





EDUCