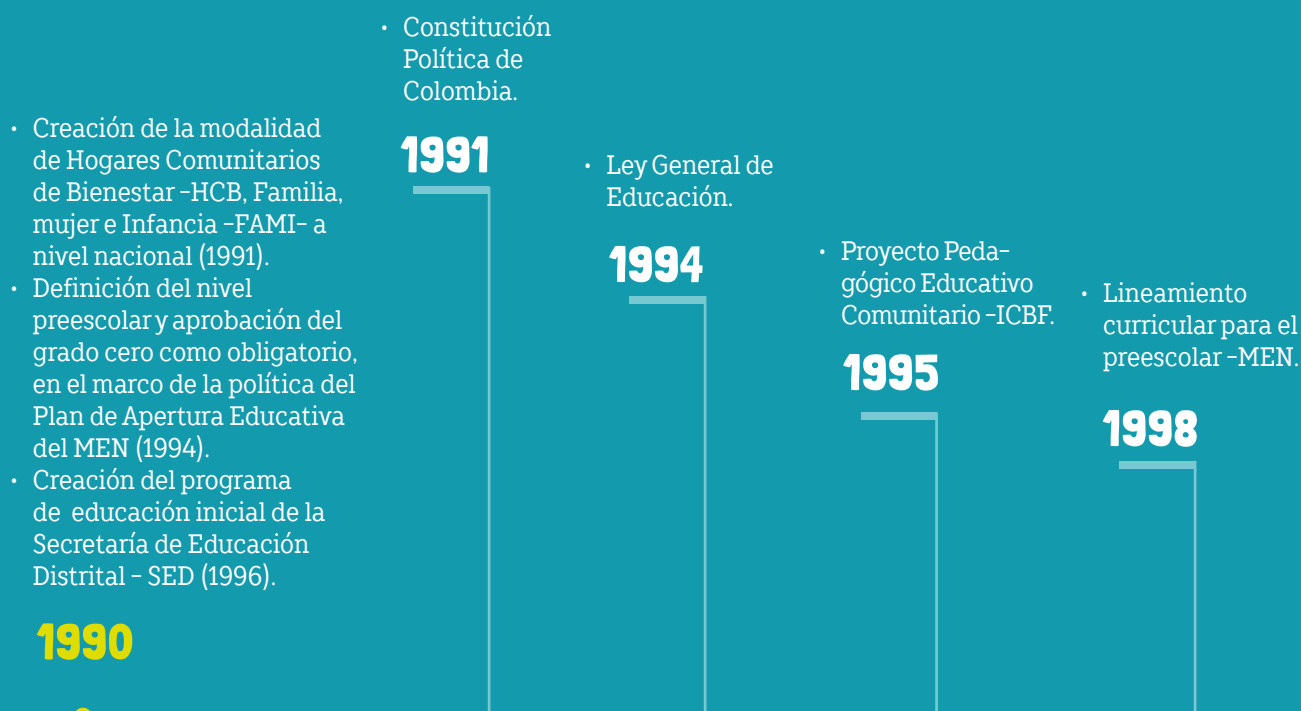
- Convención de los Derechos del Niño

1989

Adicionalmente, puede señalarse que el impulso que se motivó desde este tiempo sirvió de inspiración y sustentó, en una medida importante, la movilización nacional alrededor de la primera infancia, que hoy permite contar con una política pública nacional y un conjunto de referentes, orientaciones y acciones que buscan garantizar la calidad de la atención de las niñas y los niños del país, sin distinción de la modalidad o el entorno en donde tenga lugar.

equipos pedagógicos, artístico-pedagógicos y profesionales de las instancias del Gobierno Nacional y Distrital, alrededor de la garantía de derechos de la primera infancia.

Poner este contexto de presente permite analizar cómo en medio de este proceso ha sido necesario avanzar en la construcción de soluciones que inviten al trabajo colectivo, a la lectura crítica permanente y a la actualización de los planteamientos de acuerdo con el devenir histórico de la ciudad. Bajo esta mirada, se presenta a continuación una versión renovada del *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*, con la perspectiva de situar los desarrollos más recientes que han derivado del trabajo y reflexión de maestros y maestras, coordinadores y coordinadoras, directivos y directivas docentes, así como de



Principios y objetivos de la educación inicial en el Distrito

Desde su primera versión, el *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito Capital* se ha propuesto ser un marco orientador de las modalidades de atención integral a la primera infancia y de las instituciones educativas en la ciudad, frente a aquello que se espera vivencien los niños y las niñas menores de 6 años como parte de una experiencia educativa. En sus diferentes versiones se presentan las perspectivas actuales y renovadas de la educación inicial y los consensos que se alcanzan en los escenarios de intercambio, reflexión y construcción en torno a las condiciones necesarias para la promoción del desarrollo infantil.

En esta actualización del *Lineamiento* se retoman, revisan y actualizan los principios de la educación inicial presentados en su primera versión, en donde se dispone un nuevo horizonte que guíe y fundamente todas las acciones de la educación inicial. Se tratan conceptos centrales que requieren ser integrados de manera permanente en todos los procesos pedagógicos que se emprenden en los escenarios de la educación inicial de la ciudad. Dichos principios son:

- Movilización social por la primera infancia impulsado por los Foros internacionales liderados por el Distrito.
- Definición de Convenios interinstitucionales de diálogo entre sectores y actores.
- Cualificación de la oferta pública y privada de educación inicial.
- Avances normativos frente a la reglamentación de la educación inicial.
- Creación del Primer Ciclo Pedagógico de Educación -preescolar, primero y segundo-Trabajo articulado SED-Secretaría Distrital de Inclusión Social -SDIS frente a la inspección, vigilancia y control de la prestación de servicios de educación inicial, desde la definición de estándares de calidad.

2000

- Proyecto Pedagógico Red de Jardines Sociales - DABS.

2000

- Orientaciones para promover el desarrollo de las competencias básicas en la educación inicial -SED.

2001

- Desarrollo infantil y educación inicial -DABS.

2003

1

**Principio
de individualidad**

Todos los niños y las niñas, independientemente de su estatus social, cultural, económico, etnia, religión, capacidades y talentos, son reconocidos, valorados, respetados en las acciones educativas y pedagógicas que ocurren en la educación inicial, de acuerdo con sus ritmos, características, intereses y posibilidades.

2

**Principio de
acogida y bienestar**

Brindar espacios adecuados e interacciones cálidas y afectuosas en las modalidades de educación inicial y en las instituciones educativas donde las niñas y los niños se sientan reconocidos, escuchados y confiados.

3

**Principio
de participación**

Los procesos educativos y pedagógicos en la educación inicial se construyen, desarrollan y valoran con la vinculación de los niños y las niñas, escuchando sus opiniones, ideas, intereses y sentires, y reconociéndolos como parte activa y principal de la educación inicial. Niños y niñas son protagonistas activos de su desarrollo y de su aprendizaje, desde las experiencias que se propician en los escenarios educativos.

- Política por la calidad de vida de niños, niñas y adolescentes de Bogotá 2004-2008: Quiéreme bien, quiéreme hoy.

2004

- Ley 1098 "Código de Infancia y Adolescencia"
- Respuestas grandes para grandes pequeños: Lineamientos Primer ciclo de educación formal en Bogotá, de Preescolar a 2º grado -SED.

2006

- La calidad de la educación inicial: un compromiso de ciudad -DABS
- Colegios públicos de excelencia para Bogotá: Orientaciones curriculares por campos de conocimiento.

2008

4

Principio de sentido pedagógico

Las prácticas que se viven en la educación inicial están definidas por las intencionalidades que otorgan sentido el acto pedagógico. Por lo tanto, son planificadas, sin llegar a ser rígidas e inflexibles. En la medida en que dichas acciones son intencionadas, se convierten en vivencias significativas para los niños y las niñas promoviendo su desarrollo.

5

Principio de reflexividad

Las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la educación inicial son objeto de reflexión permanente de quienes acompañan las vivencias de los niños y las niñas, y así determinan el rumbo que dan a las acciones para transformarlas, enriquecerlas o modificarlas.

6

Principio de interacción

En la educación inicial la promoción del desarrollo de los niños y las niñas se basa en las interacciones con otros, las cuales potencian y enriquecen su tejido social.

7

Principio de corresponsabilidad

La educación inicial posibilita escenarios de diálogo y construcción colectiva entre todos los actores que acompañan la vida de los niños y las niñas para garantizar todos sus derechos, promoviendo así su pleno desarrollo.

19

- CONPES 109 "Colombia por la primera infancia"
- Guía operativa para la prestación de servicio de atención integral a la primera infancia -MEN/ICBF
- Desarrollo infantil y competencias -MEN.

2009

- Reorganización de la oferta de la educación inicial en el marco del programa "Ser feliz creciendo feliz": ampliación del preescolar en los colegios públicos; definición del modelo de atención ACUNAR para niñas y niños menores de 4 años.
- Ampliación de la perspectiva de educación inicial en el marco de la atención integral y posicionamiento de nuevos actores.

2010

- Lineamiento pedagógico y curricular para la Educación Inicial en el Distrito - SDIS/ SED.

2010

- Fundamentos políticos, técnicos de gestión - Comisión Intersectorial para la atención integral para la primera infancia -CIPI.

2013

Bajo esta perspectiva de principios, el *Lineamiento* asume como objetivos de la educación inicial:

Contribuir a la garantía del ejercicio de derechos desde la primera infancia, a partir de la generación de acciones tendientes a la promoción de su desarrollo, en el marco de la atención integral.

Propiciar el bienestar de las niñas y los niños desde relaciones respetuosas y la comprensión de sus emociones, sabiéndose queridos, cuidados y protegidos.

Disponer espacios y propuestas pedagógicas intencionadas y estructuradas, en las que habiten las actividades rectoras –juego, literatura, arte, exploración del medio– como los caminos propicios para promover el desarrollo integral de los niños y las niñas, en un ejercicio participativo que involucra activamente a las familias y a las comunidades.

Favorecer intercambios y ejercicios que garanticen la atención integral de la primera infancia, a través de acciones intersectoriales e interinstitucionales oportunas y pertinentes.

Con base en estos principios y objetivos de la educación inicial, se quiere profundizar en la generación de experiencias educativas significativas desde el nacimiento y durante los primeros años de vida, que respondan a las particularidades de la primera infancia como ciclo vital esencial en el desarrollo de los seres humanos. Así mismo, se espera posicionar la labor, desde la responsabilidad ética y social que asumen las maestras, maestros, coordinadores, coordinadoras, directivos, directivas y equipos profesionales que dinamizan este nivel educativo.

• Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral - MEN/CIPI

2014

• Ley 1804 "Por la cual se establece la política de Estado para el desarrollo integral de la primera infancia De Cero a Siempre"

2016

• Bases Curriculares para la Educación Inicial y preescolar - MEN

2017

• Actualización Lineamiento Pedagógico y Curricular Para la Educación Inicial en el Distrito

2019

Capítulo





COMPONENTES

QUE FUNDAMENTAN LA CONSTRUCCIÓN DE PROPUESTAS PEDAGÓGICAS Y CURRICULARES EN LA EDUCACIÓN INICIAL

23

En la educación inicial las propuestas pedagógicas y curriculares ofrecen a las niñas y a los niños diversas experiencias que sirven como oportunidades para la acción y posibilitan interacciones con el mundo físico, natural y humano que potencian su desarrollo. Los propósitos de la educación inicial se construyen en términos de *haceres*, como aquello que intencionalmente la maestra o el maestro se propone movilizar del desarrollo de las niñas y los niños, y que forma parte de la cotidianidad y de la cultura (Soto y Violante, 2005).

Hablar de componentes que fundamentan la construcción de propuestas pedagógicas y curriculares para la educación inicial implica pensar en elementos que organicen y den sentido al quehacer. En este apartado se abordará la intención explícita de potenciar el desarrollo de las niñas y los niños en la primera infancia, que se entiende como un proceso progresivo, dinámico, no lineal, de ampliación de capacidades y oportunidades de participación en la vida social y cultural (CINDE, 2014, p. 58), y que se moviliza desde la capacidad de las niñas y los niños para

ser actores de su propio desarrollo en el marco de las interacciones y prácticas sociales que los ponen en contacto con el mundo.

Bajo este contexto, el *Lineamiento* plantea algunos ejes en los que se identifican elementos fundamentales del desarrollo integral de los niños y las niñas, a partir de respuestas a preguntas significativas sobre las características de los procesos de desarrollo. Estos ejes buscan orientar a maestras, maestros y demás adultos que los cuidan, acompañan, provocan y toman decisiones sobre las propuestas pedagógicas y curriculares en las instituciones de la educación inicial, de tal forma que se dispongan de manera sensible e incentiven interacciones y ambientes propicios para la participación genuina y la igualdad de oportunidades. Es decir, los ejes orientan con mayor precisión la definición de las intencionalidades pedagógicas de las propuestas que cobran vida en la educación inicial, así como los objetivos educativos institucionales que se decantan en los Proyectos Pedagógicos y los Proyectos Educativos Institucionales. Dichos ejes son:

Eje 1

Desarrollo social y personal en la primera infancia

Este eje parte de la necesidad de desarrollar propuestas pedagógicas que afiancen la seguridad de las niñas y los niños en sí mismos y en el mundo que les rodea. Dichas propuestas deben favorecer la construcción de autonomía, participación e identidad en las niñas y los niños.

Procesos del desarrollo infantil vinculados:

- ¿De qué manera los niños y las niñas desarrollan seguridad y confianza en sí mismos?
- ¿Cómo se desarrolla la autonomía en los primeros años?
- ¿Qué implica la construcción de identidad para las niñas y los niños?
- ¿Cómo se garantiza la participación de los niños y las niñas?



Eje 2

Expresión en la primera infancia: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento

Este eje se vincula con las posibilidades de los niños y las niñas para: construir conocimientos, crear saberes, descubrir formas de actuar sobre el mundo y apropiarlo, y expresar sus comprensiones a través de palabras, representaciones gráficas, movimientos, danzas y otros lenguajes. Sus ideas, controversias y experimentaciones parten de la lectura sensible que realizan permanentemente y que se conjuga con el acercamiento a su acervo, a su lengua y a su cultura. Todo esto sucede con y a través de su experiencia corporal en el espacio, de su acción sensible, de movimiento y de representación simbólica, así como de la expresión que los identifica desde su llegada al mundo.

Procesos del desarrollo infantil vinculados:

- ¿De qué manera los niños y las niñas descubren el mundo a través del cuerpo y el movimiento?
- ¿Cómo se desarrolla la sensibilidad y la apreciación estética en la educación inicial?
- ¿Qué lenguajes usan las niñas y los niños para comunicarse y cómo se desarrollan?



Eje 3

Experimentación y pensamiento lógico en la primera infancia

Este eje gira en torno al proceso permanente que viven las niñas y los niños de actuar sobre el mundo y situarse en él, a partir de las preguntas que les suscita lo que observan, escuchan, sienten, huelen y tocan, y que los lleva a explorar, construir hipótesis y buscar explicaciones que logren saciar su curiosidad. Se retoman intencionalmente algunos de sus descubrimientos y acciones sobre el mundo físico, natural y social que les permite comparar, clasificar, ordenar, contar, asociar, categorizar, con los cuales logran explicarse y comprender lo que observan del mundo adulto, de su cultura y de la sociedad en la que crecen.

Procesos del desarrollo infantil vinculados:

- ¿De qué manera los niños y las niñas exploran, descubren y construyen conocimiento a través de los objetos?
- ¿Cómo potenciar el desarrollo del pensamiento científico en las niñas y los niños para mantener viva su capacidad de asombro y transformación del mundo?
- ¿Cómo se desarrolla el pensamiento lógico?



LA COMPRENSIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL EN LA EDUCACIÓN INICIAL

El desarrollo infantil es un proceso progresivo de ampliación de capacidades y oportunidades de participación en la vida social y cultural (CINDE, 2014, p. 58), comprendido bajo una mirada que aboga por la equidad y el desarrollo del máximo potencial humano posible desde la primera infancia. En este *Lineamiento* es además una categoría esencial a la definición de las propuestas curriculares y pedagógicas en la educación inicial, que parte de reconocer a las niñas y los niños como actores sociales: como ciudadanos que habitan la ciudad, que desde el inicio de la vida se expresan y entran en diálogo con quienes los rodean en la búsqueda de significar el mundo que los acoge y de construir su propia identidad.

Partir de aquí significa asumir la *capacidad de agencia* de las niñas y los niños como una característica fundamental que los define y que es parte constitutiva de su ser e implica reconocer que son actores de su propio proceso de desarrollo, que interpelan, cuestionan, deciden y dialogan sobre sus ideas, pensamientos y sentires, de manera permanente, en el marco de las prácticas sociales en las que se desenvuelven.

En un sentido práctico, analizar las concepciones sobre el desarrollo infantil invita a revisar y enriquecer las relaciones y oportunidades que se ofrecen a las niñas y a los niños, desde una mirada que pone de presente la gran responsabilidad que tienen los adultos que los acompañan. Implica volver sobre los saberes y prácticas que movilizan para encontrar, en la sensibilidad y la vinculación afectiva, las mejores y más apropiadas alternativas para: garantizar su participación, fomentar la autonomía y aportar en la construcción de su identidad y su apropiación del mundo, desde una perspectiva que celebra la diversidad.

Para hacer posible este gran reto es necesario que las instituciones y las personas que tienen a cargo el cuidado y la educación inicial conozcan a los niños y a las niñas desde sus procesos de desarrollo, su propia mirada y sus intereses, que identifiquen sus anhelos, sentimientos y construcciones que tienen sobre el mundo y sobre ellos mismos, que reconozcan su propio lenguaje y, a la vez, examinen, reflexionen e investiguen sobre las ideas que circulan alrededor de la primera infancia, el desarrollo infantil y la educación inicial en los escenarios de la práctica y la vida cotidiana, a la luz de las construcciones sociales y culturales de cada comunidad.

Este último aspecto resulta esencial en el reconocimiento de la diversidad e invita a pensar en el diálogo intercultural y el intercambio permanente alrededor de las tradiciones, construcciones históricas, prácticas de cuidado y crianza, y los saberes propios de las comunidades de grupos étnicos: singularidades y características individuales que requieren profundizarse para alcanzar iniciativas cada vez más vinculantes.

A continuación, se hará una profundización en estas ideas preliminares y se ampliarán algunos de los aspectos más importantes para la comprensión del desarrollo infantil sobre la cual se cimenta la apuesta pedagógica de educación inicial del Distrito Capital.

Las niñas y los niños son protagonistas de su desarrollo

Las niñas y los niños son seres con enormes capacidades que les permiten expresar con sus propios lenguajes sus intereses, necesidades, reflexiones y cuestionamientos sobre las experiencias que están viviendo. Por esto, puede decirse que la primera infancia es siempre una posibilidad de reinventar y recrear la realidad, ya que representa “juego, cadencia, ritmo, imaginación y apertura” (Bustelo, 2007, p. 146). Esto es posible porque los niños y las niñas cuentan con las capacidades para ir más allá de recibir pasivamente las palabras, las expresiones corporales, los cuidados y la información del mundo circundante; detrás de su acción, siempre hay una intención profunda de apropiarse, significar e incidir en el mundo desde su interpretación y experiencia en las relaciones e intercambios que tejen con los otros.

Experimentan, disfrutan y aprehenden del mundo permanentemente, lo sueñan, lo sienten y nadie habla mejor que ellos frente a estas experiencias, ni con palabras tan ciertas y hermosas como las que utilizan (Glockner, 2007, p. 81). Asumir esta perspectiva pone de presente a los niños y a las niñas como interlocutores válidos y sitúa el desarrollo infantil como un proceso que se moviliza desde la participación guiada (Rogoff, 1993), que hace alusión al establecimiento de puentes entre lo que el niño es capaz de hacer en la cultura y lo que puede aprender gracias a su interacción con un adulto o un par significativo. En este sentido, el desarrollo tiene que ver con los cambios que se dan en la participación de los niños y las niñas en actividades socioculturales y con el proceso de construcción de sí mismo y de significación del mundo que realizan, a partir de los recursos simbólicos, físicos, sociales y culturales que les son ofrecidos (CINDE, 2014, p. 57).

Su *lectura* proviene fundamentalmente de la experiencia corporal que ocurre a partir de tres posibilidades: la sensorial, la del movimiento y conciencia del cuerpo en el espacio, y la de expresividad y simbolización (Melo, 2015, p. 101). De allí que se reconozcan los múltiples lenguajes de la primera infancia, el protagonismo de las niñas y los niños sobre su desarrollo, la ampliación de capacidades y oportunidades de participación en la vida social y cultural.

Lo anterior significa que las niñas y los niños, desde el inicio de la vida, permanentemente ponen su mente e intelecto a trabajar para analizar, comprender y apropiarse la información que proviene del *mundo de la vida*; es decir, realizan ejercicios internos asociados a la lectura de la realidad, gracias a los cuales, intencionalmente, construyen saberes y desarrollan habilidades y capacidades para comprender el mundo, darle significado y establecer regularidades para entenderlo (Puche, 2000).

Reconocer esto ha llevado a mostrar que las niñas y los niños cuentan desde su nacimiento con capacidades sorprendentes, que remiten a dotaciones iniciales², las cuales les permiten percibir el mundo de una manera organizada; de modo que, “en lugar de considerar al bebé como un ser asaltado por datos incomprensibles y caóticos procedentes de muchas fuentes rivales, se le ve como un ser preprogramado para entender fuentes de información específicas” (Karmiloff-Smith, 1992, p. 26).

Al saber que las niñas y los niños desde los primeros días y meses de vida son sensibles y buscan intencionalmente la voz de sus padres y los sonidos de su lengua materna, que les interesan enormemente los rostros humanos en comparación con otras figuras que aparecen en su panorama, y que muy rápidamente imitan gestos y entran a hacer parte de intercambios comunicativos, es posible decir que ellas y ellos, intencionalmente, orientan su acción hacia la comprensión del mundo social y se centran tanto en detalles como en características que les son particulares para construir saberes y hacerlos propios de ese campo o escenario.

Tales procesos de reorganización interna y saltos revolucionarios dan cuenta del desarrollo infantil como un proceso dinámico, no lineal, ni homogéneo, en el que las niñas y los niños ponen todo de sí mismos, mueven todos sus recursos internos para hacer cada vez lecturas más profundas, alcanzar nuevas y variadas formas de participación en sus grupos sociales de referencia, construir su identidad y apropiarse el mundo de las relaciones sociales, de los objetos y fenómenos físicos y de la vida natural.

De tal modo, las maestras y los maestros de la educación inicial, como actores privilegiados que comparten importantes tiempos y espacios con las niñas y los niños, son llamados a propiciar encuentros que pongan de presente su capacidad de actuación, su participación genuina, a través de la elección, la

2. La noción de dotaciones iniciales proviene de la mirada de especificidad de dominio del desarrollo infantil, que pone de presente las capacidades iniciales de las niñas y los niños que les permiten entender fuentes de información específicas, bajo las cuales el mundo se presenta de una manera organizada desde el inicio de la vida (Karmiloff-Smith, p. 26) y, por tanto, su acción se orienta de manera intencionada y diferenciada sobre él. Desde esta mirada, se asume que, distinto a la concepción de la mente de las niñas y los niños como un todo y como una *hoja en blanco*, existen capacidades específicas que se reconocen como *sesgos atencionales* que los llevan a reparar de manera especial sobre cierta información (el rostro de los seres humanos, la voz, el desplazamiento de los objetos, etc.). Desde esta noción, prevalece la construcción de conocimiento sobre ellos como una forma de asegurar su inserción en la vida social y cultural.

toma de decisiones y la posibilidad de resistir o plantear alternativas distintas a las que plantean los adultos. Así mismo, son convocados a tender puentes, en el sentido de la participación guiada, para acompañarlos en el proceso de ir más allá de aquello que dominan y estar atentos a las formas en que sus capacidades pueden retarse, como una forma de propiciar su expansión, es decir, su desarrollo.

Se trata entonces de pensar en el equilibrio que debe existir entre las prácticas de cuidado y el fomento de la autonomía y la participación infantil, de forma que las primeras no conlleven la anulación de la iniciativa del niño para explorar y participar (CINDE, 2014, p. 62).

El desarrollo infantil se moviliza desde las interacciones sociales y es un proceso histórico-cultural

Entender a las niñas y a los niños como actores sociales implica situar su capacidad para incidir en el mundo y reconocer que son miembros activos de la sociedad, que la viven y la experimentan, en el marco de las posibilidades que les presentan sus maestras y maestros, familias, cuidadores y en general los adultos que los acompañan.

Al hacer referencia a las interacciones que las mismas niñas y niños pueden establecer en sus entornos, se pone de relieve su papel en la construcción de su propia identidad. La forma en que exploran el espacio al gatear, cargados en la espalda de sus madres, jugando con los elementos que ofrece el territorio, observando, escuchando, estableciendo contacto con otros, etc.; define una parte importante de la construcción del ser de las niñas y los niños, pues les permite vivir experiencias con las que significan la cotidianidad, al tiempo que establecen formas particulares en las relaciones con quienes los rodean —pares y adultos—. (MEN, 2018, p. 22)

Bajo esta mirada, la vida cotidiana aparece como el escenario sobre el cual se definen y concretan las interacciones y tiene lugar la negociación cultural (Rogoff, 1993), en el marco de las relaciones cara a cara, a partir del reconocimiento de sí mismo y

del entorno. La vida cotidiana ofrece posibilidades de ampliación de la participación social de las niñas y los niños y, a la vez, permite la definición de “nuevas experiencias, nuevas miradas, nuevos imaginarios, nuevos referentes” (Estrada et al., 2011, p. 33).

Así, escenarios de participación en el hogar, en las instituciones de educación inicial, el barrio y la ciudad, ofrecen oportunidades para sentir, jugar, expresarse, intercambiar con otros, disfrutar del patrimonio cultural, apropiarse de códigos y herramientas que amplían la creación de mundos posibles.

Sumado a esto, desde la perspectiva de ampliación de capacidades, es posible afirmar que:

Todas las comunidades de nuestro país —indígenas, afrocolombianas, rurales o urbanas— poseen un gran potencial cultural que permite brindar a los niños suficientes elementos para que tengan un desarrollo armónico y con sentido de pertenencia a su grupo de origen. (Orozco et al., 2002, p. 35)

La perspectiva que se ha trazado hasta aquí deja ver que la ciudadanía infantil se ejerce en el marco de la participación en los escenarios cotidianos que cada grupo social configura y en los que busca intencionalmente involucrar a las niñas y a los niños para que conozcan, se pregunten, construyan diálogos e intercambien experiencias con los otros. Así mismo, el acento en la vida cotidiana explicita una mirada cultural bajo la cual las rutas del desarrollo infantil se diversifican en relación con las expectativas y construcciones colectivas de cada grupo social, en el sentido en que “en cada contexto cultural los adultos cuidadores promueven prácticas específicas para la educación de los niños” (Orozco et al., 2002, p. 24). Así, las expresiones del desarrollo infantil varían de acuerdo con las construcciones que supone hacerse miembro de un grupo social particular, como lo muestra el siguiente ejemplo:

En la actividad agrícola, el niño campesino recurre constantemente a sistemas de clasificación, que le permiten diferenciar las plantas comestibles de las venenosas y de las ornamentales y usarlas de acuerdo con sus características, utilizar anticipa-

ciones que hacen posible establecer la época del año y en función de ella determinar si se puede sembrar y el tipo de plantas que se puede sembrar o cosechar.

En contraste, un niño o niña de la ciudad que ayuda a su padre en la tienda del barrio, usa el mismo sistema de clasificación, pero lo aplica en otro tipo de prácticas, en este caso para diferenciar los productos que venden, las frutas, las verduras, los lácteos, las carnes y los granos, para discriminar cuáles son perecederos y cuáles no, cuáles deben ser refrigerados y cuáles no, qué productos están en cosecha y por lo tanto son baratos, y cuáles escasos y por lo tanto son más costosos. (Orozco et al., 2002, p. 24)

A la hora de considerar una mirada cultural del desarrollo infantil, las niñas y los niños participan de actos rituales que se apoyan en las comprensiones sobre el desarrollo infantil que comparten los miembros de sus grupos de referencia y que contienen una connotación valiosa alrededor de la definición de su identidad colectiva.

Por ejemplo, las familias y comunidades comparten rituales asociados al nacimiento de los bebés y sus primeros meses de vida, que pueden incluir prácticas de cuidado físico —dar el primer baño sólo hasta que haya sanado el ombligo, es decir, hasta que se caiga el cordón umbilical—, prácticas espirituales —ombligar, enterrar la placenta, llevarlo de visita a la iglesia o bautizarlo—, prácticas sociales —registrarlo como ciudadano y otorgarle una identificación—, entre otras. Todas estas acciones se anclan en las propias tradiciones de las familias y comunidades, y relatan su historicidad; las niñas y los niños participan desde el inicio de la vida en estos procesos, en ocasiones siendo el centro del ritual, y, en otras, acompañando a otras niñas y niños en su vivencia. Como señala el MEN, “los rituales muestran la importancia del cuidado y la crianza colectiva, en los que se establecen vínculos entre las niñas, los niños y adultos diferentes a los de su familia de sangre” (2018, p. 27).

Un último aspecto para señalar tiene relación con el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos históricos, que experimentan un tiempo particular del desarrollo del grupo social que los acoge desde el inicio de su vida y que, en este sentido, elaboran construcciones sobre el mundo que responden a los imaginarios, las expectativas, los saberes y las prácticas que están teniendo lugar por acción de las condiciones económicas, políticas y culturales del momento.

Así, aunque las niñas y los niños pertenezcan a una misma cultura que sus familias, esta va teniendo transformaciones de una generación a otra, en normas, estilos de vida, concepciones de niño y de niña, determinaciones de lo que deben hacer de acuerdo con la edad, entre otros. Todo esto configura las formas de cuidado, de educación, de relaciones establecidas con ellos, como ya se ha señalado.

Esta idea de la historicidad invita a pensar en el diálogo intergeneracional, en la apertura permanente al legado de las familias y las comunidades de origen, como oportunidades para el diálogo y la ampliación de los referentes.

La potencia de las interacciones en las experiencias educativas

En la cotidianidad de la educación inicial, las niñas, los niños, los maestros, las maestras y las familias interactúan y participan de la experiencia educativa que es siempre experiencia de la relación y la extrañeza del otro (Contreras y Pérez, 2010). En este marco, sus pensamientos, acciones y emociones se movilizan, cambian o se amplían, en relación con los otros, con sus saberes, sus historias familiares, sus territorios, los encuentros presentes y los que imaginan en el futuro. De todo ello surgen inquietudes, dudas, curiosidad por descubrir, por saber más o por sentir.

En medio de esto, las maestras y los maestros comienzan a resolver sus preguntas acerca de quiénes son las niñas y los niños, cómo son sus familias, qué les suscita estar con ellos, qué podrían ofrecerles desde su saber y trayectoria, qué significa acompañarlos en su proceso educativo. Desde allí, inician un proceso para garantizar que su práctica pedagógica “sea vivida como experiencia, como algo que da qué pensar” (Contreras y Pérez, 2010, p. 21) y qué sentir a las niñas, los niños y las familias, y, con esta intencionalidad, buscan provocar, proponer, dar ideas y propiciar encuentros que movilicen a todos quienes participan.

Un buen ejemplo para situar estas ideas en la práctica viene del siguiente escrito de María Emilia López, quien recupera la vivencia de una experiencia educativa conectada por la intersubjetividad y las singularidades de sus participantes:

Pensemos en un niño que juega con un par de botellitas rellenas con elementos sonoros, situación muy habitual en un jardín maternal. Ese niño de ocho meses está compartiendo el espacio con otros cinco. El bebé golpea la botellita contra el piso, la sacude, la chupa. Los demás gatean o reptan por la sala. La maestra que los está acompañando canta para dos de ellos la canción del cangrejito de coral. Los otros se acercan a escucharla y palmotean, sacuden la cabeza. Uno de ellos palmotea sobre las piernas de la maestra y la abraza, la maestra lo abraza también, se ríe, golpea con sus manos en el piso marcando el ritmo de la canción, los bebés festejan con más

palmoteos y risas. El que estaba sacudiendo las botellitas, las suelta y se acerca a los cantores. Todos aplauden. (López, s.f.)

En esta experiencia, la maestra ocupa su lugar desde la voz y el cuerpo, se dispone corporalmente sentada en el piso para que los bebés accedan a ella, la toquen, la acaricien, marquen ritmos sobre sus piernas y la abracen. La misma maestra que ofreció botellitas para jugar, en lugar de estimular su exploración, canta. Ella observa, escucha, siente y decide, se pone en relación con los bebés y enriquece la experiencia que ellos proponen.

Probablemente en su planeación inicial haya proyectado ofrecer botellas rellenas de diversos materiales, que les dan diferentes pesos y colores para que los bebés exploraran y experimentaran sus características físicas. Sin embargo, en ese momento decide seguir la propuesta y el ritmo que ellos le proponen y entonces los anima a transitar e investigar el espacio, les ofrece su cuerpo para que se apoyen, hace gestos espontáneos que les da seguridad (los abraza y palmotea con ellos), los ayuda a transitar el espacio y construye vínculos. Ella posibilita que su plan inicial se transforme basado en la iniciativa de las niñas y los niños, así le da paso a la experiencia, deja que la acción propia del grupo les de qué pensar y sentir, y, desde allí, propone para movilizar otras posibles experiencias (canta y aplaude), atenta de eso que necesitan los niños y las niñas.

Al examinar un poco más profundamente las experiencias pedagógicas de las maestras y los maestros de educación inicial, se van encontrando saberes “que ponen en juego para crear y sostener relaciones que sean, efectivamente, educativas y, que se alimentan de un trabajo que tiene que ver con la mirada, la escucha, el cuerpo, la palabra” (Arbiol y Molina, 2017, s.p.) y sus matices. Lo anterior pone en evidencia que la labor educativa está inscrita en las relaciones, aunque, a veces, esto se dé por hecho y se reemplace aquello que le da sentido por otras cosas: resultados, contenidos, desempeños o estándares.

Por ello, es de suma importancia poner el foco en las experiencias que las niñas y los niños viven junto a sus maestras y maestros, quienes

los cuidan tejiendo vínculos afectivos con ellos, los acompañan con palabras, miradas, escucha atenta y un cuerpo presente, y, además, crean propuestas provocadoras para que la curiosidad infantil se manifieste en la superación de retos, se dé respuesta a sus preguntas y exploren las múltiples posibilidades que tienen para jugar y expresarse.

El desarrollo infantil tiene un carácter integral

La profundización sobre las transformaciones propias del desarrollo infantil durante la primera infancia, que se abordará con detalle más adelante en este documento, pone en evidencia cómo los procesos asociados a la significación del mundo de la vida conjugan en su base aspectos del pensamiento o la cognición, de la experiencia corporal —sensorial, del movimiento y de la conciencia del cuerpo en el espacio, y de la expresividad y la simbolización— y se movilizan y afianzan desde la emocionalidad y la afectividad. En este sentido, es posible señalar que el desarrollo infantil es un proceso en el que convergen diversos aspectos que le permiten al niño y a la niña configurar ideas, sentimientos, comprensiones y teorías sobre las relaciones sociales, el mundo físico y viviente, que atañen a su sentir, hacer, crear, re-crear y construir, que difícilmente pueden separarse en sus acciones cotidianas.

Cuando una niña o un niño se aproxima al mundo, lo hace con intencionalidades y propósitos específicos de apropiarlo y pone al servicio todas sus herramientas, capacidades y potencialidades, sin distinguirlas entre sí y habitarlas por separado; no lo piensa, por un lado, lo siente y experimenta, por otro. La autenticidad de las niñas y los niños los lleva a pararse en el mundo desde su completitud; las propuestas pedagógicas y curriculares de la educación inicial deberían consolidarse conforme a ello. Una niña o un niño que camina con libertad por la calle y de repente decide recorrerla sin pisar las líneas de los andenes, o saltando sólo por las baldosas de tal o cual forma, o haciendo equilibrio en los muros bajos que va encontrando a su paso, se mueve por el placer y la gratuidad del juego y la exploración con su cuerpo, se plantea retos y pruebas, se orienta por categorías y patrones, anticipa su acción, controla su movimiento y lo modifica de acuerdo con lo que quiere conseguir. En ese deambular hace suya la ciudad convirtiéndola en un territorio vital que lee y apropia, un espacio con el que establece vínculos de pertenencia e identidad.

Sin embargo, esto no excluye que, como se mencionó en relación con la reorganización interna y las transformaciones, las niñas y los niños construyan conocimientos y formas de aproximación al mundo distintas de acuerdo con esferas, campos o sistemas de relaciones —consigo mismos, con los otros, con el mundo físico y viviente—. Es decir que los niños y las niñas construyen conocimiento y aprenden en los contextos naturales y a partir de su experiencia, de manera holística³ o integral. En sus acciones, sentires, pensamientos y formas de estar en el mundo no realizan segmentaciones entre su cuerpo, su movimiento, su mente, su lenguaje, sus emociones, su conocimiento previo,

3. Según el Diccionario de la lengua española, "holístico" viene del vocablo holismo que significa: "Doctrina que propugna la concepción de cada realidad como un todo distinto de la suma de las partes que la componen". Definición disponible en: <https://dle.rae.es/?id=KZWLkpD>, consultada el 19 de septiembre de 2018.

su identidad y su autonomía para realizar separaciones en dimensiones del desarrollo o en disciplinas en las que muchas veces los adultos hemos enmarcado el conocimiento.

Esta comprensión sobre el desarrollo integral nos lleva a pensar en un currículo en el que se articulan las preguntas, los intereses y las necesidades que se identifican en los niños y las niñas para brindar verdaderas oportunidades y experiencias que potencien el desarrollo y propicien nuevos aprendizajes.

Bajo esta perspectiva, es importante situar que las dimensiones del desarrollo infantil, como categorías analíticas que orientan el quehacer de las maestras y los maestros de la educación inicial, pueden asumirse como un marco comprensivo válido que organiza sus reflexiones y aporta fundamentalmente los ejercicios de seguimiento y valoración que realizan, sin llegar a considerarlas áreas del conocimiento a atender, desde el punto de vista educativo, o estructuras que definen y delimitan los alcances del currículo, u ordenadores de los tiempos e interacciones con las niñas y los niños.⁴

Con esta premisa se quiere repensar la mirada de dimensiones del desarrollo que se ha posicionado por años en la educación inicial, llevándola mucho más hacia la profundización sobre los procesos esenciales que dan forma a los ejes de trabajo pedagógico de este *Lineamiento*.

EJES DE TRABAJO PEDAGÓGICO

EJE 1: Desarrollo social y personal en la primera infancia

Desarrollar seguridad y confianza en sí mismos

¿De qué manera los niños y las niñas desarrollan seguridad y confianza en sí mismos?

Las niñas y los niños necesitan sentirse seguros y cuidados, a partir de las acciones sensibles que hacen los adultos frente a sus demandas, deseos y sentimientos, que les permita generar confianza en sí mismos y en lo que les rodea. Su primera impresión del mundo la reciben sobre el pecho de su madre, cerca del corazón que oyó latir durante más o menos 40 semanas o en los brazos de un adulto que le brinde calor y contención. En esos primeros contactos con la vida, los bebés van conociendo su entorno, los ruidos, las voces de los familiares, el sonido de la puerta, el ladrido del perro, los sonidos de la calle, entre otros sucesos. También experimentan, a través de su cuerpo, el cambio de temperatura mientras se les cambia la ropa, las sensaciones que producen las texturas, el contacto con los adultos cuando los alzan, los arrullan o los bañan; así van construyendo un ritmo diario que les da seguridad y confianza, constituyéndose en la envoltura emocional que los abriga y les da seguridad.

Todo ello lo van viviendo a través de las rutinas que están marcadas por los ritmos de alimentación, descanso, limpieza y los momentos en que están despiertos los bebés porque su situación de dependencia lo amerita; en los primeros meses nada pueden hacer por sí solos para vivir, sino que necesitan de la constante asistencia de los adultos. Así, juntos, familia y bebé, van construyendo un lugar simbólico desde el cual cimentan su seguridad afectiva, lo que está soportado en la confianza que se tienen mutuamente mamá y bebé, ya que los dos crean una estructura predecible de acción recíproca en la que se comunican y comparten la realidad.

Los dos, tanto el bebé como la madre, necesitan de los sonidos, los gestos, los olores y el contacto de su piel con la piel del otro, el primero para reconocer las respuestas que le da el adulto a sus demandas con el fin de mantener o modificar sus acciones y,

4. Esta última consideración responde a que, en ocasiones, las dimensiones del desarrollo infantil se han considerado como ordenadoras de los tiempos de la jornada de las instituciones de la educación inicial, lo que se distancia de las ideas de integralidad presentadas.



la segunda para tejer la trama de afecto y contención que el bebé necesita para vivir. De este modo, el estrecho vínculo que une a la madre con el niño permite que ambos conozcan el ritmo, tiempo y secuencia de los movimientos del otro, convirtiéndose así en los ritmos madre que permiten esa conexión entre madre e hijo (Maquieira, 2007).

Estas experiencias constituyen la base segura emocional para que las niñas y los niños se arriesguen a explorar el mundo de manera independiente y se descubran como personas capaces de transformarlo, dando a conocer lo que piensan y sienten. A partir de allí, las niñas y los niños empiezan a construir su autonomía, ya que acudirán a solicitar apoyo de los adultos significativos que los acompañan cuando sea necesario, como un impulso para lograr lo que quieren hacer de manera independiente o junto a sus pares.

Cuando la niña y el niño han podido experimentar la sensación de bienestar, confianza y seguridad en los brazos afectivos de los adultos, cuentan con una base segura emocional que los impulsa a conocer otras cosas del mundo que están más allá de su madre, su padre, su maestro o su maestra porque se sienten seguros de sí mismos. El movimiento autónomo es su gran aliado para emprender la travesía de la exploración: empiezan a voltearse, a ver el mundo de otro modo, en otra posición, luego gatean, caminan y tienen la posibilidad de alejarse del adulto significativo. Sin embargo, vuelven frecuentemente a comprobar que está allí, lo llaman, levantan la mirada, prestan atención para escucharlo o vuelven al lugar en donde se encuentra. Al saber que está disponible, siguen con su exploración y se sienten confiados para ir más lejos y por su cuenta descubrir a qué saben las cosas, cómo huelen, cómo suenan o cómo se sienten.

Poco a poco la necesidad permanente de contacto físico va disminuyendo porque la contención emocional se va trasladando al interior de las niñas y los niños. Esos primeros abrazos, arrullos y caricias se fueron incorporando en la piel y en el corazón del niño y de la niña su ser subjetivo. Lo anterior no quiere decir que no recurran a los brazos y a los arrullos para sentir placer al recibir contacto físico o para superar una situación de miedo o estrés, pero disminuye porque aumenta el interés por los otros y los objetos. Por ello, el vínculo afectivo que establecen las maestras y los maestros se transforma, pasa de “ser profundo e intenso a replegarse para permitir que las niñas y los niños establezcan nuevas relaciones con los otros –adultos y niños– y continúen [transformando] esta relación” (De León et al., 2001, p. 115), dándole paso a su creciente autonomía, la cual les posibilita ampliar su capacidad para manifestar sus necesidades e intereses, al señalar algún objeto, animal o persona, producir diversos sonidos para manifestar sus deseos o tomar objetos de manera intencional, entre otras acciones.

34

Así, las interacciones sociales se transforman, amplían y complejizan porque las niñas y los niños pueden establecer relaciones entre las experiencias que viven y las rutinas que se les plantean, con los tonos de voz, las expresiones corporales, los acentos y las diversas formas de aprobación y desaprobación que emplean los adultos con los que se relacionan, aprendiendo de esta manera qué es posible hacer y qué no, además de incorporar los comportamientos socialmente aceptados en su comunidad y entorno social. Por ejemplo, “el control de esfínteres no se enseña directamente, ya que es un logro en el desarrollo que va de la mano con la maduración, la experiencia social y cultural” (Pitluk, 2009, p. 61); es decir, no es algo que deba enseñarse en las instituciones educativas. Sin embargo, sí se promueve la apropiación de las normas sociales y culturales que acompañan este proceso de desarrollo como ir al baño, bajarse la ropa para no mojarla y dejar de usar el pañal, haciéndose así cada vez más independientes.

La capacidad que pueda tener el adulto de escuchar, comprender, respetar los tiempos y los ritmos de los niños y las niñas establece una base afectiva sólida con el adulto y con otros niños. En suma,

la seguridad afectiva puede entenderse como el sustento de la ampliación de las capacidades de las niñas y los niños en la medida en que, de acuerdo con García (2008, p. 8, en CINDE, 2014, p. 79) redundan en el desarrollo de su identidad.

A partir de esa seguridad afectiva, podemos decir que las niñas y los niños se sienten seguros de sí mismos, confían en sus capacidades y establecen vínculos fuertes con sus cuidadores, quienes les permiten reconocerlos como figuras de soporte y contención, expresar con facilidad sus emociones y, ante situaciones de estrés, esforzarse por guardar la calma y no actuar de manera reactiva ni impulsiva. Así mismo, acudir a sus cuidadores cuando sientan que requieren de su apoyo para afrontar situaciones muy demandantes, haciendo evidente que pueden apoyarse en los otros cuando se sienten excedidos (Garrido, 2006).

Resulta fundamental acompañar con comprensión los tiempos, emociones e intereses de las niñas y los niños para que avancen en el sentimiento básico de confianza hacia el mundo, la regulación de las emociones, el sentido de pertenencia, el desarrollo de la autoestima, el reconocimiento de las capacidades propias y de las relaciones interpersonales que les permitan decidir y asumir cada vez mayores responsabilidades, desenvolviéndose en el entorno de acuerdo con normas, principios morales y convenciones que van construyendo y apropiando.

Construir la autonomía

¿Cómo se desarrolla la autonomía en los primeros años?

Durante la primera infancia, las niñas y los niños construyen las bases necesarias para desarrollar su capacidad de tomar decisiones en interdependencia con los otros y de cara al contexto en el que viven. A medida que las niñas y los niños alcanzan su independencia con el movimiento, empiezan a tomar decisiones frente a qué objeto quieren coger y a dónde desean desplazarse, ya que no necesitan de un adulto para ello. Por el contrario, el adulto pasa a un segundo plano y sólo lo requieren cuando necesitan asumir nuevos retos (MEN, 2017).

El desarrollo de la autonomía y la vinculación afectiva se encuentran estrechamente relacionados, en tanto las interacciones que establecen los niños y las niñas con los adultos significativos permiten la construcción de su identidad y la elaboración de sentido sobre sus capacidades para desenvolverse en el mundo. Por una parte, cuando los adultos les enseñan algo nuevo y les permiten que lo hagan, les transmiten mensajes de seguridad, como cuando van aprendiendo a vestirse, comer, bañarse, construyendo la idea de valerse por sí mismos. Por otra parte, edifican un sentido de confianza en el mundo y en sí mismos como sujetos con capacidad de acción y de discernimiento (Bordignon, 2005).

En este sentido, el desarrollo de la autonomía pasa por las oportunidades que los adultos brindan a los niños y a las niñas, orientadas hacia el apoyo, el estímulo y el reconocimiento de las decisiones que toman según sus intereses y capacidades, en el marco de las normas y valores establecidos por cada comunidad (Lansdown, 2005). La confianza les permite expresar y explicar con naturalidad las decisiones que toman en medio de las experiencias que viven diariamente.

Sumado a lo anterior, durante la infancia, los niños y las niñas inician el proceso de construcción y apropiación de las normas que regulan la convivencia en los grupos sociales a los que pertenecen. En la interacción con los demás miembros de la comunidad, en medio de las situaciones conflictivas que les exigen tomar decisiones que afectan su bienestar y el de otros, los niños y las niñas empiezan a configurarse como sujetos morales, políticos y éticos, al tiempo que construyen nociones básicas sobre valores y principios que regulan su actuación.

A partir de allí, la toma de decisiones se ve mediada por los pactos sociales y acuerdos explícitos e implícitos para la sana convivencia que establecen las sociedades, así como las normas convencionales que regulan el comportamiento. En este sentido, la participación y la cooperación aparecen como procesos básicos que afianzan el sentido de pertenencia y el desarrollo de la identidad misma de los niños y las niñas.

En contextos no autoritarios, los niños y las niñas empiezan a identificar posibles alternativas de solución a problemas de distinto orden y toman la iniciativa de resolverlos de acuerdo con su conocimiento acumulado. Así, buscan soluciones propias ante dificultades cotidianas y evalúan las situaciones, de modo que van pasando de apoyarse constantemente en el adulto a tomar decisiones por su propia cuenta (Lansdown, 2005).

El desarrollo de estas capacidades atraviesa momentos importantes a lo largo de los primeros años de vida, marcados por situaciones específicas que hacen que el comportamiento de los niños y las niñas avance hacia la independencia, la iniciativa y la autorregulación.

Se reconoce que durante el primer año de vida es clave el afianzamiento de la confianza que se genera a partir de la certeza interior y de la sensación de bienestar físico y psicológico, producto de la relación de cuidado y protección que brindan los adultos significativos y, en particular, la madre.

Posteriormente, ligado a la posibilidad de desplazarse, al aprendizaje de conductas de higiene, incluido el control de esfínteres, y la ampliación de las capacidades de comunicación gracias a la aparición del lenguaje verbal se dan procesos claves de desarrollo de la autonomía en función de la independencia, relacionados con la expresión y la libertad física, así como de locomoción. Durante esta fase, los niños y las niñas comienzan a afirmar su independencia, caminando lejos de su madre, escogiendo con qué objeto jugar y haciendo elecciones sobre lo que quiere usar para vestir, lo que desean comer, etc. A medida que se anima y apoya la independencia creciente de los niños y las niñas, se promueve la confianza y la seguridad respecto a su propia capacidad de sobrevivir en el mundo, de actuar sobre él y de modificarlo.

Es así como los niños y las niñas atraviesan un período en el que se muestran imponentes o buscan hacer valer sus intereses con más frecuencia y de una manera más certera, “necesitan poner a prueba el nuevo conocimiento de que son seres individuales con algo de control sobre su mundo” (Bordignon, 2005) y no se sienten cómodos cuando los demás deciden en todo momento lo que deben hacer. Así mismo, comienzan a planear actividades, inventan juegos, organizan sus propias fiestas de cumpleaños o de bienvenida de alguien. Cuando los adultos brindan las condiciones y oportunidades, los niños y las niñas desarrollan una sensación de iniciativa y se sienten seguros de su capacidad para dirigir a otras personas y tomar decisiones. De tal forma, van mostrándose paulatinamente como seres con mayor autonomía en relación con la higiene personal y el autocuidado, el vestido, la comida, el orden de sus pertenencias y de los espacios que habitan, y el juego. De igual modo, se ven fortalecidos los procesos de construcción de identidad individual y social, y la apropiación de normas culturalmente aceptadas.

Descubrir la identidad

¿Qué implica la construcción de la identidad para las niñas y los niños?

Las niñas y los niños construyen su identidad individual y colectiva en interacción con el contexto social y cultural en el que viven, y con las personas

cercanas a su círculo familiar y educativo, en especial con los adultos de referencia, en el marco de las creencias, imaginarios, pautas de crianza, normas y valores. Todo ese conjunto de interacciones y experiencias hacen que las niñas y los niños se sientan como personas únicas y singulares que tienen capacidades y herramientas para relacionarse con los demás y hacer parte de una comunidad en la que participan.

Todos los seres humanos comienzan a desarrollar su identidad desde muy pequeños gracias a las interacciones que tienen con los adultos que les cuidan y las formas en que lo hacen. La madre, el padre o los abuelos les van poniendo cualidades a las maneras en que los bebés lloran, se mueven, duermen o bostezan: dicen cosas como “es calmado, es muy ágil, se ríe como su tío o le gusta dormir con la luz de una lamparita igual que a su hermana”. Lo anterior le otorga características a la cotidianidad y a las rutinas, de forma tal que si la madre ha leído en las señales del bebé que este duerme mejor si tiene un poco de luz en la habitación, acondicionará este espacio con esa sensación de luminosidad. Así, el bebé experimenta lo que le causa placer y lo que no, y, de esta manera, va construyendo sus propios gustos y cualidades.

Por ello, es importante que la maestra o el maestro le brinde al niño y a la niña espacios y experiencias de exploración con diversas texturas, olores, sabores y ruidos con los que puedan experimentar distintas sensaciones, potenciando la construcción de su identidad y la posibilidad de que manifiesten sus preferencias. Poco a poco las niñas y los niños desarrollan la capacidad de reconocer que una acción o una señal suya demanda una respuesta de los adultos que los rodean y, de esa forma, obtienen lo que desean o lo que necesitan, pero también aquello que se les niega. De este modo, afirman su conocimiento sobre ellos mismos como seres diferenciados de otros y, además, comienzan a comprender que los otros tienen intenciones diferentes a las suyas.

Al sentirse diferenciados de sus adultos de referencia, las niñas y los niños van dándole respuestas a la pregunta sobre: ¿quiénes creen que son?, interrogante que hace alusión a la construcción de su imagen en la cual influyen los adultos signi-

ficativos quienes transmiten a las niñas y a los niños, a partir de lo que les dicen, cómo los alzan, el tipo de respuestas que dan a sus necesidades, los ambientes que acondicionan para satisfacer sus intereses de exploración, el tono de las palabras, las miradas, etc. Si las maestras, los maestros y las familias tienen presente lo anterior al relacionarse con las niñas y los niños podrán potenciar su capacidad de amarse y quererse como son porque, para que construyan una buena autoestima, necesitan que les hayan estimado y amado.

La capacidad de movimiento independiente les da a las niñas y a los niños un impulso de autonomía y, con este, comienzan a descubrir el mundo por su cuenta.

Lo anterior trae consigo la manifestación de la propia voluntad, es la primera vez que se afirman [de manera concreta] ante el otro. La aspiración es ahora de libertad y diferenciación, deseos que suelen chocar con la voluntad y los cuidados del adulto, lo cual da inicio a los primeros conflictos entre adultos y niños. (Reichert, 2011, p. 231)

Las niñas y los niños insisten en esta etapa en querer hacer las cosas por sí mismos, quieren comer solos o ponerse los zapatos y la ropa, y acompañan estas acciones con el uso frecuente del “no”, lo que significa su postura de autoafirmación y diferenciación del otro. La tarea de las maestras y los maestros es entonces ofrecer a las niñas y a los niños oportunidades para tomar la cuchara para alimentarse, bañarse las manos y la cara, organizar los juguetes, cuidar y estar pendientes de sus objetos personales e invitarlos a manifestar sus molestias, miedos, alegrías, entre otros sentimientos.

El dominio del lenguaje aunado al movimiento independiente empuja a las niñas y a los niños a la ampliación de las relaciones con el mundo físico, social y cultural, y, con ello, a la vivencia plena del juego simbólico, escenario en el que la espontaneidad, la creatividad y la inventiva están a flor de piel, se ponen en los zapatos de los demás, en el momento en que juegan a la familia, a ser constructores, astronautas, pilotos o inventores, para sentir qué significa ser aquello en su propio ser. Estos juegos son la máxima expresión de la identificación de las niñas y los niños con su contexto socio-cultural. Por ello, es necesario que cuenten con ambientes pensados para ese fin, a través de la disposición de materiales y juguetes para que puedan transformar y jugar libremente. Esta es la puerta que encuentran las niñas y los niños para construir lazos con otros, tener amigos y compartir con ellos objetos, gustos, preguntas y juegos, encontrar afinidades y discrepancias, al punto que la maestra y el maestro ya pueden identificar, de manera clara, quiénes conformar cada grupo de amigos.

Cuando las niñas y los niños crean un juego se ponen en acción desde su individualidad, aportando a un propósito colectivo en el que se llegan a acuerdos en medio del juego mismo. De allí que se afirme que la construcción de la identidad se abre paso a partir del juego porque se potencia la relación del niño o la niña como individuo con la realidad compartida (Winnicott, 1980). Esa es una de las razones por las que las niñas y los niños juegan: para encontrarse con los otros y, a la vez, consigo mismos.

A partir del juego, las niñas y los niños potencian su capacidad de identificación y la formación del sentido de lo que significa lo femenino y lo masculino.

Se descubren como hombres y mujeres ante sí mismos y ante los demás. Hasta entonces esto no tenía importancia. Ahora el mundo pasa a ser visto así: los hombres y sus maneras y las mujeres con sus modos de ser y estar. Y [las madres y] los padres son los primeros en ser atentamente percibidos, sentidos y reconocidos como tales. (Reichert, 2011, p. 278)

Por ello, es importante que los adultos que acompañan a las niñas y los niños ofrezcan variadas oportunidades para jugar, que rompan los estereotipos culturales y que les muestren que, más allá de hacer y jugar a lo que está tradicionalmente aceptado para los hombres y las mujeres, pueden explorar desde sus intereses e inquietudes; por ejemplo, que los niños pueden ser los mejores chefs y las niñas, superhéroes y piratas, respetando lo que sienten y piensan, cuidando de no lanzar juicios de valor a las acciones de las niñas y los niños.

Además del juego, las niñas y los niños disfrutan de expresarse, de encontrar espacios para dibujar, moverse, crear construcciones y hacer realidad sus ideas. Son capaces de ponerse de acuerdo para llegar a una meta y se organizan en equipos, reconocen las ideas y sentimientos de los demás y los propios. Por ello, las maestras y los maestros pueden identificar las creaciones de cada uno de los niños y las niñas que conforman su grupo porque cada cual pone su sello, sus matices, sus colores favoritos y sus ideas más frecuentes. Estas características propias e individuales son grandes oportunidades para promover sus capacidades, que se expresan de maneras distintas y, así, las niñas y los niños pueden identificar sus cualidades y aquello que necesitan potenciar, lo cual no es posible si todos hacen las cosas igual, al mismo tiempo.

No se trata entonces de estandarizar las experiencias buscando que todos lleguen a un lugar idéntico y logren las mismas metas, sino más bien de ofrecer oportunidades para que cada uno imagine y cree

qué quiere hacer y cómo lo puede lograr. El dibujo libre, los espacios de construcción propia y la resolución de preguntas desde las propias hipótesis y conjeturas hacen que la construcción de la identidad se potencie y que la propia valía sea la que guíe la acción de las niñas y los niños.

Vivir espacios de participación genuina⁵

¿Cómo se garantiza la participación de los niños y las niñas?

La participación se refiere a la capacidad de los niños y las niñas para expresar sus intereses, aportar e incidir en las decisiones que les afectan y tomar la iniciativa para hacer propuestas frente a las actividades y problemas que les presenta el entorno. Estas capacidades se van construyendo desde el nacimiento, si en los espacios cotidianos se les brindan las oportunidades para que, de manera progresiva, puedan expresar sus sentimientos y preferencias. Para lograrlo se requieren adultos dispuestos a escuchar y a permitir su participación en el hogar y en los diversos entornos sociales y educativos donde transcurre la vida infantil.

Cuando al despertar los bebés realizan gorjeos y balbuceos, los adultos se aproximan a ellos y contestan dando un “buen día” o un “¿cómo amaneciste hoy?”; los bebés de inmediato son contingentes y contestan a las palabras del adulto de nuevo con vocalizaciones cortas. Aquí el bebé empieza a construir las nociones de participación al sentirse escuchado por el adulto, quien, además, le presta su voz para expresar sus deseos y necesidades. Esta participación y capacidad de escucha de los adultos hace que, entre los bebés y ellos, no sólo se establezcan relaciones menos autoritarias, sino que se descubra su capacidad para expresar opiniones, utilizando formas propias de comunicación que a medida que crezcan se complejizarán con otras habilidades como dibujar, hacer gestos, realizar movimiento y jugar. A la vez, se les brindan las oportunidades necesarias para mejorar progresivamente sus posibilidades para participar de manera real en diversas situaciones.

5. El texto que se presenta a continuación proviene de la conceptualización de los procesos de valoración individual del Sistema de Valoración del Desarrollo Infantil de la ciudad de Bogotá (SED y CINDE, 2014 y 2018).

Tal como señala Lansdown, esto supone un cambio en la manera tradicional de relacionarnos con los más pequeños, pues en la mayoría de los “casos:”

Las acciones y palabras de los niños son observadas a través de una lente que asigna menor valor a sus puntos de vista sencillamente en virtud de su condición infantil. Estos prejuicios relativos a la incapacidad de la infancia amordazan eficazmente la voz de los niños y dan como resultado la persistente subestimación de su potencial para participar competente y racionalmente en la toma de decisiones. (2004. p. 4)

Las muestras de respeto frente a las opiniones de los niños y las niñas están en la base de la construcción de ciudadanía desde los primeros años, pues, de esta manera, se les reconoce como actores sociales que participan en la construcción y determinación de sus propias vidas, en la vida de las personas que los rodean y en la sociedad misma (Dahlberg, Moss y Pence, 2005). Por eso, cuando en el ambiente se disponen diferentes objetos, los bebés se aproximan a ellos y toman el que es de su preferencia, hacen su elección, lo exploran desde sus posibilidades, lo huelen, lo chupan, lo hacen sonar y, con ello, hacen parte de la propuesta que la maestra realiza. En este sentido, la participación surge de las posibilidades que brinda el entorno y los adultos en las que se tienen en cuenta sus intereses, gustos y aspiraciones.

Durante los primeros años de vida, los niños y las niñas van construyendo su subjetividad e identificándose como sujetos con intereses y características propias, y, paralelamente, van desarrollando distintas capacidades que les permiten expresar su punto de vista con mayor claridad. Aprenden a decir “no” y esta es su principal herramienta para demostrar sus disgustos o falta de interés en los objetos o situaciones. Las oportunidades para la participación fortalecen la confianza en sí mismos y fomentan estas capacidades.

Posteriormente, suceden distintos momentos en el desarrollo que pasan por situaciones que les generan conflicto entre la dependencia del adulto y la independencia para desenvolverse en el mundo. A medida que los niños y las niñas avanzan en su proceso de desarrollo van adquiriendo mayor independencia de los adultos con los que interactúan, especialmente de su familia y/o cuidadores principales, y se van ampliando los contextos o escenarios de participación. Esta ampliación está enmarcada en procesos de transición relacionados con la inserción o cambio de ambiente, nuevos roles, nuevas actividades, cambios en el aspecto físico, etc., en los cuales los niños y las niñas pueden ser protagonistas y participantes activos.

En el paso del hogar a la escuela, los niños y las niñas reconocen cambios en sus formas de ser y estar. En el nuevo contexto pueden participar en juegos entre pares en los que su voz requiere ser concertada en un grupo completo, al contrario de lo que sucedía en el hogar (Vogler, Crivello y Woodhead, 2008).

Estos procesos de transición suponen necesariamente un ejercicio de doble vía entre adultos, niñas y niños que tiene que ver con la opinión y la escucha acerca de sus experiencias. El ingreso a la educación inicial implica el inicio de diferentes formas de participación y de expresión acordes con sus particularidades y procesos de desarrollo. Según Lansdown (1998), los

entornos educativos deben crear una atmósfera de trabajo en la cual los niños y las niñas se sientan respetados y apreciados como individuos, donde se reconozca la importancia de sus opiniones y de sus convicciones, se les aliente a ser curiosos, a discutir, a desafiar, a ser creativos, a buscar, a descubrir, a escuchar, a ser escuchados y respetados.

En este sentido, las propuestas en las que los niños y las niñas son espectadores y su participación se limita a responder las preguntas de las maestras o maestros, o a seguir las instrucciones para alcanzar una meta específica, por ejemplo, cuando se proponen actividades iguales para todos, o cuando sus respuestas se quedan en el plano de las opiniones, no corresponde a ejercicios de participación legítima. Por el contrario, cuando se comprende que los niños y las niñas son agentes activos de participación, aunque los adultos propongan inicialmente algunas situaciones para vivir experiencias, se toman decisiones compartidas con ellos, que permiten su vivencia como momentos de participación genuina (Trilla y Novella, 2001).

40

Lo anterior interpela a la educación para que analice sus diferentes formas organizativas consideradas como espacios de participación como, por ejemplo, consejos estudiantiles, representantes de cursos, espacios de juego, de manera que se identifique si se está brindando a los niños y a las niñas la posibilidad de una participación genuina, donde puedan, además de opinar, involucrarse, intervenir e incidir en su gestión.

Al respecto, la UNICEF (2002) considera que en estos espacios escolares los derechos de la niñez se materializan desde el deber ser, reflejado en el PEI, el Manual de Convivencia, el Gobierno Institucional y Escolar, las normas, los estilos de relación, la disciplina, el tiempo libre, la jornada escolar, el juego, etc. Sin embargo, los derechos sólo se ponen en juego, se comprenden y se apropian como formas de relacionarse cuando se conciertan y se legitiman en una construcción participativa auténtica.

En el mismo orden de ideas, Trilla y Novella (2001) manifiestan que, para posibilitar una participación real y efectiva, es necesario que se den de manera

conjunta al menos tres grandes condiciones: reconocimiento del derecho a participar, disposición de las capacidades necesarias para ejercerlo y de los medios o los espacios adecuados para hacerlo posible. Lo anterior supone entender que la apertura a las voces de los niños y las niñas en todos los contextos de interacción requiere, por parte de los adultos, validar sus formas de ser y de pensar, ubicándolos como sujetos con la capacidad de expresar sus opiniones en los asuntos que les conciernen directamente en su cotidianidad; por ejemplo, escuchar y respetar sus gustos respecto a la música, las prendas y los peinados que deciden utilizar, sus actividades deportivas, sus preferencias y manifestaciones artísticas.

Otro espacio que representa la posibilidad real de participación es la recreación. Según Osorio (2003), los niños y las niñas vinculan sus representaciones sociales de la recreación con calidad de vida, salud física, acercamiento intercultural, educación ambiental, el juego, el parque, los amigos y la participación. En este sentido, los espacios de recreación posibilitan la formación ciudadana a través del juego y estrategias lúdicas. En la vida escolar en la que se pasa de un juego simbólico a un juego de reglas, cobra sentido que este se utilice como estrategia para analizar y construir normas, valorar la diferencia y la diversidad, fomentar el trabajo cooperativo, los lazos de confianza y solidaridad, además de conocer y apropiarse de los propios derechos y los de los demás. Este reconocimiento de la diversidad en las edades comprendidas entre los 5 y 8 años, en las que la interacción con iguales cobra tanta importancia y se convierte en la base del respeto mutuo, del valor y el interés que se comparte con otros.

En síntesis, la participación propicia su capacidad de vincularse con los otros, de escuchar, de cuidar, de organizarse y de incidir, genera espacios para el ejercicio de una ciudadanía activa y responsable, fortalece la confianza en sí mismos, facilita la construcción entre pares y también con las personas adultas, y promueve una cultura democrática de convivencia y respeto que potencia el desarrollo de las niñas y los niños, y el de sus comunidades (ICBF, 2014).



Las niñas y los niños desarrollan su confianza y seguridad en sí mismos cuando las maestras y los maestros:

- Organizan espacios y situaciones en las que se sientan contenidos, seguros y logren despedirse de su cuidador de manera tranquila.
- Brindan espacios donde promueven la independencia y autonomía de los niños y las niñas a la hora de comer y, de ser necesario, negocian con cada uno para lograr la ingesta de toda la comida, respetando sus tiempos y el disfrute de los alimentos.
- Acompañan el sueño del bebé a través de arrullos, canciones, consintiéndolo, generándole seguridad y tranquilidad.
- A la hora de cambiarle el pañal o darle de comer, le cuentan que están haciendo y para qué, lo miran a los ojos, le hablan, le cantan o le juegan con palabras, generando tranquilidad y seguridad en los bebés.
- Construyen una atmósfera de bienestar, confianza y empatía que permite que las niñas y los niños se sientan a gusto en el espacio en el que se encuentran y puedan manifestar, de manera libre y espontánea, sus sentires.
- Escuchan los sentires de los niños y las niñas y se ponen emocionalmente a su disposición, conteniéndolos desde la voz, la mirada y el abrazo.
- Construyen rutinas y rituales donde las niñas y los niños se sientan partícipes y puedan predecir qué va a suceder.
- Disponen de ambientes seguros y ricos en experiencias sensoriales que les permitan a las niñas y los niños desplazarse con confianza por todo el espacio, a través del gateo y la marcha, sin tener que depender mucho del adulto.
- Reconocen las conquistas que hacen las niñas y los niños en sus acciones diarias, las halagan y reafirman sus capacidades.

Las niñas y los niños desarrollan su autonomía cuando las maestras y los maestros:

- Disponen variedad de objetos que llaman la atención de las niñas y los niños para que puedan moverse libremente por el espacio y elegir el que sea de su preferencia.
- Invitan a las niñas y los niños a comer, a vestirse y desvestirse solos, y dejar las cosas en su lugar.
- Construyen espacios para que las niñas y los niños decidan dónde estar, a qué jugar y con quién hacerlo.
- Les permiten a las niñas y los niños asumir responsabilidades sencillas de organizar juguetes o material que han utilizado, dejar los objetos personales en el lugar destinado para tal fin y utilizar de manera adecuada el material de trabajo.
- Están dispuestos a acompañar a los niños y a las niñas en el proceso de control de sus esfínteres, de acuerdo con sus características individuales y ritmos propios.
- Disponen materiales a la altura de las niñas y los niños para que ellos mismos escojan, busquen y decidan qué quieren usar en sus creaciones y descubran diferentes alternativas.
- Escuchan de manera activa los puntos de vista de los niños y las niñas, y prestan atención a sus expresiones verbales y no verbales, sintonizándose con sus emociones y sentimientos.
- Propician la toma de la iniciativa de hacer lo que les llama la atención y los motivan a mantenerse hasta el final de lo que se proponen realizar.
- Brindan libertad de ir al baño en el momento que lo necesitan y propician la independencia gradual en la realización de actividades de higiene y autocuidado.
- Proponen espacios de diálogo para que las niñas y los niños aprendan a autorregular sus emociones y a reconocer las de los demás, generando sentimientos de empatía y solidaridad.
- Acompañan y validan las decisiones que hacen de los proyectos y trabajos que quieren realizar, y construyen junto a ellos rutas y caminos para el desarrollo de estos.

Las niñas y los niños construyen su identidad cuando las maestras y los maestros:

- Disponen diversas texturas, olores, sabores y sonidos con los que las niñas y los niños puedan experimentar distintas sensaciones y mostrar sus gustos y no gustos.
- Halagan y reconocen las habilidades y capacidades de las niñas y los niños, haciéndolos sentir reconocidos y valorados.
- Propician que jueguen, se conozcan con sus pares, reconozcan y valoren las diferencias y los aspectos que tienen en común, comprendiendo que corresponden a características individuales que los hacen únicos y singulares.
- Generan espacios para que puedan expresar las preferencias que tienen respecto a comidas, juegos, programas de televisión, vestuario, deportistas, entre otros.

- Ofrecen variadas oportunidades para jugar que trasciendan los estereotipos culturales y que amplíen la mirada, el reconocimiento y la celebración de la diversidad.
- Proponen experiencias para que se identifiquen por su nombre y reconozcan sus cualidades y capacidades.
- Acompañan las conquistas de las niñas y los niños con su cuerpo y movimiento que se dispone para expresar, “sentir, actuar y jugar.”
- Plantean recorridos por el colegio, barrio o casa para identificar características del lugar donde viven, las costumbres y rituales propios de su contexto, de manera que desarrollen su identidad individual y colectiva.
- Invitan a las familias a participar de diferentes experiencias en las que los niños y las niñas reconozcan la organización de su familia, los roles de cada uno, incluyendo el propio.
- Hacen sugerencias y preguntas en medio de las experiencias para que las niñas y los niños busquen alternativas de solución,
- Proponen espacios de diálogo, como la asamblea, para favorecer que los niños y las niñas expresen lo que sienten, piensan y sean escuchados, aceptados y valorados desde su particularidad e individualidad.
- Construyen de manera conjunta con las niñas y los niños los acuerdos para una sana convivencia.
- Construyen junto con los niños y las niñas proyectos, talleres y otras estrategias pedagógicas que partan de sus intereses y los invitan a participar de la planeación, ejecución y socialización de estos.
- Promueven la participación en actividades y juegos colaborativos, y dan lugar para que los niños y niñas asuman progresivamente responsabilidades.

EJE 2: Expresión en la primera infancia: comunicación a través de los lenguajes y el movimiento

Experimentar las posibilidades del cuerpo en movimiento

¿De qué manera los niños y las niñas descubren el mundo a través del cuerpo y el movimiento?

Las primeras sensaciones que experimenta un recién nacido están en su cuerpo. A través de él entra en contacto con el mundo exterior e inicia el proceso de relación con su ambiente, en el que el bienestar o malestar, las sensaciones táctiles, los arrullos, las caricias, las sensaciones visuales y auditivas lo irán situando y le servirán para identificarse a sí mismo en ese nuevo mundo. El sostén que brinda el padre, la madre y los demás adultos cuidadores al momento de alzar, arrullar, girar, es fuente de confianza y seguridad para el bebé, al tiempo que le permite experimentar los primeros movimientos, a partir de otro cuerpo con el que entabla un vínculo amoroso (Calmels, 2017). En la medida en que exista un cuerpo humano constante que acaricie, alce y arrulle desde los primeros momentos de la vida, se forja el desarrollo de la corporeidad.

Es bien sabido que la conexión afectiva entre la madre o el adulto de referencia y el bebé, crece y se estrecha gracias al contacto corporal, al calor, al olor y al abrazo; toda esa experiencia se funde con las palabras y la mirada que acompaña los momentos de las rutinas y los ritmos cotidianos. En medio de ellas, la madre o el adulto de referencia y el bebé sienten placer por estar en contacto con el otro; la madre disfruta de las primeras sonrisas que impregna con exclamaciones llenas de emoción, celebra los primeros balbuceos, los repite y a veces los vuelve canción. Estos intercambios que no buscan sino placer y felicidad de estar con el otro, no necesitan más que el cuerpo de cada uno y, si hay mediación o presencia de objetos, estos se pueden sustituir fácilmente, sin que de ellos dependa el jugar.



Tan pronto las niñas y los niños alcanzan algo de independencia en sus movimientos, exploran los lugares en los que se encuentran e incluso alcanzan ciertos objetos. Así van conociendo sus posibilidades de movimiento y sus limitaciones, como también la posición de sus cuerpos en los espacios que habitan. En las interacciones que establecen las niñas y los niños con el mundo social, desde que son muy pequeños, se enfrentan a nuevas experiencias, sensaciones y actividades motoras, que les permiten identificar los límites de su propio cuerpo y representarlo en su interior para diferenciarse del resto de entorno (Magdalena, 2015). Éste se considera el principio del proceso de estructuración de las sensaciones, de las relaciones espaciales y temporales.

Varios autores afirman, además, que es en el movimiento donde se construye la conciencia del espacio, gracias a la relación que establece el cuerpo de los niños y las niñas con los objetos, las distancias, las orientaciones y las relaciones que observan de los objetos entre sí. El ambiente y el espacio cobran una particular importancia al posibilitar que los niños y las niñas se orienten, asuman diversas posiciones y exploren diferentes acomodaciones y movimientos.

Existen singularidades en el desarrollo, así como preferencias individuales que hacen que algunos cambien de posición constantemente, giren el cuerpo de diversas maneras o se desplacen por el espacio haciendo diferentes ajustes en las posiciones de sus cuerpos. Aun teniendo en cuenta esta precisión de la singularidad, el desarrollo corporal que permite el movimiento independiente se ve impactado por las presiones que puede imponer el adulto al usar diferentes objetos como cojines o almohadones para mantener a los niños y las niñas en una u otra posición. El cambio de posiciones debe ser natural y no forzado por el deseo del adulto (Pikler, 1984). Esto permite un sano desarrollo motor para los niños y las niñas desde las posibilidades de sus propios cuerpos.

Desde las experiencias cotidianas o los rituales que se instauran en el día a día con los niños y las niñas hay un orden preciso del cuerpo conectado con las experiencias sensibles. Al prestar atención a lo que sucede durante la alimentación, en el tiempo de aseo personal o al moverse libremente en el espacio, las maestras, los maestros o los adultos cuidadores pueden identificar gestos, sensaciones y percepciones que ellos y ellas están reconociendo. Es a través del cuerpo que los niños y las niñas conocen el espacio y se relacionan con él, utilizando sus

sentidos como una experiencia polisensorial (Hall, 1973). Desplazarse sobre superficies, por ejemplo, con diversas texturas —algunas suaves, otras ásperas o rugosas y algunas frías— no sólo les permite reconocer sensaciones agradables y desagradables, sino que, además, contribuye a la interiorización de dichas sensaciones y su categorización, como una manera de reconocer el exterior, el mundo físico y su organización.

Bajo esta perspectiva, la construcción de la corporeidad en los niños y las niñas se amplía de lo puramente físico a todas las funciones sensoriales, a la voz, la escucha, la mirada, el rostro, pero, sobre todo, a una visión de lo que nos hace ser lo que somos, “la vía para conocer e interactuar con el mundo y una experiencia del saber a través de los sentidos” (Matoso, 2006). Jugar con la voz y disfrutar de esta producción es jugar con el cuerpo que busca sentido e identidad en la sonoridad que es capaz de producir. Se produce voz, pero también se escucha y esta es una manifestación corporal que generalmente se acompaña de todo el cuerpo. Cuando los niños y las niñas escuchan al adulto, no sólo prestan atención a su voz y a lo que dicen, sino que, además, buscan su mirada y la fijan, incluso algunas veces cambian de postura o detienen la actividad que realizan y todo el cuerpo se dispone a escuchar.

En la educación inicial, la visión que se tiene del cuerpo requiere trascender las posturas en las que el interés se centra en reconocer cuál de los niños y las niñas es el que salta más alto, o quién es el más veloz, o quién es el más divertido, con el pensamiento de que así se realiza un buen trabajo pedagógico frente a la corporeidad, que en realidad sólo fomenta la automatización, la repetición y la unicidad de todos frente a la acción corpórea. Se trata de elaborar propuestas orientadas a la promoción del desarrollo integral, a partir del aprendizaje de sí mismo desde la corporeidad, basado en la consciencia de lo que está sucediendo en el interior de los niños y las niñas, y promoviendo la capacidad de relación consigo mismos y con el resto del mundo (Castro, 2004).

El cambio de mentalidad se encuentra en pasar de propiciar el manejo corporal únicamente desde su componente físico, como hacer movimientos únicos o realizar una técnica determinada como una coreografía en la que todos dancen para el mismo lado o de la misma manera, a lograr controlar y dar sentido a las propias acciones motrices, comprender los aspectos perceptivos, emotivos y cognitivos relacionados con dichas acciones y gestionar los sentimientos vinculados a las mismas (Águila y López, 2019). Por ejemplo, cuando la maestra o el maestro realiza un taller de música, dispone un ambiente amplio en el que sitúa diferentes instrumentos que los niños y las niñas pueden explorar y tomar según su preferencia. La maestra o el maestro ejecuta con su tambor diferentes cambios de ritmo que los niños representan con su cuerpo, cambios en la velocidad, algunos más rápidos y otros más lentos: contrastes que se viven con el cuerpo, con el movimiento libre que vinculan la sensación y emoción de los niños y las niñas, quienes realizan sus propios movimientos, de acuerdo con el conocimiento y manejo de su propio cuerpo.

Otro ejemplo se encuentra en actividades en las que se disponen materiales para que las niñas y los niños se puedan untar. Líquidos texturizados que

contienen granos de arroz o azúcar, líquidos acuosos como el aceite, líquidos fríos y algunos tibios. Todas las niñas y los niños exploran las texturas de estos líquidos y buscan sus preferencias, sus sensaciones y las emociones que estos les provocan. Algunos dicen: “este me da miedo” o “este me da como sueño”. Ellos vinculan su experimentación con el cuerpo y las sensaciones con sus emociones y con sus experiencias previas; así construyen nuevas maneras de reconocer lo que viven y lo narran en sus producciones escritas o visuales que hacen parte de la propuesta pedagógica.

La conciencia del cuerpo incluye la relación con las sensaciones corporales, la escucha de la voz y de lo que dice el propio sentir, la capacidad de gestionar los estados emocionales con herramientas del mismo cuerpo como la respiración. La labor pedagógica se centra, en este aspecto, en propiciar un proceso corporal constante, dinámico y holístico, un devenir permanente y una unidad de lo físico, espiritual, afectivo, social e intelectual del ser humano (Grasso, 2001).

46

El esquema corporal está relacionado con el conocimiento que tienen los niños y las niñas sobre su cuerpo, sus manifestaciones y sus distintas funcionalidades, desde sus capacidades para moverse, que les permiten realizar posturas y mantener el equilibrio hasta la posibilidad de ver, sentir, escuchar, oler y probar. Este conocimiento no es otra cosa que la representación mental que los niños y las niñas tienen de su propio cuerpo y que resulta de la interiorización de diferentes experiencias y exploraciones con él (Gallego Del Castillo, 2010).

Gimnasios o espacios en los que se dispongan objetos para cruzar, subir, bajar, trepar, saltar, caminar para atrás, de lado, hacer rollos, empujar, halar, sostener, presionar o arrastrar son significativos en la construcción de conciencia corporal y, por ende, en la construcción del esquema corporal, al igual que explorar lo que sucede al interior del cuerpo; por ejemplo, después de correr, escuchar los latidos del corazón, explicar por qué se aceleran o por qué cambia el color de la cara, etc. A través de este tipo de actividades se desarrollan habilidades como el equilibrio, la coordinación, el control corporal, el conocimiento interno del

cuerpo y su funcionalidad. Esto evidencia que el conocimiento del cuerpo va más allá de reconocer y nombrar sus partes.

De igual manera, la construcción de la imagen corporal está relacionada con el componente perceptivo-afectivo y las sensaciones que experimentan los niños y las niñas de su propio cuerpo y de su exterior. Corresponde a lo que experimentan y descubren sus habilidades y limitaciones y reconociendo emocionalmente lo que sucede ante ellas (Gallego del Castillo, 2010).

Un ejemplo claro se encuentra en las actividades en las que se disponen diversos materiales para la exploración motora y sensorial. Algunos niños se dirigen de inmediato a cruzar un pequeño túnel oscuro y lleno de texturas rugosas, con una gran fascinación que hace que se sientan exitosos. Otros miran a su maestra y verifican que ella esté atenta a lo que sucede, para sentirse confiados y seguros a la hora de pasar un obstáculo dispuesto para caminar por encima, ya que reconocen la sensación de temor frente al control de su propio cuerpo; otros recurren a tomar la mano de la maestra y así sentir la confianza que necesitan para trepar en una zona inclinada. Cada uno de los niños y las niñas vive su experiencia de acuerdo con los conocimientos, emociones y vivencias previas que han construido y que les permiten saber cuáles son sus habilidades y asumir nuevos retos frente a un ambiente provocador.

El desafío está en comprender el cuerpo más allá de la disciplina, la destreza y la coordinación, transgrediendo el aprestamiento y sus prácticas, que terminan restringiendo, estandarizando y colonizando la corporeidad de las niñas y los niños. La maestra o el maestro está llamado a promover acciones respetuosas y sensibles que faciliten la comunicación directa entre la niña o el niño con su cuerpo, sin intermediarios como la repetición de coreografías, comandos, movimientos predefinidos, entre otros. Por el contrario, se debe privilegiar el contacto directo y liberador entre el gesto, la mirada, el sentimiento, la emoción, la acción y el movimiento, buscando establecer una relación abierta y colmada de lenguajes. No olvidemos que el gesto no es un atributo exclusivo de

los humanos, esto hace que, desde él, se posibilite la relación y comprensión del mundo.

Movimiento, medio de interacción y juego

Las propuestas pedagógicas en la educación inicial deben apoyarse en una mirada sobre la experiencia corporal de las niñas y los niños que, como se ha expresado en relación con el desarrollo infantil, vincula capacidades sensoriales, de movimiento y conciencia del cuerpo en el espacio, de expresividad y simbolización (Melo, 2015, p. 101). Esta mirada sobre el cuerpo permite hacer visible “el movimiento, la gestualidad, los colores, el espacio, el tiempo, las materias y la corporeidad de los primeros años de vida, como aspectos que hacen parte del desarrollo integral de los niños y las niñas” (Olaya, 2015, p. 34), y se conectan profundamente con sus experiencias sensibles y están a la base de sus creaciones.

El cuerpo es el marco de referencia para la acción de las niñas y los niños, y es el centro para la mediación que establecen con el mundo exterior. De esta manera, su cuerpo es el primer territorio que habitan y a partir del cual dan forma y conectan sus territorios vitales, aquellos en los que se sienten seguros, confiados, amados, sostenidos y acogidos, en los que vivencian su pertenencia y desarrollan su identidad como miembros de una comunidad cultural.

En los primeros meses de vida, el juego pasa de una motricidad refleja a una motricidad voluntaria en la que las niñas y los niños buscan respuestas de los adultos de manera intencional. La madre disfruta que su bebé agarre su dedo entre su mano, lo cual logra gracias al reflejo de prensión, que va desapareciendo hacia los cuatro meses y se vuelve voluntario. Esos contactos teñidos de felicidad, más que de otra sensación, van aportando al proceso de desarrollo de las niñas y los niños mientras se juega.

En estas interacciones placenteras, los adultos que cuidan a los niños y a las niñas entran en el mundo lúdico y hacen *como si* y entonces los devoran, los persiguen o los llevan a volar; les dicen cosas como: “te voy a comer” y les hacen cosquillas en la barriga con la boca, o “te voy a atrapar” y los alzan en brazos para hacerles piruetas. De esa forma, enriquecen la cotidianidad del bebé que se mueve, principalmente, en torno a la atención de sus necesidades básicas. Se puede decir entonces que, entre el cuidado, el afecto y el juego, los adultos que acompañan a los bebés potencian su desarrollo y les provocan momentos de placer y plenitud.

Por ello, es importante que haya brazos dispuestos al encuentro de los bebés, tiempo para los masajes acompañados de canciones, para mecer y para servir de sostén en medio de experiencias enriquecidas con el placer del movimiento y de la experimentación corporal, que no se reduce a los cuidados de alimentación, sueño o limpieza. Debe haber cuerpos dispuestos a estar al nivel de las niñas y los niños, en el piso, el mejor soporte, en el cual podrán probar rodar, deslizarse o cambiar de posición en interacción con un cuerpo adulto que les ofrece sostén y contención, y, con ello, seguridad y compañía.

La presencia del adulto de referencia también lleva a las niñas y a los niños a vivir la ausencia, por lo que aparece la espera como una experiencia que

les posibilita descubrir sus capacidades. En el intercambio continuo de señales y respuestas sensibles comienza a haber vacíos que los niños y las niñas van llenando con acciones propias. Por ejemplo, cuando la madre sabe que su bebé está en capacidad de esperar un poco, antes de acudir de inmediato a atenderlo, le dice: “ya sé que estás incómodo con ese pañal sucio, espera a que aliste las cosas para limpiarte”. Mientras eso sucede, el niño levanta sus pies y los agarra jugueteando con ellos o mete las manos en su boca y las chupa. Estas acciones representan “de manera inconsciente la continuidad de la madre, aunque no esté y el placer de recuperarla” (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, en Díez, 2013, p. 151). Así aparece el juego, llenando una carencia a partir del placer de una experiencia vivida desde las capacidades propias; los juegos corporales se caracterizan por situar el cuerpo como “objeto y motor del jugar” (Calmels, 2017), en una intención de disfrute y placer, que, a su vez, es base para el desarrollo de la seguridad afectiva de las niñas y los niños.

Desde una mirada cultural, los juegos corporales remiten al legado de las comunidades y se asumen como parte de la tradición que define su interacción con las niñas y los niños. En la cotidianidad, dichos juegos incluyen los juegos de sostén, de ocultamiento y de persecución. Los juegos de sostén se refieren a aquellos en los que los adultos se asumen como el eje y la estructura desde donde se desprenden las acciones corporales de los bebés y se experimentan sensaciones internas asociadas al movimiento y al equilibrio, al ser mecidos, al girar en los brazos del adulto, al trepar por su cuerpo y al desafiar la gravedad jugando a las caídas figuradas como cuando se juega a lanzar a las niñas y a los niños hacia arriba y se tiene la intención de recibirlos antes de que lleguen a caerse realmente (Calmels, 2017).

Por su parte, los juegos de ocultamiento, de aparecer y desaparecer establecen una forma de interacción basada en la sorpresa y ofrecen una gran oportunidad para afianzar la confianza entre las niñas, los niños y los adultos, y, a la vez, les permite entrar en una conversación en la que se construyen los primeros significados sobre el humor y las acciones que eventualmente pueden desencadenar el asombro y la risa del otro (Calmels, 2017).

Los juegos de persecución reconocen dos acciones básicas: perseguir con la intención de alcanzar al otro y escapar. En este caso en particular, la distancia corporal constituye una clave del jugar. Cuando los niños salen al recreo o cuando se encuentran en un lugar donde no hay juguetes, toman y consideran al otro como un objeto de juego, se lo persigue y se huye. Aquí despliegan un juego de persecución puro, pues su interés está puesto en la propia acción de perseguir y de escapar. No se trata de perseguir para vencer, doblegar, atacar al otro. (Calmels, 2017, p. 25)

Los juegos corporales se transforman durante la primera infancia y se expresan de distintas maneras, se diversifican y complejizan en relación con el desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños, como cuando se integran reglas adicionales a las acciones corporales y se juega a las escondidas o los congelados, o cuando se suman frases coreográficas, rimas y canciones, y aparecen los juegos del gato y el ratón o el lobo está.

Vemos de esta manera cómo desde los juegos corporales se da toda una vivencia en las interacciones cuerpo a cuerpo, dejando huella en la memoria corporal, para, a partir de allí, tomar distancia y, con la creación de una imagen mental, abrirse al mundo de los otros, construyendo gradualmente los acuerdos y reglas que permiten vivir de manera compartida, solidaria y descentrada (Durán y Martín, 2016, p. 85).

El cuerpo entonces se asume como el primer juguete de la niña y el niño, con el que se adentran en el juego espontáneo de exploración y del movimiento, el cual se caracteriza por ser voluntario y automotivado, además de ofrecer placer provocado por el descubrimiento de las diversas formas de posicionarse en el espacio y la experimentación de sus posibilidades. Para favorecer este tipo de juego, según Emmy Pikler (1984) se debe contar con un espacio o ambiente seguro, amplio y a la vez provocador, previamente preparado por la maestra o el maestro, en el que se garantice un acompañamiento tranquilo por parte del adulto, quien observa y permite el movimiento, su repetición y su experimentación singular y que alienta al niño y a la niña a hacerlo por su propia cuenta y a su propio ritmo.

Enriquecer la sensibilidad y la apreciación estética

¿Cómo se desarrolla la sensibilidad y la apreciación estética en la educación inicial?

Desde el inicio de la vida, las relaciones que construyen las niñas y los niños se apoyan en sus sentidos, el movimiento y la conciencia corporal, en la experiencia polisensorial que proviene del mundo interior y exterior, a partir de la cual leen, interpretan, representan, sueñan y elaboran su realidad. Los intercambios cotidianos que sostienen alrededor de la alimentación, el sueño, el juego, las palabras, los sonidos, el baño y la higiene, las propuestas pedagógicas, las experiencias artísticas, los recorridos por la casa, la institución de educación inicial, la calle, la ciudad, etc., involucran ver, tocar, oír, oler, degustar, moverse, sentir la temperatura, percibir el contacto corporal y la disposición de los cuerpos de quienes los alcanzan, acunan, acarician e invitan.

En la relación de las niñas y los niños con el mundo, prima lo sensorial y tiene lugar la sinestesia, una asombrosa capacidad que permite establecer conexiones entre las experiencias en las que participan, al vincular las sensaciones visuales, auditivas, olfativas y táctiles, entre sí (Gaitán, 2015, p. 144). Esto explica, por ejemplo, por qué no sólo ven los colores, sino que los huelen, los tocan y los sienten, y, así mismo, no sólo perciben la luz, la temperatura, o sienten las texturas.

A esto se suma que las experiencias sensoriales se cargan emocionalmente, atraviesan por el placer y el displacer, de acuerdo con lo que se moviliza para cada niña o niño y, así, la relación que establecen con los espacios, los objetos, los materiales y materias evocan sentimientos particulares que pueden revertir calma, contención, satisfacción, ansiedad, inseguridad, etc. Como en el ejemplo que nos recuerda que, “al observar una piedra o un metal, sentimos la frialdad, porque la mirada nos recuerda esa sensación que alguna vez hemos experimentado en nuestra piel al entrar en contacto con ese material” (Escamilla, 2015); la sensorialidad conecta las experiencias entre sí y les va poniendo un tono afectivo propio.

La iniciación estética corresponde a un acercamiento afectivo de los niños y las niñas al mundo sensible y un modo de habitarlo de manera más intensa y significativa. Esto supone el desarrollo de la sensibilidad suficiente para tener una conciencia activa con respecto al entorno cotidiano, mediante el empleo de acciones creadoras y expresivas que desarrollen dicha sensibilidad. Se trata de la sensación y la dirección de la atención, a través de la cual se conoce y se experimenta lo gratificante o lo desagradable, lo más intenso y lo menos intenso, y compromete alguna vivencia de la corporeidad (Errazuriz, 2006).

Como telón de fondo a todo esto, la sorpresa y el asombro marcan las relaciones que los niños y las niñas establecen con el mundo físico, social y viviente, y, generalmente, cuando se enmarcan en el juego y la experimentación, resultan placenteras, sobre todo en los casos en que están fuera de lo común y plantean situaciones creativas que desafían la realidad objetiva y que en

ocasiones se empiezan a leer como graciosas y humorísticas. Las situaciones de juegos corporales son un ejemplo maravilloso al respecto, así como las oportunidades que se tienen en el marco de las prácticas de cuidado en las que se presta la voz del adulto y se invita al bebé a reconocer su propio cuerpo, describiendo sus rasgos, sus características: “te ha crecido el pelito, es tan lindo y suave”, por ejemplo.

Otro caso, no tan cercano a lo común en la vida cotidiana, puede traerse de la participación de las niñas y los niños en experiencias artísticas dramáticas en las que los objetos se animan y cobran vida; o en donde un malabarista desafía la gravedad y la física jugando con diversos objetos; o un actor que caracteriza un personaje transforma sus rasgos humanos y los combina con los de un animal o ser mítico, y, además de esto, no se comunica, mueve ni camina como ningún otro ser que haya percibido el bebé en el mundo que lo rodea.

En las tres situaciones se desafía la realidad objetiva, planteando una forma de trasgresión de expectativas, que lleva a las niñas y los niños a asombrarse por la ocurrencia de hechos poco probables en la vida real y que, de cierta manera, pueden controvertir sus teorías acerca del funcionamiento del mundo, lo que los lleva a ampliar sus horizontes de razonamiento y, por lo tanto, a situar nuevas hipótesis explicativas del mundo físico y social, nuevas preguntas acerca de ¿cómo lo hacen?, ¿por qué es posible? y ¿por qué resulta agradable y atractivo para otros seres humanos?

Los niños y las niñas configuran múltiples lenguajes que usan para expresar desde la plástica, lo sonoro, la oralidad, lo visual y lo corporal, a través del cuerpo, la materia, el espacio y el sonido (Ministerio de Cultura, 2018). Desde el punto de vista de la sensibilidad musical, es frecuente observar que cuando se coloca música seleccionada especialmente para los bebés, ellos manifiestan una atracción hacia alguna de las canciones y la expresan con el movimiento más fuerte y permanente en sus extremidades o por algunos gestos diferentes. Desde la vida intrauterina los seres en formación desarrollan su aparato auditivo y su sistema de fonación como ventanas

abiertas al mundo de los sonidos y de la producción vocal (Akoschky, 1998, pp. 188-191).

Las nanas, los arrullos y las canciones de cuna como formas de expresión musical de todas las culturas producen una sensación de calma que lleva a los niños y las niñas a un estado placentero que les facilita el sueño. Son, además, estados íntimos de relación entre los niños o las niñas y la madre, el padre o adulto cuidador que producen tranquilidad, pues tienen la magia y el encantamiento de la palabra y la música (Morote y Galán, 2013), además de ser parte del acervo cultural que atesora un extraordinario nivel poético y musical, y llevan al disfrute, la emoción y la imaginación.

En este constante descubrir no existe orden, continuidad o equilibrio; se trata de dar cabida al caos como herramienta principal y particular de cada uno de los niños y las niñas, no hay espacio para las estructuras predeterminadas, ni lo bueno o lo malo, lo bello o lo feo, lo limpio o lo sucio, lo real o lo imaginario, pues toda expresión artística tiene lugar para reconfigurar elementos que desarrollen las capacidades sensoriales, motrices y emocionales de los más pequeños.

En el proceso de conocimiento y descubrimiento permanente en el que se encuentran las niñas y los niños, el dinamismo del adulto cuidador y del maestro o la maestra es lo que invita a mantener una actitud creadora en la que entren en diálogo los sentires, las percepciones y la expresión que los empodere de su hacer individual, pero también de su hacer colectivo para que desplieguen el respeto y la responsabilidad frente a las creaciones propias y las de los demás. En el camino de despliegue de la creatividad se evaden las miradas condicionadas por la industria visual o por los estereotipos.

Es común pensar que arte, lenguaje, corporeidad, conocimiento y cognición no están relacionados, pero lo que realmente ocurre, es que ninguno de ellos se construye en una sola vía. Al tener contacto con diferentes materiales como arcilla, barro o témpera, los niños y las niñas los exploran, analizan sus características, los combinan y así irán descubriendo con ellos otras maneras de hacer tangible lo que está, de manera intangible, en su interior. Al interactuar con los materiales es evidente que todo lo construido comunica y es diferente, como expre-

sión única e irrepetible y es la huella de la acción de las niñas y los niños, de sus percepciones del mundo, de la cultura, de la expresión de sus deseos, aspiraciones, sentimientos, ideas y añoranzas (Azar, 2014).

Lo mismo sucede cuando se acercan a la expresión gráfica, al dibujo y a la escultura: inicialmente, representan algunos garabatos y modelados como producciones propias que reconocen y nominan. Saben que aquello que representaron es un dinosaurio, un caballo, la mamá o el papá y así lo comunican. Algunas veces piden a los adultos que les dibujen, por el placer de observar cómo se desliza el lápiz por el papel dejando una huella, o que construyan el dinosaurio más grande con la plastilina o la arcilla. Poco a poco van dibujando y representando de forma esquemática objetos de memoria, es como si conocieran perfectamente y dibujan o representan lo que para ellos es importante e imaginan de las cosas.

La transferencia del lenguaje verbal al lenguaje gráfico es importante [...] cada vez que [los niños] hablan es como si consiguiesen, de alguna manera, ver las palabras, su colocación y su significado dentro de un contexto [...] cuando el niño dibuja no es que sólo realice una manipulación de carácter gráfico, sino que hace muchas cosas más, porque contemporáneamente debe tener ideas, recortarlas y seleccionarlas, eliminar todas las palabras que sobran, las superfluas o innecesarias [...] Hay que tener en cuenta que los símbolos se construyen en cadena; es decir, que se pueden armonizar en un sistema, y de éste pueden salir —en cualquier momento— como si fuesen trenes; aunque todos al principio estén en una vía de espera. (Malaguzzi, 2001)

Las propuestas estéticas que tienen la oportunidad de realizar los niños y las niñas, o aquellas que son propuestas por los adultos —las maestras, los maestros, los agentes culturales e incluso las familias— permiten que ellos y ellas gocen de libertad, construyan autoconfianza y seguridad a la hora de explorar los espacios, los materiales, la naturaleza, el movimiento, la palabra o el sonido. Gracias a estas oportunidades se promueven sus derechos para participar plenamente en la vida cultural y artística del contexto donde crecen y logran que la imaginación se concrete en sus propias realizaciones artísticas, que los liberan de las certezas y del deseo de hacer las cosas como los adultos las hacen.

Que la experiencia corporal habite en la educación inicial implica que el espacio sea un envolvente afectivo que posibilite que las niñas y los niños puedan entrar en contacto con un amplio espectro de sensaciones, que experimenten desde su corporalidad con el movimiento, el recorrido, el deambular, y que, desde la interacción con los adultos que los acompañan, identifiquen aquello que les agrada, les resulta divertido, sienten familiar y cercano, les trae gozo y bienestar, y diferencien lo que les desagrada o con lo que sienten extrañeza.

Pensar un espacio que genere emociones profundas en las niñas y los niños, los motive y emocione al entrar en contacto con él, promueve su participación y da cabida a su propia forma de crear y dejar huella. Disponer de una diversidad de sensaciones no implica atiborrar los espacios con tal

cantidad de estímulos que generen desconcierto; en cambio, tiene que ver con hacer un trabajo intencionado que busca salirse del cliché de las ambientaciones y las formas de relacionamiento, y propiciar interacciones que den de qué hablar, que susciten el intercambio entre quienes participan de las propuestas educativas y que lleven a nuevas elaboraciones sobre el espacio hasta hacerlo familiar, cercano, acogedor y convertirlo en un territorio vital.

De igual manera, el lenguaje corporal y la sensibilidad estética son formas simbólicas que posibilitan la expresión de estados personales, ideas y sentimientos propios. En ellos, la comunicación se vale de los gestos, las miradas, la voz, los movimientos corporales, el dibujo, la pintura, el espacio, la escultura, la fotografía e incluso el video para construir experiencias particulares y consolidar sus relaciones con el mundo exterior, con los otros y con ellos mismos. Ofrecer espacios, recursos y experiencias para que los niños puedan explorar, observar, construir, crear y dibujar, con materiales como lazos, cintas, balones y telas es la base para el fortalecimiento de la capacidad de simbolización y expresión creativa que realizan las niñas y los niños durante su primera infancia.

Los niños y las niñas crecen expuestos a la actividad sonora, a la música, a los ritmos y a las melodías; este estar en el mundo del sonido es una fuente de información. Cada sonido nos sitúa en un espacio y tiempo determinados desde las interpretaciones individuales o colectivas. Así, la recepción y creación activa de la música y el sonido lleva a los niños y las niñas a comprender y a participar del mundo sonoro. Las oportunidades para componer melodías, marcar pulsos, usar y reconocer instrumentos musicales sin verlos, producir sonidos con diferentes objetos y materiales de las diferentes regiones del país e incluso disfrutar y reconocer la pausa y la ausencia de sonido, propician en los niños y las niñas su reconocimiento e identidad como parte de la cultura y las posibilidades expresivas que en ella se encuentran.

Desarrollar el lenguaje y gozar de experiencias comunicativas auténticas

¿Qué lenguajes usan las niñas y los niños para comunicarse y cómo se desarrollan?

El lenguaje y la comunicación de los bebés

Desde las primeras semanas, para los bebés, la voz humana resulta altamente relajante y buscan con frecuencia entablar contacto con quienes los acompañan. Reconocen en el llanto un recurso comunicativo con el que logran llamar la atención de los adultos, quienes traducen dicho llanto en palabras y así otorgan al recién nacido un lugar como interlocutor. Todos los elementos verbales y no verbales que introducen los adultos en la relación con los bebés —palabra, tacto, gesto, mirada, postura, movimientos y caricias— enmarcan sus primeras conversaciones. Los ritmos que establecen para acudir a sus llamados y responder a sus necesidades crean una estructura predecible que es la base de la comunicación.

Este potencial comunicativo les permite usar el lenguaje como herramienta para establecer un diálogo con la cultura y para asumir su lugar en el mundo. Sin embargo, su desarrollo “no depende [únicamente] de los esfuerzos individuales [...] sino de lo que su ambiente social y cultural les brinda o niega durante los primeros años de vida” (Reyes, 2007, p. 5). El uso que las niñas y los niños hagan de los lenguajes para comunicarse, expresarse, participar, decidir, proponer y construir conocimiento depende del capital simbólico que se les ofrezca y este tiene que ser igualmente potenciado en todos y todas a través de experiencias enriquecedoras como las que se buscan incentivar en la educación inicial.

Los diferentes recursos comunicativos aparecen rápidamente en el desarrollo y, a la vez, el desarrollo de la intencionalidad comunicativa se percibe con claridad en el uso de deícticos con los que los bebés apuntan, muestran, dan, ofrecen y realizan peticiones tan sólo con estirar sus manos y poner la palma hacia arriba o indicar objetos con su dedo índice. Estos gestos se denominan

por algunos autores como protoimperativos y protodeclarativos (Premack y Woodruff, 1978).

Por un lado, en los protoimperativos, los bebés buscan que los adultos pongan a su alcance los objetos que están señalando, es como si con este gesto dijeran: “dame el muñeco que te estoy mostrando” y esto les resulta perfecto para hacer peticiones. Por otro lado, los protodeclarativos buscan llamar la atención del adulto sobre los objetos y encontrar algo de información sobre ellos; en este caso, es como si hicieran las preguntas: “¿qué es eso?, ¿para qué sirve?”. Estos pueden identificarse como gestos intencionales que realizan los bebés para entablar relaciones con los objetos que los rodean y con los adultos que los acompañan, además de ser un paso fundamental en el desarrollo de la simbolización y base en el camino del aprendizaje del lenguaje verbal (Brown, 2000). El uso de los gestos revela una intención comunicativa triádica, que implica momentos de atención conjunta con el adulto y que, poco a poco, se van refinando para expresar deseos, necesidades, pensamientos y emociones.

La proximidad corporal, las caricias, los gestos y las miradas se pueden interpretar como el inicio de la comunicación intencional prelingüística en la que el niño y la niña mantienen contacto visual con el adulto, transmiten su intención y prestan atención a su interlocutor. Dichos recursos se van complejizando a medida que van teniendo oportunidades de dialogar con otros; imitan gestos convencionales para decir “chao”, por ejemplo, moviendo su mano; levantan sus brazos para ser alzados o los mueven rápidamente para referirse al pájaro del cuento que se les lee, o colocan sus manos en la cabeza para hacer referencia al conejo que ven en una imagen.

Estas imitaciones de gestos y movimientos aparecen inicialmente cuando los adultos las realizan por primera vez, y poco a poco, los hacen de manera diferida; es decir, los recuerdan de manera espontánea (Owens, 2003). Entre mayores sean las oportunidades que tengan los niños y las niñas para interactuar comunicativamente con otros y tomar la iniciativa en su participación, mayor es el uso de recursos comunicativos como los gestos y las señas que contribuyen en la promoción de su desarrollo lingüístico, comunicativo, cognitivo y motor, siendo crucial el papel del adulto en este momento del desarrollo.

Acompañar las acciones cotidianas con la palabra que describe o narrar lo que sucede es fuente de inspiración para la comunicación del bebé. Mientras se le cambia el pañal, explicarle lo que está sucediendo o mientras se le da la compota, contarle de qué está hecha y preguntar si es de su agrado o no, son espacios de diálogo y atención que instauran los principios de la comunicación.

Del mismo modo, las acciones de los adultos cuando arrullan, cantan, leen cuentos a los bebés, dicen rimas, nanas o pequeños versos, vinculan el movimiento con la palabra y los niños y las niñas disfrutan de estas acciones, al tiempo que encuentran un soporte afectivo que les permite sentirse seguros y confiados. Así se establece, paulatinamente, un diálogo en todo el sentido de la palabra: tratar al otro, esperar algo de este y volver a él, y apropiarse una regularidad de toma y dame, unos turnos en esa comunicación, en la cual las

niñas y los niños son participantes activos. Durante los primeros años son los adultos quienes utilizan el lenguaje para regular y organizar las acciones y emociones de los niños y las niñas, verbalizan lo que están diciendo con sus balbuceos, muestran y nombran objetos o los ayudan a regular estados emocionales intensos. Después, progresivamente, los niños y las niñas irán descubriendo cómo utilizar su propio lenguaje con propósitos específicos (Bejarano y Sánchez, 2014, p. 107).

En esta estructura comunicativa es importante insistir en la escucha atenta como clave pedagógica y situar el destacado papel que cumplen las maestras, los maestros y todos quienes participan de la educación inicial y acompañan el desarrollo de las niñas y los niños, ya que, desde su actitud validan su lugar en el mundo como actores sociales, legitiman sus formas de expresión, les dan seguridad para estar en un espacio que resulta novedoso en relación con su hogar, afianzan su identidad como parte de un grupo social y favorecen el desarrollo de su oralidad, no sólo invitándolos a participar en los diversos diálogos que se propicien, sino sentando las bases para el lenguaje escrito.

54

Tal como lo relata una maestra, en el encuentro con las niñas y los niños: [Hay muchas oportunidades] de dejarlos expresarse es sentirse cómodos en su lugar y saber que eres otro legítimo cuando se te escucha, y tienen el tiempo de decir que yo puedo contar que mi gato, que mi mamá, que mi tía, que fui a la piscina... [En medio de eso] uno pensando: 'hoy era animales, seres vivos o inertes...'. O sea, hay que fresquearse y dejarlos hablar.

Saber escuchar yo pienso que es una cosa vital. Nosotros como adultos vivimos muy acelerados, y con tantas cosas en la cabeza que tú empiezas a hablarme y yo estoy "sí, sí, papito siéntese...", y cuando yo como maestro tengo que escribir un párrafo sobre mi niño, pero yo nunca lo he mirado a los ojos y jamás he escuchado lo que todos los días me quiere contar que su mamá llora, pues tampoco tengo las herramientas para hacerlo; y yo sí creo que una estrategia que no falla es que hay que mirarlos y hay que escucharlos. (Maestra del ciclo de educación inicial IE Paulo Freire, en SED y CINDE, 2015, s.p.)

A medida que crecen, los niños y las niñas se sienten atraídos por toda la sonoridad de la lengua, sus aspectos rítmicos, la entonación y los acentos propios. Incluso, algunos estudios indican que mucho antes de la aparición del lenguaje verbal, los bebés son sensibles a las fronteras entre palabras y entre oraciones, y analizan la información del mundo del lenguaje apoyándose en estas capacidades (Karmiloff-Smith, 1992).

El ritmo conecta con la musicalidad de las palabras y, a la vez, con la sonoridad que habita en el mundo de la vida. También experimentan con él cuando pronuncian sus primeros balbuceos, cuando estrellan una cuchara contra un plato, cuando gatean, cuando producen sonidos con los objetos que están a su alcance, etc. Así, el ritmo involucra la construcción de nociones de temporalidad y la toma de conciencia acerca de la existencia de un orden y duración de los sonidos. El ritmo, como base del lenguaje, organiza el mundo interno de las niñas y los niños, confirma la vinculación con sus cuidadores y afianza la seguridad afectiva, que es la base para la expansión de todas sus capacidades y potencialidades.

Ingresar al mundo de las palabras

Entre el primer y el segundo año de vida, el lenguaje verbal se va consolidando y permite no solamente nombrar las necesidades más inmediatas (tete, papá, agua), sino también empezar a hacer declaraciones sobre el mundo para compartirlas con otras personas ("un pío", dice el bebé, señalando un pajarito o "papá fe", anuncia para indicar que el papá no está). Así, las palabras capturan los objetos ausentes, evocan situaciones y permiten compartir contenidos invisibles con otras personas. En el trabajo con las niñas y los niños, las onomatopeyas ocupan un lugar importante como primicia en el ejercicio creativo y las vemos emerger en las imitaciones diferidas y los juegos que ponen voz y crean un ambiente dramático. Son todo un recurso lingüístico que da cabida a actos creativos, a partir de los cuales se pueden componer historias, relatos y guiones para el juego. De manera que, además de entrar en contacto con las palabras estructuradas, estas elaboraciones

iniciales harán parte de los recursos simbólicos de las niñas y los niños en sus creaciones y producciones.

Las expresiones verbales que alcanzan los niños y las niñas, y que ahora usan intencionalmente en los juegos, en las conversaciones y peticiones que realizan a los adultos les permiten incluso hacer referencia a objetos que no están presentes en el aquí y en el ahora. Este poder de simbolización no es exclusivo del lenguaje, por el contrario, es una habilidad que también emerge en el llamado juego simbólico, en el que los niños y las niñas hacen de cuenta que un objeto representa a otro. Por eso es común verlos llevarse al oído una pequeña caja como si se tratara del teléfono o jugar a la cocina con tapas de botellas. La simbolización les permite representar lo que sucede en el mundo y las formas como lo perciben, haciendo suya la cultura en la cual están inmersos.

Camelias con nombre

Hacia finales del invierno, raro es el día que no nos obsequian una camelia [...] Inicialmente, las acogíamos con gran alegría, les decíamos que era una camelia y las poníamos en agua. Más tarde, nos dedicamos a mirarlas con más detalle, especialmente porque nuestro alumnado observó que siempre decíamos que era una camelia, aunque fueran totalmente diferentes entre ellas. Así, acordamos ir nombrándolas; nosotros les pondríamos el nombre, ya que los verdaderos, según la variedad, no nos eran muy fáciles de recordar.

Hasta que un día las juntamos todas. Una lección de diversidad: hay rasgos comunes entre ellas, pero cada una también tiene elementos diferenciadores que la hacen única, singular y hermosa: el color, la forma, número y disposición de los pétalos o la visibilidad de los pistilos. Se percataron de que no tienen aroma (las variedades con las que trabajamos), pero no les hace falta, ya que su hermosura y delicadeza lo compensan.

Como siempre hay nombres más o menos creativos, pero nosotros seguimos poniéndole nombre a la naturaleza: camelia recortada, camelia chupachup, camelia de algodón, camelia luna llena, camelia rosiraja, camelia violeta, camelia falda de flamenca, camelia de nata, camelia venosa, camelia pachucha, camelia morapicos, camelia tela de araña...

Gracias a Sandra, una compañera maestra que desarrolló un magnífico proyecto sobre las camelias, descubrimos poemas, música y representaciones pictóricas que nos dieron ocasión para seguir hablando de camelias y dándole a la lengua. (Abelleira y Abelleira, 2017, pp. 125-126)

Apropiar las palabras y nominar el mundo es una capacidad que implica ejercicios de pensamiento muy complejos, que incluyen la categorización, la creación de hipótesis, la construcción de normas que posibilitan el uso creativo y la experimentación con el lenguaje. Conquistar el lenguaje verbal es comenzar a descubrir una forma de pensar, de abstraer, de categorizar y de compartir la experiencia.

Entre el segundo y el tercer año de vida, el lenguaje verbal se va sofisticando. Las sencillas palabras del comienzo se organizan en enunciados cada vez más complejos. Además de continuar explorando las palabras, los niños y las niñas descubren las regularidades y las normas que gobiernan el lenguaje, como lo demuestran algunos de los típicos errores que cometen al conjugar los verbos irregulares. El hecho de decir “no cabo”, en lugar de “no quepo” o “yo pusí” y no “yo puse”, refleja que ya han descubierto reglas gramaticales propias de su lengua y que intentan apropiarse de la estructura convencional del lenguaje. Por esta razón, este tipo de errores son frecuentes cuando los niños y las niñas aprenden las palabras que refieren acciones, pero, de manera natural, como verdaderos lingüistas, se acercan a comprender las irregularidades de las reglas de su lengua materna, sobre todo cuando tienen la posibilidad de interactuar con adultos y otros niños y niñas que ya las dominan.

En consonancia con su desarrollo comunicativo, las niñas y los niños se van posicionando como actores que pueden hacer pactos, que manejan límites y que afrontan procesos de independencia. Así, esta función reguladora del lenguaje les permite descubrir cómo controlar algunos actos de los demás por medio de lo que expresan, autorregular y planear las propias acciones.

En medio de los diálogos que ahora sostienen los niños y las niñas, los turnos en las conversaciones se llenan de palabras y oraciones. Los niños y niñas participan como hablantes y oyentes, y, gradualmente, se acercan a manejar las reglas lingüísticas al hablar. En este momento del desarrollo, el adulto es el referente inmediato que promueve su lenguaje, propiciando situaciones para pensar reflexivamente, entender conceptos y relaciones abstractas, construir significados, comprender el lenguaje figurado, aprender a aprender usando el lenguaje, contar historias y usar las historias para crear mundos posibles.

Todo esto implica que el adulto ajuste finamente sus producciones y se sintonice emocional, cognitiva y lingüísticamente con los niños y las niñas para ampliar las participaciones que ellos y ellas hacen (Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2007).

Paulatinamente, la capacidad para empezar a contar sus propias historias posibilita en los niños y las niñas narrar sus experiencias cotidianas (“mañana fui al circo con mi abuelo y había un payaso y también vimos...”), inventar relatos y recrear mundos posibles (“y este era mi caballo y yo me iba a donde vivían unos dinosaurios”). Esta capacidad es evidente antes de los 4 años y depende, en gran medida, de todas las oportunidades de jugar con las palabras, de disfrutar de la literatura, del diálogo constante con otros, de las posibilidades auténticas de conversar en los diferentes contextos en los que se participa. Todo esto se constituye en posibilidad esencial para descifrar y transformar la propia vida y para expresar sus emociones en un lenguaje simbólico. Jugando con las palabras y relatando, los niños y las niñas participan en la apasionante tarea de descubrir quiénes son, de contarse e inventarse a sí mismos y de acceder a la cultura escrita y al conocimiento.

Disfrutar de la lectura y la escritura...

A las puertas del lenguaje escrito

Es bien sabido que, desde muy pequeños, los bebés cuentan con la capacidad de realizar lecturas de lo que sucede a su alrededor: el estado de ánimo de sus padres, el lugar donde se encuentran, el tono de voz de quien les habla. Aunque muchos autores desconocen que este tipo de lecturas que surgen en un contexto emocional sean de la misma naturaleza de la lectura como construcción social, es claro que leer traspasa las fronteras de la decodificación de símbolos convencionales. Se trata de un proceso complejo de construcción social que implica la atribución de significados y sentidos a partir de símbolos impresos (Coker, 2007; Hoover y Gough, 1990).

El desarrollo de la lectura empieza desde el mismo juego de la comunicación en donde compartir gestos, miradas, sonrisas, arrullos, contacto corporal, cantos, nanas, narraciones, balbuceos y las demás interacciones entre el bebé y el adulto cuidador propician la atención conjunta de los dos; es decir, una atención intersubjetiva cargada de intencionalidad comunicativa.

Hablar de lectura en educación inicial no pretende adelantar su enseñanza formal. Resulta importante precisar que, entre los 3 y los 5 años, las múltiples experiencias auténticas a las que puedan acceder los niños y las niñas les permitirán ir conociendo el camino hacia la construcción del lenguaje escrito, que no se reduce a la adquisición del código alfabético, ni a la relación entre grafemas y fonemas, sino que es, más bien, una conquista de la cultura escrita. Llevar a los niños y las niñas a las puertas del lenguaje escrito es permitirles que las abran, las traspasen y las observen.

En la prehistoria del lenguaje escrito aparecen los gestos, el juego y el dibujo como elementos que brindan la posibilidad de representar simbólicamente la ausencia de objetos, personas y acciones. Esto conlleva al descubrimiento de que un objeto, palabra, grafía, imagen y/o movimiento evoca algo que no está presente en ese momento y que abona significativamente el terreno de la función simbólica, que mucho más adelante redundará en la posibilidad de representar el lenguaje hablado a través del lenguaje escrito. Respetando los diferentes momentos y procesos, los niños y las niñas que han contado con estímulo y motivación comienzan a mostrar interés sobre el lenguaje escrito, incluso siendo muy pequeños. El contacto con la cultura de lo escrito les brinda un rico repertorio que promueve su deseo de leer y de escribir como necesidad vital y no como una simple tarea escolar.

Por ello, se trata de reconocer y desarrollar el gesto, el juego y el dibujo⁶ como aspectos previos al lenguaje escrito, de presentarles textos completos como su nombre y el de sus compañeros, de escribir un texto necesario en una determinada situación a través de sus propios recursos gráficos y con la ayuda del maestro, de leer los diferentes textos que lleguen al aula de educación inicial, como tarjetas de cumpleaños o afiches de una campaña distrital, todo esto ubicado dentro de un marco de estrategias pedagógicas con sentido.

De esta manera, la lectura en sus diferentes formas es necesaria en las aulas: la lectura a través del maestro, la lectura de la imagen, del entorno y, por supuesto, debe ofrecerse a los niños y a las niñas oportunidades para propiciar un acercamiento paulatino y placentero a la lectura literaria, la lectura como experiencia estética, pues el contacto con la literatura motiva y legitima las preguntas que desde muy temprano se hacen las niñas y los niños sobre lo que dicen los textos. En este contexto, la experiencia literaria ofrece oportunidades importantes para continuar el proceso hacia el lenguaje escrito.

La propuesta es seguir leyendo, de viva voz, todos los géneros y garantizar el acceso de las niñas y los niños, no sólo a los libros, sino a la riqueza de la tradición oral que circula en la memoria cultural. En otras palabras, tener claro que se aprende a leer —interpretar, construir sentido, pensar en el lenguaje escrito y disfrutarlo— a través de la experiencia literaria, mucho antes de aprender a leer y escribir en sentido alfabético. De ahí la importancia de poner el acento en el aspecto cultural que entraña la lectura: fomentar la capacidad de las niñas y los niños para contar sus historias y generar una memoria individual y colectiva para seguir explorando diversos géneros e intenciones en

6. Vigotsky (1931) en *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, señala estos tres elementos presentes en la prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito.

los textos, insertarse en su cultura y disfrutar del lenguaje. En síntesis, se trata de fomentar, más allá de una técnica de alfabetización, la posibilidad de explorar y construir la propia historia mediante el diálogo con los textos orales y escritos.

Con esta invitación queda claro que la lectura y la escritura no se reducen a descifrar un código convencional o a aprender el alfabeto, ni tampoco se desarrollan de manera exclusiva en la escolaridad formal. Por el contrario, los niños y las niñas participan desde muy pequeños en ambientes en los que tienen acceso permanente a la cultura escrita (avisos de tiendas, marcas de productos, nombres de programas de televisión), disfrutan de juegos de palabras, de rimas, de cantos, pero también de dibujos, tarjetas, cartas para sus amigos y todo aquello en lo que se va cimentando el gusto y la necesidad de la lectura y la escritura como elementos significativos en su vida. Es ahí donde se posicionan las oportunidades equitativas de aprendizaje para todos sin importar las diferencias económicas, culturales y sociales de los contextos en los que crecen. Los escenarios de educación inicial y preescolar se convierten en los garantes del derecho al aprendizaje real de la lectura y la escritura, y disponen de oportunidades equitativas en las que prima el desarrollo de las habilidades.

En medio de las actividades cotidianas surgen propuestas, tanto de las maestras como de los niños y las niñas, para usar la escritura con una intencionalidad y un fin específicos. Cuando se acercan fechas conmemorativas como el día del maestro o el día de la familia, se elaboran cartas o tarjetas donde los niños quieren escribir sus sentimientos. Por ejemplo, en su escrito, Sara plasma tantas letras como sílabas tiene la palabra y pregunta a su maestra si el mensaje para su mamá está bien escrito. Su maestra observa y transcribe lo que ella quiere decir debajo de su escrito, provocando comparaciones entre los dos. Nicolás, al escribir su tarjeta, le dice a la maestra que quiere que, al leerla, su mamá se sienta feliz y sonría. Entonces su escrito tiene un propósito claro y al escribirlo la maestra identifica que Nicolás conoce varias

letras y se acerca a la escritura convencional. Por su parte, Santiago escribe una carta a su abuela donde le cuenta que le llevará la torta que prepararán con la mamá. En su escrito la maestra identifica que él realiza una escritura convencional.

En los tres casos, los niños y las niñas tienen una intencionalidad auténtica sobre lo que quieren que digan sus escritos y cada uno lo escribe de acuerdo con el momento de escritura en el que se encuentra. Cuando la maestra comprende que el proceso de escritura y lectura de cada niño y niña es diferente y brinda las posibilidades para que cada uno vaya avanzando en la medida en que lo necesita, les permite asumirse como ciudadanos de la lengua escrita.

Este conocimiento sobre la evolución del sistema de escritura se hace fundamental para que los maestros y las maestras puedan observar y reconocer los procesos en los niños y las niñas, y que no pasen desapercibidos por no saber interpretarlos. Pero, de ninguna manera, este conocimiento se puede convertir en prácticas específicas que se lleven a cabo con los niños y las niñas. Se trata de responder con mayor acierto a las preguntas que hacen, a sus interacciones y a sus producciones escritas, al tiempo que se comprende que los niños aprenden en situaciones sociales, no en aislamiento (Ferreiro y Teberosky, 1991) y que todos son capaces de leer y escribir de acuerdo con su propio momento de desarrollo y con las múltiples oportunidades que se provean para que así sea.

Mencionar las hipótesis que construyen los niños y las niñas sobre la escritura tampoco significa quedarse estático observando lo que sucede; se trata de proporcionar las oportunidades para que los niños y las niñas vivan experiencias auténticas con la lengua escrita: escriban una carta al rector solicitando permiso para una salida pedagógica o hagan la lista de cosas que necesitan para la ensalada de frutas que van a preparar. Es en la escritura auténtica donde se requiere la colaboración del adulto como referente para ir avanzando en esta construcción de textos completos, no letras sueltas, que persiguen una intención comunicativa real.

El proceso de la escritura requiere prácticas culturales y evolutivamente apropiadas que les permitan a los niños y a las niñas pensar como verdaderos escritores mediante:

- [1] La planeación de sus escritos, en la que reconocen y expresan, inicialmente desde la oralidad, las intencionalidades de sus escritos.
- [2] Realizar una lluvia de ideas que les permita organizar aquello sobre lo que van a escribir.
- [3] Plasmear sus ideas desde sus propias maneras de escribir y de acuerdo con su momento de desarrollo, con el apoyo de la maestra o el maestro.
- [4] Realizar una revisión de lo que han escrito como una manera de corroborar que se cumplió con la intencionalidad planteada inicialmente.

No se trata entonces de que los niños y las niñas aprendan un código convencional, sino de reconocer la escritura como una manera de construir sentido, de expresarse sobre lo que se siente y se piensa.

La clave siempre seguirá siendo combinar el respeto por los ritmos de desarrollo de las niñas y los niños; es decir, escuchar y observar con atención aquello que les inquieta y sobre lo que quisieran profundizar para, desde allí, acompañar y provocar con intención de ayudarles a responder sus preguntas y a hacerlo creativamente, siempre en el marco de contextos que les resulten significativos.

Los niños y las niñas experimentan el movimiento y construyen sus propias percepciones y conocimientos cuando las maestras y los maestros:

- Proponen experiencias en las que los niños y las niñas exploran los lugares en los que se encuentran y pueden incluso alcanzar ciertos objetos, reconociendo la posición de sus cuerpos en los espacios.
- Crean situaciones en las que los niños y las niñas identifican los límites de su propio cuerpo con lo que logran diferenciarse del resto del entorno. Éste se considera el principio del proceso de estructuración de las sensaciones y de las relaciones espaciales y temporales.
- Construyen situaciones en las que las niñas y los niños experimentan sensaciones internas asociadas al movimiento y al equilibrio, al ser mecidos, al girar en los brazos del adulto, al trepar por su cuerpo y al desafiar la gravedad.
- Permiten que los niños y las niñas realicen cambios de posiciones de manera natural en el espacio en el que se encuentran, sin forzar ni precipitar modificaciones en sus posiciones.
- Proponen experiencias en las que los niños y las niñas se desplacen por el espacio de distintas formas, con lo que amplían sus posibilidades de exploración y satisfacción de sus intereses.
- Realizan actividades en las que los niños y las niñas toman conciencia de su propio cuerpo y reconocen lo que pueden hacer y aquello que no, como, por ejemplo, saltar a diferentes alturas, trepar o pasar por superficies dispuestas a diferentes alturas.
- En las experiencias, proponen momentos para la identificación de las sensaciones corporales, los estados emocionales y la conciencia del cuerpo; por ejemplo, después de correr proponen escuchar el corazón y describir la sensación que se tiene.
- Disponen los espacios y objetos para que los niños y las niñas exploren, alcancen diferentes posturas, tengan experiencias táctiles a partir de representaciones gráficas en relieve, con colores, olores y sonidos, de manera que sean accesibles para todos los niños y las niñas a partir de sus sentidos.
- Propician el conocimiento de los niños y las niñas sobre el esquema corporal, su cuerpo, sus manifestaciones y sus distintas funcionalidades desde sus capacidades para moverse, que les permitan realizar posturas con eficacia y mantener el equilibrio, hasta la posibilidad de ver, sentir, escuchar, oler y probar.



Los niños y las niñas construyen su sensibilidad y apreciación estética cuando las maestras y los maestros:

- Descubren y crean con las niñas y los niños un mundo visual de colores, formas y movimientos en los que se despliega toda su imaginación y creatividad.
- Disponen ambientes o recursos para que los niños y las niñas más pequeños puedan ver, tocar, oír, oler, degustar, moverse, sentir diferentes temperaturas, tener contacto corporal con otros, como parte de experiencias estéticas que contribuyan a su descubrimiento sensorial.
- Crean experiencias, juegos y otras situaciones en las que los gestos y los movimientos corporales sean la principal vía de manifestación individual.
- Proponen diferentes alternativas para experimentar materiales y recursos de expresión plástica con propósitos creativos, expresivos y personales (ceras, témperas, pinturas, acuarelas, arcilla, plastilina, cartón, telas, bandas, tizas, rotuladores, papel, cartulina, cartón, barro, harina, entre otros).
- Plantean experiencias en las que los niños y las niñas jueguen a representar las vivencias que tienen en su cotidianidad, a través de su cuerpo, materiales y objetos.
- Descubren con los niños y las niñas diferentes materiales sonoros con los que realicen secuencias melódicas y ritmos (piedras, palos, tapas, botellas, galones, etc.).
- Brindan espacios para el reconocimiento de rasgos propios de las culturas, a partir de la música y la expresión corporal en la danza.
- Reconocen y valoran las producciones artísticas de todos los niños y las niñas por su carácter creativo y personal, sin realizar juicios de valor como bonito, feo, organizado o caótico.
- Proponen experiencias en las que los niños y las niñas creen narraciones, cuentos y poemas que compartan con sus compañeros, compañeras y con las familias.
- Crean con los niños y las niñas la ambientación del lugar donde habitan la mayor parte del tiempo y disponen en él las creaciones que realizan los niños y las niñas.
- Favorecen encuentros con espacios de la ciudad para que las niñas y los niños sean partícipes de diferentes tipos de manifestaciones artísticas y culturales, encontrando aquellas que más les agradan.



Los niños y las niñas desarrollan su lenguaje y lo usan para aprender cuando las maestras y los maestros:

- Usan su voz y sus palabras en nanas, arrullos, canciones de cuna, entre otras, para tranquilizar el llanto de los bebés.
- Recurren a expresiones faciales y corporales para que los niños y las niñas las interpreten y así amplíen sus posibilidades comunicativas y de interacción (fruncir el ceño, levantar la ceja, etc.).
- Proponen interacciones con los niños y las niñas en las que propicien que ellos y ellas hagan uso de señalamientos, gestos y otros recursos comunicativos, a partir de los cuales manifiesten sus intenciones y deseos (para decir chao, referir un objeto particular, moverse, bailar, etc.).
- Promueven juegos conjuntos en los que los niños y las niñas mantienen su atención en los objetos y en la interacción con el adulto, generando campos de atención compartidos.
- Sostienen conversaciones con los niños y las niñas en las que esperan a que ellos y ellas se expresen para así responder y propiciar la toma de turnos. Utilizan diferentes recursos como juegos, conversaciones y dramatizaciones, lecturas de cuentos e historias, entre otros, en las que propicien que los niños y las niñas realicen onomatopeyas (el sonido de los animales, el sonido del viento, la lluvia, etc.) como parte de un ejercicio creativo.
- Permiten que los niños y las niñas manifiesten sus necesidades, pensamientos e intereses a través de palabras que refieren personas, objetos y situaciones de su entorno cotidiano.
- Emplean textos orales que narran, leen, cantan o declaman a los niños y a las niñas (cuentos, historias, canciones, rimas) y que, en algunas ocasiones, acompañen de imágenes para que ellos y ellas identifiquen algunos elementos, objetos, situaciones y cosas.
- Posibilitan que los niños y las niñas utilicen progresivamente sus lenguajes (expresión verbal, música, expresión gráfica, expresión corporal, etc.) para comunicar pensamientos, sentimientos e ideas, relacionarse con las personas e influir en ellas, comunicar información, anécdotas, narrar-crear un mundo propio e inventar y explorar el ambiente.
- Realizan asambleas o círculos de la palabra para que los niños y las niñas hablen sobre situaciones cotidianas, pregunten, relaten anécdotas y otras necesidades de la lengua oral.
- Desarrollan distintas situaciones comunicativas para que los niños y las niñas hagan uso de un gran repertorio oral, como preguntas, explicaciones, relatos, instrucciones y algunos conceptos abstractos.
- Inventan juegos y otras acciones para propiciar diferentes intencionalidades comunicativas en los niños y las niñas, y el reconocimiento de las funciones y significados del lenguaje verbal y de los recursos corporales (gestos, miradas, movimientos).
- Disponen diferentes tipos de textos que transmitan intencionalidades comunicativas diferentes: informar, entretener, ampliar los conocimientos, provocar disfrute y manifestar su predilección por algunos de ellos, para que los niños y las niñas los reconozcan.
- Usan diferentes formas de comunicación de acuerdo con las culturas que coexisten en su grupo de niños y niñas, y de otras culturas (el abrazo en la cultura occidental, la reverencia en

la cultura oriental, por ejemplo) para que los niños y niñas las identifiquen y usen.

- Disponen de espacios para presentar o exponer textos con sentido para todos, o documentan con fotografías y textos eventos significativos en la vida del aula.
- Generan ambientes en los que están presentes palabras, grafismos, números, notas musicales, íconos y otros símbolos y signos convencionales para que los niños y las niñas los conozcan y comprendan que en ellos se representan los pensamientos, experiencias, ideas e intenciones de los demás.
- Posibilitan ambientes ricos en recursos escritos a partir de textos que son familiares para los niños y las niñas como empaques, letreros, noticias, cuentos, anuncios comerciales, etiquetas y así promover el interés en el lenguaje y en el reconocimiento de las intencionalidades comunicativas que hay en ellos (dar nombre a un producto, objeto o lugar, informar, ofrecer, etc.).
- Facilitan que los niños y las niñas expresen pensamientos, sentimiento e ideas a partir de la escritura de sus propias gráficas, secuencias de ellos y dibujos, y se aproximen a la representación de las palabras.
- Generan espacios para que los niños y las niñas transmitan sus intencionalidades comunicativas a partir de palabras

que escriban planteando hipótesis progresivamente sobre las maneras de escribir convencionalmente.

- Promueven experiencias en donde los niños y las niñas escriban textos auténticos o significativos, en los que el maestro o la maestra reconozca su proceso de escritura y pueda hacer la transcripción o contrastación necesaria para que ellos o ellas sigan avanzando con interés y conocimiento por la escritura.
- Permiten que los niños y las niñas compartan sus producciones escritas a otros a través de sus propias gráficas y expresen con claridad su intencionalidad y propósitos, utilizando diferentes estilos y diagramaciones (cartas, tarjetas, recetas, anuncios, etc.).





EJE 3: Experimentación y pensamiento lógico en la primera infancia

64

¿De qué manera los niños y las niñas exploran, descubren y construyen conocimiento a través de los objetos?

En el mundo infantil, la curiosidad es el motor interno que impulsa a las niñas y a los niños a saber, probar, descubrir, escudriñar, escuchar o sentir y, por ello, es una de las mejores aliadas para potenciar el desarrollo; lo cual desemboca directamente en las posibilidades con las que cuentan para explorar. Confiar en su curiosidad implica entonces reconocer que desde el nacimiento están interesados por el mundo que los rodea, buscan a las personas que los acompañan, dirigen la cabeza hacia los sonidos que escuchan y disfrutan de ciertos olores, texturas, sonidos y otros.

Tiempo después, y gracias a las experiencias que viven, consiguen incorporar las negociaciones hechas con su familia en cuanto a rutinas y atención a las necesidades básicas, confían en que recibirán respuestas sensibles a sus demandas y, por ello, son capaces de esperar; ya no lloran o manifiestan sus necesidades inmediatamente, confían en que mamá o el adulto cuidador vendrá a pesar de no llamarlo (Tonucci, 2015). Durante los tiempos de espera exploran el movimiento de sus manos, las chupan o las huelen, están atentos a los sonidos que produce el entorno y se dedican a sentir las diversas texturas de las cobijas, la ropa o los objetos que están a su alrededor. Los masajes, las caricias y los arrullos que acompañan estas experiencias les dan la posibilidad de sentir su cuerpo como un todo y de descubrir el movimiento y el espacio de diversas maneras.

Este proceso les posibilita aprender que las cosas pueden ser tomadas, que el objeto que emite los sonidos existe y que lo pueden oír, sentir, ver y acercarse a él. Así, el mundo se amplía de las personas que les otorgan seguridad afectiva, al interés por interactuar con las cosas que están a su alrededor.

El movimiento autónomo favorece la exploración del espacio. Por cuenta propia toman objetos y los llevan de un lugar a otro, abren cajones, sacan la ropa, apilan, esparcen, juntan, separan, en fin, encuentran diversas alternativas de explorar los juguetes, los objetos y las materias, examinando sus texturas, durezas, pesos, grosores, sabores y temperaturas. Este caos se convierte en una oportunidad para construir propuestas pedagógicas que experimentan y crean a partir de este tipo de exploraciones.

La curiosidad es también un asunto que los maestros y las maestras ya reconocen y hacen parte de su discurso y, sobre todo, de las experiencias que viven con los niños y las niñas. El interés de querer saberlo todo lleva a los niños y a las niñas a conectar sus experiencias previas con asuntos que son nuevos y de interés para ellos, y que requieren para organizar y dotar de sentido a la realidad.

El proceso de construcción de conocimiento se asume como bidireccional, a través del cual los niños y las niñas, en su relación con el entorno, elaboran de manera interna sus propios esquemas y relaciones para comprender el mundo y dotarlo de sentido y significado. En línea con este planteamiento, Carla Rinaldi, una de las maestras reconocidas de la filosofía Reggio Emilia, nos permite seguir afirmando que el conocimiento:

no se produce a través de la transmisión o la repetición. Es un proceso de construcción en el que cada individuo construye sus razones, sus "porqué" y los significados de las cosas, de los otros, de la naturaleza, de los hechos, de la realidad y de la vida. Es cierto, que el aprendizaje es un proceso individual, pero dado que las razones, explicaciones, las interpretaciones y los significados de los otros son indispensables para la construcción de nuestro propio saber, es también un proceso de relaciones, un proceso de construcción social. Por esta razón, consideramos que el saber es un proceso de

construcción, llevado hacia adelante por el individuo que se relaciona con los otros dentro de un verdadero y cabal acto de coconstrucción. (Rinaldi, 2011, p. 23)

Así, la experiencia se concibe como el espacio que posibilita la construcción de conocimiento y la representación del mundo.

Ésta promueve la exploración y la experimentación, acciones que permiten al niño o la niña, a través del uso de sus sentidos, acceder a diferente información que será insumo para la construcción de conocimiento, haciendo que los procesos de pensamiento se pongan en acción. Es fundamental entender que, para que la experiencia ocurra, se deben dar otras acciones que trascienden el acto de manipular; allí se hacen presentes el sentir, la actuación sobre los objetos y el pensar sobre ambas, éstas generan una dialéctica que permite al ser humano formar esquemas que le posibilitan operar en su entorno. (SDIS y SED, 2010, p. 159)

Experimentar y construir hipótesis

¿De qué manera los niños y las niñas construyen hipótesis?

A medida que los niños y las niñas crecen, sus comprensiones del mundo se van ampliando y, se diversifican las formas de representación de todo aquello que viven. Dichas formas de representación están relacionadas con la construcción de símbolos o signos, sin la necesidad de la experiencia directa con la realidad. El proceso de desarrollo del pensamiento se complejiza y diversifica al tener la posibilidad de construir representaciones mentales a través de la acción, objetos, dibujos y demás situaciones que les permiten establecer relaciones de semejanza o diferencia con lo que eso simboliza y con lo que ya está en el pensamiento.

Estos avances y desarrollos se evidencian en la capacidad para acciones del mundo físico, y acciones mentales sobre lo que sucede a su alrededor. Se hace más visible su interés por plantear preguntas y formular hipótesis de aquello que los inquieta; es propio de esta edad el segundo tipo de

actividad del conocimiento físico planteado por Kamii y DeVries (1983) y que implica un interés por la observación del cambio en los objetos.

Si bien esta afirmación puede sonar algo teórica y compleja, es un asunto que los maestros y las maestras en educación inicial conocen, pues saben de la fascinación que producen, en los niños y las niñas de estas edades en particular, las experiencias en las que pueden observar la transformación del color del agua al incorporarles pigmentos naturales; cuando mezclan la harina de maíz con agua, sal y mantequilla para preparar arepas; el placer de jugar con la luz, la sombra y sus cuerpos; observar cómo se derrite el hielo, entre otras cosas más.

Por ejemplo, al hacer seguimiento del proceso de cuidado de tres plantas distintas: una sembrada en tierra y sin riego, otra dejada en un recipiente con agua y la última puesta en la huerta de la institución educativa; las niñas y los niños tienen la oportunidad de hacer predicciones, construir hipótesis, observar de manera más aguda qué sucede con cada una, hacer consultas al respecto (¿qué necesita una planta para vivir?) y documentar lo que ven a partir del dibujo y escribir sus ideas. Aquí, las interacciones con sus pares cobran una gran relevancia, pues se convierten en sus colegas de la indagación con quienes discuten, dan argumentos, revisan lo sucedido y se interrogan entre ellos y ellas en búsqueda de las mejores explicaciones a los hechos que observan.

Este tipo de experiencias se constituye en posibilidades en las que además de aprovechar todos sus sentidos, les brinda el espacio para observar y plantear preguntas e hipótesis sobre lo que sucede con los objetos, con fenómenos físicos y naturales. Además de ello, es el tiempo en el que desean explorar los objetos de un modo distinto, pues quieren ponerlos a prueba con aquello que van creando en su mente, con una actitud que parece de un científico probando sus hipótesis. Así, por ejemplo, si desean construir un carro con tubos de cartón, palos de pincho y tapas de gaseosa, ellos y ellas, a través del ensayo y error, y, por supuesto, a través del conocimiento construido en relación con las características de los objetos, van definiendo cuáles de esos materiales les sirven para sus intenciones de construcción.

Por otro lado, los niños y las niñas demuestran un gran interés por el mundo natural y animal. Algunos autores lo describen como una conexión innata que denominan “biofilia” (Wilson, 1984) y que se basa en el reconocimiento y cuidado de las demás formas de vida sobre la tierra. En la vida cotidiana, los niños y las niñas experimentan la naturaleza gracias a oportunidades brindadas por los adultos en actividades como ir de campamento, realizar una caminata, visitar un páramo, salir al parque, tener una mascota en el aula, cultivar y cuidar una planta o realizar una huerta. En estas acciones empieza la construcción de una cultura ecológica y de una conciencia del cuidado de medio ambiente que se manifiesta en los estilos de vida de los niños y las niñas. Ya es común, por ejemplo, escuchar decir que no comen carne ni pollo porque son animales que mueren, o piden que no se bote un determinado objeto a la basura porque se puede reutilizar o reciclar.

El desarrollo de la conciencia ambiental depende, en gran medida, de las experiencias que vivan los niños y las niñas con los adultos, en la casa y en la educación inicial. Las prácticas como reciclar, cuidar los recursos naturales, no arrojar basura en sitios no autorizados y entrar en contacto con la naturaleza son formas específicas en las que comprenden el ciclo de la vida, aprenden a hacer predicciones e identifican las relaciones que existen entre las plantas, los animales, la lluvia y el sol (Torquati et al., 2011). Cautivar los intereses de los niños y las niñas sobre la naturaleza genera que desarrollen disposiciones positivas sobre ella, que perdurarán a lo largo de su vida, ya que el aprendizaje ecológico o ambiental se constituye como una contribución que realizan las niñas y los niños al cuidado de su mundo.

Los niños y las niñas se ubican en el espacio y ubican objetos

Los niños y las niñas permanentemente se relacionan con los objetos concretos y simbólicos que encuentran a su alrededor; esa interacción les posibilita manipularlos, identificar sus características y propiedades, comprender el contexto en el que emergen, representarlos, usarlos y operar con ellos. Esas experiencias posibilitan una estruc-

turación cada vez más compleja y organizada de su pensamiento lógico matemático.

Al hacer referencia a los objetos, se está hablando del objeto físico y del objeto social. El primero se relaciona con los objetos y materiales que están en el medio y que los niños y las niñas manipulan como biberones, móviles, juguetes, etc.; el segundo se encuentra relacionado con las personas que interactúan con ellos y ellas, por ejemplo, los adultos cercanos (Wandsworth, 1991). Se ha determinado que los bebés adquieren la noción del objeto social antes que del objeto físico; esto tiene que ver con los lazos emocionales que se establecen con ellos. Un ejemplo de lo mencionado podría retomarse al evidenciar cómo un bebé a los 10 días de nacido puede identificar a su madre empleando el olfato y, en el primer mes, diferenciarla de otras personas por el timbre de su voz.

En relación con la construcción de la noción de objeto físico, se puede considerar cómo los bebés realizan esa construcción a través de la interacción que tienen con las cosas y su cuerpo: por ejemplo, a los 3 meses, y mientras el bebé espera la atención de su madre, explora el movimiento de sus manos, las chupa o las huele, están atentos a los sonidos que produce el entorno.

El contacto de los niños y las niñas con los objetos físicos y los objetos sociales con los que se encuentran a diario les permite que, desde muy pequeños, reconozcan y distingan diferencias entre ellos. Es común darse cuenta de que saben en cuál tetero hay más leche y de inmediato lo toman o en cuál plato hay más chocolates, aun cuando no saben contar, o seleccionan el plato con dulces y dejan de lado el que tiene espinacas. Sus capacidades perceptuales les permiten procesar la información que llega a sus sistemas sensoriales y así elaborar las representaciones que los llevan a construir nociones iniciales y comparaciones amparadas en el plano sensorial. Es así como el bebé recibe información permanentemente a través de su cuerpo y dicha información le permite captar el mundo a través de sus sentidos.

Por ejemplo, el niño o la niña observa su juguete preferido, percibe el objeto y su ubicación, reconoce lo que es y aprecia sus cualidades (vista); puede olerlo y reconocerlo (olfato); si lo toca, puede percibir su textura y temperatura (tacto); si lo lleva a la boca, puede saborearlo (gusto); si lo golpea contra el suelo, escucha el sonido que produce (audición); finalmente, esta información se entreteje para que él o ella forme una idea de este objeto en su pensamiento.

Saber que los objetos están allí y que pueden ir en su búsqueda impulsa el despliegue de una capacidad que junta en la interacción al adulto, a la niña o el niño y al objeto. Poco a poco, señalan aquello a lo que se quieren acercar o miran en su dirección y llevan su cuerpo hacia allá con fuerza y determinación. Esta es una manifestación explícita de sus intenciones, las cuales se las hacen saber al adulto. Así van descubriendo la causalidad al percibir las consecuencias o efectos de sus acciones; esta construcción va elaborándose con mayor grado de profundidad cuando comprende que no sólo él o ella es fuente de sus acciones, sino que las personas y algunos objetos también pueden causar ciertos efectos.

Cuando empiezan a caminar, las niñas y niños viven un acontecimiento sorprendente, pues, al lograr ponerse de pie y dar sus primeros pasos, observan el mundo de una manera distinta y descubren nuevas y variadas formas para interactuar con los objetos y las personas, ya que el movimiento autónomo favorece la exploración del espacio por cuenta propia.

La posibilidad de alcanzar, agarrar, transportar y soltar objetos desde cualquier posición (sentado, parado y en marcha), al tiempo que busca explorar diversas posibilidades de acción y movimiento (por ejemplo, arrastrar un carro, lanzar un juguete al aire, hacer rodar una pelota empujándola o pateándola, entre otros), les permite a las niñas y a los niños empezar a organizar los objetos teniendo en cuenta las características de estos. Así mismo, y como ya se refería, el niño y la niña, a partir de estas primeras exploraciones con su cuerpo y con los objetos, inician y avanzan en el proceso de construcción de nociones espaciales.

Además de estos acontecimientos, en el desarrollo de las niñas y los niños aparece un proceso de gran relevancia: la posibilidad de utilizar los objetos, pero esta vez para darles un uso diferente para el que ha sido diseñado. La atención se centra entonces en la versatilidad de los objetos para convertirlos en otros y cómo a partir de allí pueden proyectar sus elaboraciones internas en el mundo exterior. Entonces transforman una caja en una nave espacial, la tela en un río turbulento que pasa por el lado de la casa de la abuela, o un pedazo de madera en una cama para una muñeca.

Esta capacidad de simbolización en la que los niños y las niñas tienen la posibilidad de representar en su mente acciones e imágenes de aquello que viven y comparten en sus interacciones con el entorno, les permite también poner en palabras lo que viven, piensan y sienten porque en este momento pueden hablar de los objetos en ausencia de ellos. Sus expresiones lingüísticas complejizan las relaciones que han construido con el mundo de las personas y el mundo de los objetos; su exploración se enriquece con la intención comunicativa de su pensamiento, lo cual los lleva a pasar de estar centrados en sus propias sensaciones e intereses a querer compartirlas con otros.

Construir el pensamiento lógico

¿Cómo se desarrolla el pensamiento lógico?

Peirce, citado por Leal (1987), considera los dibujos, los índices, los símbolos y los signos como la ruta que evidencia la función simbólica de los niños y las niñas. Con ese recorrido se propicia el despliegue de todo su potencial en aras de representar lo que no ven, lo que se imaginan. En los dibujos, ellos y ellas evidencian la forma en la que están considerando el espacio, la manera en la que lo están construyendo, atendiendo las nociones topológicas de cercanía, separación, ordenación, cerramiento y continuidad, respectivamente.

En la educación inicial son innumerables las posibilidades para promover el pensamiento espacial. Cuando los niños y las niñas realizan acciones a petición de la maestra, el maestro o de otros compañeros como alcanzar los platos que están encima de la mesa o limpiar el jugo que se regó en el piso u organizar lo que aparece a la derecha de Simón, entre otros, son relaciones que el niño o la niña logra establecer y conceptualizar el espacio próximo, el que está muy cerca de su vida cotidiana. La complejización del pensamiento espacial se da en la medida en que encuentran posibilidades para ello con solicitudes como: “coloca el libro dentro de una caja que está en el cuarto y ubica la caja encima del escritorio”.

Con estas acciones, los niños y las niñas estructuran el espacio, es decir, lo llenan, se mueven libremente en él, se ubican, empiezan a tener las primeras nociones de su cuerpo con relación a otros, al espacio y a los objetos, descubriendo la necesidad de los puntos de referencia. Es a través de los juegos y de la vida cotidiana que los niños y las niñas se acercan al reconocimiento y aprendizaje de todos los conceptos relativos al espacio. Algunos ejemplos de dichos aprendizajes están relacionados con:

Posición: el escalón está abajo (cuando el niño se dirige al patio) y los baldes están allá (afuera). Distancia: recorridos cortos o largos que dependen del lugar de origen o destino de los trayectos (de la casa al [colegio] o del salón al patio de juegos). Dirección: depende del recorrido que se quiera hacer, hay diversos caminos para lle-

gar. Además, las distancias y su recorrido las empieza a experimentar por sí mismos, igual que las diferentes velocidades, pues corren o caminan y así descubren, por ejemplo, que para llegar al parque antes que los demás hay que acelerar la marcha. (MEN, 2017, p. 72)

De igual manera, desde que son muy pequeños, las niñas y los niños experimentan con el tiempo, las cantidades, las medidas, el orden, entre otros conceptos que van construyendo en su vida cotidiana; por ejemplo, cuando acompañan a sus familias a la tienda: ven pesar los alimentos, hacen compras, cuentan cuántos productos van a llevar. O cuando se desplazan de un lugar a otro, escuchan sobre horas y minutos, cuando participan en la organización de sus juguetes, cuando suben a un ascensor, cuando les compran su ropa o zapatos, etc. Saben que existen los números y los contextos en los que se utilizan, basta con hacer una pregunta como: “¿cuántos escalones hay?” o “¿cuántos años tienes?” y enseguida responderán con cantidades o palabras relacionadas. Así la invitación es a construir propuestas pedagógicas que incluyan como herramientas para la solución de problemas el conteo, la clasificación, la comparación y las seriaciones que involucren la cotidianidad.

Para acercarse a la comprensión del concepto de número, los niños y las niñas desarrollan diferentes habilidades que se van diferenciando y complejizando. Inicialmente, el niño y la niña son como coristas que repiten números en canciones y otros juegos; es decir, nominan con la palabra número, uno, tres, cuatro, de manera no secuencial y sin objetos o cosas. Muy pronto aparece el recitador, momento en el que los niños y las niñas repiten los números y logran seguir secuencias, por ejemplo, cuando cuentan las galletas que se van a comer y alcanzan el orden correcto de los números hasta el 5 y muy rápidamente hasta el 10, aunque algunas veces repiten el conteo o saltan algunos números.

Poco después aparece el corresponsal, que, como su nombre lo indica, mantiene correspondencias uno a uno entre nombres de números y los objetos que cuenta. En este momento si se le pregunta “¿cuántas galletas hay en la bandeja?”, contesta; es un diálogo entre tocar-contar, contar-señalar y contar-mirar (Castro, 1995; Lange, 2013, p. 13). Así, los niños y las niñas alcanzan un orden estable de la secuencia numérica, es decir, para contar los lápices o para contar los juguetes que tienen, usan la misma secuencia: 1, 2, 3... Comprender que el último número contado representa el valor total de objetos es el principio de la cardinalidad y para que se aprenda sólo hay que propiciar el que se cuente cotidiana y regularmente cuando es necesario.

De igual manera, las vivencias de los niños y las niñas con las medidas están presentes cuando reconocen que, por ejemplo, en el plato que le colocaron a su compañero hay más cereal que en el suyo y cuando, en medio del juego de bolos, saben que llevan menos puntos que los del grupo con el que se enfrentan. Los niños y las niñas realizan comparación del tipo mayor que y tiempo después, logran determinar la relación del menor que, frente a las cuales comparan el valor de las cosas y establecen las nociones de equivalencia y medida.

Pero inicialmente las niñas y los niños pueden solucionar problemas con la medición de los espacios o de las cosas y hacer una estimación de dichas medidas. Es usual que usen elementos no convencionales para realizar las medidas, los cordones de sus zapatos, una fila de cuadernos como una primera aproximación a la existencia de unidades de medida y lo que representan.

El tiempo, en primera instancia, está vinculado a procesos afectivos y subjetivos, pues inicialmente es común escuchar expresiones como “quiero estar más tiempo en el parque”, “quiero dormir otro poquito”, “quiero jugar otro rato”. Poco tiempo después y al comenzar a distinguir la noción de velocidad, también reconocen lo lento y lo rápido, y pueden secuenciar lo que sucede en su día, desde que se levantan hasta que vuelven a la cama en la noche, describiendo paso a paso todo lo que hacen en este periodo. Progresivamente, distinguen el antes y el después, y el ayer y el mañana, aunque en ocasiones los usen de manera indistinta. Las oportunidades que los niños y las niñas encuentren para secuenciar sus acciones y reconocer los momentos en las que las realizan, les proporcionan acercamiento a la comprensión del tiempo.

Hay otras mediciones a las que también hay que invitar a los niños y a las niñas, como es el caso de aquellas en las que el volumen de los objetos se incrementa y se hace visible. La masa de harina es un ejemplo en el que pueden evidenciar este cambio cuando se mezcla con otra sustancia como, por ejemplo, granos de arroz. No sólo cambia su textura, sino que su volumen se incrementa.

En este sentido, las vivencias que ellos tengan frente a los sistemas de medida requieren propiciar la estimación a partir de unidades no convencionales de medida, usando diferentes patrones como la palma de la mano o el pie, hacer comparaciones entre los compañeros para determinar quién es más alto y quien más chico, preguntar por qué se dan las diferencias, utilizar lazos, pinceles, hojas de cuaderno para recubrir superficies. Se trata de crear diferentes escenarios para la exploración e invención en medio de las propuestas y las estrategias pedagógicas que se estén pensando con los niños y las niñas. Acciones cotidianas como hacer compras en plazas de mercado o centros comerciales, elaborar recetas, practicar deportes, leer mapas en sitios turísticos, entre otros, aproximan a los niños y las niñas a la medición y les posibilitan desarrollar varios conceptos y habilidades matemáticas.

Los niños y las niñas experimentan y construyen hipótesis cuando las maestras y los maestros:

- Generan experiencias donde las niñas y los niños potencien su curiosidad, capacidad de asombro, indagación, experimentación y construcción de sus propias ideas sobre el entorno natural.
- Acompañan el interés y las inquietudes que tienen las niñas y los niños por los seres vivos y los fenómenos de la naturaleza.
- Disponen espacios para que las niñas y los niños puedan manipular objetos, materiales, juguetes, sustancias que les permita amasar, mezclar, combinar colores, olores, sabores, y hacer sus propios experimentos.
- Construyen propuestas que busquen el cuidado y la preservación del medio natural.
- Favorecen la documentación de lo que los niños y las niñas descubren de su entorno natural.

Los niños y las niñas conocen, exploran y descubren el mundo de los objetos cuando las maestras y los maestros:

- Permiten que descubran la posibilidad de exploración de los objetos a través del uso de sus sentidos y el desplazamiento en el espacio cercano para así manipular diferentes tipos de objetos que se encuentren presentes en su entorno.
- Diseñan experiencias donde pueden tocar, agarrar, probar, oler y sentir los objetos cercanos que son de su interés.
- Disponen materiales y objetos en el ambiente para que los exploren y descubran que su acción tiene efecto sobre ellos, como desplazarlos y moverlos o tirarlos desde su propia altura.
- Prestan atención a sus expresiones de asombro frente a los objetos, situaciones, personas, animales y responden con preguntas.
- Diseñan espacios para que los niños y las niñas expresen las sensaciones y emociones que experimentan al actuar sobre los objetos y centrar la atención en las reacciones que éstos tienen.
- Disponen objetos para que los agrupen por semejanzas (clasificación), los organicen por diferencias (orden) y les proponen diferentes criterios de agrupación: objetos fuertes, con cáscara, sirven para cocinar, etc.
- Generan experiencias para que establezcan relaciones espaciales con: su cuerpo-objeto, sujeto-objeto, objetos entre sí, objetos estáticos y objetos en movimiento para luego establecer relaciones en el espacio con personas y objetos como: cerca de, lejos de; arriba de, abajo de; delante de, detrás de; encima de, abajo de; afuera de, dentro de.
- Permiten que resuelvan creativamente problemas cotidianos como prender o apagar la luz, tomar objetos que están fuera de su alcance, entre otros.
- Propician espacios y ambientes para reconocer e indagar por los cambios que suceden en su entorno cotidiano (nuevas personas, objetos y acontecimientos).



Los niños y las niñas construyen pensamiento lógico cuando las maestras y los maestros:

- Propician la construcción del símbolo y la representación a través del dibujo.
- Generan experiencias para posibilitar el desarrollo de nociones espaciales, tales como: está delante de/atrás de; al lado izquierdo de/ al lado derecho de; encima de/debajo de.
- Realizan visitas a parques, centros comerciales, restaurantes o supermercados para promover interacción con objetos redondos y planos, con cuerpos y figuras geométricas.
- Construyen proyectos de aula en los que se tengan experiencias de compra y venta para que cuenten y realicen pequeñas operaciones de composición y descomposición.
- Diseñan situaciones significativas en las que deban trasvasar en recipientes, medir con las manos, con los pies, con los brazos, con lanas, con hojas de periódico, etc.
- Recogen cajas de medicamentos y de alimentos para que las desarmen y diferencien lo tridimensional de lo bidimensional.
- Hacen eventos para recoger datos, realizar combinaciones, establecer probabilidades y predecir la posibilidad o imposibilidad de la ocurrencia de un evento.
- Realizan eventos para que describan cualitativamente situaciones de cambio y variación utilizando el lenguaje oral, los dibujos y los gráficos.
- Diseñan propuestas que posibiliten la comprensión e interacción con objetos concretos y simbólicos, y promueven la apropiación de diversidad de conceptos.



ACTIVIDADES RECTORAS DE LA PRIMERA INFANCIA

En esta actualización se busca continuar con la construcción de una cultura de la educación inicial en la ciudad, que trace rutas útiles para la visión del país frente a lo pedagógico y a lo curricular, al tiempo que entra en diálogo con las propuestas nacionales que surgen en torno a la educación de los niños y las niñas de primera infancia. Aportar a la construcción del sentido de la educación inicial significa, entre otras cosas, cerrar las brechas que se marcan desde los usos y apropiaciones del lenguaje pedagógico y articular discursos que produzcan un progresivo afianzamiento de nociones, conceptos y comprensiones compartidas por todos los actores que hacen parte de la educación inicial en nuestro país.

Desde esta perspectiva se está transitando del concepto de pilares de la educación inicial a actividades rectoras como una manera de ponernos de acuerdo, ya que los dos términos hacen referencia a las formas primordiales con las que los niños y las niñas establecen relaciones con ellos mismos, con los demás y con el entorno. Se trata de usar un lenguaje y discurso compartido por la comunidad pedagógica para hablar del arte, la literatura, la exploración del medio y el juego, en el contexto nacional y distrital, y avanzar hacia la consolidación y reconocimiento de la identidad de los procesos que se viven en la educación inicial.

El juego, la literatura, el arte y la exploración del medio se asumen como las formas primordiales a través de las cuales los niños y las niñas se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido y construir sus propios significados y representaciones de la realidad. En ellas se configuran escenarios naturales y sensibles de mediación de los adultos con la primera infancia para promover su desarrollo y asegurar su participación en la vida social y cultural de cada comunidad.

En línea con la visión del desarrollo infantil que se ha presentado, las actividades rectoras constituyen la base para la construcción de significados que establecen las niñas y los niños con el mundo que los rodea, en el marco de las prácticas sociales con sus pares, con las maestras y los maestros, con sus familias y con los demás adultos que los cuidan, acompañan, y provocan, con los seres del mundo natural y los objetos, materiales y materias del mundo físico. De allí que se asuman como lenguajes que ofrecen oportunidades de expresión y que los aproximan al acervo cultural, tangible e intangible, para que participen de él y, amplíen y desplieguen sus capacidades y potencialidades.

Vistas así, las actividades rectoras representan verdaderas oportunidades para los adultos, en especial para las maestras y los maestros, de suscitar interacciones en las cuales los niños y las niñas pongan en acción sus formas naturales de conocer: la experiencia corporal, la sensorialidad, la metáfora, la investigación, la transformación y la expresividad. Así mismo, conllevan a pensar que no se trata de mecanismos para entrenarse y entrar mejor preparado al mundo adulto (Montes, 1999), sino de posibilidades para construir un propio espacio de experiencias, atravesado por el deseo y lo placentero.

Por eso, las actividades rectoras invitan a la generación de interacciones que no persigan un objetivo utilitario, sino que se muevan hacia las acciones de cuidar, acompañar y provocar el desarrollo infantil, desde la proximidad que supone soñar el mundo con las niñas y los niños. Es animarlos a descubrir este y otros universos, y acompañarlos en su camino, con relatos, canciones, sensaciones, que los acerquen a saberes y ficciones para que puedan enfrentar las grandes preguntas que les rondan los misterios de la vida (Petit, 2013).

En este sentido, las maestras y los maestros tienen una gran responsabilidad, ya que pararse en este terreno conlleva reflexionar sobre la propia capacidad creativa, en la medida en que “es casi imposible hacer que la cultura se convierta para otros en experiencia cuando es para uno sólo un dato del mundo exterior” (Montes, 1999, p. 55). En el contexto de la educación inicial, resultaría complejo compartir genuinamente con las niñas y los niños alrededor del juego, la literatura, el arte y la exploración del medio, si no se experimenta y se arriesga una actitud de saltar al vacío y entrar al mundo imaginario, dejándose llevar sólo por el placer que trae fantasear, soñar y perderse en otros mundos posibles, con la plena certeza de que desde allí se potencian las capacidades de los niños y de las niñas, y, por ende, su desarrollo y aprendizaje.

Es posible que las actividades rectoras cobren vida en la educación inicial y se materialicen, al reparar sobre la vida cotidiana y las interacciones

cara a cara que se entablan con las niñas y los niños. Además, se visibilizan en las experiencias en las que se busca intencionalmente ampliar el mundo simbólico y los referentes culturales, que definen los escenarios donde ocurre su desarrollo, y al disponer ambientes que invitan a la creación y que celebran la diversidad en el contacto con la sonoridad, la oralidad, la transformación de las materias y el uso de los objetos más allá de su función instrumental tradicional. Todo esto, bajo un ejercicio reflexivo sobre los vínculos afectivos y emocionales que se construyen y estrechan a partir de allí.

Es preciso, además, atender a distintas dimensiones del tiempo, que suponen un nuevo orden, una nueva comprensión y vivencia que se aleja de la organización productiva y acelerada propia de la vida adulta. Esto implica entrar, salir y transitar a lo largo del día por esta zona de fantasía con las niñas y los niños, en la que el tiempo no se marca por las medidas del reloj. Habitar la cotidianidad de la educación inicial desde allí, invita a conectarse con la temporalidad de los niños y las niñas al experimentar el juego, la literatura, el arte, y la exploración del medio, en las que pueden ocurrir movimientos muy rápidos entre el presente, pasado y futuro, y en las que la percepción se modifica y se experimenta una pérdida de la noción del tiempo.

Algo similar ocurre con el espacio, que deja de verse como un lugar⁷ determinado por la funcionalidad con la que inicialmente se ha creado para entenderse como espacio vivido, que se define por el uso y las prácticas de quienes lo habitan, que se experimenta, se dota de significado y se transforma mediante la acción sobre él. De allí que el espacio en la educación inicial se asuma como “espacio para la práctica y la representación, es decir, espacio consagrado por un lado a la interacción generalizada, y por el otro, al ejercicio intensivo de la imaginación” (Delgado, 2005, p. 16). Así mismo, implica reconocer que la capacidad creadora y expresiva de las niñas y los niños se enmarca en su experiencia corporal en el espacio, entendiendo que “lo que hacen, descubren, exploran, sienten y

7. Los lugares corresponden a los escenarios físicos que configuran el entorno social de las personas como la escuela, la calle, la casa, etc. A su vez, la posibilidad de acceso a ellos “permite y potencia la participación de los sujetos en los procesos de socialización a través de diversas actividades que permiten al individuo situarse frente al mundo de lo social, asumiendo roles específicos en función de las instituciones y grupos sociales con los que entra en contacto” (Castañeda y Pirateque, 2015, p. 35).

crean, ocurre mayormente en y con sus cuerpos” (Atuesta, 2015, p. 75). Como lo afirma Quinteros:

La ‘ficción’ compensa a la realidad, haciendo posible la existencia de un espacio donde [pueden] soñar su realidad, imaginarla y jugarla de manera libre y creativa. De esta forma, cuando preguntamos a un niño cómo se imagina determinada cosa, no estamos dando origen a dos procesos distintos: realidad y fantasía, sino a dos posibilidades dentro de un mismo proceso que ocurre gracias al encuentro entre el principio de realidad y el principio de placer. (2005, en Glockner, 2007, pp. 5-6)

Activar y promover estas posibilidades implica situar la capacidad de agencia de la primera infancia y asumir que las actividades rectoras se “vinculan e integran en el camino de la participación y el ejercicio de la ciudadanía” (Estrada y Castañeda, 2012, p. 38). Además, invita a considerar el sustento afectivo que supone siempre la acción de las niñas y los niños desde el deseo que los impulsa a aproximarse al mundo, leerlo e incidir en él; desde las asociaciones emocionales que establecen en su experiencia con el espacio y las posibilidades de habitarlo y convertirlo en espacio vivido; desde la seguridad afectiva que se afianza al encontrarse con adultos comprometidos e interesados en su capacidad de creación, que se unen para hacerse cómplices de su experimentación en la fantasía. “Adultos que los protegen, cuidan, observan y brindan el amor que necesitan y las posibilidades creadoras para que la comunicación que establecen sea comprendida, no importa el escenario donde ésta se dé” (Estrada y Castañeda, 2012, p. 38).

Para lograr esto, se requieren maestras y maestros cualificados y abiertos a continuar su formación, que puedan acompañar, proveer, diseñar y planear un trabajo intencionado con los niños y las niñas. Este proceso implica comprender que existe un sujeto que construye su mundo activamente, con la mediación e interacción de un otro que le lega el alfabeto cultural, que le da significados culturales a los objetos, le muestra sus usos y le presenta las herramientas de la cultura. Este proceso se produce a través de unas formas de trabajo pedagógico específicas en la educación inicial, que, si bien es necesario enriquecerlas y reconstruirlas continuamente, tienen una historia de la cual es necesario alimentarse; se trata de estrategias pedagógicas como el cesto de los tesoros, el juego heurístico, rincones, los proyectos, los talleres, por poner algunos ejemplos, los cuales permiten materializar la vivencia de las actividades rectoras en las prácticas cotidianas de la escuela.

Así, la ubicación de las actividades rectoras en el ámbito de la construcción que lideran las maestras y los maestros de la educación inicial pone en evidencia su relación con estrategias pedagógicas que se llenan de sentido gracias a ellas, potenciando el desarrollo infantil. De manera que las actividades rectoras:

guían la elección de las estrategias pedagógicas, las maneras en que se crean los ambientes, las formas en que se distribuyen tiempos y espacios y sobre todo en cómo se hacen posibles las interacciones con el mundo físico, social y natural (o viviente). (MEN, 2017, p. 39)

La importancia de las actividades rectoras en la educación inicial lleva a realizar un acercamiento profundo a cada una de ellas, a partir del cual se establecen los acuerdos comunes frente a su comprensión y abordaje. En este sentido, resulta importante avanzar en una descripción que incluya dos aspectos claves: el primero, su significado y esencia constitutiva y, el segundo, la transformación en las formas de aparición de cada una de ellas en función de los cambios que caracterizan el desarrollo infantil durante la primera infancia.

Con base en estos tres aspectos, a continuación se presenta el abordaje de las cuatro actividades rectoras de la educación inicial —juego, literatura, arte y exploración del medio— que recogen gran parte de los textos escritos en el *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial* en el Distrito (SDIS y SED, 2010) y que han sido enriquecidos por las autoras de esta versión actualizada del mismo documento, la experta que armonizó su contenido y por quienes aportaron en el ejercicio de validación.

El juego

El juego es una actividad humana que se vive en el aquí y en el ahora, se disfruta en el momento de su realización y no persigue ningún propósito exterior a ella, de manera que al jugar se atiende a lo que se hace en el momento y en el presente. Un niño que juega está involucrado en lo que hace mientras lo hace, un niño que juega a cabalgar un caballo con un palo cabalga un caballo (Maturana y Verden, 1993, p. 144). El juego implica una presencia plena y un poderío en el mundo que habla de un ejercicio de participación genuina en él.⁸

Para las niñas y los niños, jugar resulta ser una actividad tan importante como el conversar para los adultos, ya que, cuando los adultos conversamos, hablamos sobre nuestras cosas y, en este sentido, las vamos elaborando y comprendiendo; lo que hacen los niños para elaborar y comprender el mundo y lo que les pasa, lo que sienten y les conmueve, es jugar. El juego es una manera de nombrar algo que resulta innombrable, es un ejercicio de hacer consciencia sobre aspectos particulares de la realidad social, emocional y afectiva de las niñas y los niños.

Situar el juego como una actividad rectora de la educación inicial, parte de reivindicar su presencia en los escenarios en los que ocurre el desarrollo infantil, como una posibilidad de espacio-tiempo para el placer y el ser. En tal sentido:

El juego debe reconocerse como una práctica social que, en sí misma, es un factor de desarrollo, el cual merece un lugar, tiempo, condiciones para su despliegue y unos adultos sensibles con una actitud de acompañamiento, empatía y escucha, en cualquiera de los entornos en que los niños y las niñas habitan y reciben atención. (Durán y Martín, 2016, p. 21)

8. De allí que haya quienes consideren que “el juego es al niño, lo que la meditación es al adulto” (Estrada, M. Comunicación personal, 2014), en el sentido en que remite a la presencia y atención plena, en la experiencia atemporal y bajo un espacio imaginado, fuera de lo real.



De allí que el juego se lea como la actividad más característica de las niñas y los niños de la primera infancia, lo que los conecta con la libertad, la espontaneidad de su ser y los sitúa en la cotidianidad desde su autenticidad y autonomía como actores sociales. El juego recoge sus expresiones imaginativas y creativas en las que media la libertad y la gratuidad (Huizinga, 1987; Callois, 1986; Duvignaud, 1997; Montes, 1999). Es una actividad que tiene valor en sí misma, está situada fuera de la vida corriente, se da bajo unos límites de espacio y tiempo que definen los jugadores, se practica por diversión y se vive en un estado de ánimo marcado por la alegría y el placer.

Si convocamos la palabra juego, inmediatamente surgen otras no menos importantes como la imaginación, la fantasía, el goce, la creatividad, lo lúdico, acompañadas de la exploración, el aprehender, la socialización, y continúan integrándose, el asombro, la incertidumbre, el extrañamiento, y con ellos la pregunta, los problemas. Están presentes la comunicación, la información, la concertación, los acuerdos, la elección, las reglas; sin ser llamados hacen presencia con toda su potencia el compromiso, el respeto, la confianza, la

solidaridad y la cooperación; las emociones y los sentimientos, lo individual, lo grupal y lo colectivo, también están presentes, entre muchos otros. (Estrada y Castañeda, 2012, p. 39)

En este proceso de entender el sentido del juego en la infancia, Brunner (1995) aporta su visión desde las funciones que cumple la actividad lúdica como medio para explorar, sin temor a equivocarse, la flexibilidad que se vive en el juego que le permite al niño cambiar el transcurso de una acción e inventar nuevos modos de proceder. De hecho, para este autor, en el juego los niños y las niñas se desarrollan gracias a un entorno apropiado que dispone de materiales ricos y de buenos modelos culturales en los que encuentran su inspiración. Y va aún más allá, al postular que los niños y las niñas aprenden a utilizar el lenguaje como instrumento de pensamiento y de acción de un modo combinatorio gracias a que juegan con el mundo y con las palabras.

Por esto, en el juego se va construyendo el mundo y el lenguaje, y admite una “circularidad” y conexión profunda con la literatura, el arte y la exploración del medio, que acerca a la madre, al padre, a la maestra, al maestro o al adulto cuidador a la

música, al canto y al arrullo; a la lectura de cuentos y a la literatura; a los dibujos, garabatos o trazos, a las imágenes, a las figuras, a los materiales y a los objetos; a la fotografía, a las películas, a los videos y a la representación y puesta en escena que permite la fantasía (Estrada y Castañeda, 2012).

El juego en el desarrollo infantil

Los juegos corporales

Durante el primer año de vida, las interacciones entre los niños o las niñas y los adultos cuidadores están enmarcadas principalmente en las prácticas de cuidado y crianza en las que el cuerpo se asume como el centro de todo contacto. Las caricias, los arrullos, los besos, los cambios de pañal y la alimentación integran al adulto con el niño o la niña en un mismo momento, espacio y tiempo de jugar, donde los dos están de acuerdo en compartir sensaciones, tensiones, temperaturas, ritmos y contactos que se instauran en la memoria corporal, hacen parte de la transmisión de su cultura y dan paso a la expresión voluntaria e individual. Este tipo de juegos no verbalizados son llamados por autores, como Calmels (2017), “juegos de crianza”, que se transmiten de generación en generación y que resultan de la necesidad del encuentro con el otro.

Estos primeros juegos de intercambio se dan en las interacciones iniciales entre adulto y bebé, como una especie de diálogo en el que existe una escucha activa de un cuerpo que se va estructurando (Golse, 1999), y la interlocución del otro cuerpo que pone a disposición el legado de la cultura que ha interiorizado. De esta manera, los juegos corporales son un compartir, un ir y venir. Las acciones de alzar y bajar al niño o de soltarlo sobre las piernas son ejemplos de distanciamientos del bebé con el cuerpo del adulto, como un juego en el que se pierde la sensación de seguridad y soporte. Este tipo de juegos provoca ciertas inseguridades de caer y se denominan por Calmels (2017) “juegos de soporte”. Por otro lado, aquellos en los que se tapa la cara del bebé o la cara del adulto y se genera sorpresa son denominados por este mismo autor como “juegos de ocultamiento”. Por su parte, los “juegos de persecución” son aquellos en los que se hace una construcción

espacial, simulando la sensación de seguridad de un refugio, que le permite a los niños y las niñas ir identificando sus sensaciones internas.

Estos tres tipos de juegos de crianza y corporales, que describe Calmels (2017), constituyen los principales encuentros que se dan entre los bebés y los adultos, y se amplían y transforman durante la primera infancia gracias a las oportunidades que tengan los niños y las niñas para su realización.

Los juegos simbólicos

De acuerdo con Abad y Ruiz de Velasco (2011, pp. 97-100), la singularidad del juego simbólico se define desde el hacer como si, en el que la realidad se transforma en ficción y las niñas y los niños llevan a cabo acciones simuladas e imaginarias, a través de las cuales experimentan y realizan pruebas y ensayos. Es una representación simbólica que busca ampliar la imaginación, la creación y los sueños de los niños y las niñas con infinitas posibilidades en las que aprecian el mundo y la realidad, conjugándola con el juego, el goce, el placer y la gratuidad, lo que los lleva a comprender lo que sucede en el mundo adulto, a desarrollar su lenguaje y el sentimiento de empatía.

El juego simbólico se diversifica y complejiza al pasar por la ritualización, en la que las niñas y los niños reproducen una actividad de la cotidianidad —como cuando hacen como si fueran a dormir y utilizan los objetos asociados a esta práctica en el sentido habitual—. Adicionalmente, el juego que se caracteriza por dar vida a los objetos, transformando su uso habitual y por proyectar sobre ellos intenciones y deseos —en el sentido de la animación de objetos como cuando ponen voz a sus juguetes para que hablen entre sí—. Finalmente, el juego simbólico pasa por el juego dramático o de representación de roles, que se caracteriza por la reconstrucción de papeles de adultos reales e imaginarios y de las interacciones que establecen entre ellos (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, pp. 103-106).

Este último es el escenario inicial dramático en el que todo ser humano ha debutado; es el primer teatro donde la representación espontánea de la realidad es elemental y, en principio, personal o sólo compartida con aquellos otros niños y niñas

que participan del mismo juego. Bajo esta experiencia, se hacen presentes la espontaneidad y la actitud permanente de transformación al probar, combinar y construir soluciones de distinta índole —mágicas, exageradas, heroicas, extravagantes, fantásticas o realistas— a las historias que dan sentido al juego y están en su trasfondo. La experiencia dramática de este juego se enriquece constantemente del conocimiento del mundo que cada niño y niña aporta, de sus deseos, sueños, intereses, experiencias y de la impresión total de la personalidad de cada uno de los jugadores-actores. Los niños y las niñas, al jugar, se están apropiando de la transformación del sentido de su hacer; en otras palabras, empiezan a comprender el valor significativo del mundo simbólico.

Los juegos de reglas

El símbolo da paso a la regla, y con ella aparecen otras finalidades intrínsecas al planteamiento del juego: el desarrollo de la autonomía social e intelectual del niño y la capacidad para la descentración y la cooperación o coordinación de los distintos puntos de vista. (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p. 85)

La aparición y vinculación a los juegos de reglas está asociada a las construcciones que progresivamente desarrollan las niñas y los niños en relación con el descentramiento y la cooperación, que los lleva a ponerse en el lugar de los otros y, desde allí, aproximarse a la idea de competir con el otro (MEN, 2014). Este tipo de juegos invita a que las niñas y los niños construyan una imagen de los otros jugadores como adversarios y exigen poner, al servicio de ganar o perder, herramientas cognitivas asociadas a la resolución de problemas dentro de las que se destacan la anticipación y la planeación. En el trasfondo, los juegos de reglas plantean situaciones retadoras del desarrollo y envuelven conceptos de la moral y la ética, como la justicia, la igualdad de condiciones y la transparencia. Por esto, a diferencia de otros juegos, los conflictos que aparecen se resuelven apelando a las normas establecidas inicialmente, al punto en que su incumplimiento puede llevar a la decisión de terminar el juego.

En este tipo de juegos existe un encuentro con el otro, en el que se hacen evidentes las interacciones sociales en las que se aprecian las diferencias y su aceptación. Es así como las reglas que se instauran suelen ser para todos, pero si alguno de ese todos está en una silla de ruedas, o usa muletas, o tiene un bastón blanco para ubicarse en el espacio, los demás saben que dicha regla debe tener un alcance diferente o debe cambiar. Es por esta razón que la promoción del juego en los escenarios de educación inicial privilegia espacios de relación socialmente inclusivos en los que se construyen relaciones culturales que favorezca el reconocimiento de la aceptación de la diversidad y las diferencias desde la primera infancia.

La literatura

La literatura es la posibilidad que encuentran los niños y las niñas de sumergirse en universos imaginarios donde todo es válido por el placer, el deseo y

las emociones en las que difuminan la realidad y la fantasía en una situación vivencial que enriquecerá su experiencia (Puerta de Pérez, 2003). A partir de ella, el niño explora otra forma de pensar y recrea un mundo paralelo al suyo, convirtiéndose en una experiencia vital que lo lleva a conocerse mejor, a desarrollar su personalidad y a identificarse en sus sensaciones y pensamientos a través de las palabras que viven en la literatura y cobran sentido cuando son leídas.

Hablar de literatura es hablar de lenguaje. Las palabras y los símbolos dan cabida a la construcción de historias, narraciones, cuentos, poesías, relatos y cantos que son compartidos en la comunidad como un acervo cultural que responde a la capacidad de simbolización y comunicación de los seres humanos. Así, los niños y las niñas desde muy pequeños tienen acceso a las construcciones de su cultura, gracias al lenguaje y al discurso literario como vehículo imaginario y mágico de la palabra en un pacto comunicativo y de ficción en el que se propicia la construcción de múltiples significados.

80

Los bebés se interesan profundamente por las imágenes que encuentran en las portadas y en el interior de los libros que los adultos comparten con ellos y, a partir de los cuales, interrogan con gestos, miradas o balbuceos porque buscan escuchar palabras que narren lo que allí sucede. Cuando el niño o la niña ve el gato pintado, lo acaricia, le sonrío, le dice “miauuu” u otras palabras y disfruta de esta nueva forma de representación de los objetos que encuentra en los libros y que complejiza su comprensión sobre la representación simbólica; es decir, empieza a descifrar que en los libros se representa la realidad del mundo a partir de imágenes y otros símbolos que, poco a poco, descubrirá.

Al estar en contacto permanente con la lectura y la literatura, los niños y las niñas se van descubriendo como lectores, en una intimidad que sólo logra el lector y el libro desde muy tempranas edades. En palabras de Petit, “el lector no consume pasivamente su texto; se lo apropia, lo interpreta, modifica su sentido, desliza su fantasía, su deseo y sus angustias entre líneas y los entremezcla con los del autor” (1999, p. 25). Al ser los adultos

quienes leen con su voz los textos a los niños y las niñas, o hacen narraciones propias de su tradición oral, o cantan para calmar el llanto de los más pequeños, están acariciando con las palabras sus sensaciones y sentimientos, están propiciando nuevas comprensiones y creaciones como parte de una vivencia personal e individual, a través de una mediación cultural cargada de afecto y emoción que hace que los niños y las niñas transiten y reconozcan el alcance de la literatura y el arte en sus vidas.

Las oportunidades que tengan los niños y las niñas para participar de experiencias estéticas y metafóricas a través de la literatura, la música, el dibujo y en general el arte les permite ingresar a un mundo de interpretación y de múltiples formas de abstracción que no necesita de la realidad física para existir. Sólo se necesita de la imaginación para transitar por mundos paralelos que les permiten a los niños y las niñas vincularse con la palabra, la imagen, el sonido y disfrutar de ellos.

La literatura en el desarrollo infantil

La voz y la madre poesía

La literatura nace en las primeras conversaciones e intercambios que enlazan a las mamás, papás, cuidadores y adultos presentes en la vida de los niños y las niñas. Los bebés leen con la piel y las orejas (Reyes, 2007) y su atención se centra más en la musicalidad de las palabras que en su sentido literal, como lo hacen los poetas. Así, mientras incorporan las voces de sus seres queridos, se entrenan como “oidores poéticos” y ese entrenamiento es crucial, tanto para la adquisición del lenguaje verbal, como para la consolidación de sus vínculos afectivos y para el desarrollo de su identidad y posicionamiento como miembros de su grupo social.

Los arrullos, juegos, rimas y cuentos corporales, (*Arrurrú mi niño, Este dedo compró un huevito, Sana que sana o Aserrín, aserrán*, entre muchos otros), transmiten al bebé una experiencia poética que se imprime en su memoria y lo ayuda a pensar en el lenguaje; es decir, a explorar sonidos similares y diferentes, acentos, intenciones y matices de su lengua materna. Así mismo, lo llevan a inter-



pretar los turnos y regularidades de estas conversaciones e intercambios comunicativos y confirman su participación como interlocutores. De allí que la literatura se entienda como el escenario en el que se mueven las relaciones desde el ritmo y el contacto emocional, que invita a los adultos al intercambio con los bebés para nutrir su capacidad de interlocución y de toma de iniciativa para ir más allá, a recorrer sin miedo lo que el mundo de la vida les presenta.

El intercambio y la participación inspiran, en relación con la literatura, el posterior nacimiento de un triángulo amoroso que vincula a las niñas y los niños —yo—, los adultos o mediadores —tú—, y los libros y sus historias —él—. Así mismo, su desarrollo es esencial para entrar al mundo de las relaciones porque permite poner en el centro cuestiones que se vuelven de interés para las niñas o los niños y los adultos que los acompañan, y se asume como una forma de interpretar el mundo en la que los otros sirven de apoyo al tender los puentes necesarios para acercarse a él. En este contexto, las niñas y los niños desarrollan su propia iniciativa y buscan movilizar la acción de quienes los acompañan, alrededor de un interés común, al invitarlos a que participen de conversaciones, juegos e intercambios. De esta manera, los roles cambian y en esto no sólo los adultos proponen y disponen, sino que las niñas y los niños los incitan y vinculan para que participen a su lado.

Primeras aventuras por el mundo de los libros

Las posibilidades de sentarse, gatear, dar sus primeros pasos y decir sus primeras palabras, ofrecen a los bebés nuevas perspectivas del mundo y, a medida que este se ensancha, empiezan a moverse hacia el universo de los símbolos, las categorías y las representaciones que suponen su capacidad para actuar en un tiempo diferido y en espacios imaginarios y posibles. El

pensamiento simbólico hace viable que accedan a los otros mundos de los libros, donde las imágenes que hojean junto a los adultos, en la pequeña biblioteca del jardín o del hogar, se convierten en el pase o la entrada para descubrir que las ilustraciones evocan la realidad y la representan.

Cuando alguien lee un libro, invita a las niñas y a los niños a descubrir que, en esa convención cultural, se hace como si las imágenes de personas o animales representaran personas o animales reales. Los libros tienen una particularidad frente a otros objetos del mundo que rodea a las niñas y los niños, y es que la naturaleza de su uso social se basa en la capacidad simbólica de quienes acceden a ellos; su funcionalidad se define desde la posibilidad imaginaria y creativa, a diferencia de objetos como una escoba, o una cuchara, que tienen usos convencionales definidos y que luego, en el juego, las niñas y los niños transforman para darles una connotación simbólica.

Por otra parte, las imágenes que se encadenan les permiten descubrir otra operación crucial de la lectura: la organización del tiempo en el espacio gráfico del libro y el orden espacial —de izquierda a derecha, con el que se lee en la cultura occidental—. Así, hojeando libros junto a los adultos, se descubre, no sólo la direccionalidad de la lectura, sino también que, en ese conjunto de líneas y de páginas, la humanidad guarda sus historias y que, allí, podemos encontrar algo nuestro, que esos personajes y esas historias nos representan.

Explorar los mundos de la ficción y los de la realidad

A medida que el lenguaje verbal se va sofisticando y otorga poderes de abstracción y de imaginación, los niños y las niñas descubren la complejidad de un mundo paralelo e invisible, no exento de sombras y de monstruos. Además del poder emocional que posee la ficción para nombrar los dramas infantiles y darles una resolución simbólica, los niños descubren que existe un lenguaje distinto al cotidiano: un reino-otro del había una vez en el que los sucesos tienen una ilación más organizada y evidente, que alude a otros tiempos, otros personajes y otras aventuras.

Todo ese acopio de historias nutre el pensamiento de las niñas y los niños que han tenido contacto permanente con los cuentos y con las historias que les cuentan los adultos; prueba de ello es la cantidad y la calidad de los recursos que les permiten narrar y crear historias con originalidad, innovación, suspenso, sorpresa y desenlaces inesperados, así como su capacidad para incorporar estructuras temporales y operaciones de planeación propias de la lengua del relato.

Esto se traduce en las historias que pueden contar sobre sí mismos y sobre su vida, así como en las historias que pueden crear a partir de las ilustraciones e imágenes de un libro. Adicionalmente, las historias contadas o leídas permiten explorar las convenciones del lenguaje escrito: las pausas, las inflexiones y los tonos interrogativos o exclamativos que se usan para escribir la oralidad. Estos elementos les sirven como un archivo que será indispensable para su posterior acercamiento a la lectura alfabética. Al lado de estos relatos, surgen también los incesantes porqués; por ello, los libros informativos, que permiten explorar hipótesis y preguntas sobre el mundo, tienden los primeros puentes entre la lectura como fuente de conocimiento e investigación.

En este breve recorrido por la evolución del lector es posible señalar que, aproximadamente hacia el tercer año de vida, quienes han tenido contacto con diversos géneros literarios, aprenden a distinguir las formas que toman los textos, ya sea que quieran cantar, contar, expresar o informar y ya intuyen que, a veces, hablan de la fantasía y otras veces nombran la realidad. Mediante ese diálogo permanente con la literatura oral y escrita, llevan inscritas muchas modalidades de lenguaje y han puesto en marcha complejas operaciones comunicativas e interpretativas.

Esta experiencia como lectores, en tanto constructores de sentido, resultará crucial para su desarrollo emocional y cognitivo, y les ofrecerá bases para acercarse paulatinamente a las operaciones propias de la lengua escrita. Sin embargo, esto no significa que deba enseñárseles a decodificar prematuramente, sino que la experiencia literaria y la familiaridad con la lengua oral facilita su acercamiento a la lengua escrita y brinda la

motivación esencial para buscar en la literatura una forma de leer-se y de explorar sentidos.

El arte

Evidenciar el arte como una actividad rectora de la educación inicial implica situar la libertad, la participación y la posibilidad de organización interna de los deseos, inquietudes y experiencias, como un derecho de las niñas y los niños. Con esto, se asume que la presencia del arte en la educación inicial no se centra en formar niñas y niños artistas, sino niñas y niños que actúen en el mundo como ciudadanos (IDARTES, 2015), partícipes activos, que entren en diálogo con el legado cultural de sus comunidades de referencia, para leerlo, re-crearlo y apropiarlo en el marco del desarrollo de su propia identidad, y en pro de la propia satisfacción de su deseo e impulso creativo.

Desde esta perspectiva, apunta a situar el disfrute, el placer, la espontaneidad y la satisfacción personal de las niñas y los niños, como el centro de las experiencias artísticas que se plantean en la educación inicial. De manera que como en el juego y la literatura, las posibilidades de contemplar, crear y expresarse desde el arte se consideren valiosas en sí mismas, y no se instrumentalice su presencia.

Para que el arte habite en la educación inicial se requiere disponer ambientes y experiencias que den lugar a: la apreciación, vista como el acto de aproximarse, experimentar y asimilar sensorial y simbólicamente los lenguajes del arte; el disfrute, asociado al deleite y el goce sensorial, simbólico, afectivo, que se motiva desde la experimentación de sensaciones íntimas y placenteras; la creación, entendida como las expresiones singulares de cada niña y niño, y las construcciones propias; y, la apropiación, leída como la oportunidad de incorporar los lenguajes del arte para transformarlos o dialogar con sus significados desde el propio deseo e iniciativa (IDARTES, 2015, 2018).

En estas experiencias las niñas y los niños son el centro de la vivencia y quienes la movilizan, la siembran de ideas y expresiones, de sentimientos, le dan vida y la hacen vibrar, son ellos quienes nos muestran nuevos caminos y posibilidades desde su espontaneidad y su manera de ser y estar en el arte. Ellos invitan a crear, a participar y sintonizarse con sus lenguajes, junto con sus padres, sus cuidadores y también los y las artistas. (IDARTES, 2015, p. 28)

De manera que habitar la educación inicial en contacto con él, conlleva una transformación de las relaciones que aboga por el reconocimiento y desarrollo de la singularidad de las niñas y los niños; y desde allí, conecta con la intención de exaltar y celebrar la diversidad de la primera infancia. Así mismo, implica poner en el centro el disfrute y la experiencia de cada niña y niño, que es única, irreplicable, excepcional, y transformadora de su ser⁹

9. De acuerdo con Larrosa, la experiencia siempre es subjetiva y singular, por ejemplo, "...si todos nosotros leemos un poema, el poema es, sin duda, el mismo, pero la lectura es en cada caso diferente. Por eso podríamos decir que todos leemos y no leemos el mismo poema. Es el mismo desde el punto de vista del texto, pero es distinto desde el punto de vista de la lectura" (2006, p. 101). De modo que "...la experiencia es siempre experiencia de alguien o, dicho de otro modo, la experiencia es, para cada cual, la propia, la que cada uno hace..." (2006, p. 90).

(Larrosa, 2006), y reconocer sus ritmos, tiempos, historias, posibilidades y potencialidades, sin buscar la uniformidad entre ellos y ellas. Esto significa que todas las acciones y creaciones de las niñas y los niños se valoren desde el sentido que tiene para cada uno, y no en función de la satisfacción de los otros, incluidos los adultos que les rodean. De allí la importancia de establecer relaciones respetuosas en las que los maestros tomen muy en serio las creaciones de las niñas y los niños, y a la vez los inviten a que ellos mismos las valoren, y los animen a innovar (Read, 1955, en Brandt et.al., 2011).

El arte en el desarrollo infantil

La contemplación como origen de la apreciación estética

El movimiento, la gestualidad, los colores, el espacio, el tiempo, las materias y la experiencia corporal de los primeros años de vida están presentes como esencia del desarrollo integral de las niñas y los niños (IDARTES, 2015). Desde allí, podría mencionarse que la relación con el arte se teje muy pronto en la vida y tiene su origen en los contactos iniciales de las niñas y los niños con el mundo físico, social y viviente, que se movilizan desde la contemplación y la apreciación estética.

Para recorrer el camino del arte, las niñas y los niños llevan consigo el equipaje de la experiencia corporal que se funda en su capacidad sensorial —en los actos de ver, oír, tocar, oler, degustar—, así como sobre la conciencia de su cuerpo en el espacio —en acción y en quietud—, que proviene de la experimentación y el juego con el movimiento y el equilibrio. En medio de esto, puede advertirse la diversidad de relaciones que las niñas y los niños establecen con las materias, los materiales y los objetos que habitan los espacios en los que transcurre su desarrollo, así como poner en evidencia que su acción sobre éstos no sólo se define por la comprensión del uso convencional y su funcionamiento, sino por un interés que se activa desde el deseo de experimentar al transformarlos y jugar con ellos.

Esto explica, por ejemplo, por qué el contacto con el alimento no está puesto solamente en función de nutrirse y sentirse satisfecho, sino que conecta

con la oportunidad de explorarlo con sus sentidos en sus múltiples facetas. Ahí es cuando una papilla, una fruta o una sopa se hace materia expresiva y cubre el cuerpo, la mesa, el piso, se pasa entre los dedos de las manos, sobre la cara, el cabello y se puede percibe su textura, temperatura, olor y sonido.

Estas experiencias sensibles se extienden al cuerpo como materia expresiva, del que se hace conciencia a través del movimiento, del ensayo y la creación de infinitas coordinaciones con las que las niñas y los niños quieren conquistar el espacio que habitan; el cuerpo es punto de partida para la acción y es el centro del que parten las experiencias espaciales. Las experimentaciones con el cuerpo son múltiples y sus expresiones también se diversifican en función de las posibilidades creativas que las niñas y los niños encuentran al desplazarse, reptar, gatear, caminar, moverse al ritmo de las palmas, la música o de los sonidos que provoca con los objetos que lo rodean, imitar sonidos, componerlos con su cuerpo y unirlos a sus expresiones. Un ejemplo sencillo para ilustrar la diversidad de expresiones puede verse al reconocer las distintas formas de gateo —con manos y rodillas, con manos y pies, combinando paso/gateo, con el pecho en la tierra, de nalgas, combinando tres apoyos mano/rodilla/pie, etc.— a las que además se llega luego de un recorrido largo jugando con el peso, el equilibrio, la capacidad de girar sobre los costados, balancearse y usar apoyos diversos.

A través de sus sentidos los bebés descubren texturas, olores, sabores y sonidos que son y no son de su agrado. Todo inicia en los brazos de sus madres, cuando los acunan y los amamantan; saborean la leche y se sienten cómodos en ese abrazo amoroso. Poco a poco comienzan a prestarle atención a la luz, las sombras, los sonidos, los gestos, las voces de las personas que los acompañan. Sus experiencias se van ampliando y cuando pueden agarrar las cosas con sus manos se las llevan a la boca para explorarlas, tocándolas, chupándolas y saboreándolas. Así reconocen las cualidades de los materiales de los que están hechas y experimentan sus características: son blandos, duros, pesados, livianos, pequeños o grandes.



También exploran su cuerpo; meten las manos en su boca y se entretienen mirando o sintiendo cómo mueven sus brazos y piernas. Por ello es necesario que las experiencias ofrecidas por maestras y familias tengan en cuenta las múltiples formas perceptivas y que no privilegien una más que otra; que usen objetos sonoros, de diferentes texturas, que puedan probar muchos sabores y oler diferentes aromas. (MEN, 2017, p. 62)

85

Todas estas experiencias sensibles atraviesan por la apreciación estética, entendida como la capacidad que les permite a las niñas y los niños leer la realidad más allá de la formalidad y encontrarse con mensajes que son de un orden sutil y que capturan desde la síntesis de dichas experiencias, en un modo que les permite entrar en contacto con la temperatura de los colores, con la textura de las imágenes, con la emocionalidad de los contactos corporales. Dicha capacidad se construye y desarrolla desde la primera infancia, y es la base para la elaboración de su propio gusto, el que define su identidad, que se origina en lo placentero y se afianza como forma de presentarse al mundo, en la singularidad del yo soy.

La apreciación estética se moviliza permanentemente y es una actitud cotidiana, una relación empática y sensible con el entorno, un hilo que conecta y ata las cosas entre sí, un aire que lleva a preferir un gesto a otro, a seleccionar un objeto, a elegir un color, un pensamiento; elecciones en las que se percibe armonía, cuidado, placer para la mente y los sentidos. (Vecchi, 2006)

De acuerdo con esto, es posible decir que, si los niños y las niñas logran establecer una relación empática y sensible con el entorno, esto les permitirá ir

construyendo su gusto estético y sus posibilidades de elección, así como participar activamente en sus realidades desde la creación y, sobre todo, conocer y disfrutar el mundo desde sus propias maneras de sentir, pensar y actuar, en medio del reconocimiento de los otros. Así, el desarrollo de la apreciación estética y la vivencia de los lenguajes se convierten en inagotables fuentes de transformación personal y social desde la producción simbólica.

Para hacer posible esto, es necesario permitir la contemplación de lo cotidiano, asumir una actitud curiosa e imaginativa en el diario vivir, que implica para las niñas, los niños y los adultos que los acompañan, detenerse, desprenderse de los límites del tiempo y el espacio formales, descolocarse frente a ellos y admirar lo que sucede a su alrededor sin mayor pretensión que el deleite, el disfrute y la gratitud de las experiencias sensoriales.

Esto lleva a reflexionar sobre las relaciones e interacciones y a tener siempre presente que el equipaje de la experiencia corporal y la apreciación estética permite que las niñas y los niños entren en diálogo con el mundo de la vida y, en el marco de los intercambios intersubjetivos que realizan, sientan las bases de sus primeras experiencias estéticas, en donde priman los afectos, la vitalidad y el ritmo (Español, 2005, en Brandt et al., 2011). Por lo que la sensibilidad de los adultos ante estas capacidades resulta esencial.

La expresión y transformación de las materias

Además de la capacidad sensorial y la apreciación estética, la expresión adquiere un especial sentido que parte del deseo y la necesidad humana de exteriorizar, transmitir y manifestar sus intereses, ideas, sentimientos y pensamientos, y conecta con la producción de creaciones basadas en la transformación simbólica, que no necesariamente conllevan una intencionalidad comunicativa. Esto quiere decir que las niñas y los niños experimentan en el juego y la transformación de las materias, los materiales, los objetos y espacios, no sólo para contarles a otros algo, sino por el placer y el disfrute que les trae vivirlas en el presente de la propia creación.

Dicha creación se conecta con la acción infantil desde la libertad y la posibilidad de construir otros mundos posibles, a partir de una tela, el texto de un cuento o la experimentación del sonido en un espacio musical, donde se le da rienda suelta a la imaginación y al placer de transformar las materias y los materiales, y, con ello, tener la certeza de poder transformar el mundo.

La representación simbólica que realizan los niños y las niñas, si bien está relacionada con su proceso de desarrollo, se apoya principalmente en la creatividad y la imaginación. En ese sentido, los niños y las niñas que tienen la posibilidad de acercarse a los lenguajes del arte tendrán la oportunidad de manifestar de diversas maneras su pensamiento y emociones, a la vez que aprenden acerca del mundo y de sí mismos. El arte posibilita el desarrollo de la manifestación creativa natural de todo ser humano, aportando elementos a su desarrollo individual y social. Además, permite que las maestras y los maestros, desde su mirada respetuosa del proceso individual de cada niño y niña, los acompañen en el desarrollo expresivo, sensible, creativo y estético.

De acuerdo con Eisner (2004), “lo estético no se puede separar de la experiencia intelectual, ambas se conforman mutuamente”; las satisfacciones estéticas de los niños y las niñas acompañan su deseo de explorar, puesto que la estética es motivo de placer para ellos y ellas, el cual los impulsa a indagar y satisfacer sus necesidades de conocimiento. Además, la estética es la oportunidad de ver cómo aquellos elementos que aparentemente están aislados son puestos en relación. Es precisamente el arte lo que mayores posibilidades brinda para satisfacer el placer desde el sentido estético del niño y la niña por explorar, descubrir, crear e interactuar.

El arte como oportunidad de transformación social desde la primera infancia

A lo largo de este apartado se ha venido precisando que las experiencias artísticas remiten a la singularidad, el propio placer y el deseo de cada una de las personas que entran en contacto con los lenguajes del arte. En línea con esta perspectiva, podría sostenerse que, en el desarrollo de las niñas

y los niños, la búsqueda permanente por consolidar su identidad frente a quienes los rodean constituye un móvil fundamental a la experiencia creativa que sustentan el arte. Muy tempranamente, las niñas y los niños evidencian en las interacciones que sostienen con los adultos y pares que les acompañan, expresiones de inconformismo y aceptación que de fondo ponen en evidencia el control que tienen sobre sus acciones, la capacidad de negociar con los otros sobre aquello que les resulta placentero o no, y la distancia que pueden marcar para distinguirse de los demás.

Si este se asume como el punto de origen del pensamiento crítico y, además, se lee como un proceso esencial al desarrollo de la identidad, se entiende que el arte cimienta las bases para vehiculizar dicha forma de pensamiento y que establecen un entorno propicio en el que se incentiva este proceso, en la perspectiva de ampliar las posibilidades de las niñas y los niños para refutar, reformular y re-crear las realidades que viven, poniéndose en el plano de lo imaginario y lo posible.

El arte remite en sí mismo a un sentido político y contestatario que se ancla en la oportunidad de pensar otros mundos posibles. Gracias a la imaginación, aprendemos a ver cómo es el mundo, cómo funciona, pero, también, cuán distinto podría ser y esta es una gran ventaja evolutiva de los seres humanos; “todo lo que hoy existe en esta habitación, empezó como una posibilidad imaginaria en la mente de otros seres humanos” (Gopnik, 2009). De allí que trabajar por garantizar el derecho a la fantasía, la imaginación y la creatividad resulte esencial en la educación inicial, como un imperativo que abre posibilidades de interlocución genuinas con las niñas y los niños, y los reconoce como actores sociales con capacidad de incidencia en el mundo que los acoge.

La exploración del medio

La exploración del medio es una actividad que los niños y las niñas realizan de manera permanente en su vida cotidiana. Desde que entran en contacto con su mundo, sus capacidades perceptivas y sensoriales los llevan a interesarse por todo lo que les rodea, a explorar su propio cuerpo, a observar sus manos y chupar los dedos de sus pies por disfrutar y explorar sus propias sensaciones. Al sentir las texturas de su ropa, abrigos o cobijas, indagar la cara de los adultos con los que comparte, explorar los sonidos que realiza con su voz, balbuceos, gritos y llantos la exploración se amplía también a todo cuanto los rodea como fuente de curiosidad e indagación.

A medida que los niños y las niñas crecen van descubriendo que su entorno es todo un universo de posibilidades para la exploración y el conocimiento, y su curiosidad se complementa con formas intencionales de realizar exploraciones. Generalmente, este interés está asociado a lo novedoso, pero, en muchas ocasiones, puede evidenciarse en lo conocido y cotidiano que es visto de otras maneras, como lo afirma Harlen:

La rapidez con la que los niños se interesan ante las cosas nuevas, o ante formas nuevas de ver las cosas familiares, demuestra que el interés puede

crearse. Es perfectamente posible que los niños se queden por completo absortos en actividades que no han planteado ellos, lo que no significa que su interés sea captado por cualquier actividad. El criterio de interés debe aplicarse después de que los niños hayan tenido oportunidad de encontrar fenómenos nuevos. (1989, p. 105)

En ese sentido, las experiencias de juego, arte y literatura son propicias para promover la exploración del medio. Estas vivencias tienen una característica común que las hace aún más valiosas en la educación inicial, pues no se circunscriben a un espacio determinado o exclusivo, ni a una forma particular. Por el contrario, suelen tener lugar en cualquier momento y escenario que les ofrezca a las niñas y a los niños condiciones propicias para la acción, la participación y la libertad. Como propone una de las premisas de las escuelas Reggio Emilia, el niño y la niña aprenden permanentemente y en todo lugar, lo cual permite que complejicen y amplíen su mirada sobre el mundo de una manera exhaustiva e interminable.

88

Por esta razón, el ambiente juega un papel decisivo, pues en él existen múltiples posibilidades de exploración para las niñas y los niños. Este se entiende, según Frabboni, como un ámbito espacial, temporal y antropológico en el cual cada niño desarrolla sus propias experiencias de vida y en donde, en condiciones adecuadas, puede ampliarlas. Puesto que los aprendizajes están directamente unidos a la cantidad y calidad de las experiencias, es necesario que el ambiente, en su acepción más amplia, sea explorado, experimentado, conocido en modo orgánico y sistemático en sus aspectos diferentes pero correlacionados (1980).

De acuerdo con esta definición y partiendo de que en la educación inicial se construyen ambientes ricos mediante la selección de los materiales adecuados y suficientes para los niños y las niñas, hay que tener en cuenta las posibilidades de exploración que estos ofrezcan, puesto que la variabilidad de los ambientes es la que permite comparar, analizar semejanzas y diferencias, categorizar, crear, experimentar, interactuar, cuestionarse, asombrarse y

establecer relaciones. Además, no se puede pensar un ambiente sin reconocer los gustos e intereses de los niños, las niñas, las maestras y los maestros, ya que ellas y ellos tienen la posibilidad de enriquecerlos y, con ello, promover una plena participación, exploración, creación y expresión.

Por otro lado, cuando se habla de exploración del medio, no se hace referencia exclusivamente al medio cercano, pues, a pesar de ser este con el que se tiene una experiencia directa y afectiva cotidianamente, los niños y las niñas hacen parte de una cultura mediatizada que los lleva a tener un vínculo especial con la televisión y los diferentes medios de comunicación, los cuales permiten que el entorno, las personas y los eventos espacialmente lejanos puedan hacerse cercanos gracias a las imágenes, sonidos e interacción que ofrecen, despertando curiosidad e interés. Por eso, es común escuchar a los niños y las niñas en los escenarios de la educación inicial hablar sobre China, que, aunque esté muy distante, el hecho de que allí se celebren los juegos olímpicos la hace cercana e interesante para ellos y ellas, siendo esta una oportunidad para que se aproximen a lugares y culturas que llaman su atención, que descubran aspectos que no conocían o que sólo conocían parcialmente.

De igual manera ocurre frente a las situaciones de conflicto a las que se ven enfrentados en la vida cotidiana, no sólo con sus pares o con los adultos, sino consigo mismos. Si la maestra o el maestro acompaña de manera sensible estas situaciones, sabrá conducir a los niños y las niñas hacia la construcción de argumentos, razones y explicaciones frente a lo que sucede y, por tanto, los orientará acertadamente al plano de la reflexión de la acción como una cualidad del pensamiento; de esta manera, los niños y las niñas reconocen su capacidad para resolver problemas. Si estas experiencias son valoradas positivamente en las situaciones cotidianas de una manera libre, creativa, propositiva y responsable se está contribuyendo en sus procesos de pensamiento.

Cuando por medio de la experiencia, se hayan descubierto y dominado los diversos procesos vitales, todos los trabajos ulteriores tendrán un sentido y una enseñanza [...] el que posea este sentido puede abordar con seguridad y eficacia cualquier



creación, ya no se conformará con lo que se le muestre o se le explique, querrá ver por sí mismo, experimentar, buscar, a veces equivocarse, confrontar sus descubrimientos y sus invenciones con las búsquedas más o menos geniales y sus contemporáneas. (Freinet, 2003, p. 118)

Finalmente, estas situaciones plantean un componente esencial dentro del proceso de exploración del medio, las cuales se enriquecen con la formulación de preguntas e hipótesis entendidas como manifestaciones del pensamiento a través del lenguaje.

La exploración del medio en el desarrollo infantil

La manipulación de los objetos: primeras exploraciones del medio

La curiosidad es tal vez una de las mayores características de los niños y las niñas, a través de la cual indagan, cuestionan, conocen y dan sentido a su mundo. Dicha curiosidad los lleva a mantener una actitud de búsqueda permanente que puede evidenciarse desde los primeros días de vida y, de manera progresiva, a medida que el niño y la niña crecen. Inicialmente se manifiesta a través del uso y descubrimiento de las posibilidades de exploración que les ofrece su cuerpo a través de las caricias que realiza el adulto, el contacto piel con piel durante la alimentación y los cambios de posición que le permiten reconocerse en un espacio y lugar.

Más adelante, y como consecuencia del perfeccionamiento de sus movimientos, la exploración de los niños y las niñas se evidencia en la manipulación de los objetos. Cuando los puede llevar a su boca y chuparlos, olerlos, golpearlos, sacudirlos, no sólo están entrando en relación con ellos, sino

que además están descubriendo sus características, los materiales de los que están hechos, sus texturas, consistencias, colores, temperaturas y tamaños. Este nuevo conocimiento, que parte de las exploraciones iniciales, los conduce hacia las posibilidades de comparar y contrastar los objetos, reconocer sus similitudes y diferencias, categorizarlos de acuerdo con sus características perceptuales en un primer momento.

Resulta natural que los niños y las niñas suelen dedicar una gran parte de su tiempo al acto de explorar, el cual está íntimamente relacionado con sus intereses, los diferentes ambientes en los que suelen encontrarse, los objetos y materiales que están a su alcance, sus experiencias previas o sencillamente las oportunidades que les ofrecen los adultos para hacerlo.

La acción de un niño [...] depende de muchas más cosas que de los conceptos y técnicas que posea, depende de si ha tenido la oportunidad de ver cosas iguales o semejantes anteriormente, del interés que tenga por estas u otras cosas, de cómo y de quien se las presenta, de si está solo o acompañado, de lo que hizo inmediatamente antes, de lo cansado o atento que se muestre. (Harlen, 1989, p. 40)

De esta manera, gracias a sus posibilidades de exploración, los niños y las niñas se convierten en buscadores activos, lo que les permite descubrir y experimentar múltiples situaciones, disposiciones indispensables para su desarrollo, aprendizaje y para la significación de todo cuanto se encuentra a su alrededor. Dichas actitudes de búsqueda permanente sobre el mundo, que suelen ser espontáneas, son en esencia a las que se hace referencia cuando se habla de exploración del medio.

La observación: principio del pensamiento científico

Los niños y las niñas llegan a un mundo colmado de seres humanos, elementos y vivencias totalmente nuevos para ellos y para ellas, y van construyendo sus explicaciones acerca de la realidad de manera similar a como lo realizan los científicos. Cada color, textura, olor, sabor y sonido les brinda información sobre el mundo a través de la obser-

vación y la indagación. Ven que las estrellas y la luna salen en la noche y el sol, en el día; observan cómo su perro no habla, pero bate la cola cuando regresan a casa; ven que cuando lloran derraman agua por los ojos, y que las cosas al caer son atraídas por el piso. Todo esto se convierte en preguntas de la vida cotidiana, familiar, social, física y natural frente a las cuáles buscan explicaciones, a partir de sus propias hipótesis que basan en los conocimientos que han adquirido hasta el momento sobre el mundo y su funcionamiento. Como afirma Tonucci:

Si continuamos con la línea que venimos planteando, debemos sostener también la idea de que, si hay un pensamiento infantil, hay un pensamiento científico infantil. Es decir, sostendremos la hipótesis de que los niños desde pequeños van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos. Entendemos que hacer ciencia no es conocer la verdad sino intentar conocerla. (s.f., p. 32)

El reconocer la capacidad investigadora de las niñas y los niños en la educación inicial conlleva a situar la responsabilidad de los adultos que los acompañan, cuidan y provocan, frente a la ampliación de las oportunidades que les ofrecen cotidianamente y la intención permanente de invitarlos a preguntar, cuestionar, comparar, observar, experimentar, construir explicaciones, describir situaciones y fenómenos, dar forma a sus propias ideas y saberes, construir sus propias explicaciones y, desde allí, orientar su acción sobre el mundo. Todo esto aplica no sólo para el mundo físico y sus fenómenos, sino también con respecto a las relaciones humanas, las interacciones y los encuentros que ocurren entre las personas.

La experimentación como proceso de exploración del medio

Desde la exploración física de los objetos y del establecimiento de sus relaciones primordialmente perceptuales, los niños y las niñas transitan hacia formas de exploración que se complejizan, pues ahora entienden que sus acciones producen efectos, así como que las relaciones entre los objetos pueden llegar a transformar el ambiente y comienzan a usar los objetos con fines distintos.

La pelota ahora no sólo es para patearla, sino que además se lanza para hacer caer un objeto que está lejos del alcance. y la crema ya no funciona sola, sino que ahora se mezcla con otros ingredientes como el agua para hacer un masaje

En la experimentación el lenguaje toma un lugar fundamental, pues es a partir de este que los niños y las niñas dan razón de lo que sucede, explican cómo hacen las cosas y construyen argumentos iniciales sobre los sucesos, además de indagar todo el tiempo sobre el porqué de las cosas, tratando de construir mejores significados de lo que viven y experimentan. Es así como el lenguaje, la exploración y el pensamiento van de la mano y es en las conversaciones que sostienen con los adultos o con los otros niños y niñas donde se da paso a las palabras que movilizan sus teorías o hipótesis.

La investigación en grupo se hace ahora necesaria y fundamental, pues cuando los niños y las niñas intentan explicar por qué la luna no se cae, por ejemplo, las verbalizaciones de otros son escuchadas y entre todos pueden intentar relacionar las opiniones de sus iguales, sus intervenciones y narraciones, y así deducir que la experiencia se analiza de manera individual, pero que siempre es susceptible de consensos, de ideas que cooperan y de estrategias en equipo que logran mejores explicaciones a los hechos. Se trata de procurar experiencias en las que los niños y las niñas trasciendan la acción independiente y comprendan que son parte de un grupo social con ideas y pensamientos igual de válidos a los suyos.

Al hablar de la capacidad investigadora de las niñas y los niños, es posible situar al menos 5 herramientas del pensamiento que, vistas como base para la aproximación intencionada al mundo de la vida, sustentan la exploración del medio y la potencian al hacerla más compleja y estructurada. Dichas herramientas se refieren a la clasificación, la experimentación, la formulación y comprobación de hipótesis, la planificación, la anticipación, así como la utilización y manejo de la inferencia para la solución de problemas simples (Puche, 2000, p. 32).

Con base en estas premisas, se puede afirmar que las niñas y los niños son investigadores innatos y que el desarrollo de su pensamiento científico depende en gran medida de las experiencias en las que se les permita observar, experimentar, preguntar y plantear hipótesis, donde estas dos últimas acciones investigativas van ligadas al desarrollo del lenguaje que permitirá a la maestra y al maestro conocer las construcciones de pensamiento que tejen.

Aquí el rol de la maestra y el maestro se hace importante, en tanto que son quienes propician ambientes y experiencias que promueven la curiosidad y fomentan el espíritu investigativo, no entregando respuestas inmediatistas a las magníficas preguntas que diariamente se plantean los niños y las niñas sobre el mundo, ni minimizando a contenidos temáticos esos intereses manifiestos en sus expresiones de asombro y curiosidad. Así mismo, sitúan a las niñas y a los niños como partícipes de su desarrollo que “no sólo intentan solucionar problemas, sino que buscan nuevos desafíos” (Puche, 2000, p. 32).

Para promover estas capacidades de las niñas y los niños, las propuestas pedagógicas en la educación inicial deben propiciar escenarios y posibilidades de exploración que comprenden todas las maneras de conocer el mundo permitiendo que desde su interés se acerquen a todo aquello que les genera curiosidad. Todos los entornos: natural, físico y social, ofrecen diferentes oportunidades de exploración, así que está en la creatividad del maestro o la maestra aprovechar las oportunidades con que cuenta y ofrecer experiencias que permitan conocer eso que no está en el contexto inmediato.

Finalmente, podemos decir que la exploración es un acto complejo a través del cual se articulan diversas acciones de experimentación, emoción y procesos de pensamiento. Con ello, los niños y las niñas irán descubriendo las propiedades de lo tangible e intangible, establecerán relaciones y asociaciones, modificarán sus ideas previas, aprenderán los usos sociales que se le atribuyen a las cosas e inventarán unos propios, gracias a sus cualidades creativas e imaginativas, convirtiéndose en puntos de partida para que construyan conceptos, aprecien aún más los actos de explorar y busquen cosas nuevas, se sientan satisfechos por lo encontrado y aprendido, y lleguen a dar un nuevo y trascendente sentido a la experiencia, individual y colectiva.



Capítulo





LAS MAESTRAS Y LOS MAESTROS:

CONSTRUCTORES DE SABER PEDAGÓGICO

A Emilio no le gusta que lo abracen, desde que llegó al colegio me busca con la mirada y espera que yo también lo mire, cuando conectamos entra tranquilo al salón, deja su maleta y sale a jugar. Mientras juega levanta la mirada y me busca nuevamente, sonrío. Él sabe que yo estoy para él cuando me necesite. Hay otros que son más abrazadores, como Sergio, lo saludo dándole un apretón de bienvenida, luego me toma de la mano y entra al colegio, pero lo suelto para que vaya solito al salón, antes lo llevaba hasta allá, pero ahora camina todo el pasillo y logra llegar satisfecho, porque ya no se pierde, ya no necesita de mi ayuda.

Relato de una maestra de transición, 2010.

Cuando una maestra o un maestro de educación inicial habla sobre algún niño o niña, lo hace desde lo que ve, vive y comparte con él en la cotidianidad, sobre qué le interesa, qué le da miedo, qué le genera confianza, qué es eso que logró hacer o qué le preocupa; y puede decir todo esto con seguridad porque comparte todos los días, con cada uno, espacios, tiempos y afectos. En ese compartir, las maestras y los maestros le

dan vida a su práctica pedagógica, ya que se disponen para el encuentro con las niñas y los niños, desde la observación, la escucha activa, de lo que expresan en cada instante y, desde ahí, se sorprenden, abrazan la oportunidad del momento, reconocen sus intereses, toman decisiones, resuelven problemas y se hacen preguntas sobre lo que sucede.

Así mismo, disponen ambientes que desencadenan propuestas pedagógicas para potenciar desarrollo en las niñas y los niños; de la misma manera, construyen relaciones con las familias e identifican las características locales y del territorio que habitan para orientar la práctica pedagógica en el marco de las características propias de los contextos en donde tiene lugar y se repiensa constantemente para hacerla cada vez más pertinente.

Las maestras y los maestros develan los intereses personales y profesionales que tienen como sujetos de saber y que construyen en las experiencias. Esto los posiciona como profesionales activos que proponen, crean, investigan, dialogan y construyen conocimiento en el encuentro con los otros, desde un ejercicio comprensivo de la realidad, que se complementa con la reflexión

permanente para analizar lo que sucede, poner el acento en aquello que resulta inspirador y significativo, y definir lo que se desea potenciar del desarrollo y, así, abordar las acciones y aspectos a transformar para enriquecer su trabajo.

La construcción de saber pedagógico que es un campo profundo y complejo se sostiene en la experiencia personal y en lo que se ha construido sobre ella. En otras palabras, es la conjunción de su experiencia de formación, su aproximación a los saberes de la pedagogía infantil, su experiencia de trabajo con las niñas, los niños, las familias y con las construcciones políticas para la primera infancia, así como todas las elaboraciones que los llevan a explorar otros campos cercanos que alimentan su ser, su saber y su hacer.

La reflexión sobre la práctica es una de las acciones más importantes que llevan a cabo las maestras y los maestros, por ser generadora y ordenadora de su saber. Puesta en este contexto, esta acción puede ser abordada en dos sentidos: en uno donde equivale a volver hacia sí mismo y permitir el autodescubrimiento de las actividades mentales propias y de los aspectos existenciales de la vida; en otro, donde equivale a pensar, meditar, someter algún fenómeno, interno o externo, a profunda consideración para lograr una mejor comprensión de él (Rodríguez y Gutiérrez, 1999). En ambos casos, el mirar hacia dentro conlleva un ejercicio de tomar distancia, observar desde distintos lugares un aspecto o un hecho en particular y avanzar para construir una postura, interpretación o saber.

Desde esta perspectiva, la reflexión le da sentido a lo que hacen las maestras y los maestros y a lo que buscan en cada propuesta pedagógica que construyen (Contreras, 2003). Es una acción inherente a la labor pedagógica que se apoya en delinear intenciones claras para llevar a cabo sus acciones y propuestas, en la búsqueda de ampliar las posibilidades para potenciar el desarrollo infantil en la primera infancia.

Este documento busca situar a las maestras y a los maestros como líderes y constructores de las propuestas pedagógicas y curriculares de la educación inicial en una perspectiva que reconoce las particularidades de su saber y experticia, y que las asume como base para la concreción de las

propuestas conceptuales, prácticas, éticas y políticas que se explicitan en 6 instancias de reflexión y organización de su quehacer pedagógico: *disponerse para el encuentro, conocer los intereses de las niñas y los niños, tomar las primeras decisiones, diseñar propuestas, adentrarse en la experiencia y documentar la experiencia pedagógica*. Todas estas se precisan a continuación.

1. Las maestras y los maestros se disponen para el encuentro con las niñas y los niños

Partir de la incertidumbre implica reconocer que la práctica pedagógica es una construcción que toma forma en la interacción con las niñas y los niños, y que, aunque se apoya en el saber de las maestras y los maestros, su trayectoria y experticia es siempre *un lugar de posibilidad*, abierto a la sorpresa y, con ello, a la transformación y experimentación. De allí que se reafirme la extrañeza y el encuentro con los otros como el punto de partida que permite a las maestras y a los maestros acercarse a responder las preguntas iniciales sobre lo que espera que suceda con el grupo de niñas, niños y familias que reciben cada año, y disponerse a acompañarlos con la intención de que el paso por las instituciones de la educación inicial se viva como experiencia, como algo que les de qué pensar y sentir (Contreras y Pérez, 2010). Dicha incertidumbre se acompaña de un gran interés por anticipar algunos elementos que favorecen la relación maestro o maestra-niños o niñas-familias, que se deriva del saber profesional y de la reflexión permanente.

Conocer a las familias de los niños y las niñas es un punto clave. Son las personas con quienes ellos y ellas pasan la mayor parte del tiempo y quienes más saben sobre sus gustos, sus intereses, sus deseos, sus ideas, los juegos que prefieren, las actividades que disfrutan y las características que han marcado su desarrollo desde el momento en que nacieron. Esta información nutrirá toda la indagación que se haga de los niños y las niñas, así como las propuestas y planeaciones pedagógicas. Saber de mano de las familias que, por ejemplo, Ana se resiste a tocar el pasto, que Juan disfruta

de los olores fuertes como el de lavanda y de la música, o que Daniel reacciona con llanto ante los ruidos fuertes, permite anticiparse en las acciones que se realicen, buscar alternativas y observar con atención lo que sucede en las propuestas que se hagan para generar procesos acertados que respeten el desarrollo de cada uno. De allí que la comunicación con las familias sea clave durante todo el proceso que se viva con los niños y las niñas.

De igual manera, reconocer y valorar las organizaciones familiares es comprender que existen diversas conformaciones y roles en cada hogar. Mientras algunos niños y niñas viven con su papá y su mamá, otros están con uno de ellos y otros viven con sus abuelos o tíos, o están en algunas instituciones que se encargan de su protección. Así mismo, existen situaciones particulares como ser desplazados de su lugar de origen, o ser testigos de un divorcio, momentos que marcan cambios en las formas de ser o estar de las familias. Este conocimiento sobre los contextos en los que viven los niños y las niñas es otro elemento clave que permite un encuentro propicio en el que todos se sientan reconocidos, incluidos, valorados y acompañados, independientemente de las circunstancias temporales o permanentes por las que atraviesen.

Identificar los contextos en los que viven los niños, las niñas y sus familias es también fuente de inspiración para las propuestas pedagógicas, ya que permite un acercamiento a las realidades que experimentan en su cotidianidad. Las organizaciones comunitarias, sus historias, los diálogos intergeneracionales, el territorio y sus habitantes, los valores y vivencias de estos lugares permiten establecer relaciones entre lo que los niños y las niñas viven en su día a día y lo que sucede en los escenarios de educación inicial, de manera en que ambos escenarios coexistan elementos comunes y acuerdos que permitan la participación y enriquecimiento mutuo.

Abrir espacios de diálogo permanente con las familias, en donde se conozcan sus expectativas frente al desarrollo de sus hijos e hijas, sus costumbres y preferencias de crianza, su cultura, sus rituales, los contextos en los que crecen sus hijos y en general sus saberes es crear relaciones cercanas y afectuosa que enriquecen y favorecen la disposición de propuestas pedagógicas culturalmente apropiadas. De igual manera, prepararnos para ese encuentro con las niñas y los niños en los escenarios de educación inicial implica estar atentos para reconocer sus sentires, expectativas, ideas, conocimientos y pensar en espacios y tiempos que les permita moverse, hablar, experimentar, hacer bromas, jugar con otros y brindar múltiples posibilidades de aprendizajes y relaciones.

Las maestras y los maestros cuidan

La maestra y el maestro cuidan a las niñas y a los niños, están atentos a identificar e interpretar sus señales emocionales y sus necesidades, lo cual implica un alto nivel de empatía, ya que, a partir de esa interpretación, ajustan sus acciones para ofrecerles respuestas sensibles. Cuidar es entrar en interacción cotidiana con todo lo que transcurre, pensar el lugar y los tiempos para tomar los alimentos, permitir espacios acogedores para el descanso o la siesta, o mostrar que lavarse las manos y los dientes es cuidar de sí mismos.

Ser cuidado desde el afecto y la empatía provoca que las niñas y los niños se sientan bien recibidos por otras personas y sean capaces de motivar la respuesta de otros frente a una necesidad propia, generando así confianza en sí mismos y en los demás. Las relaciones de cuidado fortalecen la construcción de la seguridad afectiva, la cual es la base fundamental para el desarrollo humano, de ahí la necesidad de reconocer la calidad y profundidad del vínculo.

El establecimiento de una relación de afinidad y comprensión implica la construcción de vínculos afectivos indispensables para el sano desarrollo del niño y la niña, y del trabajo de la maestra y el maestro. Los vínculos afectivos se cimentan en las expresiones afectivas corporales como el abrazo, la sonrisa, la disposición al juego, el movimiento, así como el acompañamiento desde la palabra, siendo esta la constructora de mundos y de subjetividades. Son estas relaciones las que permiten brindar seguridad, dar confianza y tranquilidad e incluso poner límites y contener las diferentes expresiones emocionales. En la medida en que la maestra y el maestro reconocen las acciones de los niños y las niñas con gestos, actitudes, palabras, miradas, con la capacidad de situarse al lado, atrás o al frente lo que genera es que el niño y la niña se sientan más seguros, confiados y que valoren sus conquistas. Estas relaciones de cuidado deben ser promovidas también al interior del grupo de niños, niñas o familias, así como entre el equipo de trabajo: maestras, maestros y demás profesionales, ya que así se experimenta el ser cuidado y el cuidar, y se reconoce como una necesidad humana.

Las maestras y los maestros acompañan

Las maestras y los maestros de educación inicial comprenden los ritmos de la infancia y sus relaciones con la vida cotidiana; de esa manera, deciden las formas más pertinentes para estar disponibles para las niñas y los niños. Lo anterior tiene que ver con el equilibrio en la acción para aguardar o proponer. En palabras de Hoyuelos (s.f.), “aguardar significa esperar con esperanza a alguien, esperar mientras se mira lo que hace, con respeto, confianza y estima, desde una posición vital y auténtica de observador”. Para hacerlo es

necesario estar alerta y presente, de tal manera que la palabra, la mirada, la pregunta, el abrazo o el objeto que se ofrezca sea, en lo posible, lo que el niño o la niña necesitaba para sentirse acogido, seguro o retado. Acompañar hace referencia a la búsqueda de la justa medida de la acción porque se confía en el proceso de las niñas y los niños, así como ellos confían en su maestra o su maestro. Implica estar abiertos a eso que las niñas y los niños muestran en sus acciones, palabras, movimientos, evitando estandarizar y, más bien, tratando de ver lo que las niñas y los niños quieren que se vea.

Por ejemplo:

cuando un niño está aprendiendo a andar, la madre ni discurrese, ni se pone a hacer demostraciones; no teoriza el modo de andar ni se pone a andar delante del niño, sino que retrocede de espaldas y llama al niño, le incita, le provoca, tejiéndose entre ambos el invisible hilo del deseo. (Barthes, s.f., en Villena, 2015, p. 93)

Ella confía en las capacidades del niño y se dispone corporalmente de una manera especial para invitarlo a seguir, acompañando con palabras su logro y dejándole espacio para ser y hacer, los junta el deseo de acompañar y ser acompañado, deseo basado en la confianza mutua.

Paralelamente, la maestra o el maestro, mira, observa, escucha, habla, canta y se pone en disposición desde el cuerpo y sus posturas. Esto le va dando forma a cómo se pone en relación con las niñas y los niños. No se trata de miradas desprevénidas, aunque también, sino de aquellas que disfrutan de las maneras en que las niñas y los niños juegan, exploran o se expresan, atentas a enriquecer las experiencias.

También escucha sus palabras, sus llantos o sus murmullos; presta atención a los sonidos que produce el ambiente que habitan, los que asustan, aturden y les producen calma o seguridad. Habla, usa diversas palabras y tonos de voz, cuenta historias, canta con ellos, se inventa disparates, les dice que los quiere, halaga sus vestidos y sus disfraces; pero también calla y los deja ser en su propia voz. En medio de todo ello, logra construir significados del mundo, nombrar las emociones,

poner en palabras las felicidades y las tristezas e indagar un poco más sobre esos temas del mundo que les interesan, que pueden ser abordados desde la oralidad y la palabra escrita, que es leída por la voz de la maestra o el maestro.

Por último, está allí con su cuerpo dispuesto a un abrazo, a tomar una mano y a dar un aliento. La presencia corporal tiene una fuerza maravillosa,

un cuerpo que acuna al otro, que sostiene, abraza, expresa afecto, pone límites y brinda seguridad es el que permite la calidez del afecto y la seguridad del apoyo... esto supone que el cuerpo de la maestra o el maestro como sostén. (Soto y Violante, 2005, p. 53)

Las maestras y los maestros provocan

La provocación tiene que ver con aquello que la maestra o el maestro propone a las niñas y los niños, lo cual se corresponde con la lectura que hace sobre su proceso de desarrollo, sus historias de vida, sus familias y las comunidades en las que viven.

Provocar tiene que ver con hacer propuestas inacabadas para ser completadas o transformadas, con dar en qué pensar y qué sentir, y ser aliado de la curiosidad infantil para que la experiencia construida por cada niño y niña complejice sus capacidades y potencie su desarrollo. Así las maestras y los maestros les ofrecen ambientes en los que puedan vivir experiencias retadoras que les permitan relacionar lo conocido con lo que no lo es; descubrir las posibilidades de sus movimientos, preguntas, pensamientos y propuestas; contrastar hipótesis, formas asertivas de relacionarse con los otros y llegar a acuerdos, entre otros procesos y, así, impulsarlos a comprender cómo actuar en situaciones nuevas y en las ya son conocidas. Las provocaciones se van ajustando en función de la complejidad y ampliación de las capacidades de cada niña y niño, de tal manera que su autonomía crezca y se potencie su desarrollo.

La maestra y el maestro reconocen que sus propuestas no son las únicas provocadoras de la acción. Por ello, agudizan la mirada y la escucha a esas preguntas que provienen de casa, a las charlas, los juegos y las interacciones que sostienen las niñas y los niños entre ellos y con el mundo que los rodea.

Por ejemplo: es temporada de orugas y justo en el patio del colegio hay un árbol por el que suben y bajan en fila. Un grupo de niños y niñas se da cuenta de esto y todos los días van a observarlas. Algunos les llevan flores de otro árbol y ven que de esas no comen; deciden entonces arrancar varias del árbol al que se suben y se bajan para ponerlas más cerca, pero igual no las comen. Otro día, uno de ellos intenta tocar una oruga, lo que le provoca sarpullido y ardor, así que cuando acude a su maestra ella les propone averiguar por qué pasó y a qué se debe, por lo que deciden ir a la biblioteca en busca de libros sobre bichos. Este interés que surge de una observación minuciosa del medio hecha por un grupo de niños y niñas, en medio de la cual uno de ellos tuvo una experiencia dolorosa (ser picado por la oruga), es aprovechado por la maestra para hacer una indagación conjunta.

De allí surgieron nuevas preguntas, libros por consultar, canciones que cantar, experimentos, indagaciones, búsquedas minuciosas, interacciones con otros más conocedores, visitas al zoológico y al jardín botánico, en fin, una cantidad de experiencias que condujeron a la maestra, a los niños y las niñas a explorar nuevas formas de relación con la naturaleza.

La provocación invita a disponer esa situación, momento o acontecimiento como un movilizador del ser y del pensar de las niñas y los niños, donde descubren nuevas conexiones, conocimientos y experiencias que los llevan a ir más allá y potenciar su desarrollo.

Cuidar, acompañar y provocar se convierten en interacciones abarcadoras que las maestras y los maestros van poniendo en la práctica conforme las necesitan para sostener las relaciones con las niñas y los niños, de manera que la experiencia educativa se convierta en una posibilidad real de potenciar su desarrollo.

La riqueza de las experiencias y la posibilidad de potenciarlas está en las interacciones que se conjugan con los ambientes, tiempos e intencionalidades que dan sentido y horizonte a las acciones cuando se trata de potenciar el desarrollo de las niñas y los niños de primera infancia. Estas encuentran un lugar en medio de la vivencia desde el juego, la literatura, las artes y la exploración del medio.

2. Las maestras y los maestros conocen los intereses, saberes y expectativas

Si el niño es portador de teorías, interpretaciones, preguntas y es coprotagonista de los procesos de construcción de su propio conocimiento, el verbo más importante que guiará la acción educativa no será ya hablar, explicar o transmitir, sino escuchar (Carla Rinaldi, citada en Altimir, 2010, p. 15).

Uno de los desafíos más complejos, pero potentes que tienen las maestras y los maestros es, sin lugar a duda, conocer a sus propios niños y niñas. Pero, ¿qué implica ese conocer? Más allá de tener idea de la información que se registra sobre las niñas y

los niños en las fichas de matrícula, el maestro o la maestra, a partir del cuidado, el acompañamiento y la provocación, profundiza y centra su atención en descubrir las formas de ser, de sentir, de estar y de pensar de cada uno de ellos y ellas. Es, en términos de Malaguzzi (en Hoyuelos, 2004, p. 136), penetrar en la experiencia del niño y la niña para entender sus potencialidades, sus emociones, sus temores y su historia. Este acercamiento tan profundo implica también para los educadores comprender “que cada niño y niña que nace es un desafío, un punto interrogativo. Es una especie de aventurero que puede coger mil caminos imprevisibles” (Hoyuelos, 2004, p. 59) en la búsqueda de sentido y significado frente a la vida.

El reto más grande que se tiene es acoger a cada niño y niña desde su singularidad, con su bagaje de experiencias, de saberes, de afectos, de deseos, de inseguridades y de vacíos para hacerlo sentir querido, valorado y respetado. Ese acoger implica entonces reconocer la singularidad de cada niña y niño, y brindar las oportunidades para que cada forma de ser y estar se interrelacione con otras, de modo que cada uno de ellos y ellas pueda sentirse dentro, uno con los otros, aceptado e incluido (Díez, 2007, p. 30).

Eso es conocer, hacer sitio, acoger, abrir el camino a la expresión de las niñas y los niños que comienzan a ir a la escuela, permitirles adquirir la conciencia de su valor personal, inseparable del valor de pertenencia a un grupo en su totalidad, permitirles que se expresen, que intercambien con sus semejantes sus deseos, sus proyectos de aprendizaje. (Maud Mannoni, citado en Díez, 2007, p. 29)

Para conocer a los niños y a las niñas, y generar todas aquellas condiciones de posibilidad de hacerles sitio, existen diversidad de caminos o estrategias. Díez (2007) considera como indispensables los siguientes:

el vínculo [...], la escucha, una actitud corporal cercana y disponible, la contención, el revestir el ambiente de vida, el potenciar el afecto, la inclusión y las relaciones de calidad, el ofrecer abundantes modelos de identificación, el organizar el tiempo incluyendo posibilidades de jugar, aprender, elegir, trabajar solo, o en grupo, de moverse,



de hablar, de explorar, de expresarse de diversas formas, de divertirse... y el implicarse en el día a día curioseando junto a ellos, desde dentro, y apasionadamente. (p. 32)

101

Conocer los intereses de las niñas y los niños implica una observación y escucha atenta, que lejos de ser actividades instrumentales y superficiales de solo ver acciones y oír palabras, se constituyen en una actitud receptiva para comprender la cultura y experiencia infantil (Hoyuelos y Riera, 2015). Malaguzzi con frecuencia afirmaba que mucho se habla y se lee sobre los niños, pero poco se habla con ellos y muchos menos se les escucha y observa de manera directa e intencionada. De ahí la necesidad de una escucha y observación activa que permitan comprender cómo las niñas y los niños piensan, desean, hacen teorías o nos introducen en sus caminos emocionales [...] es una condición sine qua non para no destruir la cultura infantil, sino para respetarla (Hoyuelos y Riera, 2015, p. 60).

La escucha y la observación se consideran actitudes éticas (Hoyuelos y Riera, 2015), pues no es simplemente la acción de oír, sino, más bien, la disposición del maestro o la maestra para estar atento a dar oídos con todos sus sentidos para acoger la voz de niño y la niña, y, a partir de allí, ampliar y enriquecer las interacciones que permitan, por tanto, aportar de una manera intencionada a su desarrollo integral. Cualquier momento del día es una oportunidad para escuchar y dialogar con los niños y niñas: la asamblea, el juego en el parque o en el aula, el diálogo sobre una experiencia literaria, una salida pedagógica, entre otras más, se constituyen en condiciones de posibilidad para “conocer lo desconocido del niño, y su forma original de sentir y pensar”.

Por ende, la observación y la escucha no son solo una oportunidad para conocer a los niños y potenciar su desarrollo, sino también para conocer las formas de ser y estar como maestros y, en ese sentido, brindar las oportunidades para transformar las propias prácticas. Hoyuelos y Riera (2015) afirman que:

La observación y el análisis de lo observado debería servirnos para plantear cambios en el diseño de las propuestas educativas, regularlas, mejorarlas, teniendo en cuenta no solo el proceso de los niños, sino también nuestra intervención y nuestra actitud, el tipo de contenidos que priorizamos o las situaciones y relaciones que se establecen. (p. 63)

Otro elemento que permite conocer los intereses, saberes y expectativas de las niñas y los niños tiene que ver con el diseño de experiencias que desencadenen todo su potencial creativo y expresivo. A partir de la observación y la escucha activa, los maestros y las maestras disponen de un insumo rico, diverso y potente para diseñar experiencias que partan de los propios intereses del grupo, pero que también les otorgue la oportunidad de ampliar sus referentes y diversificar sus intereses. Este punto lo ampliaremos más adelante.

Conocer los intereses, saberes y expectativas de los niños y las niñas implica, como refería Mari Carmen Díez, curiosear junto a los niños desde dentro y apasionadamente. Curiosear gracias a la observación y escucha atenta y activa de lo que son los niños y las niñas para construir, desde allí y con pasión, ambientes y experiencias que les permitan ser ellos mismos.

3. Las maestras y los maestros toman las primeras decisiones

Desde la observación y escucha de lo que las niñas y los niños piensan, expresan y construyen se abren nuevos horizontes para pensar en las intencionalidades de la práctica pedagógica. Es la oportunidad para que los maestros y las maestras, partiendo de la reflexión sobre lo observado y escuchado, otorguen sentido a las interacciones que establecen con las niñas y los niños, y puedan

generar condiciones, experiencias y ambientes interesantes que potencien el desarrollo infantil y permitan también la construcción de saber pedagógico alrededor de la educación inicial.

La reflexión se constituye, por tanto, en un aspecto importante e indispensable en el trabajo de todo docente, pues basados en este momento se crean y construyen experiencias pedagógicas intencionadas, sistemáticas y pertinentes, que se mueven en la flexibilidad y apertura que exige la primera infancia; de esta manera, la reflexión para las maestras y los maestros es un medio importante, sin ser el único, para construir saber desde la relación que establecen entre su propia experiencia, su construcción académica y las experiencias que viven en el encuentro con las niñas, los niños y sus familias. Este saber construido y constantemente reflexionado les brinda a los maestros y a las maestras las condiciones para identificar aquello que resulta inspirador, significativo y susceptible de potenciar.

De ahí que la reflexión intencionada faculte a las maestras y a los maestros para tomar decisiones frente al rumbo a seguir con sus niños y niñas. Sin reflexión no hay decisión, pues es a través de ella que las maestras y los maestros pueden identificar lo más pertinente para su grupo, el tipo de ambiente a diseñar, la cantidad y calidad de materiales, los tiempos y los tipos de experiencias a proponer que movilicen y detonen los intereses de las niñas y los niños.

Así, las primeras decisiones que tomen las maestras y los maestros pueden nacer de muchas fuentes de inspiración, creación y provocación: las lecturas que realizan las maestras y los maestros de las niñas y los niños, sobre su historia y su vida, de una experiencia compartida con un colega, una película, una canción, la exploración de algún material, la consulta de las preguntas que hacen las niñas y los niños, la risa o la curiosidad que les despierta algún objeto, la inquietud de una madre, la realidad de una comunidad, etc. En esos momentos, las maestras y los maestros van reflexionando e iniciando una búsqueda sobre aquellos procesos que se quieren potenciar y sobre los intereses de las niñas y los niños que día a día se van resaltando y perfilando cada vez más. Así, se va observando, escuchando, reflexio-

nando y disponiendo experiencias y ambientes, hasta que llega el momento en el que una experiencia —de juego, de arte, de literatura o de exploración del medio— detone en sorpresa, asombro y posibilidades de creación, relación y expresión de los niños y las niñas.

De esta atención consciente y reflexiva se toman las primeras decisiones que se constituyen en los actos creativos de los maestros y las maestras. En ese momento se logra identificar con claridad el rumbo a seguir, el pretexto para un nuevo comienzo; es el instante en el que se grita con júbilo “¡por aquí es!” y es el momento en el que *se prende el bombillo* para logra enlazar y decantar aquello que va a ser esencial y que, aunque falte por precisar en su interior, va a ser la esencia de lo que se quiere desarrollar y abordar con los niños y niñas.

Esas primeras decisiones, comprendidas como actos creativos, permiten que vayan tejiéndose relaciones, tanto con lo que ocurre en la cotidianidad del intercambio con las niñas y los niños, como con las informaciones que provienen de la intención de aportar en la construcción de una mirada curricular más amplia, que vincula el quehacer de todas las maestras y los maestros de la educación inicial en cada institución.

4. Las maestras y los maestros construyen propuestas pedagógicas

El diseño de propuestas pedagógicas promueve que los escenarios educativos se constituyan como lugares donde niños y adultos aprenden juntos a partir de experiencias realmente significativas para ambos.

en el proyecto del restaurante y cómo en medio del juego colectivo que se generaba, los niños y niñas desarrollaban procesos de aproximación a la lengua escrita al intentar escribir, por ejemplo, los nombres de los restaurantes y las cartas con los menús y los precios de la comida. Y así como este proceso, desarrollaron muchos más, pero lo interesante y más llamativo es que mientras los niños y niñas estaban desarrollando estas experiencias ellos sentían que estaban haciendo lo que más les gustaba hacer, jugar. (Díez, 2007, p. 60)

Ahí está lo esencial de las propuestas pedagógicas, en la actitud sensible de las maestras y los maestros para identificar los intereses de los niños y las niñas, y darles forma a través de las preguntas, hipótesis y problemas que cada uno de ellos intentará resolver. Estas promueven las relaciones con todos y cada uno de los ejes de desarrollo y también con los diferentes saberes de nuestra cultura.

Teniendo presente el sentido del diseño de las propuestas pedagógicas en educación inicial se hace necesario distinguir las características a través de las cuales se concretan y permiten estructurar el quehacer cotidiano de las maestras y los maestros. Dentro de estas características, el diseño de ambientes, los materiales, materias y objetos, y el tiempo y el ritmo, se consideran esenciales para potenciar el desarrollo de los niños y las niñas al reconocer las particularidades de los intereses y necesidades en la primera infancia.

Estas características son una posibilidad para conocer las auténticas riquezas de las niñas y los niños, y, si las propuestas pedagógicas parten de este entendimiento, las maestras y los maestros se disponen desde su sensibilidad y apertura a pensar en la mejor manera de relacionarse con los niños y las niñas potenciando su desarrollo y aprendizaje.

Espacio-ambiente

Cuando se define el espacio-ambiente de la primera infancia no se hace referencia únicamente al espacio físico, “sino al tejido de subjetividades, relaciones y sensaciones que en este suceden [...] En el espacio las niñas y los niños ponen en acción imbricada su ser sensorial, corporal y simbólico” (IDARTES, 2015, p. 100), en el que pone en juego su subjetividad y, con ella, las múltiples formas en que construyen el mundo lo transforman, lo cuestionan y lo comprenden, en otras palabras, lo viven, o en términos de Loris Malaguzzi, lo habitan. El espacio-ambiente se considera entonces como un sistema de relaciones armónicas que permiten la expresión, creación y complejización en los procesos de pensamiento, no solo de los niños y las niñas, sino también de sus maestros, maestras y la comunidad en general.

Bajo esta comprensión, el diseño de ambientes en la educación inicial evoca entonces a una envoltura simbólica de lo que se espera que ocurra en ese lugar e insinúa el tipo de interacciones que promueve y el grado de participación de las niñas y los niños. Cuando se parte de la idea de envoltura simbólica, se hace referencia a cómo el espacio es habitado por quienes se apropian de él para vivirlo y transformarlo dejando sus huellas.

En este sentido, Abad (2006) argumenta la idea de considerar el diseño del espacio-ambiente como una característica esencial de la práctica pedagógica, a partir de la cual se promueve la participación y el desarrollo desde la posibilidad del juego, la exploración y la creación como acciones fundamentales en la educación inicial. El diseño del espacio-ambiente tiene, para diversos autores (Abad, 2008; Zumthor, 2003, y Malaguzzi, s.f), unas características esenciales, sociales y físicas que se deben tener en cuenta en el desarrollo de

las propuestas pedagógicas que se plantean para las niñas y los niños:

Características sociales

El ambiente reconoce la diferencia y promueve la construcción de la identidad y de relaciones democráticas

Quienes acompañan a las niñas y los niños en la educación inicial entran en negociaciones y conflictos de pensamiento hasta llegar a producir actos creativos que se materializan en ambientes en los que la diferencia es la base de las interacciones. Entonces, se piensa con intención que el ambiente propuesto posibilite el desarrollo de la autonomía de las niñas y los niños, reconociendo sus intereses, ritmos y capacidades diferentes. Por ello,

la idea no es que en el aula se haga una oferta educativa homogénea y que luego se tolere que cada cual aprenda como pueda. Una buena respuesta educativa cubre las necesidades de aprendizaje y desarrollo de todas las niñas y todos los niños porque busca ajustarse a las capacidades de cada cual. (Palacios, 2008, p. 39)

Por supuesto, las niñas y los niños, además de disponer de momentos para la exploración individual, habitan y se apropian del espacio en la interacción con otros. Por tanto, se considera necesario el diseño de un ambiente democrático que propicie la exploración, el intercambio de ideas, el trabajo colectivo, la participación y la apropiación del espacio desde la acción y el cuidado del mismo como un lugar en el que todos conviven, que pertenece a todos y, además, en el que se puede participar desde sus ideas e iniciativas propias, transformándolo y creándolo. De esta manera, se dan las condiciones para el desarrollo de pertenencia a un colectivo desde la individualidad.

Por ejemplo:

en el desarrollo de un taller orientado al cultivo de una huerta, la gestión del espacio la pueden hacer las niñas y los niños a partir de encuentros y cartas al rector o la rectora, en donde argumenten su deseo de sembrar en un lugar público y adecuado para las plantas, como un rincón en el patio de

recreo. Una vez logrado el espacio, junto con su maestra o maestro, lo pueden adecuar, invitar a algunas familias para hacerlo y decidir qué sembrar, con el fin de usar los productos para consumo. Se podrían poner de acuerdo para hacer seguimiento al crecimiento de las plantas, averiguar cuál es la mejor manera de cuidarlas para que no se mueran y distribuir los turnos de riego, además de abrir un espacio de conversación con los demás niños y niñas para que les ayuden a cuidar la huerta.

Esta experiencia posibilita llegar a acuerdos colectivos y soluciones compartidas, habitar el espacio público (patio de recreo) de manera distinta, comprender que el cuidado de la huerta y que lo que allí sucede es un asunto de todos y documentar el proceso para tomar decisiones; por ejemplo, si se dan cuenta de que una planta está muriendo, pueden pensar en qué hacer para evitarlo o aprovechar el momento para comprender por qué algunas llegaron a dar frutos y otras no. Además, es posible distribuir responsabilidades para hacer acciones específicas como deshierbar o regar las plantas de acuerdo con los intereses de cada uno.

El ambiente posibilita el conocimiento de las comunidades

El diseño de ambientes brinda la posibilidad de conectar las experiencias de las niñas y los niños con la realidad del territorio y, por ende, de las familias. Por ello, vincular a las propuestas pedagógicas los saberes de las familias, promover las visitas a los barrios, participar en la oferta cultural y deportiva e incorporar lo que sucede en el territorio hace de la educación inicial una oportunidad para promover el ejercicio de la ciudadanía de las niñas y los niños. Siguiendo a Tonucci (s.f.), incorporar la cotidianidad de las comunidades a la escuela, salir, conversar con los vecinos, usar los parques, las bibliotecas y participar en las festividades o festivales hace posible visibilizar a las niñas y los niños, y, con ello, transformar poco a poco el ambiente en pro del bienestar de quienes viven allí. Estas interacciones con el territorio deben brindar herramientas a la maestra y el maestro para que el espacio-ambiente refleje esos elementos que hacen parte de la diversidad cultural de los niños, las niñas y las familias, los haga presentes y den identidad propia a la escuela. Los ambientes deben ser construidos y pensados en función de las características personales, sociales y culturales de todas las niñas y los niños que pertenecen al grupo que asiste a un entorno educativo.

Características físicas

El ambiente tiene posibilidades polisensoriales

La maestra y el maestro hacen una selección cuidadosa de los objetos que pondrán en el espacio y la forma en que los disponen, cuidarán de la luz, el equilibrio entre los lugares vacíos y llenos, colores, sensaciones y de las posibilidades de percepción que pueden experimentar las niñas y los niños. Aquí el gran protagonista es el cuerpo, a partir del cual conocen el mundo, lo huelen, lo tocan, lo saborean, lo observan y lo escuchan, lo que permite que

participen de diversos modos en la vivencia del ambiente. De esta manera, se logra que el espacio tenga una composición para que las niñas y los niños se sientan atraídos a experimentar lo que allí se propone.

El ambiente es flexible

En el diseño del ambiente se refleja la lectura que hacen las maestras y los maestros de las características del desarrollo, de las propuestas de las niñas y los niños, sus concepciones sobre educación inicial y desarrollo infantil. Por ello se sugiere que en los entornos educativos para la primera infancia se cuente con unos ambientes estables, otros de transformación efímera y algunos de construcción a lo largo del tiempo.

Los ambientes estables les dan seguridad a las niñas y a los niños porque saben cómo están dispuestos, siempre están ahí para ser vividos e intervenidos. En dichos espacios saben en dónde encontrar los objetos y juguetes que les interesan, son lugares conocidos que les dan estructura. Entre ellos encontramos los rincones de juego o espacios multitarea (Soto y Violante, 2005) en los que se ofrece diversas alternativas para elegir qué hacer y tienen propuestas específicas: de construcción, experimentación, disfraces o de exploración de libros, entre otros. De los ambientes estables también hacen parte los de descanso y alimentación, pues les marcan tiempos de la cotidianidad, en tanto les ayudan a predecir en qué momento del día se encuentran y qué se espera de ellos, lo que provoca seguridad y confianza en el espacio y en las relaciones que allí se tejen.

Los ambientes de transformación efímera son aquellos que se intervienen dándoles otros usos y que perduran mientras se vive la experiencia. Estos buscan que las niñas y los niños tengan vivencias distintas en un lugar que habitualmente es usado para otras cosas. Por ejemplo: cuando las mesas del salón se ponen patas arriba y se convierten en barcos o en cuevas gracias a un par de telas, o al colocar papel de diversos colores en las ventanas que dejan pasar la luz y el salón se vuelve multicolor, invitando a jugar con las sombras. Los ambientes de construcción a lo largo del

tiempo describen el proceso que viven las niñas y los niños. El mismo salón o un lugar fuera del aula se va enriqueciendo a medida que el tiempo pasa y va guardando la memoria de lo que vive y se pregunta el grupo. Se resignifica y transforma de acuerdo con las indagaciones que se hacen, las respuestas que se encuentran, las creaciones, y las propuestas provocadoras de las maestras o los maestros.

El ambiente tiene grados de intimidad

Para el arquitecto Peter Zumthor (2003), los grados de intimidad tienen que ver con los niveles de proximidad y de distancia que proponen los espacios, tanto con los objetos como con las personas, sus diversas relaciones y las sensaciones que producen. Por ejemplo, pensemos en las sensaciones que les podrán hacer sentir a las niñas y a los niños los objetos más grandes que ellos, o mucho más pequeños, o espacios abiertos en los que transitan niños y niñas de diversas edades a ritmos distintos, como en algunos patios de recreo en los que se sienten atropellados por compañeros más grandes.

Los ambientes deben tener la intimidad suficiente para que las niñas y los niños se sientan en un espacio de libertad y seguridad. Esto se relaciona con el uso de los lugares, el tipo de mobiliario y la forma de disponer los objetos en el espacio, donde permite, por un lado, el movimiento autónomo y, por el otro, decidir estar en soledad para disfrutar de experiencias en solitario. Los grados de intimidad los marcan también los momentos de desarrollo de las niñas y los niños; no es lo mismo pensar en la sensación de proximidad y distancia en una sala de bebés, que en la de un grupo de niños y niñas de 3 años. Por ejemplo, para los niños menores de un año son ideales los nichos al nivel del piso, en donde puedan acceder por sí mismos a espacios de descanso y a rincones de juego libres de obstáculos como mesas y sillas. Esto permite, en primer lugar, movimiento autónomo y, en segundo lugar, el acompañamiento tranquilo al juego y a la exploración espontánea sin interferencias que representen peligro.

Los ambientes tienen una intencionalidad pedagógica

Además de las características anteriores, al ambiente lo sostiene una intención pedagógica. La composición del espacio insinúa unos modos de interacción, sus posibles transformaciones y maneras de creación. No está organizado al azar, detrás hay una intención pedagógica movida por el conocimiento del momento del desarrollo del grupo de niños y niñas, y de sus características sociales y culturales. Estas intencionalidades amplían las posibilidades de vivir experiencias que permitan encontrar alternativas para la solución de problemas, indagar y asumir retos que potencien la curiosidad y creatividad.

Ahora bien, para poner en práctica todas esas características del ambiente se hace necesario profundizar en las cualidades de los objetos y su composición, ya que estos hacen parte esencial del diseño de ambientes para la educación inicial.

Los materiales, las materias y los objetos

Las niñas y los niños entran al salón y ven en la pared del fondo unos caminos contruidos por papeles adhesivos de distintos colores, que recorren el muro en todas direcciones. *"Parece una estrella de mar"* como dice uno, el otro dice *"no, es un pulpo porque tiene ocho tentáculos y está pegado a la pared por sus ventosas."*

Luego de la observación y la sorpresa, la maestra los invita a acercarse y a explorar más de cerca el material, así que toma uno de los adhesivos y lo cambia de lugar. Las niñas y los niños se animan y comienzan a hacer otras composiciones a lo largo de los muros, cuentan historias y se inventan monstruos marinos nunca vistos.

Una niña decide arrugar uno de los adhesivos y lo convierte en una pelotica, que lanza junto con un compañero. Ahora todos juegan con los papeles doblándolos, rasgándolos y dándoles otras formas posibles. La maestra los observa con algo de angustia, intenta decirles que paren, pero se sienta y se une a la acción, hace pelotas de papel junto con las niñas y los niños y los invita a encestarlas en una canasta que está ahí en el salón. Luego del juego, todos recogen el papel en esa canasta. Al terminar la maestra guarda el papel porque se le ha ocurrido usarlo en una próxima oportunidad poniéndolo en agua y mezclándolo con pegamento, para experimentar el cambio de textura y motivar la creación. Maestra de un grupo de niños y niñas de 3 años.

El papel es un buen ejemplo para comprender cómo los materiales se convierten en materia de exploración, juego y creación. En esta experiencia, la maestra ha usado un material muy común en los entornos educativos: papel adhesivo de colores, en el que se escriben notas y recordatorios; sin embargo, al hacer una composición en la pared como una provocación para la acción de las niñas y los niños, esos adhesivos se convierten en materia transformable, volviéndose un elemento de experimentación y creación.

Así como en el caso del papel, en medio de la exploración, el juego y la creación de las niñas y los niños todos los materiales se convierten en materias, “no se crean, ni se destruyen, se transforman” (Lavoisier, 1785). Las telas se convierten en capas o cuevas; la arena, en pasteles o arepas; las cajitas de cartón, en teléfonos o cohetes espaciales. Por ello, las niñas y los niños

necesitan contar con materiales que permitan que su acción sea enriquecida y dispuestos de tal manera que los invite a interactuar con ellos. La organización de los objetos se relaciona con las intenciones pedagógicas que la maestra haya construido; sin embargo, se pueden sugerir los siguientes materiales:

Uso de materiales desestructurados



Hacer uso de materiales naturales y orgánicos de diversos orígenes, como semillas, ramitas, trozos de tela de diferentes tamaños y colores, entre otras múltiples posibilidades resulta enriquecedor para llevar a cabo los talleres, los proyectos de aula, rincones, juegos heurísticos, cestos de tesoros entre otras estrategias.

Uso de materiales estructurados

Se encuentran dentro de esta categoría la diversa variedad de libros que existe, la música y los instrumentos, los rompecabezas, los cubos de construcción, los juegos de loterías o cartas, las pelotas, las colchonetas o los aros, elementos propios de los territorios, entre otros, que ya de por sí insinúan una forma de uso específica.

Uso de materiales del cotidiano y de casa



Otra fuente muy valiosa para hallar materiales interesantes para el uso de las niñas y los niños son los objetos que llevan de casa, como teléfonos, discos de acetato, sombreros, bufandas o artefactos que recuerdan las historias o que tienen gran significado porque traen a la memoria los orígenes de las familias. Estos objetos pueden ser usados para construir en el espacio memoria colectiva, a través de murales interactivos o puestos en los rincones de juegos como recursos que enriquecen las experiencias.

Estas vivencias en los ambientes se relacionan directamente con el tiempo que transcurre en los entornos educativos y que garantiza el pleno desarrollo de las niñas y los niños porque se tienen en cuenta los ritmos individuales de cada uno.

El tiempo y el ritmo

Ese día luego de jugar en la arenera, era nuestro turno de ir a tomar onces. Les dije a las niñas y a los niños que ya era hora de ir a comer y me dispuse a ayudarles a sacudir sus pies y a prestar atención a quien necesitara de mi apoyo para ponerse la medias y los zapatos. Unos se alistaron muy rápido y fueron al baño a lavarse las manos, ya estaban listos para merendar, otros me pidieron ayuda para acomodarse las medias y amarrar sus zapatos, y otros quisieron hacerlo por sí solos, pero se tomaron un buen tiempo para probar una y otra vez cómo amarrar sus cordones.

Alicia llevaba zapatos con velcro y se entretuvo pegándolo en la media, luego en el piso y por último en el zapato, probó en donde más podía pegar la cintilla y me contó: esto sólo pega en la media y en el zapato, en el piso no, ¿por qué será que no agarra en el piso?. La tomé de la mano y me fui conversando con ella, le dije que cuando acabáramos de comer probaríamos con otras cosas a ver qué ocurría. Maestra de jardín, (2006.)

En una experiencia cotidiana como ésta se puede ver que la primera infancia tiene diferentes tiempos, diversos ritmos, que se conectan con aquello que se es, con los intereses que se tienen y el momento en que se vive. Cada uno a su ritmo y a su tiempo se pone los zapatos y las medias. La maestra les anticipa qué sigue, qué van a hacer, qué viene después, los prepara para el cambio a partir de lo que dice; de esta manera, les ayuda a situarse, a ordenar, a esperar y a anticipar. De acuerdo con Díez, para un niño pequeño:

el tiempo es algo que no tiene una identidad clara, que solo se siente y se percibe a través de los ritmos corporales, del ver pasar los días y las noches o de la celebración de los cumpleaños [...] será a través de estas vivencias y de las palabras que acompañan las secuencias de actividad, descanso, alimentación, aseo [...] con sus repeticiones y rituales, como irá captando los momentos que vive en su intenso presente y que va sumando unos a otros y que su discurrir de llama tiempo. (2013, p. 50)

En la educación inicial se viven diversos tiempos y ritmos que se conectan. Por ejemplo, están los tiempos de las niñas y los niños que en los primeros meses de vida están marcados por sus necesidades básicas: sueño, descanso, alimentación, limpieza, arrullos y encuentros con los adultos que lo cuidan. Así, entre las alternancias del placer y el displacer vive los tiempos en que va construyendo la tolerancia y la capacidad de espera, cualidades con las que el bebé no nace, sino que las construye gracias a la interacción con los adultos (Maquieira, 2007).

Estas vivencias se van ampliando en relación con los otros y así las niñas y los niños se van adentrando e insertando en las rutinas de las familias y las comunidades a las que pertenecen y compartiendo el tiempo de lo que ocurre a diario. Por esto, es fundamental que las maestras, los maestros y los profesionales que los acompañan, esperen y les den sus tiempos, que son diversos e implican:

Tiempo para acoger, reconocer y construir vínculos

Es el tiempo de acogida en el que los niños y las niñas se aproximan por primera vez a los nuevos ambientes que les ofrecen las instituciones de la educación inicial, es un tiempo de conocerse, de entenderse en la individualidad y en el colectivo del que ahora hacen parte las maestras, los maestros, las niñas, los niños y las familias. Este es un tiempo que involucra la construcción de nuevas vinculaciones afectivas que les sirven de soporte para enfrentar esta nueva experiencia. También se pueden proyectar propuestas en las que las niñas y los niños se sientan libres y contenidos, con el ánimo de conocer sus inquietudes, historias, preguntas y entrar en sintonía para, desde ahí, implementar estrategias pedagógicas pertinentes para el grupo; razón por la cual, en este momento, se invita a no apresurar, ni apresurarse, sino a vivir el momento de conocerse, sin sacar conclusiones a priori de cómo son las niñas, los niños o sus familias, cómo fueron sus antiguas maestras y si traen puestos o no los aprendizajes requeridos.

El tiempo de la experiencia interior

Es el tiempo en donde las niñas y los niños viven el aquí y el ahora con intensidad y le recuerdan a la maestra y al maestro la importancia de hacerlo y dejarse sorprender por el proceso, más que por los resultados, gozando de la belleza de la pausa y los ritmos propios. Este tiempo es clave para el diseño y desarrollo de las propuestas pedagógicas, pues estas se enmarcan, no en el tiempo de las maestras y los maestros, sino en el tiempo de las niñas y los niños, “tiempo rebelde, abierto a la acción, azaroso, caótico e indomable” (Hoyuelos, 2008, p. 5); es el tiempo que reclaman los niños constantemente y que las maestras y los maestros no pueden ignorar.

Tiempo individual y tiempo colectivo

El tiempo individual y el tiempo colectivo entran en sintonía. Todos los seres humanos han construido diferentes ritmos en la vivencia del tiempo; sin embargo, también tienen la habilidad de sintonizarlos para llevar a cabo acciones colectivas. Lo mismo ocurre con las niñas y los niños que, acompañados de sus familias, maestras y maestros entran en las dinámicas temporales y las comparten. Con los más pequeños es importante comprender que los ritmos los van marcando ellos porque las construcciones que han hecho junto a sus familias llevan la pauta. Por tal razón, todos los niños y las niñas no sienten hambre al mismo tiempo, ni duermen a la misma hora; su ritmo pertenece al ámbito individual y familiar. La exploración que hacen del espacio y de los objetos es también, de cierta manera, impredecible.

Entonces, el tiempo en las instituciones educativas se inscribe en la cotidianidad y se mueve en medio de aspectos de la crianza: dormir, jugar, explorar, comer, descansar, estar limpios, cantar, pasear, narrar el espacio, experimentar con nuevas texturas, con la luz con la sombra, cambiar pañales, etc. Sin embargo, en la convivencia colectiva siempre se llega a cierta sincronía.



Darse a la tarea de pensar en los tiempos trae a la mente muchas situaciones que se presentan en la práctica misma: los niños y las niñas que acaban todo en un minuto, los que se toman *demasiado* tiempo y no les alcanzan las horas para llegar a algún lugar, los que tal vez no pueden centrarse en la experiencia que ellos mismos escogieron o plantearon, o aquel que se permite solamente la contemplación sin atreverse a probar. A partir de estas situaciones es que la maestra y el maestro reflexionan, analizan, observan y escuchan, lo que los lleva a tomar la mejor decisión sobre qué decir, qué hacer y cómo interactuar con las niñas y los niños para llegar a un equilibrio entre el tiempo individual y colectivo, con el fin de abrir ventanas a nuevas experiencias y propuestas pedagógicas que posibiliten, además de potenciar el desarrollo de las niñas y los niños, “vivir los tiempos emocionados de la infancia” (Hoyuelos, 2008 p. 9).

Lo anterior es indispensable a la hora de adentrarse en la comprensión del desarrollo de las niñas y los niños atendiendo a las particularidades de cada uno para diseñar propuestas adecuadas.

PROPUESTAS QUE INSPIRAN

112

A continuación, se describen varias experiencias llevadas a cabo por maestras, maestros y artistas, entendidas como *propuestas inspiradoras* que pueden ser punto de partida para nuevas creaciones. Cabe aclarar que con ellas no se tiene un ánimo de réplica, pues jamás una experiencia será idéntica a otra por varias razones. Por un lado, porque cada niño y niña son únicos en su forma de pensar, ser y actuar, y, aunque existan trayectorias de desarrollo similares, jamás serán idénticas. Por otro lado, la experiencia se inscribe en un contexto social y cultural determinado que marca diferencias en la manera como los niños y las niñas se identifican con lo que están viviendo. Finalmente, porque las propuestas pedagógicas surgen de los intereses de los niños y las niñas en el presente y no de la imposición de acciones y propuestas de otros.

Sin embargo, son ejemplos que pueden inspirar la práctica y ser adaptados de acuerdo con las condiciones de cada contexto, los intereses de los niños y las niñas, sus momentos de desarrollo, los intereses de las maestras, los maestros y de las familias. Las descripciones de las experiencias están organizadas a partir de los siguientes elementos:





Claves pedagógicas: son un conjunto de pistas sobre alternativas para promover el desarrollo de los niños y las niñas a partir de las experiencias que se tejen en la cotidianidad. Estas están relacionadas con los ejes de desarrollo mencionados antes en este *Lineamiento*.



Reconocer los intereses: se deriva de las observaciones que realizaron las maestras, los maestros o los artistas autores de estas experiencias, sobre aquello que identificaron como interesante para los niños y las niñas, y que motivó sus acciones. La información que se presenta en este apartado es resultado de la sensibilidad de maestras, maestros y artistas que observaron y escucharon atenta y detenidamente las acciones, conversaciones, emociones y actitudes de los niños y las niñas en cada momento de la cotidianidad, desde donde reconocieron las características de su desarrollo y plantearon provocaciones para potenciarlo.



Disponer el ambiente y el espacio: indica cómo después de reconocer los intereses de los niños, las niñas y su desarrollo se organizaron los procesos que estructuraron la práctica pedagógica, con miras a potenciarlo a través de las interacciones.



Cómo viven las actividades rectoras: es el apartado que presenta las relaciones naturales y no forzadas que se tejieron entre el arte, la literatura, la exploración del medio y el juego, en medio de las estrategias pedagógicas propuestas y que buscaron potenciar el desarrollo de los niños y las niñas.



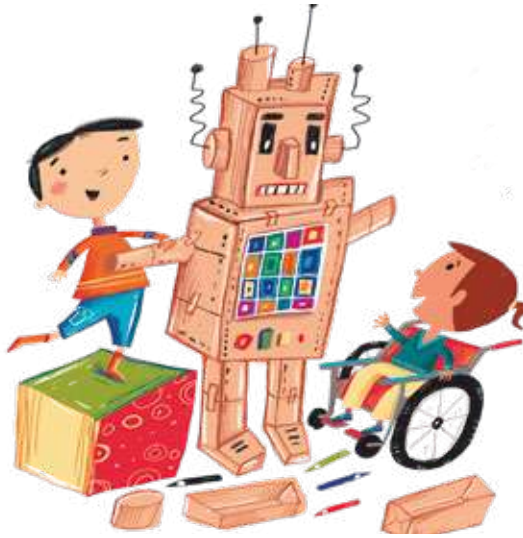
Otras ideas: corresponde a iniciativas que pueden ser tenidas en cuenta para fortalecer, transformar, ampliar o modificar las experiencias que se describen o crear nuevas.

¿Y tú, cómo lo harías?: se busca entrar en diálogo con las maestras, maestros y demás personas que se acerquen a la lectura de las experiencias y encontrar alternativas creativas que puedan complementar las experiencias narradas y que puedan implementar en los contextos reales de sus prácticas.

Las experiencias que se escogieron se encuentran en la lista siguiente:

1. ¡A cocinar!
2. Entrecajas
3. Cucú
4. El circo
5. Taller de entramados
6. Letras con sabor a familia
7. Habitar el espacio: mover para ser
8. La fábrica de dulces
9. La tierra está en un lugar estupendo
10. Los superhéroes
11. La maleta de los cuentos
12. Observación de los seres vivos
13. Vamos a cazar un oso
14. Coral - coroo
15. Mi mundo encantado
16. Aventura pirata
17. Exploradores de mundos
18. Los besos llegan
19. El casino
20. Cultivar





PROPUESTAS QUE INSPIRAN: Entrecajas



DISPONER EL AMBIENTE Y ESPACIO

La directora de la escuela, trajo las cajas a finales del mes de octubre y lo comentó en una de las reuniones pedagógicas de equipo: “un material no estructurado y en cantidad abundante (exactamente 20) con muchas posibilidades para utilizar en el patio”. Las colocamos en la caseta de madera, junto al resto de material que habitualmente utilizamos (cubos, palas, carretillas y camiones), sin comentar nada al grupo de niños y niñas, procurando no interferir de este modo en sus iniciativas e intereses de juego.

La novedad no pasó desapercibida y, en pocos días, fuimos nosotras las educadoras, las sorprendidas, al observar las construcciones tan originales que realizaban con esas sencillas cajas y al comprobar la cantidad de tiempo que dedicaban a estos juegos.

A través de fotografías fui cómplice de sus juegos y relaciones, procurando en todo momento ser lo más discreta posible, pasar desapercibida para que ellos y ellas no se sintieran invadidos. Creo que lo conseguí; se mostraban concentrados en sus procesos sin adoptar, en ningún momento, poses artificiales o dirigir sus miradas a la cámara; hablaban entre ellos y ellas, nunca se dirigían a mí... Yo por mi parte hacía mi trabajo en silencio, desplegando una auténtica actitud de escucha activa.



RECONOCER INTERESES

Entrecajas es el nombre de un juego ideado y desarrollado por un grupo de niños y niñas. Un juego que surgió de su propia iniciativa y creatividad, una gran variedad de proyectos que protagonizaron y ocuparon el tiempo de patio durante, prácticamente, todo el curso. Quisimos darle ese nombre porque entendimos que reflejaba bastante bien lo que sucedía en el patio: niños y niñas “trasteaban” con las cajas, las llevaban de un sitio a otro, construían composiciones muy diversas, jugaban y simbolizaban con esas construcciones; hablaban y cooperaban entre ellos, transformaban una composición en otra... Pasaban el tiempo de patio entrecajas, inventando y jugando con ellas, convirtiendo a estas sencillas barcas de fruta en un material de juego idóneo para crear.



CLAVES PEDAGÓGICAS

Observar es el punto de partida para identificar aquello que los niños y las niñas saben y aquello que desconocen. Estar atento a lo que ocurre y reconocer sus descubrimientos es una forma valiosa de reconocerlos como protagonistas de su propio desarrollo.



¡OTRAS IDEAS!

¿Qué tal si ubicas otros dos tipos de materiales en el patio para que los combinen en sus elaboraciones? Por ejemplo, dos elementos más como lazos y botellas.

Y TÚ, ¿CÓMO LO HARÍAS?

.....

.....

.....



CÓMO VIVEN LAS ACTIVIDADES RECTORAS

Me sorprendía ver cómo iban surgiendo construcciones y procesos diferentes, cada vez un poco más complejos. Sin duda, la dimensión relacional de los procesos con las cajas, el sentimiento de grupo que se percibía en muchos de sus juegos, es uno de los mayores valores de entrecajas. Interpretamos algunos de los procesos observados con las cajas: aquellos que resultaron más significativos por diversos criterios, bien por la complejidad y originalidad de las composiciones elaboradas, bien por la frecuencia con la que aparecían las mismas construcciones, por el juego simbólico desplegado en torno a esas cajas, o bien por la calidad en la relación mantenida entre los niños y niñas en ese tiempo de juego:

Alinear. Ordenar las cajas una tras otra, asegurándose que conformen una perfecta línea recta, a modo de tren, con un buen número de vagones que les permite después -en palabras de los niños y niñas- viajar hasta la playa.

Anidar. Construir con las cajas, de forma cooperativa, un espacio en el que acoplar su cuerpo, buscando cierta intimidad.

Adosar. Colocar las cajas junto a la pared, aprovechando la fisonomía del patio, sus

espacios y rincones, para formar una larga hilera. El producto terminado invita al grupo a deambular sobre ese “puente” o “carretera” improvisada en un juego de idas y venidas, de equilibrios y desequilibrios.

Simbolizar. Preparar el escenario para el juego disponiendo las cajas en el suelo. “A dormir”, es la idea que inspira al resto, la chispa que enciende la llama de la imaginación desencadenando juegos y relaciones. Las cajas como soporte de un juego simbólico de gran calidad emocional; rostros, gestos, miradas y actitudes que hablan de ternura y delicadeza que suscitan emociones y reflexiones al adulto cómplice de la escena.

Transformar. Juego en el que se combinan cajas y cubos, con absoluta concentración y dedicación, dando lugar a formas y figuras diversas que se van modificando sin cesar; juegos tempranos con las matemáticas y la geometría.

Trepar. Subir a lo alto de la torre construida con las cajas marca el deseo manifiesto de un niño que inspira todo el proceso de juego. No importa la forma, ni la colocación de las cajas, es indiferente el producto final, la clave está en dominar esa torre, en tomar distancia del suelo por unos segundos, la sensación gratificante de decir “yo puedo”.



PROPUESTAS QUE INSPIRAN: **CUCÚ**

CLAVES PEDAGÓGICAS

La sensibilidad estética y el placer que se produce implica aproximarse a los niños y las niñas desde la sorpresa, desde la apertura a lo desconocido, desde los juegos, los relatos, los cantos, los movimientos y las creaciones.

DISPONER EL AMBIENTE Y ESPACIO

Instalamos en el espacio impresiones a gran escala de las aves participes del cuento “El pájaro de los 1000 cantos”; con el fin de evocar la selva que habita este personaje, generando diferentes interacciones a medida que avanzaba la lectura. Los dispositivos aparecerán paulatinamente junto a la ejecución de la lectura del cuento. Finalizando la lectura guiamos a las niñas y a los niños a lo más profundo de la selva, donde se proyectaron las ilustraciones de los diferentes pájaros del cuento.

Por dispositivos nos referimos a materiales: tubos de cartón, latas, tarros de aluminio, radiografías, semillas, palos, papel celofán, resortes, bombas, bolsas de papel, totumas, hojas de árboles, telas, cinta, silicona, tapas, acetatos. Dispositivos sonoros no convencionales: a través de materiales reciclados y objetos del común se crean los dispositivos sonoros, que permitan una explo-

ración libre y creativa desde cualquier entorno y forma.

BONG: Latas metálicas de diferentes tamaños con bombas de colores en la parte del agujero.

MARACAS: Totumas rellenas de semillas, forradas con telas de diferentes densidades y diseños.

CLIP CLAP: Castañuelas hechas de acetato y tapas de gaseosa.

TAP TAP: Láminas circulares de madera atravesadas con un elástico y una esfera.

ZUMBONES: Penachos hechos con papel celofán.

CLAVES: Palitos de madera

PÁJAROS MÓVILES: Ilustraciones impresas a gran escala (pájaro trompeta, tucán, colibrí, pájaro de las palabras, pájaro de las preguntas, mujer pájaro, pájaro de la risa).



CÓMO VIVEN LAS ACTIVIDADES RECTORAS

Les dimos la bienvenida a los niños y niñas a la selva de Cucú, los invitamos a disponerse a través de ejercicios de respiración y gesticulación que fueron guiados. Nos inflamos como globos y silbamos como pajaritos varias veces, estiramos los brazos hacia el cielo y la tierra convirtiendo los brazos en alas, estirando los dedos de los pies aferrándonos a la tierra, agachándonos a tomar un gran impulso para salir a volar e internarnos en la selva donde vive “Cucú”, el pájaro de los mil cantos.

Las artistas iniciaran la narración del cuento utilizando como herramienta narrativa su cuerpo, los gestos y la voz; cada pájaro asumió protagonismo a través de un sonido de esta manera se realizaron diálogos e interacciones constantes entre ellos provocando la exploración del espacio, los dispositivos sonoros y una probable imitación y reconocimiento por parte de los niños para con los pajaritos. A medida que avanzó la narración los niños y niñas tuvieron el espacio para sus propias creaciones sonoras y narrativas. La narración se realizó a través de juegos onomatopéyicos, en donde las artistas crearon un sonido para cada ave, junto a esto se realizaron juegos de animación para darle movimiento a las aves del bosque.

Por medio del sonido del pájaro de agua se hizo el llamado para despedirnos de la selva con el canto de la canción “Cucú” jugando con diferentes tonalidades y alturas desde la voz y el cuerpo hasta llegar a un silencio donde se narrará la frase final del libro “El pájaro de los mil cantos”.



RECONOCER INTERESES

A partir de la lectura del libro “El pájaro de los 1000 cantos” (escrito e ilustrado por Lizardo Carvajal), se buscó instaurar unos personajes producto de la narrativa, generando un espacio de exploración y estimulación sonora y visual, utilizando dispositivos sonoros no convencionales (realizados con material reciclado) que permitieron la creación de sus propias narrativas y creaciones sonoras. A través de proyecciones visuales del cuento se buscó establecer un vínculo con las niñas y los niños y sus maneras de representar la narrativa.



¡OTRAS IDEAS!

¿Qué tal si cuentas historias que permitan el conocimiento del territorio, del ambiente?

Haciendo uso de la creación de espacios simulados del entorno, recurriendo a personajes que acompañan diferentes recorridos por experiencias diversas a lo largo del año y se convierten en un símbolo para ellos. ¿Y si invitas a los abuelos, abuelas y conocedores del territorio?

Y TÚ, ¿CÓMO LO HARÍAS?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Adaptación del texto de Astrid Morón y Karen Pérez Ríos., artistas del Programa Nidos. IDARTES. 2018



PROPUESTAS QUE INSPIRAN: El circo

CLAVES PEDAGÓGICAS

El conocimiento *del mundo social, físico y viviente* y de sus características lleva a los niños y a las niñas a hacer lecturas de lo que sucede a su alrededor, a construir sus propias interpretaciones y a tomar una postura frente a lo que observan.

RECONOCER INTERESES

Todo comenzó la primera semana de clases con la discusión de los niños y las niñas sobre el proyecto que se trabajaría ese año. Las preguntas giraron en torno a qué aprender y no sólo sobre el tema a trabajar. Finalmente, y después de varias discusiones que se tomaron cerca de un mes, se seleccionó el circo. Las razones de quienes lo propusieron fueron convenciendo a todo el grupo y terminó siendo un tema del cual todos tenían algo que decir y mucho por conocer.

Los niños y las niñas decidieron hacer un montaje del circo y yo como maestra definí abordar la compasión y el respeto por los animales para concientizarnos sobre el cuidado del planeta. A uno de los niños se le ocurrió escribir un libro denunciando el maltrato animal. Ésta fue una experiencia maravillosa.

Entre muchas otras cosas que realizamos, decidimos invitar a estudiantes de quinto de primaria y a algunos padres

de familia para propiciar interacciones que dieran lugar a reflexiones, avances y aprendizajes para todos. Para ello escribimos invitaciones de manera colectiva: los niños discutían e iban dictando a la docente, quien por su parte intervenía buscando generar reflexiones en relación con la distinción entre el lenguaje oral y el escrito, el reconocimiento del destinatario, la pertinencia y la claridad del escrito en función del propósito que se perseguía, entre otros.

Por otro lado, se abrieron espacios de diálogo con los invitados en donde se generaron interacciones muy interesantes a través de las cuales conocí los puntos de vista de los niños y las niñas. Conversaban, preguntaban, tomaban nota con dibujos, indagaban en internet, compartían lecturas, veían documentales. Las discusiones cambiaron el rumbo del proyecto y la decisión fue crear el montaje de un circo diferente.



PROPUESTAS QUE INSPIRAN: Taller de entramados



CLAVES PEDAGÓGICAS

La práctica pedagógica se vincula al placer cuando se inspiran en aquello que los niños y las niñas desean. El encuentro con el otro más conocedor siempre es fuente de inspiración y nuevos aprendizajes.



DISPONER EL AMBIENTE Y ESPACIO

Con la idea de las niñas y los niños comencé a indagar sobre cuáles podrían ser algunas alternativas de transformación de las rejas, y encontré que el museo de Arte Contemporáneo asesora a los maestros sobre el arte y fue una experiencia sorprendente. Además, con todos los niños y las niñas hicimos varias visitas al museo donde observamos con emoción diferentes tipos de instalaciones y exposiciones de artistas como Leire Olkotsz, quien utilizó lanas para entrecruzar entre lienzo y madera.

Para nuestra obra pedimos a las familias diferentes materiales como cintas, cuerdas, lazos, telas, lanas, plásticos con la intención de entrecruzar estos materiales entre las rejas de la institución, incluso logramos conseguir piezas de automóviles desechados que manejamos con mucho cuidado. Fue una experiencia asombrosa para todos.



RECONOCER INTERESES

Cuando los niños y las niñas llegaron por primera vez a la institución hicieron un recorrido para conocer todos los espacios. Cuando arribaron al que iba a ser nuestro espacio por el resto del año, les pregunté qué era lo más bonito que habían visto y lo más feo. Todos coincidieron en que rejas que separaban la institución de la calle parecían las de una cárcel. Entonces pensamos en cómo podríamos transformar aquellas grises y frías barras metálicas en algo armonioso, tranquilo y cálido. Surgieron muchas ideas, todas de las niñas y los niños, pero la ganadora fue convertirla en un lugar artístico.



PROPUESTAS QUE INSPIRAN:

Letras con sabor a familia



CLAVES PEDAGÓGICAS

El lenguaje y la literatura son generadores de **vínculos** emocionales entre los niños, las niñas y los adultos que les leen. A partir de las palabras que están presentes en las narraciones, los niños y las niñas se identifican y se sienten parte del mundo que habitan.



DISPONER EL AMBIENTE Y ESPACIO

Entonces el proyecto "Letras con sabor a Familia" construyó la estrategia el Biblio –Bolsillo como herramienta pedagógica. Consistía en un bolsillo gigante hecho por cada familia, que habitaba cada casa de los niños y las niñas de la institución y que recibía como invitado diario un cuento. La selección de los cuentos fue minuciosa y diversa, libros ilustrados, libro-álbum, relatos culturales, poesías, cuentos con juegos de palabras, en fin, un sin número de obras para el deleite familiar.

Las maestras preparamos todo el material, escogimos las obras, las marcamos y forramos y construimos un formato de control de préstamos de cuentos. A través de él las familias conocieron y aceptaron el reglamento de préstamo y cada día registraban el cuento que recibían con el compromiso de retornarlo al día siguiente. En promedio cada familia leyó con los niños y las niñas cerca de 100 cuentos durante el año.



CÓMO VIVEN LAS ACTIVIDADES RECTORAS

Se nos ocurrió además plantear algunas actividades sencillas para que las familias las hicieran después de leer el cuento y con ello fortalecimos la comunicación no verbal, oral y escrita de los niños y las niñas y también de sus familias, además de estrechar los lazos familiares. También se realizaron salidas mensuales a la biblioteca Marichuela y se construyó un blog en el que se narraron historias a través de los registros fotográficos de lo que ocurrió en la experiencia.



PROPUESTAS QUE INSPIRAN:

Habitar el espacio: mover para ser



CLAVES PEDAGÓGICAS

Generar espacios **acogedores** para los niños y las niñas implica reconocer y disponer espacios de confianza y seguridad donde se reconozcan sus momentos de desarrollo, sus deseos por explorar y el placer de hacerlo con los recursos dispuestos para ello.



RECONOCER INTERESES

Todo empezó el día que, durante una propuesta de juego preparada, Jean arrastró una de las cajas que había a su disposición en círculos en medio de la sala recreando este movimiento con la voz. A Teo la escena no le pasó desapercibida, y fue entonces cuando por primera vez el movimiento creado por su compañero le sugirió la idea de mover un mueble, que siempre estuvo presente, generando una indagación que desde aquel día no dejó de hacer a lo largo del año.

De esta manera fue como Teo inició una investigación espacial con el mueble a través de tres movimientos: el del mueble a lo largo de la sala y en diferentes posiciones, el de su cuerpo subiendo encima y acoplándose al mueble y el de su mirada buscando diferentes puntos de vista desde el mueble.



CÓMO VIVEN LAS ACTIVIDADES RECTORAS

Creamos espacios de escucha, acompañamiento y oferta de múltiples posibilidades de juego, experiencias, investigaciones, no un espacio de transmisión, teniendo en cuenta las subjetividades de cada niño y niña dentro de la visión grupal.



¡OTRAS IDEAS!

Las niñas y niños, siempre quieren investigar a fondo, descubrir qué los rodea y cómo funciona. Podríamos diseñar una pista de exploración disponiendo de manera concéntrica una serie de objetos donde el niño sea el centro ¿Qué tal si utilizas materiales diversos que lo inviten a sentir, a utilizar todo su cuerpo? ¿Cómo se mueve el niño? ¿Con quiénes?



PROPUESTAS QUE INSPIRAN: **La fábrica de dulces**



CLAVES PEDAGÓGICAS

La curiosidad es el motor que impulsa a los niños y las niñas a probar, preguntar, escudriñar y construir sus propias explicaciones y comprensiones del mundo adulto y de las construcciones culturales. El desarrollo de su pensamiento lógico es parte de esta curiosidad.



RECONOCER INTERESES

Siempre que empezaba nuestra jornada me gustaba tener algo dispuesto para compartir con los niños y las niñas y esta vez escogí tener una bombonera repleta de dulces. Mientras los comían se preguntaba entre ellos cosas como ¿de qué sabor es el tuyo?, ¿mi dulce es igual al tuyo? Y algunos me preguntaron si yo los había hecho. Ver estas conversaciones e inquietudes de los niños y las niñas me llevo a plantearles una pregunta: ¿Quieren hacer dulces?

Siiiiiiiiiii, contestaron en coro.

¿Hacemos una fábrica de dulces en el salón? Siiiiiiiiiii.



¡OTRAS IDEAS!

¿Y si preguntamos por los dulces de las diferentes regiones de Colombia y también los hacemos? Es adentrarnos en explorar las regiones de Colombia a través de su gastronomía, es conocer a través de los relatos familiares, la cultura y los procesos relacionales de los abuelos y quienes antecedieron a niños y niñas.

Traer ingredientes para replicar los procesos y que se constituyan en un pretexto para desarrollar el pensamiento lógico-matemático.



DISPONER EL AMBIENTE Y ESPACIO

Empezamos a escribir todo lo que sabíamos sobre el universo, sobre el sol, la luna y los planetas. Gloria nos contó que había visto en un libro que del sol salían rayos y que alrededor había planetas, y Ana nos dijo algo un poco raro, que los papás se habían ido a otro país muy lejos y cuando llamaban por teléfono aquí era de día y allá era de noche. Con toda esta información era hora de empezar a trabajar. Revisamos libros con fotografías impresionantes, elaboramos un gran mural del sistema solar con globos que representaban el sol y los planetas. Algunos los inflábamos más que otros para que fueran de distintos tamaños. Construimos nuestro propio cohete en el que viajábamos al espacio en diferentes momentos.

130

PROPUESTAS QUE INSPIRAN:

La tierra está en un lugar estupendo



CLAVES PEDAGÓGICAS

El mundo de las ciencias físicas y de los fenómenos es para los niños fuente de curiosidad y exploración. Siempre quieren saber por qué suceden las cosas y plantear sus propias explicaciones que contrastan con las que se comparten con ellos y ellas.



RECONOCER INTERESES

Hacíavarios días que observábamos el tiempo, buscábamos las predicciones en el periódico y comprobábamos si eran ciertas. Todo lo anotábamos en nuestro calendario y esto ya se había convertido en nuestra rutina. Hasta que un día y después de toda una semana de lluvia Noelia comentó: Se han dado cuenta que no hay rastro del sol durante una semana, ¿qué pasa?, ¿a dónde se habrá ido?, ¿dónde estará ahora?, ¿por qué no lo vemos? Todos los niños y las niñas se mostraron interesados, entonces decidimos estudiar el universo.



CÓMO VIVEN LAS ACTIVIDADES RECTORAS

Para nuestra experiencia necesitábamos un globo terráqueo, con su satélite la Luna, una linterna y dejar la clase a oscuras. Con la linterna iluminábamos La tierra, mientras giraba sobre sí misma. Así entendimos porqué en algunos lugares es de día y en otros de noche. También descubrimos que la Luna no tiene luz propia, sino que la recibe del Sol que era la linterna, que el Sol es una estrella, la más cercana a nuestro planeta, que hay otros planetas que tienen más de una Luna.

Todo lo que aprendimos lo fuimos recogiendo en nuestro libro EL Universo. Nosotros somos sus autores y autoras y nos gusta mirarlo y remirarlo para poder recordar todo, a veces nos reímos de algunas cosas que pensábamos antes de saber tanto sobre el tema.

Y TÚ, ¿CÓMO LO HARÍAS?

Series of horizontal dotted lines for writing.



¡OTRAS IDEAS!

¿Qué tal si usas toda el aula como una Vía Láctea y usas cartulinas negras en las ventanas con pequeños orificios en forma de estrellas que formen las constelaciones para hablar sobre ellas con los niños y las niñas?

Series of horizontal dotted lines for writing.



PROPUESTAS QUE INSPIRAN:

Los superhéroes



CLAVES PEDAGÓGICAS

La *autonomía* y la *seguridad* se construyen en escenarios en los que los niños sienten que su voz y sus ideas son reconocidas y valoradas. Además, es el juego la actividad significativa que brinda espacios de relación entre los niños, las niñas y sus pares.



RECONOCER INTERESES

Con base en la observación realizada y en la escucha atenta a las voces de los niños y niñas, consideramos que el mejor proyecto para trabajar con ellos durante el año, sería una experiencia que diera lugar a lo que a ellos más les gusta hacer: **jugar**. Pero “¿jugar a qué?”, preguntaron unos niños. La respuesta a esta pregunta estaba en los mismos niños, quienes no dudaron ni un solo segundo en proponer jugar a los **superhéroes**.

Un proyecto que no surge de mi interés como maestra porque el tema de los súperhéroes no era de mi atención por su alto contenido de violencia, pero si aborda y acoge el interés de los niños y las niñas por el juego. Tal vez, fue eso lo que me animó a participar con ellos y ellas de su proyecto; el querer verlos felices jugando a través del diseño de ambientes que potencien las presencias del juego. De igual manera, acepté su propuesta con el fin de retarme a mí misma como maestra al propiciar ambientes de juego.



DISPONER EL AMBIENTE Y ESPACIO

En medio de los diálogos que tuvimos sobre los superhéroes favoritos de cada uno surgió la pregunta de si Superman fue bebé. Esta pregunta fue el inicio de nuestro proyecto con los niños y las niñas. Esto implicó varias acciones: la construcción de la nave espacial para viajar a Kryptón y una exploración científica en la que descubrimos que Kryptonita es verde y tiene nieve. Así que nuestra aula se pintó de verde y se adornó con nieve. Pero encima de la nieve logramos encontrar kriptonitas verdes que estaban regadas por todos lados y también muchos cristales. Lo mismo ocurrió cuando indagamos por la infancia de la Mujer Maravilla. Viajamos a Isla Paraíso y toda nuestra aula se revistió de arena, piedras y palmeras. Todos recorrimos el lugar, disfrutamos de la arena e hicimos castillos, hasta logramos enterrarnos cubriendo todo nuestro cuerpo con la arena.



CÓMO VIVEN LAS ACTIVIDADES RECTORAS

Con los niños y las niñas debimos realizar varias indagaciones para saber exactamente los lugares donde nacieron cada uno de los súperhéroes de interés. Además debimos explorar cómo eran esos lugares para luego construirlos de manera artística en nuestro salón. De manera conjunta recreamos diferentes escenarios, realizamos visitas a lugares como el río Vicachá donde recogimos piedras que usamos en nuestros ambientes, visitamos la Casa de la Moneda para conocer los super héroes del ahora y nos reconocimos cada uno como súperhéroe desde nuestras singularidades.

Y TÚ, ¿CÓMO LO HARÍAS?

Lined writing area for student responses, consisting of multiple horizontal dotted lines.



¡OTRAS IDEAS!

¿Qué tal si recolectan con los niños y las niñas diferentes objetos y materiales reciclados para con ellos construir diferentes espacios y ambientes que complementen el proyecto propuesto?

Lined writing area for student responses, consisting of multiple horizontal dotted lines.

Adaptación del texto de Sandra Milena Niño, maestra de transición del Colegio Integrado La Candelaria.



PROPUESTAS QUE INSPIRAN:

La maleta de los cuentos



CLAVES PEDAGÓGICAS

Los recursos que les permiten narrar y crear historias con originalidad, innovación, suspenso, sorpresa y desenlaces inesperados nutren el pensamiento de los niños y las niñas, y los *vínculos* con el adulto que lee y pone a disposición de los niños y las niñas las narraciones.

134



CÓMO VIVEN LAS ACTIVIDADES RECTORAS

La participación de los niños y las niñas cada vez es más activa, en ocasiones ellos son los encargados de manipular los títeres a medida que se narra el cuento. Otras veces los construimos con las familias y los colgamos durante varios días detrás de las cortinas que tenemos en forma de teatrillo.



DISPONER EL AMBIENTE Y ESPACIO

Paramos la música y voy llamando a alguno de los pequeños para que se acerquen a picar a la tapa de la maleta. Y cuando parece que hay respuesta, desbrochamos el clip que cierra la maleta.

Todos aplauden, ha costado un poco, pero por fin empieza la historia: «Érase una vez...» Los personajes son pequeños títeres de palo, dibujados y pintados en una cartulina y protegidos con papel contact, detrás de los cuales hay un trozo de velcro que posibilita que los vayamos colgando en la cortinilla que previamente habíamos preparado.

Primero hemos colgado el Sol, que saca la nariz por detrás de las montañas, porque, ya se sabe, aquel caracol tan curioso que, después de sacar los cuernos de la maleta, quiere verlo, olerlo y tocarlo todo, quiere ir a ver el agujero de donde sale el sol; pero resulta que, aunque busca y busca, no consigue encontrarlo y, pobrecillo, ¿saben lo que le pasa? Pues que ha cogido un fuerte dolor de barriga, y para poder curarse necesita hacerse una sopita con la hierbecita de poleo. Cuando la encuentra (saco la hierbecita, la cuelgo y coloco al caracol detrás)



PROPUESTAS QUE INSPIRAN:

Observación de los seres vivos

DISPONER EL AMBIENTE Y ESPACIO

De vuelta a la escuela, iniciamos una conversación con el objetivo de que los pequeños explicaran lo que habían visto, o lo que más les había gustado. Finalmente, les ofrecimos diversos materiales: troncos pequeños, piedras, tapones de corcho, hojas y semillas secas, hojas de papel y crayones, y les pedimos que intentaran representar lo que más les hubiera gustado o interesado.

Como una de las cosas que más les interesaron fueron las hormigas, centramos la segunda salida en estos seres vivos. Unos metros más allá descubrimos el hormiguero. Observamos las continuas entradas y salidas. Les contamos que, por aquel agujero, las hormigas entran y salen de su casa, que viven bajo tierra, a oscuras. Cogimos unas cuantas hormigas para poder observarlas mejor, con las lupas.

Dedicamos un rato a la observación de las hormigas con los botes-lupa y también con una lupa binocular que nos prestaron. Con este aparato la visión es mejor, pero también es más difícil enfocar. Hicimos dibujos, modelados de hormigas y todo lo fuimos ubicando en un pequeño lugar de nuestro salón.

CLAVES PEDAGÓGICAS

Para los niños y las niñas observar transformaciones o conocer el mundo de los animales produce una gran fascinación. Les gusta interpretar lo que sucede y hablar con los otros de lo que piensan e imaginan. Descubrir el mundo natural siempre será parte de la *exploración* y de las *preguntas* que los inquietan.

RECONOCER INTERESES

En esta experiencia escogimos visitar un lugar cercano a la institución: la Plaza Boyeros. Allí hemos estado varias veces y los niños también asisten con sus familias. Lo primero que hicimos fue hacer preguntar a los niños sobre lo que recordaban de la plaza: ¿qué hay en la plaza?, ¿con quién vas?, ¿qué haces cuándo vas? En un segundo momento organizamos diferentes actividades y salidas a la plaza. Queríamos hacer observaciones y recoger comentarios de los niños y las niñas. Lo que más les llamó la atención fueron los elementos de juego y las hormigas que descubrieron.



PROPUESTAS QUE INSPIRAN:

Vamos a cazar un oso



CÓMO VIVEN LAS ACTIVIDADES RECTORAS

Yo me mantuve atenta a todo lo que allí sucedía. Pude identificar cómo los niños y las niñas pequeños exploran el ambiente: por sus sentidos, con su cuerpo y con sus movimientos; cómo disfrutaban de la literatura y de la música cuando están con un adulto que los aproxima a ellas, y cómo las ambientaciones realizadas se convirtieron en escenarios de juego y disfrute, de saborear, oler, sentir, ver, tocar y cómo las emociones afloraban allí. Algunos incómodos por las sensaciones haciendo gestos o llorando, otros disfrutando de lo que estaban experimentando, en fin. Éste fue realmente un cuento vivenciado para los bebés.



CLAVES PEDAGÓGICAS

Las primeras aproximaciones al mundo se dan a través de los sentidos, *el cuerpo y el movimiento*. Esto es fuente de inspiración para las propuestas pedagógicas



DISPONER EL AMBIENTE Y ESPACIO

Sensorial de los pequeños. Mi sala de bebés se convirtió en todo un escenario de exploración. En una parte dispuse en el piso hierbas aromáticas como hierbabuena, romero, toronjil, albahaca. El olor era fascinante. Allí comenzó la historia, éste era el campo de largos pastos verdes y mientras los niños lo exploraban yo convertí en canto aquella narración y repetía:

Un campo,
un campo de largos pastos verdes,
por encima no podemos pasar,
por abajo no podemos pasar.
Ni modos,
lo tendremos que atravesar

Igual ocurrió con el río que ambientamos con una pequeña piscina que había conseguido con la ayuda de algunos papás y que llenamos con un poco de agua tibia. El barro espeso y pegajoso lo hicimos con milo y café húmedos, así los niños se podían untar y comer del barro. El bosque verde y oscuro lo hicimos con varias plantas grandes que teníamos en la institución y que llevamos al salón. La tormenta de viento fue más fácil aún. Conseguimos pequeños ventiladores que se encendían al paso de los niños y las niñas y la nieve eran pequeños pedazos de algodón. Por último, la cueva fue un espacio oscuro hecho de papel kraft donde había además música un poco tenebrosa.



PROPUESTAS QUE INSPIRAN: Coral – Coroo

CLAVES PEDAGÓGICAS

Las instalaciones se convierten en una oportunidad para construir propuestas pedagógicas en las que las niñas y los niños puedan *experimentar* y *crear* a partir de este tipo de exploraciones.

DISPONER EL AMBIENTE Y ESPACIO

Generar una metáfora del fondo del mar en un ambiente oscurecido bajando las persianas y con luces de diferentes colores en cada uno de los focos (bombillos), por todo el lugar se construyen una serie de colonias coralinas suspendidas desde el techo realizadas con los aros de manguera y largas tiras de papel o plástico de diferentes colores y tamaños, éstas generan movimiento con apoyo de los ventiladores; otra colonia en una esquina nace en una malla suspendida, donde se instalan tiras de papel y de lana (al final de ésta van tapas de diferentes colores) para este lugar se busca utilizar materiales y colores fluorescentes que resaltan con la luz negra dispuesta en este lugar. En la entrada se encuentra una gran cortina construida con lana y tapas suspendidas al final para generar juegos táctil-sonoros. El mobiliario: mesa sillas hexagonales y

contenedores de madera que mimetizados con el piso se convierten en dispositivos de exploración sonora, dispuestos con objetos encima o debajo de ellos (vasos, totumos, claves y palos de paleta).

En este espacio:

Los meduzones son medusas, pero tienen diferente saturación. El espacio oceánico debe estar lleno de ellos.

Los sonajeronones son sonajeros hechos de tapas, tela vinilo en forma de cargabas.

Los Manonones: son como corales hechos de guantes de látex uno al lado del otro y adheridos a una superficie. En las puntas de los dedos llevan pinturas fluorescentes o de neón

Los sikukones, burbujerones y perlones están hechos de tubos de cartón, pelotas con sonajeros y vinilo, lona y tapas y los atarrayones están hechos de tejido de croché de diferentes colores



RECONOCER INTERESES

Siempre el trabajo con bebés es todo un reto, pero partir de conocerlos es lo fundamental, pues ellos y ellas nos muestran cuál es el camino que debemos seguir. Lo primero que debemos saber es que son exploradores de tiempo completo. Ésta es una experiencia que surge de los artistas de IDARTES que me emocionó y motivo a hacer muchos cambios en lo que siempre había hecho. La intención artística fue generar una instalación donde se involucró el color, el sonido, la luz. Se utilizaron diferentes materiales como metáforas de inmersión acuoso-sonoro-táctil.



CÓMO VIVEN LAS ACTIVIDADES RECTORAS

Este espacio es diseñado para compartir en familia: niños, niñas, papás, abuelos, todos tienen cabida. El sonido es fundamental, cantamos, exploramos y escuchamos los sonidos del mar a lo largo del disfrute de esta instalación



¡OTRAS IDEAS!

¿Y si decidimos en grupo un paisaje sonoro para recrear? Es una oportunidad para que cada uno decida el sonido que quiere representar, planear cómo lo hará y entre todos den ideas para lograr el paisaje seleccionado. ¿Y si coleccionas estos paisajes sonoros con tu celular, preservando la memoria del momento? Un museo sonoro sería una gran oportunidad.

Y TÚ, ¿CÓMO LO HARÍAS?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....



PROPUESTAS QUE INSPIRAN: **Mi mundo encantado**

CLAVES PEDAGÓGICAS

Generar *relaciones intergeneracionales* y con la comunidad brindan elementos de gran riqueza para las experiencias pedagógicas. Sólo es necesario escuchar y reconocer lo que saben y pueden aportar las familias y la comunidad.

DISPONER EL AMBIENTE Y ESPACIO

Leímos "Tío Lobo", el espacio estaba listo para ello. Coloqué varios cojines en el piso organizados como si se tratara de una fogata. Y así, todos alrededor de la hoguera literaria escucharon el cuento "Tío Lobo". Hubo muchas preguntas entre ellos sobre lo que comen y lo que no les gusta comer. Al finalizar la narración algunos estaba muy preocupados porque Lobo se comió a Carmela y dijeron: "se la comió por comelona". De aquí surgió el resto de la experiencia. Adecué un salón oscuro donde había dispuesto vinilos fluorescentes y los conduje por la fantasía a imaginar que habría dentro de la barriga del Lobo, cómo sería aquel oscuro lugar. En las paredes recubiertas de papel blanco todos los niños y las niñas hicieron sus creaciones. Estómagos charlatanes, intestinos con ojos y boca, hasta pulmones aparecieron allí. Y la pobre Carmela apareció llorando. Me dí cuenta que los niños saben muchas cosas sobre el cuerpo humano, así que ese fue otro tema de interés para ellos.

CÓMO VIVEN LAS ACTIVIDADES RECTORAS

Al cabo de los días decidimos compartir nuestra experiencia en el interior del lobo con los abuelos de los niños y las niñas. Ellos vinieron a conocer las creaciones de sus nietos y aprovecharon la oscuridad del salón para contar historias sobre cómo jugaban: "*cuando era niño en el campo asustaban mucho en la noche, pero a mis hermanos y a mí nos gustaba jugar en la oscuridad*". Fue todo un diálogo intergeneracional y cultural que nos emocionó a todos. Ésta fue la excusa perfecta para conocer nuevas historias y fantasear con ellas. Incluso algunos niños propusieron usar el cuarto oscuro para dibujar los monstruos del campo.



PROPUESTAS QUE INSPIRAN: Aventura Pirata



CÓMO VIVEN LAS ACTIVIDADES RECTORAS

Luego de maravillosos retos, decidimos preparar una gran fiesta para conocer a JAC, así que comenzamos a crear nuestros sombreros y accesorios de pirata, para que el gran día, todos estemos como unos verdaderos piratas, elaboramos las tarjetas de invitación, cada niño con su propio diseño.

El día llegó y el aula de fiesta se vistió, los piratas con su mejor traje, los tambores sonaban y todos cantaban cuando JAC por fin apareció y con sus historias, trucos juegos nos divirtió, nos enseñó un saludo secreto, el salto pirata, a escalar, durante el recorrido en busca de un gran tesoro, finalmente encontramos el baúl con muchas monedas de oro y algunos ingredientes para preparar y compartir el rico postre pirata, la receta del postre fue escrita por los niños y guardada entre los tesoros que nos ha regalado JAC.

Aventura pirata enfrentó a los niños a retos que ponían a prueba y máxima alerta sus sentidos por ello hubo laberintos, barras de equilibrio, caminos jabonosos y muchos retos más, a través de los cuales se fortalecían las habilidades motoras y se creaban espacios y situaciones reales de escritura, por lo cual los soñadores y viajeros piratas de esta experiencia escribían y daban sentido a sus producciones de forma espontánea tranquila y con la certeza de que sus escritos eran leídos por otros.



CLAVES PEDAGÓGICAS

La fantasía es el lugar que da cabida a lo real y a lo imaginario en una misma escena y con ella se puede pensar en espacios inspirados para los niños y las niñas en donde se fortalezca su desarrollo de manera integral.

144



¡OTRAS IDEAS!

Jugar a esconderse o esconder un objeto que llama la atención es por excelencia una puesta en escena que nos permite anticipar y predecir lo que va a suceder, desencadena emociones y movimientos, todo junto, todo en vía de encontrar o desaparecer ¿Qué tal si utilizas telas, mantas, transparencias?



PROPUESTAS QUE INSPIRAN: **Exploradores de mundos**



CLAVES PEDAGÓGICAS

La exploración y la fantasía permiten ver la relación e interpretación que hacen los niños y las niñas del mundo en el que viven e inspira la creación de propuestas pedagógicas interesantes para ellos.



RECONOCER INTERESES

El punto de partida de la experiencia es el libro: *El viaje de Juanito Pierdedías*. En esta historia, a través de poemas breves, Rodari y Petrone (2010) describen un universo conformado por países y planetas divertidos y maravillosos. Juanito Pierdedías, personaje principal de la historia, recorre este universo y en cada sitio conoce lugares y personajes fantásticos y divertidos. A partir de esta perspectiva itinerante -ir de un lugar a otro- emulando la ruta creada por Rodari para Juanito, se lleva a los niños a imaginar, proponer, crear, diseñar y explorar mundos, mediante un lenguaje que recurre a la imaginación, la curiosidad, la ficción y la creatividad.

146



CÓMO VIVEN LAS ACTIVIDADES RECTORAS

A lo largo de las fases de esta exploración de mundos, los niños y las niñas conversaron con los demás y para ello debieron pensar en las reglas de la comunicación efectiva, la toma de turnos, la espera, el silencio y la escucha activa. Su curiosidad fue la que nos condujo por ruta inesperadas en las que hubo construcción de naves espaciales, ambientación de mundos indescribibles llenos de creatividad y fantasía. Se usan un sinnúmero de elementos tanto físicos como virtuales que nos permitieron adecuar nuestro mundo y además hacer uso de material reciclado. Disfrutamos de libros informativos, descriptivos pero también narrativos que nos dieron ideas sobre nuestro mundo a construir. Fue una aventura muy divertida.



PROPUESTAS QUE INSPIRAN:

Los besos llegan



DISPONER EL AMBIENTE Y ESPACIO

Por ello surgió la iniciativa de realizar, en colaboración con las familias, las cajas de los besos. Las familias, en casa, junto con sus hijos, han elaborado cajitas, saquitos o frasquitos de besos: «el de papá», «el de mamá», «el del hermano», «el de los abuelos» o cualquier otro familiar.

En dichas cajitas u otros contenedores también se introducen fotos familiares, palabras amorosas u objetos significativos para ellos. Cada niño y niña muestra a los compañeros su cajita, saquito o frasco con lo que contienen.

Se busca un lugar accesible y cercano al espacio habitual para exponerlos y los niños y niñas pueden ir en cualquier momento del día, cuando lo deseen o necesiten, a recoger sus besos y sus amorosas palabras, a ver las fotografías que les consuelan cuando les invade la pena de no tener cerca a sus seres más queridos. Esta propuesta se ha apoyado también en diferentes cuentos sobre besos narrados en las clases, en los que se explicita y vivencia el cariño con la finalidad de que los pequeños encuentren un clima de gran afectividad.



CLAVES PEDAGÓGICAS

El vínculo se refiere a la conexión, la proximidad, la cercanía y la complicidad que se alcanza entre las niñas, los niños, sus familias, las maestras y los maestros de la educación inicial y es base de propuestas pedagógicas pensadas para y con ellas y ellos.



RECONOCER INTERESES

El comienzo de un nuevo año con los niños y las niñas siempre se acompaña de llanto por la separación de sus familias y el ingreso a un nuevo ambiente. Cuando los niños y niñas se quedan con nosotras en clase necesitan tener cerca objetos de apego o elementos que les unan, de alguna manera, a sus padres, que les hagan sentirse cerca de las personas con las que tienen vínculos afectivos muy fuertes. Necesitan vivenciar que sus maestras tienen muy en cuenta estos lazos familiares para no ponerles en una situación de conflicto de lealtades y para que puedan abrirse a nuevas y variadas relaciones con otros niños y adultos en el contexto escolar.



PROPUESTAS QUE INSPIRAN: El casino



CLAVES PEDAGÓGICAS

Los niños y las niñas experimentan con los objetos, las cantidades, los números y determinan dónde hay más y menos cosas o quién ganó más puntos. Éste es el punto de partida para propuestas que promuevan su pensamiento lógico.



RECONOCER INTERESES

Los niños y las niñas muestran un gran interés y fascinación por los números. Les llama la atención ver como los más grandes cuentan cuando juegan a las escondidas e intenta replicarlo, así no sigan la serie numérica correcta. Observan cómo sus papás hacen cuentas y pagan en la tienda lo que compran. La relación que establecen entonces con las matemáticas surge en contextos naturales de su vida.

El casino es un lugar donde se juega mucho, se ofrecen espectáculos, bailes y otras diversiones. En él se “venden” fichas, se hacen cuentas y se disfruta al máximo mientras que los niños y las niñas establecen relaciones y operan mentalmente, es decir que desarrollan su pensamiento, como un pretexto para que desplieguen todo lo que han aprendido sobre las matemáticas.

Por lo anterior, creé en el salón un espacio donde hubiese dados y cartas creadas específicamente para este proyecto, esto con la intención de superar la posición usual de los puntos de los dados.



CÓMO VIVEN LAS ACTIVIDADES RECTORAS

En el juego de casino los niños y las niñas encuentran múltiples posibilidades para retar su pensamiento, para acercarse a comprender cómo funciona el mundo de las matemáticas acompañados por un adulto más conocedor que usa de manera apropiada el lenguaje matemático y los acompaña en sus exploraciones.

En los casinos, además, los niños aprenden acerca del lenguaje figurado con expresiones como “un as bajo la manga”, “la suerte está echada”, “quién da más”, “el que no arriesga no gana”, en los que los niños y las niñas aprenden sus usos en otros contextos.

En el casino cuentas,
juegas y te diviertes,
ganas o algunas veces pierdes.



PROPUESTAS QUE INSPIRAN: **Cultivar**



CÓMO VIVEN LAS ACTIVIDADES RECTORAS

Además de las plantas, nuestras actividades fueron diversas. Jugamos al restaurante vegetariano donde construimos diferentes recetas que incluían las plantas de nuestra huerta. Todos escribimos las recetas.

- Vendimos los alimentos en el restaurante y esto implicó organizar nuestro trabajo, saber quiénes cocinaban, quienes eran meseros y quienes cajeros, así como realizar sumas y restas para saber cuánto dinero se recolectaba en cada venta.
- Hicimos clases de cocina en las que usamos como ingredientes las hortalizas de nuestra huerta.
- Creamos una galería en la que expusimos fotografías de los mandalas que hacemos con las semillas o sobrantes.
- Conocimos la obra del artista Friedensreich Hundertwasser, quien defiende la idea de plantar árboles en espacios urbanos.

En fin, fueron muchas acciones como parte de este proyecto.



RECONOCER INTERESES

Después de varias semanas de estar juntos decidimos empezar a trabajar las plantas como nuevo proyecto de clase. No sabíamos qué tipo de plantas queríamos para nuestro grupo, y a uno de los niños se le ocurrió que podríamos plantar lechugas, y así después nos las podríamos comer. ¡A todos nos encantó la idea de tener un huerto! Nos pusimos manos a la obra para saber qué necesitábamos para poder empezar el proyecto y dónde podíamos conseguir todos los materiales. En nuestra búsqueda de información descubrimos que había cuatro necesidades básicas: tierra, luz solar, aire y agua. Pero aún teníamos muchas dudas: ¿qué tipo de tierra será mejor?, ¿qué cantidad de agua necesitan las plantas?... Nuestra siguiente tarea fue encontrar estas respuestas a través de experimentos. Nos dividimos en cinco grupos, y cada uno se hizo cargo de tomar datos.

La documentación pedagógica como posibilidad para hacer seguimiento al desarrollo

Considero que escribir desde sí, explorarse, entenderse en lo que a uno le pasa en las situaciones educativas está en el núcleo de la tarea docente. [Potenciar el desarrollo de las niñas y los niños] es un oficio muy delicado, no sólo porque tratamos con otras personas, sino también porque tratamos con nosotros mismos. (Contreras, 2010, p. 73)

Escribir sobre lo que ocurre en la vivencia de la práctica pedagógica significa volver la mirada hacia las propuestas que las maestras y los maestros les proponen a las niñas y a los niños mediante la organización de sus reflexiones y el análisis de estas. Por ello, no se reduce a describir lo que ocurrió relatando los hechos, sino que, más bien, se trata de documentar; es decir, de describir e interpretar lo que suscitan las experiencias en los pensamientos y los sentires de todos los actores que intervienen en las propuestas pedagógicas, de manera que se dé a conocer cómo dichas acciones potencian sus capacidades y amplían sus oportunidades de desarrollo.

Las preguntas sobre la práctica son las que orientan la documentación. A partir de ellas se indaga sobre: el sentido de lo que se hace y se propone, la pertinencia de las estrategias pedagógicas escogidas, el nivel de participación que se permite a las niñas y a los niños en la construcción de los proyectos, la participación de las familias, entre otras cuestiones, para así disponerse a analizar las posibles respuestas con el ánimo de enriquecer la práctica en sintonía con las capacidades de las niñas y los niños, y sus posibilidades de ampliación y complejidad. Con ellas se recopilan los insumos para la documentación, se orientan los análisis que suscitan las reflexiones y se perfilan los caminos a tomar.

Sumado a esto, la documentación está ligada a la observación y a la escucha activa, tanto de las niñas y los niños como de las interacciones que se suscitan en la práctica. A partir de allí, se obtienen elaboraciones que le dan forma a la construcción

del saber pedagógico, provocando que deje “de ser algo que está fuera de las maestras y los maestros, un saber objetivado, un cuerpo teórico construido históricamente por los personajes notables y comience a ser un patrimonio legitimado por su trabajo” (Messina, s.f., p. 1).

La documentación brinda un derrotero para conversar sobre el desarrollo de las niñas y los niños desde su experiencia práctica, desde lo que les funcionó y desde lo que no, desde los que se descubrió, desde aquello que las niñas y los niños construyeron, aprendieron y lo que provocó su curiosidad, así como sus ganas de ir más allá. Todo ello, fundamentado en las elaboraciones propias y los diálogos que han establecido con las construcciones conceptuales, de manera tal que se aporte conocimiento al campo pedagógico de la educación inicial.

Ahora bien, la documentación no es exclusivamente un proceso individual. El intercambio de reflexiones y su validación con otros es lo que enriquece y genera un saber pedagógico construido socialmente sobre la educación inicial. De manera que es una acción que promueve el intercambio de puntos de vista, el diálogo, la experimentación, la complementariedad y la investigación educativa. En medio de ese intercambio se tiene la oportunidad de descubrir, conocer, compartir y crear nuevas narrativas, otras formas de documentar y complementar las propias, incluyendo las imágenes, las expresiones corporales, la oralidad, los videos, los mapas o las expresiones gráficas. De allí que la documentación se asuma como un ejercicio democrático, en la medida en que se reconoce como un detonante para la participación y la construcción colectiva con las niñas, los niños, las familias y las comunidades educativas (Dhalberg, Moss y Pence, 2005).

La documentación como proceso de aprendizaje, pero también de comunicación, presupone la creación de una cultura de exploración, reflexión, diálogo y compromiso; una cultura en la que participen y se hagan oír muchas voces (las de los niños y las niñas, los pedagogos y las pedagogas, los padres y las madres, la administración, los políticos, etc.) y que garantice, gracias a esa participación, el estudio y el análisis de una multiplicidad de perspectivas. (Dahlberg, Moss y Pence, 2005, p. 244)

Documentar es un movimiento reflexivo que no se queda quieto, solamente necesita de pequeñas pausas para el análisis y la organización de lo que se quiere dar a conocer y, desde allí, mirar y mirarse para crear nuevas oportunidades pedagógicas. En esas idas y vueltas entre la práctica y la reflexión documentada se dan procesos de investigación importantes, puesto que es ahí en la práctica el lugar y el tiempo para saber, probar y explorar las mejores maneras de potenciar el desarrollo de las niñas y los niños, a la vez que se aporta conocimiento a la pedagogía infantil desde la realidad educativa.

No existe una única forma de documentar las experiencias, son múltiples las alternativas con las que se cuenta para este proceso reflexivo. Los diarios de campo son una opción que permite registrar, como su nombre lo indica, día a día las principales observaciones de las acciones de los niños y las niñas, los aspectos que son llamativos sobre las transformaciones de sus formas de ser y estar, sus conquistas y descubrimientos, sus frustraciones y desaciertos.

Es casi una bitácora de desarrollo que en ocasiones se puede contrastar de principio a fin y hacer evidentes los cambios en los procesos de cada niño y niña. Es sorprendente ver lo que acontece a lo largo de un mes, de un trimestre e incluso del año.

Los registros fotográficos son otra alternativa muy valiosa y poco aprovechada. La foto tiene la ventaja de recuperar el instante tal cual ocurrió y permite detenerse en los detalles, en la materia, en el objeto y en la acción precisa. Más aún cuando la tecnología permite tener a la mano equipos móviles con buenas resoluciones en sus cámaras. Narrar lo sucedido en una experiencia a través de la imagen tiene una riqueza invaluable que lleva a la remembranza y que, además, se puede compartir con otros.

Estos son sólo dos ejemplos de formas de llevar el registro de lo que ocurre en la cotidianidad de la educación inicial y que se convierten en el insumo para la elaboración de los informes, bien sea escritos o verbales, y que se comparten con las familias de los niños y las niñas. Existen muchas más opciones que dependen de las posibilidades con las que cuenten las maestras y los maestros, y de la facilidad que encuentren en ellas. Estos registros son personales porque allí se plasma todo el sentir de lo que se hace o se deja de hacer, de lo que se provoca o de lo que se olvida y tiene también un propósito individual: la mirada así mismo como maestro o maestra de educación inicial.

En síntesis, la documentación pedagógica es la oportunidad que tienen las maestras y maestros para reflexionar y dar sentido a los acontecimientos cotidianos de los escenarios educativos que acogen a la primera infancia. Esa reflexión e interpretación, tanto de los procesos que llevan a cabo los niños y niñas en la construcción de conocimiento como de los saberes que las maestras y los maestros van construyendo en el transcurso de sus experiencias pedagógicas, dan lugar a la construcción de saber pedagógico. Saber que, construido desde la misma cotidianidad, da cuenta de los avances, riqueza y potencial existente en la educación de niñas y niños menores de 6 años.

Gracias a la documentación y a su aporte en la construcción de saber pedagógico, se generan las condiciones políticas y éticas de educar en autonomía,

participación y acompañamiento afectivo, de manera que las niñas y los niños puedan ejercer sus derechos de manera plena.

A continuación, se ilustra el proceso hasta aquí descrito en este apartado, a través de la presentación de una síntesis de la documentación de la experiencia “Recorriendo Colombia buscando el amor de Tomatina. Patrimonio y literatura: el binomio fantástico de la educación inicial en el Colegio Integrado La Candelaria”, liderada por las docentes Sandra Milena Niño Contreras y Ana Mahecha, en la que participaron niñas y niños¹⁰ – Aventurautas – del nivel transición, de la jornada de la tarde en el año 2017.

Dada la riqueza de la documentación de esta experiencia, se ha buscado que sea la palabra de las maestras que la lideraron la que prime, y que se hagan evidentes las acciones que van dando estructura, sistematicidad y organicidad a su trabajo, en el marco de las interacciones que tejen con las niñas y los niños. Como resultado se plantean algunos subtítulos que permiten detenerse a analizar momentos y acciones que resultan trascendentales frente a la organización de la práctica pedagógica y que esperan servir de guía para las maestras y los maestros de la educación inicial en el Distrito.

a. Disponerse para el encuentro con los niños y las niñas

La página en blanco: cuando la incertidumbre es condición de posibilidad para un nuevo comienzo.

El trabajo de las maestras en educación para la(s) infancia(s), a veces, pareciera tener ciertas similitudes con la labor de un escritor. Sobre todo, cuando ambos se enfrentan a su primera página en blanco. Para la maestra, su primera página en blanco no sólo es la hoja en la que plasma infinidad de letras para sistematizar su experiencia; su primera hoja en blanco es también, sin lugar a duda, el primer día del año escolar.

Los días y noches anteriores a este primer encuentro, son tiempos cargados de incertidumbre que suele expresarse en multiplicidad de preguntas: ¿quiénes serán los niños y niñas que me acompañarán? ¿Cómo serán? ¿Qué les gustará? ¿Qué odiarán? ¿Qué les alegra, pero también, qué les entristece y les preocupa en la vida? ¿Cómo serán sus familias? ¿Me apoyarán? ¿Cómo articulo el proyecto de la institución con los sueños de los niños y niñas, y también con los míos? ¿Qué me espera?

La incertidumbre, desde la experiencia que a continuación se presentará, se constituyó en la condición de posibilidad, no para paralizarnos o acomodarnos, sino para dejarnos asombrar ante la novedad y lo extraño de la experiencia infantil, y desde allí, empezar a vislumbrar nuevas oportunidades de viaje [...]

b. Conocer saberes, intereses y expectativas

El primer encuentro: los niños y las niñas están hechos de cien.

En los primeros meses del año, encontramos que los niños y niñas que llegaron a nuestras vidas disponían de más de cien lenguas. Sus sonrisas, sus gritos, sus lágrimas, sus movimientos, sus palabras y frases, sus canciones, sus pinturas, sus experimentos, sus juegos y tantas cosas más que nos presentaban, eran una manera de mostrarnos sus múltiples formas de ser y estar en el mundo. Para aquel entonces, veíamos la diversidad del grupo, incluso para expresarse oralmente: así, por ejemplo, nos encontramos con Camila, Sara, Leonardo, Valentina, Alejandra y Juan David cuyo léxico amplio y variado les permitía enriquecer las discusiones que se planteaban en las asambleas; y por su parte, nos encontramos con Elena, Yuli, Jerónimo, Nicolás, Erik y Lorenzo, quienes empezaban el reto de fortalecer su oralidad, intervenir de una manera más claras para todos y todas.

10. Los nombres de las niñas y los niños se modificaron para proteger su identidad.

Con toda esta variedad de desarrollos en los procesos discursivos de los niños y niñas, es clara la consciencia que han ido adquiriendo al usar el lenguaje con una intencionalidad muy clara y específica: comunicar.

Con el paso de los días, y en la medida en que nuestro vínculo se afianzaba cada vez más, fuimos descubriendo que estas niñas y niños mantenían vivo su asombro, su curiosidad y su sorpresa ante los detalles más pequeños de la vida.

Fue así, como descubrimos su interés por comprender los fenómenos de la naturaleza, por explorar los objetos, manipularlos, compararlos con otros y agotar todas las posibilidades de uso que éstos les podían ofrecer. Lo anterior pone de manifiesto su constante interés por querer comprender la infinidad de fenómenos y maravillas que se encuentran en el mundo.

Y refiriéndonos al medio natural, descubrimos que así cómo les causaba un gran interés, debían empezar a avanzar en el reto con el cuidado de la naturaleza. Como parte de sus primeras exploraciones en el Colegio, algunos niños y niñas arrancaban las hojitas de las plantas que se encontraban en las escaleras y en la huerta vertical; o también, su relación, a veces indiferente con el entorno natural de la Candelaria; por supuesto, en ese tiempo de adaptación, se llevaron a cabo todas las reflexiones sobre el cuidado que debíamos proporcionarles a nuestro entorno mediante la protección del agua y las plantas.

En relación con las experiencias literarias, observamos la pasión de estas niñas y niños por la literatura. ¿Profe, qué cuento nos vas a contar? ¿Mañana cuál vamos a leer? ¿Profe, lo volvemos a leer, por favor? Fueron y han sido sus constantes peticiones. De igual modo, es importante señalar que, debido al alto interés por las historias, los y las Aventunautas tienen el reto de regular sus participaciones y anticipaciones a través de la escucha y la espera del turno para intervenir. Sin lugar a duda, nuestros niños y niñas se han caracterizado desde sus inicios por ser muy participativos en todas y cada una de las experiencias; pero a su vez, su alto nivel de participación ha requerido, por parte de ellos, asumir la necesidad de aprenderse a escuchar unos a otros.

De los cuentos más leídos y mordidos durante esos primeros meses, fueron los textos de Amalia Low con Lágrimas de Cocodrilo y el Rinoceronte Peludo; Anthony Browne con Willy el Mago; Ivar Da Coll con Chigüiro Viaja en Chiva, y Chigüiro y el palo. Así mismo, resultó para ellos de interés el cuento de Michèl Escoffier, titulado la Vocecita. Fue una historia que detonó miles de sonrisas y de comentarios pícaros como: “profe Shandra, ¿qué tal si me pongo los calzones en la cabeza como el Camaleón?”

El cuento del Pato y la Muerte fue también para ellos bastante inquietante [...] ¿Qué piensan ellos de la muerte? Para los niños y niñas Aventunautas, desde sus discursos, la muerte se sitúa como un evento trágico mediado por la violencia. Para ellos, la muerte hace referencia al hecho

de matar a alguien de modo violento (armas). Estas apreciaciones permiten reflexionar sobre cómo las ideas y representaciones de los niños y niñas sobre este tema están fuertemente mediadas por el contexto social y político de nuestro país. ¿Qué nociones de muerte construirán los niños y niñas en tiempos de reconciliación?

La Hora del Cuento, ha invitado a los niños y niñas a viajar y a involucrarse aún más por el mundo de la fantasía, el mundo en el que cada personaje y cada letra cobran vida. Realizar dicho viaje y, también, poder asignarle a cada imagen un sentido y un significado, pone en evidencia sus retos y avances en los procesos que a nivel cognitivo han ido logrando. Hacer esas transformaciones, o mejor, hacer uso de un pensamiento simbólico, no es algo que se alcance de la noche a la mañana, es todo un proceso y un gran trabajo mental, porque, a decir verdad, soñar, inventar, imaginar y transformar, implica pensar, implica movilizar el pensamiento. Sin duda, las experiencias literarias se han constituido en la oportunidad para dialogar con los niños y niñas y conocer lo que piensan frente algunos temas de nuestro mundo social.

Los niños y niñas Aventurautas, en los primeros meses del año, se caracterizan por ser tranquilos, amables y alegres. Por supuesto, se encontraban en algunos de ellos y ellas, actitudes que reflejan los retos que les plantea el desarrollo emocional; de ahí, que resuelvan sus dificultades con el golpe, el rasguño o la pataleta. Por tal razón, las asambleas se constituyeron en el espacio para que los niños y niñas construyan y vivan lo que los pedagogos hemos llamado la ‘pedagogía del cuidado’, una pedagogía que tiene como consigna: ‘si tú eres capaz de cuidar a otros, los demás estarán en la capacidad de cuidarte a ti’. En relación con este asunto, Yuli tiene el reto de aprender a resolver sus conflictos mediante el diálogo y el llamado oportuno para realizar la asamblea. De igual manera, Erik y Juan David, tendrán el reto de

regular sus emociones cuando deban aceptar un “no” por respuesta.

A lo largo de los primeros meses de conocimiento y aproximación a las formas de ser de las niñas y niños, descubrimos su placer por el movimiento corporal. Jugar fútbol, dar botes, pasar el pasamanos infinidad de veces, lanzarse por el rodadero, jugar a las cogidas, entre otras experiencias más, nos permitieron evidenciar no sólo el placer que les producía este tipo de experiencias corporales, sino también, los retos en algunos de ellos, por el manejo de su velocidad en las carreras, el equilibrio en sus movimientos, y la conciencia del peligro ante sus acciones corporales.

Se espera que, con las experiencias pedagógicas corporales, los niños y niñas vayan descubriendo las posibilidades de movimiento que tienen con su cuerpo para explorar, o bien, para resolver cualquier dificultad que se presente en su entorno. Lo anterior, les permitirá espacios de seguridad y confianza por querer jugar y aprender con su cuerpo.

Por otra parte, encontramos que los niños y niñas Aventurautas se fascinan por representar a través del dibujo, la pintura y la escultura sus ideas, pensamientos y sentimientos. A los productos finales los niños y niñas le llaman “creaciones o producciones”.

En cuanto a los juegos, logramos observar que los niños y niñas juegan a representar situaciones de su vida familiar y cotidiana, imitando, de esta manera, las actividades de sus padres y familiares más cercanos. Así, por ejemplo, juegan a trabajar escribiendo en un computador; juegan a la tienda; juegan a tener establecimientos de venta de comidas rápidas, y también a vender cerveza. De igual modo, en los tiempos de juego libre, algunos de ellos se acercaban a nosotras, para contarnos algunas cosas de su vida familiar, asuntos que son considerados por ellos o ellas como secretos. De sus secretos contados logramos evidenciar el deseo de algunos niños y niñas

por contar con una familia más estable, y con suficientes recursos económicos.

c. Construyendo el nuevo comienzo, el origen de nuestra aventura.

Como maestras nos encontrábamos ante el reto de articular las formas de ser y estar de los niños y niñas, sus intereses, sus deseos y sus necesidades con el horizonte institucional y los planteamientos de la política pública para la educación inicial en el país.

Cada día, en cada mañana y tarde nos mirábamos y conversábamos buscando pistas en los mismos niños y niñas. ¿A qué jugaron hoy? ¿Qué dijeron? ¿Qué preguntaron? Nuestros oídos y ojos estaban muy atentos ante cualquier destello que nos permitiera encontrar la respuesta a nuestras preguntas e incertidumbre. Y buscando y buscando, e invadidas por la ansiedad no lográbamos ver, al principio del año, que la respuesta siempre estuvo delante de nosotros: la Hora del Cuento fue la experiencia que nos mostró el camino que tanto los niños y niñas, como nosotras, debíamos seguir.

¿Cómo lo descubrimos? En efecto, al inicio, planteamos diversidad de experiencias desencadenantes relacionadas con todas y cada uno de los pilares. Y poco a poco, fuimos percibiendo el interés siempre manifiesto en las niñas y niños, por las experiencias literarias. Como referíamos, la Hora del cuento parecía impactarlos más pues a pesar de haberse acabado el tiempo narrativo, ellos y ellas continuaban preguntándose por la historia, por sus personajes, y, lo más importante, relacionaban relatos de los cuentos leídos con experiencias de su vida personal y familiar.

Y en esos ires y venires de experiencias desencadenantes, en una Hora del cuento, algo nuevo y retador surgió. Para esa semana de marzo, se iniciaba la aproximación a una nueva escritora de cuentos para los niños y niñas. De esta manera, se dio la bienvenida a María del Sol Peralta con su cuento de Tomatina Curatodo Cura Nada Sin Amor. La primera hoja del libro con un mapamundi atrajo la atención de los niños y niñas: “Mira profe, es un mapa; Tomatina, la de la bicicleta, va a viajar por ahí”, dijo Samuel.

Las primeras narraciones de María del Sol Peralta permitieron ver, por un lado, la facilidad con la que los niños y niñas tejían sus historias con la de Tomatina, y por otro, la curiosidad por querer saber un poco más de otros lugares lejanos de sus casas, de su barrio, de su colegio. Continuamos con la historia de Tomatina, y llegamos al momento en la que ella sentía que algo le faltaba, y por ello, decidió no atender a nadie más, para irse a buscar a un “joven agraciado con talento y sin temor” (Peralta, 2015, pág. 14). He aquí, el verso completo: Señorita Curatodo Cura nada sin amor: busco joven agraciado con talento y sin temor. Por mares y por tierras en bicicleta me iré, pedaleando rapidito voy el mundo a recorrer. Voy bailando, voy cantando, voy en busca de un amor y si alguien se lo encuentra que le dé mi dirección.

Estos versos sorprendieron a los niños y niñas por dos razones: en primer lugar, por un tema que es para ellos un asunto tabú: los novios

y el enamoramiento... Los niños y niñas se miraban unos a otros, con esa mirada pícaro; los colores en sus mejillas pasaron de un rosa claro, a un rosa intenso, y el brillo en sus ojos por poco me encandelillaban. Se veían muy, pero muy interesados en ese asunto de la búsqueda de un joven agraciado con talento y sin temor.

En segundo lugar, este relato también llamó la atención por la referencia al viaje. “¿Profe, a dónde se irá Tomatina?”, “¿y si se pierde?” eran las preguntas más reiteradas en el grupo. Estaban todos y todas a la expectativa y, nosotras como maestras, también, y nuevamente sin saber exactamente qué hacer. En nuestros momentos de reflexión empezamos a considerar la posibilidad de irnos de viaje con Tomatina para acompañarla en la búsqueda de su amor.

Fue, de esta manera, contando y saboreando cada experiencia como tomamos la decisión de asumir el reto de diseñar un proyecto pedagógico de aula con nuestra nueva amiga Tomatina. La búsqueda de su amor sería el pretexto pedagógico para articular la diversidad de intereses de los niños y niñas [...] también, la oportunidad para potenciar su desarrollo articulado a los planteamientos tanto del Proyecto Educativo Institucional como a las orientaciones de la Política Pública para la educación inicial.

En estos primeros meses, como maestras, no sólo nos encontramos con el reto de conocer a los niños y niñas y generar los vínculos afectivos necesarios, sino también, con el reto de movilizar el Proyecto Educativo del Colegio Integrado la Candelaria. Por tanto, procedimos en el inicio de esta experiencia a abordar los componentes centrales del Proyecto Institucional y su relación con la educación inicial. Así, en primer lugar, nos aproximamos al objetivo institucional. En segundo lugar, abordamos el modelo pedagógico de la institución, a saber, el Modelo Dialogante y sociocultural que busca promover la formación integral de sus estudiantes que se concibe como el proceso continuo, perma-

nente y participativo que busca desarrollar de manera armónica todas y cada una de las dimensiones del ser humano a fin de lograr su realización personal plena en una sociedad incluyente, equitativa y solidaria. (Proyecto Educativo Institucional Colegio Integrado la Candelaria, 2017).

En tercer lugar, abordamos los componentes del Modelo Educativo Institucional cuyo objetivo, como se mencionó está en el desarrollo humano; dicho modelo ha planteado como énfasis el Turismo y Patrimonio; y propone tres ejes: Comunicación Bilingüe, Ocio y Tiempo Libre, y Diversidad e Inclusión. En cuarto lugar, tuvimos en cuenta los planteamientos que en el campo de la política pública para la primera infancia en Colombia se han presentado en los últimos años. De esta manera, consultamos el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito (2010), la Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión (2012), La serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial (2014) y Los Derechos Básicos de Aprendizaje (2016).

Luego de contemplar este horizonte institucional y legal en relación con el trabajo pedagógico con los niños y niñas del nivel de transición, entramos en un segundo tiempo de incertidumbre preguntándonos por la manera en que abordaríamos estas intenciones y propósitos planteados en la institución y en las apuestas del país en relación con la educación inicial.

d. Diseñar las propuestas pedagógicas

Itinerario de Viaje

El viaje comienza alistando el equipaje, pero también trazando el itinerario de viaje. Y es aquí en este punto, donde otra decisión se tomó basada en los intereses de los niños y niñas por saber y conocer algunos lugares que se encuentran lejos, como ellos dicen, de sus casas y del colegio. Este interés de los niños y niñas nos motivó a realizar una variación en el cuento de Tomatina [...]

Fue así, como planteamos viajar por Colombia, decidiendo en la asamblea y mediante votación con los niños y niñas, familias y nosotras, por el rumbo que tomaríamos

Alistando el equipaje

Poquito a poquito

Empezar a empacar

Lo que necesito

En mi pequeño morral.

María del Sol Peralta

Y esta aventura comienza así...

Llegó el gran día para dar inicio a nuestra aventura...y nos preguntábamos cual sería nuestra primera parada en este gran viaje... pero más interesante aún, saber en qué viajaríamos... Entre preguntas y discusiones algunos opinaban:

“Caminando”. “En bicicleta”. “En bus”. “En avión”. “En motocicleta”. “En barquito”. “En chiva”. Y, finalmente la vocecita tímida de Juan David: “en un helicóptero ¡sí!”. Hubo un gran silencio en la sala a lo que todos gritaron: “síiiii, en helicóptero”.

En seguida de la decisión colectiva por la nave que nos llevaría con Tomatina en la búsqueda de su amor, planteamos a los Aventunautas otros retos: ¿Y cómo tendremos un helicóptero? Luego de una sorprendente lluvia de ideas, planeamos invitar a las familias que con todos sus saberes y poderes nos ayudarían en esta importante misión. Por supuesto, ellos y ellas aceptaron en este gran reto y fue así como nuestras familias se unieron a esta gran aventura, creando con cajas de cartón, cuerdas y tubos un único e incomparable helicóptero.

Una vez terminado el helicóptero, los Aventunautas se preguntaron: “¿quién lo manejará? Se necesita un piloto”. Unos niños responden: “yo conozco a una amiga llamada Tomatina (profe Sandra) es el mejor piloto que existe además lleva con ella una brújula mágica que nos indicará a dónde vamos a volar y allí conocer los sitios más maravillosos de Colombia.

Tomatina decide sacar de su maleta de colores vistosos brillantina, un objeto que cautivó a los Aventunautas. Se trataba de la brújula, un objeto redondo con una flecha que señalaba el norte de Colombia.

Entonces, montaron su helicóptero y sobrevolaron el Río Magdalena rumbo a Cartagena, la ciudad amurallada, un lugar rodeado de arena, plantas, animales y aguas cristalinas.

Además de la brújula, Tomatina comparte con los Aventunautas, el catalejo, como otro artefacto muy útil e importante en los viajes, pues permite ver todas las cosas que se encuentran a una larga distancia. Los niños y niñas encantados con este elemento deciden fabricar el suyo.

e. La Experiencia

Los ríos que nos han llevado de viaje

Por mares y por tierras, en bicicleta me iré,

Pedaleando rapidito voy el mundo a recorrer

María del Sol Peralta.

Con Tomatina iniciamos el viaje por la riqueza cultural y natural de la región Caribe; y así como ella en su cuento original anduvo por mares y por tierras, los Aventunautas dieron apertura a toda su aventura navegando por dos ríos que cautivaron completamente su atención: el río Vicachá –también llamado San Francisco– y el Magdalena. El primer río, es un afluente que queda a unas cuantas cuadras del Colegio, y que lleva y cuenta en su recorrido, desde su nacimiento hasta su paso final por el transitado y conocido Eje Ambiental, las historias de nuestra querida ciudad de Bogotá.

Al invitarlos a conocer este lugar, los Aventunautas no podían creerlo, pues les parecía extraño que un río estuviera cerca de su colegio y en medio de un lugar lleno de edificios, carros, tiendas, universidades y repleta de gente corriendo desenfrenada de un lado para otro. Para ellos y ellas, los ríos sólo se encontraban lejos muy lejos de la casa, en lugares donde hace calor y en donde, por lo general, se van de paseo en vacaciones con sus padres.

Pero cuál fue su sorpresa al llegar... Estaban tan maravillados al contemplar semejante tesoro natural que las preguntas no se hicieron esperar:

“Profe, ¿por qué el Río Vicachá se convirtió en leche?”, preguntó Camilo.

“¿Cómo así Cami, por qué te parece que el río se ha convertido en leche?”, le preguntamos también.

“Si profe, porque mira... se ve blanco”, respondió.

¡Vaya! Este tipo de preguntas de los niños y niñas son las que continuamente nos sorprenden, y las que, además, nos impulsan a seguir y a avanzar por la senda de la construcción de conocimientos. Fue una pregunta que no dejamos pasar por alto, sino que acogimos como una oportunidad para que los niños y niñas se aproximaran y exploraran el trabajo de los investigadores. Así, pusimos a disposición de los Aventunautas la ruta del método científico: primero observaron el río desde las cascadas que aparecen en la fotografía, y luego seguimos su camino por el Eje Ambiental:

Y en ese mirar, evidenciaron que no siempre el río tenía ese color blanco, y por tanto empezaron a plantear las siguientes hipótesis:

“Yo creo que es espuma que se forma cuando el agua choca las rocas”, dijo Juan David.

“Yo creo que es blanco porque la gente es cochina y echa basura al río y se pudre como el río Bogotá que huele a feo”, afirmaron Helena y Julián.

Estas hipótesis fueron puestas a prueba con sencillas experimentaciones y observación de videos que intentaban explicar o responder a la pregunta de si lo que observamos en nuestra primera excursión al río, era leche o espuma. Rápidamente Cami y sus amigos Aventunautas lograron dar respuesta al afirmar que lo visto no era leche sino espuma que, desde sus propias explicaciones, se formaba al bajar muy rápido de la montaña y al estrellarse con las rocas de las cascadas.

Nuestra segunda experiencia, tuvo lugar a partir de la aproximación al río Magdalena, el río que además de ayudarnos a buscar el amor de Tomatina, nos llevaría a conocer el encanto y la magia social, cultural y natural de la Región Caribe.

¿Cómo realizar esta aproximación sin tener el contacto directo con el río? Bueno, pues a decir verdad disponíamos en nuestra querida ciudad de Bogotá de dos referentes para conocer el río Magdalena sin tener que desplazarnos. Por un lado, teníamos el río

Vicachá que habíamos visitado. El segundo referente, estaba en el Museo de Bogotá. Debemos confesar que, en esta aventura, todo el universo pareciera haberse hecho nuestro cómplice, pues nos iba colocando en el camino las respuestas a nuestras necesidades e inquietudes. De esta manera, y en nuestras incesantes búsquedas, nos encontramos con una exposición maravillosa en el Museo del Bogotá, exposición que tenía como invitado especial al río Magdalena. Allí los niños y niñas conocieron la aventura del fotógrafo Ernest Bourgarel, un francés que llegó a Colombia, hace muchos años, con el fin de capturar en su cámara el encanto natural de nuestro país.

Sin lugar a duda fue una experiencia maravillosa que tuvimos desde nuestra Bogotá para explorar y conocer el río Magdalena. Fue un tiempo en el que los niños y niñas tuvieron la oportunidad de plantear sus preguntas y sentirse como investigadores y navegantes del río:

¿El río Magdalena es más grande que el río Misisipi por donde pasó Tomatina? Felipe.

¿Por qué se ve de color café y no azul? Yeimi.

¿Tiene animales? Karina.

La inquietud de Karina por los animales que habitan el río se quedó sin resolver en el Museo, pero decidimos aprovecharla para seguir investigando en el Colegio. Y buscando, buscando, nos encontramos con un extraordinario grupo musical que le canta y le escribe a la riqueza natural del caribe colombiano. Su nombre es Jacana Jacana y, con su canción de los reptiles, nos aproximamos a algunos de los animales más representativos de esta región y, por supuesto, del río Magdalena.

Fue tal el impacto de esta canción en sus vidas que decidieron escoger el reptil de su preferencia para investigarlo y luego socializar a sus compañeros sus resultados.

En este punto de la experiencia, los niños y niñas además de compartir sus saberes y potenciar sus niveles argumentativos y explicativos, tuvieron el reto de aprender a escuchar. Y vaya cuánto les costó, pues cada uno se preocupaba más por referir sus hallazgos, que por escuchar a sus compañeros. La experiencia fue, sin duda, una oportunidad para aprender a esperar y escuchar, y esas dos cosas, tan simples a primera vista, requieren de los niños y niñas tiempos de silencio. Pero el silencio no como una forma de anular a las personas, sino como un espacio de espera, de escucha atenta y de acogida a ese Otro que nos habla y nos interpela.

Cumbia, iglesias y relatos de bautizos.

Wikiwak, wikiwak, empezó Tomatina a pedalear sin cesar.

De vez en cuando paraba a descansar, acicalarse o simplemente cerraba los ojos y tomaba apuntes para no olvidar nada de lo que había conocido por el camino.

¡Un buen paseo por el mundo le estaba haciendo falta!

María del Sol Peralta

Viajando por el río Magdalena, llegamos al Corralito de Piedra, la hermosa ciudad amurallada más conocida como Cartagena de Indias. El reconocimiento a esta encantadora tierra se realizó con la ayuda de la escritora Irene Vasco con sus obras “Los lugares fantásticos de Colombia: guía de viaje (2007)” y “Ciudades históricas de Colombia: guía de viaje (2009)”. Dos creaciones literarias que le dieron contexto histórico y cultural a nuestra exploración por Cartagena, de manera que los niños y niñas no sólo tuvieron una aproximación simplemente por el mar, sino que se acercaron a la historia de este lugar. Así, por ejemplo, los y las Aventurautas no sólo bailaron la cumbia, sino que también conocieron la historia de esta danza y del porqué se baila de esa manera; reconocieron que éste era un baile que nuestros hermanos procedentes del continente africano danzaban al finalizar su jornada de trabajo en Cartagena, debían hacerlo a escondidas de sus amos y con el dolor de tener sus pies atados a un grillete, y por esa razón la cumbia se baila dando pequeños y cortos pasos.

Además de encontrarnos con este tesoro histórico y cultural, reconocimos con los Aventurautas la arquitectura clásica y colonial de Cartagena, una arquitectura similar a la de nuestro contexto local inmediato de la Candelaria. Si bien es cierto que no teníamos la posibilidad de viajar hasta Cartagena para caminar por sus calles empedradas y admirar sus casas antiguas con sus balcones, teníamos a nuestra disposición este barrio de Bogotá, para acercarnos a esa arquitectura colonial y clásica que estuvo y está presente en varios lugares de nuestra querida Colombia.

Fue así como el callejear pedagógico tomó mucha más fuerza, pues salimos con los Aventurautas a conquistar nuestro barrio de la Candelaria, tomando como guía de viaje, la ruta de las iglesias más antiguas de Bogotá, y así, compararlas con las iglesias en Cartagena. ¡Qué tiempo tan maravilloso e inolvidable! Nuestra travesía empezó en el parque Santander,

un lugar donde se dice que se estableció la primera iglesia a la llegada de Gonzalo Jiménez de Quesada. Esta iglesia fue destruida por un terremoto y luego se realizó una réplica de ella en el famoso y reconocido Chorro de Quevedo.

Nuestras búsquedas continuaron y nos fuimos a conquistar tres de las iglesias más antiguas de Bogotá. En ese caminar el río Vicachá reapareció y nos contó su historia de su transformación, pues pasó de ser un gran río que atravesaba gran parte del centro de Bogotá, a un pequeño hilo de agua que se conoce ahora como “Eje Ambiental”. Fue increíble ver con los niños y niñas cómo el río Vicachá alcanzaba a pasar, hace muchísimos años, cerca de las tres iglesias que visitaríamos.

Empezamos por la Iglesia Santa Vera Cruz. Allí, según el señor Armando, un servidor de la iglesia, reposan las cenizas de los próceres de la libertad. Los Aventurautas al descubrir el lugar donde se encontraban las cenizas pedían que se abriera para poder observar, pero al no poder cumplirse esta solicitud ellos decidieron recostarse en el lugar para escuchar a los próceres.

Además de esta experiencia, es importante referir que los niños y niñas no sólo se aproximaron a la historia misma del lugar, sino también a la historia de Yeimi y Zamira, dos niñas que fueron bautizadas en esta iglesia. Sus rostros de sorpresa y alegría al llegar lo decían todo, pues para ellas fue un motivo de orgullo contarles a sus amigos que allí habían celebrado algo especial. Dado el entusiasmo que causó este acontecimiento se propició un espacio de diálogo para hablar sobre el bautismo:

Yeimi: los bautizos son para bendecir a los niños y niñas.

Catalina: nos echan agua en la cabeza.

Profe Sandra: ¿Para qué les echan agua a los niños y niñas?

Camila: Para que puedan pensar mejor.

Yeimi: Para bendecirlos

Profe Sandra: ¿Qué es bendecirlos?

Zamira: *Para que les vaya bien*

Catalina: *Profe, también tenemos padrinos cuando nos bautizamos.*

Profe: *y... ¿para qué padrinos?*

Catalina: *Para que nos den plata*

De esta experiencia se evidencia las relaciones que los Aventureros establecen con la historia de los lugares y sus experiencias personales. Ahora ellos saben que en la iglesia Santa Vera Cruz, no sólo están enterradas las cenizas de los próceres, sino que ahí, fueron bautizadas dos de sus amigas. La visita a la iglesia fue encuentro las historias de vida de los niños y niñas.

Por último, visitamos las iglesias de San Francisco y el Templo de la Tercera, y en estos dos lugares, los Aventureros centraron su atención en una escultura de un santo que siempre estaba con un perro a su lado. Se trataba de San Roque, un hombre francés que se caracterizó por su bondad y ayuda a los más necesitados y con los enfermos. Un guarda de seguridad de la iglesia se encargó de contarle a los niños y niñas la historia de este personaje. Nos alegró mucho encontrarnos con personas que como él se mostraron atentos a responder las inquietudes de los Aventureros. ¡¡¡Mil y mil gracias!!!

f. Documentar experiencias

Exploración sobre las nociones de ciudad en primera infancia.

El proyecto pedagógico de Aula con Tomatina la Curatodo nos ha permitido vislumbrar nuevos caminos en la construcción de nociones sobre ciudad y país, resaltando tanto los puntos en común como aquellos aspectos diferentes entre nuestra ciudad de Bogotá y algunas ciudades y lugares de la Región Caribe.

Ha sido una oportunidad para empezar a abordar, de acuerdo con los planteamientos Absalón Jiménez y Raúl Infante (2008), los tres niveles de aproximación a la ciudad en la educación, pero en este caso, con los niños y niña menores de seis años. En ese sentido, el grupo Aventureros ha empezado a compartir sus saberes previos en relación con su entorno inmediato, su barrio, la ubicación de su casa (Ciudad subjetiva); así mismo, ha empezado a identificar lugares interesantes que circundan el Colegio como el eje ambiental, la Biblioteca Luis Ángel Arango, el Museo de Bogotá y el Río Vicachá. Estas aproximaciones han permitido avanzar en los procesos de configuración de la noción de la ciudad objetiva, entendida como aquel proceso mediante el cual los niños y niñas empiezan a descubrir más lugares de su ciudad que sobrepasan las fronteras de su barrio y escuela; de manera paralela, los niños y niñas han empezado también a aproximarse a otros entornos que superan las fronteras de la ciudad de Bogotá. Por tanto, la región Caribe se ha constituido en la oportunidad para relacionar y ampliar las nociones de ciudad y de país en los procesos de educación de los niños y niñas menores de seis años.

Al respecto de las experiencias propuestas, es posible afirmar que el hilo conductor de toda historia, lo constituyeron los ríos. Así, el río Magdalena en la región Caribe y el río San Francisco en Bogotá han sido, además de ambientes de aprendizaje, el motor de interés de los niños y niñas para conocer tanto su ciudad como la región Caribe de su país. El proyecto además de ir de lo micro -ciudad de Bogotá- a lo macro -Región Caribe- empezó a tomar un rumbo hacia la conciencia y cuidado ambiental. Un aspecto emergente en el desarrollo del presente proyecto, pues no estaba contemplado de una manera explícita.

Pensamiento histórico en Educación Inicial

El abordaje del proyecto pedagógico de aula abrió el camino para empezar a transitar por las sendas de la investigación alrededor de un objeto de estudio en particular: el desarrollo del pensamiento histórico en los niños y niñas menores de seis años del Colegio Integrado la Candelaria.

El desarrollo del Proyecto Pedagógico de Aula, “Patrimonio y Literatura: el binomio fantástico de la educación inicial”, no sólo permitió la ampliación de referentes en torno a las nociones de ciudad y el despliegue de los lenguajes expresivos y artísticos de los niños y niñas, sino que, vislumbró rutas de trabajo para el abordaje de temas históricos a partir de su pensamiento narrativo. La exploración por el barrio de la Candelaria en Bogotá, y de la Región Caribe, no sólo implicó un reconocimiento al patrimonio cultural colombiano, sino también una aproximación a su historia.

166

De esta manera, y en lugar de plantear una enumeración repetitiva de hechos y personajes históricos, lo que permitió el proyecto fue que los niños y niñas contaran sus historias y sus vivencias en relación con estos lugares y los hitos históricos más representativos. La experiencia más próxima a esta afirmación, se encuentra en la vivencia de tres niñas del grupo quienes, al entrar a la Iglesia Santa Vera Cruz, inmediatamente compartieron su recuerdo sobre su bautismo. Así, la visita a la iglesia permitió no sólo aproximarse a algunos hitos de la historia de independencia de Colombia, sino también reconocer eventos de las mismas vidas de los niños y niñas. De esta manera, el desarrollo del pensamiento histórico en educación inicial se puede abordar desde la conexión que los niños y niñas puedan establecer entre sus experiencias de vida personales y familiares, con otras historias.

Además de lo anterior, otro aspecto que facilitó tal conexión tiene que ver con el pensamiento narrativo característico en la gran mayoría de niños y niñas menores de seis años. El contacto con experiencias literarias les brinda la posibilidad de transitar por el camino del escuchar y aprender a contar historias. En tal sentido, los niños y niñas conectaron las historias de los próceres de la libertad y de la esclavitud, a partir de las mismas narraciones que ellos hacían de sus experiencias de vida y de los recuerdos que emergían en cada salida.

Se puede decir, a partir de la experiencia vivida, que el Patrimonio y la literatura se constituyen en el binomio fantástico de la educación inicial en el Colegio Integrada la Candelaria, en tanto que ambos, desde la narración como elemento común, permiten no sólo el desarrollo integral de los niños y niñas a través de la posibilidad que brindan para conectar las narraciones personales de los Aventureros con las historias de nuestro contexto y nuestro territorio colombianos. Por supuesto, éstos son ahora los primeros resultados y se espera continuar y fortalecer esta experiencia con los niños y niñas de los niveles de jardín y transición en el Colegio.

Vale decir también, que la propuesta permitió que los niños y las niñas, familias y maestras, se apropiaran significativamente de los saberes y experiencias planteadas, ampliando las posibilidades para la solución de diferentes situaciones dentro y fuera de la institución, fortaleciendo así, sus habilidades sociales, cognitivas, cinéticas y éticas; lo anterior, a partir del diseño de experiencias y ambientes alternativos que cautivaron la atención de los niños y niñas. De esta manera, la experiencia propició mayores niveles de autonomía, creatividad, confianza, curiosidad e imaginación en los Aventureros, además de fortalecer en ellos y ellas, los lazos de confianza y trabajo en equipo. Dos aspectos que les han permitido expresarse espontáneamente y realizar aportes importantes para generar cambios favorables en la sociedad.

Maestras unidas, son más creativas...

La puesta en marcha del presente proyecto pedagógico de aula no hubiera sido posible sin el sentir y la voluntad por el trabajo en equipo, y por el nivel de complicidad que entre maestras generamos en pro, no sólo de propiciar experiencias y ambientes pedagógicos significativos para los niños y niñas; sino también de crecer como profesionales de la educación a partir del diálogo de saberes y experiencias, y cómo a partir de ello, podíamos enriquecer nuestras prácticas pedagógicas.

Los recorridos que realizamos juntas por La Candelaria, el Museo de Arte, la Iglesia de la Candelaria, la Granja, entre otras más, se hicieron más divertidas y, además, enriquecíamos nuestras observaciones de los niños y niñas, pues eran ya seis ojos y oídos, observando y escuchando los sentires, relatos, preguntas y emociones de los Aventureros. Regresábamos al Colegio repletas de historias y anécdotas.

De esta experiencia, lamentamos no haber tenido la oportunidad de habernos tomado una foto juntas; pero resaltamos, en gran manera, la oportunidad que Dios y la vida nos dio de encontrarnos en el camino, y de tener nuestra entera disposición por el trabajo en equipo. Realmente, los maestros y maestras colombianos requerimos del trabajo en colectivo, no sólo porque surjan más y mejores ideas, sino porque en el día a día, nos podemos constituir en apoyos cuando pasemos por momentos de dificultad. Las alegrías y tristezas se viven mejor cuando tenemos a nuestro alrededor alguien dispuesto a escucharnos.



Capítulo





RELACIONES E INTERACCIONES

CON LAS FAMILIAS EN LOS CONTEXTOS DE LA EDUCACIÓN INICIAL



171

La Educación Inicial tiene como su principal horizonte a las niñas y los niños para gestar toda una apuesta educativa que involucra a diversos actores y entornos que inciden en la primera infancia y que, por lo tanto, están comprometidos con su desarrollo integral y la garantía de sus derechos. De esta manera, todo proyecto educativo de Educación Inicial requiere partir del reconocimiento de estos diversos contextos: entorno –hogar, entorno– espacio público, entorno salud y entorno educativo los cuales invitan a que las maestras y los maestros desarrollen acciones para el reconocimiento de los mismos y aúnen capacidades que contribuyan a potenciar las acciones del jardín o el colegio en torno a la garantía de derechos de las niñas y los niños y, especialmente, que lleven a fortalecer los vínculos con las familias.

Tomando la propuesta de Palou (2014) basada en comprender la familia y la institución escolar como los principales contextos afectivos de la vida de las niñas y los niños, que, al compartir también una función educativa, la continuidad y la complementariedad entre ambos, se plantean como grandes desafíos para lograr relaciones armoniosas y colaborativas entre los adultos significativos que las constituyen. Ante esto es una realidad que las maestras y los maestros se planteen interrogantes acerca de cómo establecer víncu-

los con padres, madres y cuidadores, cómo acercar las familias a la institución de manera adecuada y pertinente sin exceder los límites entre unos y otros, cómo interactuar en el día a día y cómo apoyarlas en el fortalecimiento de su rol para que desde la crianza también se favorezca el desarrollo y se garantice la corresponsabilidad que implica la educación en la primera infancia. Ello conlleva a tener en cuenta las siguientes consideraciones:

Las familias son diversas

Los cambios sociales y las transformaciones que han tenido las familias a lo largo de la historia hacen que hoy sea imperante reconocer su diversidad, ya sea en sus estructuras o composiciones, en las procedencias culturales, en las formas de organización y de sus roles, y en los estilos de crianza. En coherencia es posible plantear que los más sentidos recuerdos de infancia, se encuentran instalados en la familia como nicho de contención y acogida, sin importar la forma o tamaño que estas tengan, pues, como lo afirma Palou (2014), “hoy más que nunca podemos encontrar una amplia diversidad de familias y por ende no podemos hablar, pensar o actuar bajo un modelo único y “normal” de familia [...], lo que es cierto en todos los casos es que la familia es el primero y el más importante de los contextos afectivos para el niño. Es el nido desde el que se empiezan a crear los vínculos, las relaciones.” (p: 50). Esta premisa lleva a afirmar que no existen familias disfuncionales o descompuestas. Bajo este sentido de horizonte la ley colombiana a través de los últimos años muestra avances importantes en el reconocimiento de estas transformaciones, de la diversidad de las familias, la necesidad de protegerlas y promover sus derechos¹¹.

Familias, maestras y maestros son pares educativos

Cada familia es portadora de su cultura, de unas formas particulares de comprender y relacionarse con el mundo y de una historia de vida propia. Desde su rol en la crianza, los adultos significativos de las familias han construido ideas sobre las niñas y los niños y las formas de relacionarse con ellas y ellos, lo cual les proporciona elementos para ser interlocutores válidos con las maestras y los maestros. Esto hace que sea fundamental legitimar el papel de las familias como agentes que saben e intercambiar información entre unos y otros para conocer sus puntos de vista, sus experiencias y expectativas frente al proceso educativo.

Reflexión sobre los imaginarios tradicionales de la relación entre familias y escuela

Históricamente las relaciones entre las familias y la escuela se han generado a partir de imaginarios sociales que definen cómo deben actuar unos y otros, suponiendo rupturas y funciones que se contraponen; usualmente el rol afectivo y de cuidado lo tiene la familia, y la parte instructiva y del aprendizaje está del lado del jardín o el colegio. Los imaginarios que surgen a partir de esta postura han llevado a ambas partes a manejarse en medio de tensiones, conflictos y barreras en la comunicación. Las realidades han demostrado que las maestras tienen una función importante en el cuidado y protección de la primera infancia y las posibilidades de aprendizajes de las niñas y los niños están en los diversos contextos donde transcurre su vida.

11. Ver definición de familia en la política pública para las familias de Bogotá, 2011 – 2025; ver las sentencias de las Cortes y el Consejo de Estado a favor del reconocimiento de la diversidad de las familias en la sentencia T-523 de 1992, la Sentencia C-289 de 2000, la Sentencia T-163 de 2003, la Sentencia T-510 de 2003, Consejo de Estado, Sentencia del 2 de septiembre de 2009 y Sentencia C-029 de 2009.

Familias, jardín y colegio, todos del mismo lado

En materia del trabajo con familias, el Distrito ha avanzado en el desarrollo de propuestas y alternativas que facilitan la comunicación y el diálogo entre los distintos adultos significativos que participan en la educación de las niñas y los niños. Una de estas propuestas está enfocada en la necesidad de comprender la relación entre las familias y la escuela en el marco de una **alianza**, lo cual pone como punto de partida la importancia de fortalecer el vínculo; es decir, “los lazos afectivos y las relaciones interpersonales y de cuidado entre las familias, maestras, maestros y los demás integrantes de la comunidad o de la comunidad educativa...” (auxiliares, talento humano de servicios generales, administrativos, entre otros) “los cuales se construyen y fortalecen alrededor de la acción y los sueños compartidos”. (SED, 2018). Entender las relaciones con las familias bajo la mirada de una alianza significa poner a los adultos significativos del mismo lado. En consecuencia, de la alianza entre familias y escuela se destacan los siguientes atributos:

- *La promoción de los vínculos afectivos y efectivos*, que buscan fortalecer los lazos afectivos y las relaciones interpersonales entre los miembros de la comunidad educativa. La base para la promoción y fortalecimiento de los vínculos está bajo una comunicación asertiva y afectiva basada en el respeto, la escucha y el contacto frecuente y cotidiano.
- *La corresponsabilidad o responsabilidad compartida*, en la que todos los miembros aportan, trabajan en pro de metas comunes, sin desconocer el rol que desempeñan padres, madres, adultos cuidadores, maestras y maestros, sin reemplazar las funciones del otro.
- *Espíritu constructivo*, en donde las soluciones están en manos de todos, las ideas son bienvenidas y se superan las críticas de unos a otros para proponer un trabajo en equipo.
- *Es proactiva*, es decir que se anticipa a las necesidades futuras de las niñas y los niños, y de la comunidad educativa, más allá de centrarse en las problemáticas del momento.
- *Es colaborativa*, en tanto se promueve la participación, el reconocimiento y el diálogo de todos los integrantes.

Estos atributos están permeados por dos principios o fundamentos sin los cuales no es posible que la alianza funcione: el reconocimiento, a partir del cual se da valor a las necesidades, expectativas y aportes de los integrantes de la comunidad por igual, y la confianza, donde hay una preocupación mutua por el bienestar de todos (SED, 2018).

Es necesario mantener presente que el principal propósito de la alianza entre familias y escuela es el bienestar de las niñas y los niños, por lo cual las decisiones importantes están en manos de la comunidad, lo que también invita a las instituciones a ampliar las acciones para trascender la comunidad educativa y resignificar la participación.

Sobre la participación de las familias

Tradicionalmente, la percepción sobre la participación de las familias ha estado enfocada en visibilizar la asistencia a las jornadas de escuelas de padres y reuniones a los que no todas las familias llegan, esto debido a varias razones: los tiempos de disponibilidad de las familias que no coinciden con los tiempos establecidos por la institución; los temas de las reuniones que son importantes para las maestras y otros profesionales de la institución, pero que no cumplen las expectativas de las familias y, en ocasiones, las familias asocian las reuniones a las que son invitadas con espacios negativos donde reciben

¿Las familias pueden recibir información de sus hijas e hijos de manera periódica?

¿Las familias han participado en toma de decisiones importantes para el jardín o el colegio como, por ejemplo, el manual o pacto de convivencia, proponer sobre el cronograma de reuniones, los temas de la escuela de padres, entre otros?



¿Los tiempos que dispone el jardín o colegio para atención a las familias es suficiente y es flexible?

¿El colegio conoce los horarios que las familias tienen disponibles y sus expectativas frente a los espacios de formación que se les ofrece?

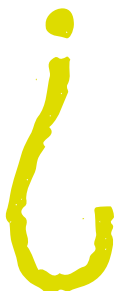
¿Los medios que utiliza el jardín o el colegio para comunicar o intercambiar información con las familias son variados y suficientes?

¿Padres, madres y cuidadores tienen espacios para expresar sus opiniones, expectativas y sugerencias sobre las actividades que desarrolla el jardín o el colegio?

¿Las familias conocen la propuesta pedagógica del jardín o el colegio y entienden sus propósitos?

¿Las familias pueden participar en actividades cotidianas del jardín o el colegio junto con las niñas y niños?

¿Las familias conocen el proyecto de aula o la propuesta pedagógica que la maestra lleva cabo con sus hijas e hijos y pueden hacer aportes en su planeación y desarrollo?



quejas y críticas de sus hijas e hijos o de su rol parental. En consecuencia, se hace urgente contribuir a un clima de participación y colaboración mutua, lo cual implica revisar cómo desde la institución se concibe la participación de los integrantes de la comunidad, en especial las familias. Para iniciar, las maestras, los maestros y equipos de trabajo de jardines y colegios podrían plantearse las siguientes preguntas:¹²

Las respuestas a las anteriores preguntas ofrecen pistas para comprender y revisar la calidad de la participación de las familias y la relación con el jardín o el colegio. Además, este puede ser el punto de partida para que maestras, maestros y demás equipo de trabajo del jardín o el colegio elaboren propuestas para el fortalecimiento de la participación de las familias, que además es viable complementar con otras estrategias como encuestas de satisfacción y percepción de las familias, de indagación de expectativas y de disponibilidad de tiempos para actividades en la institución, entre otras alternativas para recoger información que faciliten tener datos concretos que sean útiles para el análisis y la toma de decisiones pertinentes.

Estrategias para fortalecer vínculos con las familias y su participación

El desarrollo de alternativas para la participación de las familias sugiere propiciar las condiciones necesarias a nivel organizativo y, en algunas ocasiones, en la planeación de las maestras y los maestros para que esta tenga lugar dentro de un sentido de acompañamiento pedagógico, de colaboración y de disponibilidad entre los adultos. Hay estrategias muy conocidas y variadas que tienen propósitos distintos. Para efectos de resaltar estos propósitos se proponen tres categorías de estrategias. 1) Estrategias para conocer las familias, intercambiar información y mantener la comunicación con ellas. 2) Estrategias para vincular las familias a la propuesta pedagógica. 3) Estrategias que fortalecen el rol de las familias y la comunidad educativa.

1) Estrategias para conocer las familias, intercambiar información y mantener la comunicación con ellas.

- *Acogida, vinculación y acompañamiento pedagógico en las transiciones de los niños, niñas y sus familias.* Es importante que desde el inicio se promueva un proceso de acogida y vinculación tanto para las niñas y los niños como para las familias. Adicionalmente, las familias que ingresan por primera vez al jardín o colegio necesitan información para saber cómo, a partir de sus acciones, pueden favorecer las transiciones de sus hijas e hijos y lograr que este sea un proceso tranquilo y significativo. En este sentido, las primeras acciones de las maestras y los maestros requieren estar enfocadas en el acercamiento a las familias en la medida va conociendo a cada niña y niño y que va facilitando su proceso de adaptación. Estrategias como las entrevistas abiertas individuales por familia o en grupos pequeños pueden ayudar a obtener información

12. Tomado de Red Territorial de Educación infantil (2009). La Educación de 0 a 6 años hoy.

valiosa que permita conocer mejor a cada niña y niño. Las entrevistas o charlas en torno a las niñas y los niños ayudan a que las familias sientan que ellas, sus hijas e hijos son reconocidos.

- *La lectura de realidad. Conocer y reconocer las familias.* La lectura de la realidad es un conjunto de metodologías y herramientas que buscan indagar diversos aspectos relacionados con las niñas, los niños, las familias y el territorio, las cuales pueden hacer uso de encuestas que indagan sobre aspectos socioeconómicos de las familias, cartografías sociales, recorridos por el barrio, encuentros o talleres para reconocer las realidades familiares, sus dinámicas e identificar lo que piensan padres, madres y cuidadores acerca de la crianza, la educación inicial y el reconocimiento de su barrio o localidad. A partir de esta estrategia también es posible acercarse a identificar las potencialidades de las familias, sus expectativas e intereses con el fin de vincularlas a la propuesta pedagógica; además es posible conocer sus necesidades en aras de generar procesos para el fortalecimiento de los roles en torno a la crianza.
- *Comunicación cotidiana con las familias a través de diversos medios.* En la educación inicial es importante privilegiar los contactos directos y diarios con las familias y cuidadores, ya sea en el jardín o colegio o a través de llamadas telefónicas. Estos encuentros posibilitan conversar sobre lo que ocurre diariamente con las niñas y los niños, comprender las razones de algún comportamiento en particular y manifestar las situaciones que ameriten abordarse de manera inmediata, ya sea por parte de las familias o de las maestras o los maestros. Es común que maestras y maestros utilicen hoy en día aplicaciones digitales como Whats App para enviar información in situ de lo que ocurre en la jornada, sobre lo que pasa en una determinada actividad a partir de fotografías y descripciones cortas o para hacer solicitudes a los padres y madres.

Existen otros medios que son muy útiles para suministrar información importante que aborda aspectos de la crianza y el rol parental, ya sean las carteleras y los boletines informativos, por medio de las cuales las maestras pueden motivar a las familias a conocer la oferta local de acceso a servicios y beneficios para la primera infancia y la familia, así como las campañas de usos de medios digitales que fomentan la exploración de las familias hacia el uso responsable de estos medios, priorizando las plataformas que están dirigidas a familias, niños y niñas, y maestras entorno al acceso a contenidos apropiados para la primera infancia, y que se relaciona con las actividades rectoras, los lenguajes artísticos, el cuidado sensible y la educación inicial.

Las agendas, las carpetas pedagógicas y portafolios para las familias pueden tener unos propósitos específicos para facilitar una comunicación escrita con las familias, además de incluir aspectos que buscan fortalecer la reflexión de padres, madres y cuidadores sobre la crianza positiva al proponer actividades en familia.

- *Las entrevistas, reuniones o encuentros con las familias* se entienden como espacios formales, individuales o grupales, en los que es fundamental promover escenarios de diálogo constructivo, de respeto mutuo, en los que se establecen acuerdos claros en las acciones que corresponden a cada rol para el beneficio de las niñas y los niños. Los encuentros individuales facilitan una comunicación abierta personalizada y más detallada de lo que sucede con cada niña y niño, y permiten que las familias expresen con mayor confianza sus emociones y expectativas. Es así como los encuentros para la entrega de informes del seguimiento al desarrollo, al ser individuales, manejar un lenguaje claro y sencillo para las familias, son espacios de vital importancia para fortalecer la comunicación y el compromiso entre las familias y el jardín o colegio.
- *Los dispositivos viajeros: el libro viajero, el cuaderno viajero, cancioneros, álbumes.*



Constituyen una serie de estrategias que suelen ser parte de los proyectos pedagógicos que desarrollan las maestras y los maestros; sin embargo, se contemplan como parte de este primer objetivo dado su potencial para llevar a la casa algunos contenidos significativos de lo que ocurre en el jardín o el colegio. Se trata de materiales elaborados por las niñas y niños, o libros en préstamo que se han compartido en clase y que al leerse en casa conectan emociones entre ambos contextos, provocan conversaciones, juegos, y otras actividades que las maestras y los maestros proponen realizar en familia, quien, a partir de su experiencia con dicho material, tiene la posibilidad retornarlo contando su experiencia y aportando a la propuesta a través de dibujos, escritos o material adicional. Otra opción se desarrolla a través de propuestas como el personaje de la semana que consiste en que cada semana un niño o niña sea seleccionado para que el grupo lo conozca un poco más, lo que motiva a las familias a compartir información de sus niñas y niños a través de carteleros o libros con fotografías, historias contadas o escritas, juguetes u objetos significativos de cada uno. Este tipo de estrategias permite visibilizar a cada niña y niño desde las voces de sus familias.

2) Estrategias para vincular las familias a la propuesta pedagógica

El desafío en la búsqueda de esta responsabilidad compartida se centra en aceptar el respeto por la diversidad, reconociendo la divergencia como una posibilidad, para lo cual se requiere una postura que reivindique la negociación cultural como la apuesta más tangible para vincular a las

familias al jardín o colegio. En este proceso, la maestra o el maestro es mediador, y como tal, debe propiciar escenarios de encuentro que posibiliten la reconstrucción de dichos saberes y el enriquecimiento del horizonte cultural al que tienen acceso los niños y las niñas a partir de la construcción de miradas compartidas.

Por lo anterior, es importante que la familia conozca los propósitos del proyecto pedagógico del jardín o colegio y encuentre las maneras de unir sus esfuerzos para que conjuntamente se logren estas metas. Acercar las familias a las propuestas curriculares, a partir de argumentos claros sobre la Educación Inicial, sus particularidades y características propias y distintas a las de la escuela primaria y centradas en el potenciamiento y promoción del desarrollo de sus hijas e hijos, significa dar un paso adelante para que estas sean aliadas en las acciones propuestas por el jardín o el colegio.

El reto para las maestras y los maestros al involucrar las familias en actividades de la propuesta pedagógica inicia por conocer a qué integrantes de la familia invita, reconocer qué saben y cómo pueden aportar para definir los roles, responsabilidades y propósitos de la experiencia, teniendo en cuenta que la motivación en la participación de cada actor puede ser distinta. Dentro de las propuestas existe la posibilidad de trabajar con integrantes de la familia en el aula de clase. Se pueden identificar uno o varios padres, madres, abuelos, tíos que tengan algún conocimiento que pueda ser aprovechado para enriquecer una o varias experiencias pedagógicas de acuerdo con la planeación y los proyectos desarrollados por la maestra o el maestro en el aula. Otra posibilidad es invitar a un representante de cada familia del grupo de niñas y niños para experimentar una clase en familia, la hora del cuento, un taller para elaborar objetos, entre otras actividades que las maestras y los maestros pueden aprovechar para conversar y dirigir las reflexiones hacia el fortalecimiento de los vínculos afectivos al interior del hogar.

En las experiencias con bebés las familias tienen un amplio margen de participación; pueden acompañar diversos momentos del día y aportar objetos significativos del bebé para el cesto de los tesoros,

objetos que la maestra o el maestro puede integrar y utilizar para facilitar la exploración del grupo y la narración de relatos.

La co-creación (juguetes, libros, canciones) se trata de diseñar laboratorios de creación en donde se elaboren dispositivos que pueden luego usar con sus hijas e hijos. Por ejemplo, idear a partir de cartas colectivas arrullos y canciones de cuna para acompañar las rutinas de la crianza, laboratorios de construcción de juguetes, libros de imágenes, el baúl de afectos, entre otras posibilidades que inviten al intercambio, al reconocimiento y al vínculo.

La documentación que hacen las maestras y los maestros es otro elemento clave para involucrar las familias. Para esto, las familias son invitadas a conocer los avances del desarrollo de los proyectos de aula o de la propuesta pedagógica por medio de exposiciones montadas por las maestras y los maestros a partir de las elaboraciones de las niñas y niños, en los que se narra la experiencia vivida del proceso. Las salidas pedagógicas programadas con las familias que estén dispuestas a acompañar, con quienes se pueden establecer consensos sobre los roles que se deben asumir, dado que implica un mayor cuidado con niñas y niños.

3) Estrategias que fortalecen el rol de las familias y de la comunidad educativa

La comunidad, desde la Educación Inicial, si bien integra a la comunidad educativa,

está conformada por las personas, que hacen parte de un grupo social en el territorio cercano de la institución educativa al cual sienten pertenencia y aportan como individuos u organizaciones [...] está integrada por las personas, que hacen parte de un grupo social en el territorio cercano de la institución educativa, al cual sienten pertenencia y aportan como individuos u organizaciones. En este sentido, si bien en esta comunidad están presentes quienes integran a la comunidad educativa, también lo están otros actores como pueden ser los vecinos, los promotores de salud, los líderes comunitarios, las Juntas Administradoras Locales, los comerciantes, transportadores, entre otros" (SED, Castro, 2017).

El jardín o colegio, en el marco de la comunidad, es un agente movilizador que promueve y convoca a sus integrantes alrededor de un interés compartido por la primera infancia para velar, que las niñas y los niños cuenten con las condiciones que necesitan para crecer. En este marco, la institución es llamada a liderar una comunidad de cuidado; es decir, una comunidad que se preocupa y actúa en pro del bienestar de las niñas y los niños principalmente. Esto es posible por medio de estrategias que potencien la formación de las familias y promuevan la autogestión y la búsqueda de soluciones conjuntas a las situaciones que se presentan en el barrio, en el jardín o el colegio.

Entre las estrategias se encuentran las asambleas de padres, encuentros de grupo de interés o comunidades de aprendizaje, conformados y liderados por padres, madres, cuidadores, maestras y maestros, los cuales están basados en el diálogo y reconocimiento de los saberes y experiencias mutuas en el rol paternal y maternal. En este tipo de metodologías, que preferiblemente están mediadas por maestros, agentes educativos y otros profesionales que apoyan la institución, se busca encontrar alternativas para favorecer la crianza positiva, reflexionar sobre los roles de las familias, las creencias sobre las niñas y los niños, entre otros aspectos que permitan que las familias puedan aprovechar herramientas sencillas en la cotidianidad de sus hogares. Al contrario de los talleres o conferencias dirigidas por expertos, en las que las familias no se sienten cercanas o que les dicen cómo ser papás o mamás, las asambleas buscan validar que no hay únicas soluciones para educar de la mejor manera a las hijas o los hijos.

Los encuentros intergeneracionales o ferias de integración de familias, corresponden a espacios y escenarios de sensibilización, vinculación y fortalecimiento de las familias y la comunidad (niñas, niños y adultos) a partir del desarrollo de experiencias centradas en las actividades rectoras de la primera infancia, que suceden de manera simultánea en diferentes aulas del jardín, el colegio o del espacio.



BIBLIOGRAFÍA

Abad, J. (2008) "El placer y el displacer en el juego espontáneo infantil". *Revista Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, Vol. 3, pp. 167-188. ISSN: 1886-6190.

Abad, J. y Ruiz de Velasco, A. (2011) *El juego simbólico*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Abelleira, Á. y Abelleira, I. (2017) *Los hilos de infantil*. Innovarte Educación Infantil. Barcelona, España: Editorial Octaedro.

Águila, C. y López, J. (2019) "Cuerpo, corporeidad y educación: una mirada reflexiva desde la Educación Física". *Revista Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, núm. 35 pp. 413-421. Federación Española de Asociaciones de Docentes de Educación Física (FEADEF) ISSN: 1579-1726.

Akoschky, J. (1998) *Revista Artes y Escuela: aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. 98. ISBN 950-12-6118-2. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2097942>

Altimir, D. (2010) *¿Cómo escuchar a la infancia?* Barcelona, España: Editorial Octaedro.

Arbiol, C. y Molina, M.D. (2017) *Explorando los saberes de las maestras en torno a la relación educativa: un estudio narrativo*. RODERIC. Recuperado de: <http://roderic.uv.es/handle/10550/65691>

Atuesta, P. (2015) *Espacio*. En: IDARTES. (2015). *Tejedores de vida. Arte en primera infancia*. Bogotá, Colombia: Buenos y creativos.

Azar, S. (2014) *La educación visual en la primera infancia*. En: **Sarlé P.; Ivalde, E.; y Hernández, L. (coords.)** *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. Madrid, España: Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).

Bejarano, D. y Sánchez, A. (comps.) (2014) *Hacia la implementación del Sistema Distrital de Valoración del Desarrollo Infantil (SDVDI)*. Bogotá, Colombia: Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. Recuperado de: <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1671/9789588650.pdf?sequence=1>

Bordignon, N. (2005) "El desarrollo psicosocial de Eric Erikson. El diagrama epigenético del adulto". En: *Revista Lasallista de investigación*.

Brandt, E.; Soto, C.; Vasta, L. y Violante, R. (2011) *Por la senda de la experiencia estética con niños pequeños*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Biblos.

Brown, D. H. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching*. New York, USA: Longman.

Brunner, J. J. (1995) *Informe de la Comisión Nacional para la modernización de la Educación*. Santiago de Chile, Chile: Editorial Universitaria.

Bustelo, E. (2007) *El recreo de la infancia. Argumentos para otro comienzo*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Siglo XXI.

Caillois, R. (1986) *Los juegos y los hombres. Las máscaras y el vértigo*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Calmels, D. (2017) "Juegos de crianza. El juego corporal en los primeros años de vida". *Revista Lúdicamente*, Vol. 5, núm. 9, Año 2016 mayo. Buenos Aires, Argentina.

Castañeda, M. y Pirateque, D. (2015) *Apropiación del territorio y desarrollo de la identidad de niños y niñas de 5 y 6 años del Colegio El Porvenir en la ciudad de Bogotá: un acercamiento etnográfico en la localidad de Bosa*. Tesis de grado presentada para optar por el título de Magíster en Desarrollo educativo y social. Universidad Pedagógica Nacional Fundación CINDE. Bogotá, Colombia.

Castro, A. (2004) "Las competencias profesionales del psicólogo y las necesidades de perfiles profesionales en los diferentes ámbitos laborales". *Revista Interdisciplinaria*, Vol. 21, núm. 2, pp. 117-152. Centro Interamericano de Investigaciones Psicológicas y Ciencias Afines. Buenos Aires, Argentina.

Castro, E.; Castro, E. y Rico, L. (1995) *Estructuras aritméticas elementales y su modelación*. Bogotá, Colombia: Una empresa docente & Grupo Editorial Iberoamérica.

Cerda, H. (1996) *Educación Preescolar, Historia, Legislación Currículo y Realidad Socioeconómica*. Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

CINDE (2014) *Hacia la implementación del Sistema Distrital de Valoración del Desarrollo Infantil*. Tercera versión. Bogotá, Colombia.

Contreras, J. y Pérez, O. (2010) "Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. Una visión personal". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68 (24,2) pp. 61-81. Recuperado de: <https://aufop.blogspot.com/2010/12/jose-contreras-domingo-ser-y-saber-en.html>

Contreras, J. (2003) "La Didáctica y la autorización del profesorado". En: **Arantes Tiballi, E. F. y Matias Chaves, S. (orgs.)**, *Concepções e práticas em formação de professores* (pp. 11-31). Río de Janeiro, Brasil: DP&A Editora.

Dalhberg, G.; Moss, P. y Pence, A. (2005) *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Delgado, M. (2005) "En busca del espacio perdido". En: **Caballenas, I. y Eslava, C. (coords) (2005)** *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona, España: Editorial Graó.

De León, A.; Malajovich, A. y Moreau, L. (2001) *Pensando en la educación infantil. La sala de bebés*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Octaedro.

Díez, M. (2007) *Mi escuela sabe a naranja. Estar y ser en la escuela infantil*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Díez, M. (2013) *Diez ideas clave, la educación inicial*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Durán, S. y Martín, C. (2016) "Diseño de Ambientes para el juego: práctica y reflexión en Educación Infantil". *RELADEI (Revista Latinoamericana de Educación Infantil)*, 5(1), pp. 84-95. Recuperado de: <http://www.reladei.net>

Duvignaud, J. (1997) *El Juego del juego*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Eisner, E. (2004) *El arte y la creación de la mente*. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Errazuriz, A.M. (2006) *La Subjetividad femenina*. En: Kemy Oyarzún et al. *Labores de Género: Modelo para rearmar el trabajo*. Santiago de Chile, Chile: GENERAM-Universidad de Chile. ISBN 956-19-0522-1

Escamilla, A. (2015) *Proyectos para desarrollar inteligencias múltiples y competencias clave*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Estrada, M. et al. (2011) *El arte camino para la participación. Una aproximación desde lo dramático y lo sonoro*. Proyecto Arte y Parte. Secretaría De Integración Social, (SDIS), Organización de Estados Iberoamericanos (OIE) y Somos más.

Estrada, M. y Castañeda, E. (2012) *Lineamiento técnico de participación y ejercicio de la ciudadanía*. Bogotá, Colombia: Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1991) *Los sistemas de escritura en los niños*. México D.F., México: Siglo XXI.

Flórez, R.; Restrepo, M.A. y Schwanenflugel, P. (2007) "Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar". *Revista Avances en Psicología Latinoamericana*, Vol. 27, núm. 1, enero-junio, 2009, pp. 79-96 Universidad del Rosario. Bogotá, Colombia.

Fortunati, A. (2014) *La aproximación de San Miniato a la educación de los niños. Protagonismo de los niños, participación de las familias y responsabilidad de la comunidad para un currículum de lo posible*. Pisa, Italia: Edizioni ETS.

Frabboni, A.; Galletti, A. y Savorelli, C. (1980) *El primer abecedario: el ambiente*. Barcelona, España: Editorial Fontanella.

Freinet C. (2003) *Enseñanza del Cálculo, Enseñanza de las Ciencias*. Caracas, Venezuela: Editorial Laboratorio Educativo.

Gaitán, M. C. (2015) *Arte en Primera Infancia*. Maguared

- Gallego del Castillo, F. (2010)** *Esquema corporal y praxia: bases conceptuales*. Sevilla, España: Editorial Wanceulen.
- García (2008) En: CINDE, (2014)** *Hacia la implementación del Sistema Distrital de Valoración del Desarrollo Infantil*. Tercera versión. Bogotá, Colombia.
- Garrido, J. L. (2006)** *La máquina de la educación. Preguntas y respuestas sobre el sistema educativo*. Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Glockner, V. (2007)** "Infancia y representación. Hacia una participación activa de los niños en las investigaciones sociales". *Revista Tramas*, núm. 28, pp. 67-83 Universidad Autónoma de México. Recuperado de: https://www.academia.edu/31866756/Infancia_y_representaci%C3%B3n_Hacia_una_participaci%C3%B3n_activa_de_los_ni%C3%B1os_en_las_investigaciones_sociales
- Golse B. (1999)** Le Développement du Langage. En: **Cohen-Solal, J. y Golse, B.** *Au Début de la Vie Psychique. Le Développement du Petit Enfant*. pp. 215, 235. Paris, Francia: Editions Odile Jacob.
- Gopnik, A. (2009)** *El Filósofo Entre Pañales*. Madrid, España: Grupo Editorial Planeta.
- Grasso, A.E. (2001)** "La palabra corporeidad en el diccionario de Educación Física". *Portal Deportivo*. Deporte, Ciencias y Actividad Física; 2008. Año 1 núm. 4 enero-febrero. Recuperado de: <http://www.portaldeportivo.cl/articulos/FE.0008.pdf>
- Hall (1973) En: Cabanellas, I. y Eslava, C. (2005)** *Territorios de la Infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*, p. 39. Barcelona, España: Graó.
- Harlen, W. (1989)** *Aprendizaje y enseñanza de las ciencias*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Hoover, W.A. y Gough, P. B. (1990)** *The simple view of reading*. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hoyuelos, A. (2004)** *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona, España: Octaedro y Rosa Sensat.
- Hoyuelos, A. (2008)** "Los tiempos de la infancia". *Temps per Creïxer*, pp. 15-30.
- Hoyuelos, A. y Riera, M. A. (2015)** *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona, España: Editorial Octaedro.
- Huizinga, Johan (1987)** *Homo Ludens*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- ICBF, Ministerio de Cultura, Fundación Carvajal (2014)** *Lenguajes y ambientes de lectura*. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia.
- Instituto Distrital de las Artes (IDARTES) (2015)** *Tejedores de vida. Arte en la primera infancia*. Bogotá, Colombia.
- Kamii, C. y DeVries, R. (1983)** *El conocimiento físico en la educación preescolar: Implicaciones de la teoría de Piaget*. Madrid, España: Siglo XXI Editores.
- Karmiloff-Smith, A. (1992)** *Más allá de la modularidad, la ciencia cognitiva desde la perspectiva del desarrollo*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Lange, A., (2013)** "Investigación y evaluación para mejorar la educación en niños pequeños: ejemplos de matemáticas y lenguaje". En: **Flórez, R. y Torrado, M. C. (comps.)** *Primera Infancia, lenguaje e inclusión social: una mirada desde la investigación*. Bogotá, Colombia: Universidad Santo Tomás y Universidad Nacional de Colombia.
- Lansdown, G. (2005)** *Las implicaciones de la evolución de las facultades del niño para la realización de sus derechos*. Roma, Italia: Unicef, Save the Children, Centro de investigaciones Innocenti.
- Larrosa, J. (2006)** *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México D.F, México: Fondo de Cultura Económica.
- Magdalena, S. (2015)** "Study on the structuring of self-image in early childhood". En: *Social and Behavioral Sciences*, núm. 187 (2015) pp. 619-624.
- Malaguzzi, L. (2001)** *La educación infantil en Reggio Emilia*. Barcelona, España: Octaedro y Asociación de Maestros de Rosa Sensat.
- Maquieira, L. (2007)** *El desarrollo emocional del niño pequeño*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Matoso, E. (2006) *El cuerpo in-cierto, arte, cultura y sociedad*. Buenos Aires, Argentina: Letra Viva y Universidad de Buenos Aires.

Maturana, H. y Verden, Z. (1993) *Amor y juego fundamentos olvidados de lo humano desde el patriarcado a la democracia*. Hamburgo, Alemania: Carl Auer Verlag.

Melo, J. (2015) "Cuerpo, espacio y materia, los contextos de la experiencia". En: IDARTES. (2015). *Tejedores de vida. Arte en primera infancia*. Bogotá, Colombia: Buenos y creativos.

Messina, G. (2016) *Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas*. Recuperado el 5 de agosto de 2019. Recuperado de: <http://www.cepalforja.org/sistem/bvirtual/wp-content/uploads/2016/09/art-jov-relato-en-sistematizaci%C3%B3n.pdf>

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014) *Guía 20. El sentido de la educación inicial*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017) *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2018) *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*. Bogotá, Colombia.

Ministerio de Cultura (2018) *Cuerpo sonoro, expresiones artísticas y primera infancia: derechos y orientaciones culturales para la primera infancia*. Recuperado de: <https://maguared.gov.co/wp-content/uploads/2018/10/cuerpo-sonoro-basico-v1.pdf>

Montes, G. (1999) *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Morote, P. y Galán, C. (2013) *La canción de cuna: primera lírica infantil*. España.

Olaya, O. (2015) "Artes en la primera infancia: una aventura con bitácora de vuelo". En: IDARTES. (2015). *Tejedores de vida. Arte en primera infancia*. Bogotá, Colombia.

Orozco et al. (2002) *Psicología del desarrollo y de la educación en la edad escolar*. Oviedo, España: Universidad de Oviedo.

Osorio, S. (2003) "Formación integral en el ámbito universitario acerca de la enseñanza de las humanidades en la educación superior". *Revista Educación y Desarrollo Social*, núm. 9(1) pp. 28-39. Recuperado de: <https://doi.org/10.18359/reds.548>

Owens, R. (2003) *Desarrollo del lenguaje*. Madrid, España: Pearson.

Palacios, A. (2008) "El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación". *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, Cinca, Madrid.

Palou, S. (2014) *Sentir y crecer. El crecimiento emocional en la infancia. Propuestas educativas*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Peirce, C.S. (1988) *El hombre. un signo*. Barcelona, España: Editorial Crítica. Citado por **Leal, A. (1987)** *Construcción de sistemas simbólicos: la lengua escrita como creación*. Barcelona, España: Gedisa.

Peralta, M. del S. (2015) *Tomatina Curatado*. Bogotá, Colombia: Alfaguara.

Petit, M. (2013) *Nuevos acercamientos de los jóvenes a la lectura*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Pikler, E. (1984) *Moverse en libertad: desarrollo de la motricidad global*. Madrid, España: Narcea.

Pitluk, L. (2009) *Educación en el primer ciclo de educación infantil: enseñar y aprender de 0 a 3 años*. Madrid, España: Editorial Humanes.

Premack, D., y Woodruff, G. (1978) *Teoría de la mente*. Barcelona, España: Paidós.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2018) *Estrategias y metodologías de participación e involucramiento de las familias en la educación de la primera infancia*. Bogotá, Colombia.

Puerta de Pérez, M. (2003) "La literatura y la estética de la recepción: un estudio exploratorio en niños". *Revista Contexto*, segunda etapa (7) 9. Recuperado de: http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/18880/maen_puerta.pdf;jsessionid=DE19851A69AEF6F40857F58067351787?sequence=1

- Puche, R. (2000)** *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Bogotá, Colombia. Arango Editores.
- Red Territorial de Educación infantil (2009)** *La Educación de 0 a 6 años hoy*. Barcelona, España: Ediciones Octaedro.
- Reichert, E. (2011)** *Infancia, la edad sagrada*. Madrid, España: Ediciones La Llave.
- Reyes, Y. (2007)** *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma Catalejo.
- Rinaldi, C. (2011)** *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar, aprender*. Bogotá, Colombia: Editorial Norma.
- Rodari, G. y Petrone, V. (2010)** *El Viaje de Juanito Pierdedias*. Bogotá, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Rodríguez, A. y Gutiérrez, I. (1999)** "Una estrategia de formación del profesorado basada en la metodología y la reflexión colaborativa: el punto de vista de sus protagonistas". *Revista Española de Pedagogía*, (202), pp. 159-182. Recuperado de: <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/212-rodriguez.pdf>
- Rogoff, B. (1993)** *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona, España: Paidós.
- Secretaría de Educación del Distrito (2017)** *Documento base Línea técnica del Componente de la Calidad de la Educación Inicial Familias, Comunidad y Redes*. Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Educación del Distrito (2018)** *Guía metodológica para el fortalecimiento de la alianza familia – escuela*. Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Educación del Distrito (2019)** *Orientaciones para la construcción de la Lectura de Realidad. Documento de trabajo*. Bogotá, Colombia.
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2010)** *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá, Colombia.
- Siede, I. (2015)** *Casa y jardín Complejas relaciones entre el Nivel inicial y las familias*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Soto, C. y Violante, R. (comps.) (2005)** *En el jardín maternal. Investigaciones, reflexiones y propuestas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Tonucci, F. (2015)** "La edad de los cimientos". *Revista Educación y Ciudad*, núm. 13, pp. 11-42. Recuperado de: <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/122>
- Tonucci, F. (2016)** *Con Ojos de Maestro*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Losada.
- Torquati, J. C.; Gabriel, M.; Jones-Branch, J. y Leeper Miller, J. (2011)** "Environmental Education: A Natural Way to Nurture Children's Development and Learning". En: **A. Shillady (ed.)** *Spotlight on Young Children and Nature* (pp. 8-14). Washington, DC, USA: NAEYC.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001)** "Educación y participación social de la infancia". *Revista Iberoamericana de Educación*.
- UNICEF (2002)** Estado Mundial de la Infancia 2002. Recuperado de: <https://www.unicef.org/spanish/sowc/archive/SPANISH/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%202002.pdf>
- Vecchi, V. (2006)** *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Barcelona, España: Ediciones Morata.
- Vogler, P.; Crivello, G. y Woodhead, M. (2008)** *La investigación sobre las transiciones en la primera infancia: Análisis de nociones, teorías y prácticas*. Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Villena, H. y Molina, E. (2015)** *Ciudades con vida: infancia, participación y movilidad*. Barcelona, España: Editorial Graò.
- Wandsworth, B. (1991)** *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. México D.F., México: Editorial Diana.
- Wilson, E. (1989)** *Biofilia*. México D.F., México: Fondo de Cultura Económica.
- Winnicott, D. W. (1980)** *Psicoanálisis de una niña pequeña*. Barcelona, España: Gedisa.
- Zumthor, P. (2003)** *Atmósferas*. Barcelona, España: Ediciones Gustavo Gili.

LINEAMIENTO PEDAGÓGICO Y CURRICULAR PARA LA EDUCACIÓN INICIAL EN EL DISTRITO

ACTUALIZACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO



Secretaría de Educación del Distrito
Avenida El Dorado No. 66-63
Teléfono (57+1) 324 1000
Bogotá, D.C. – Colombia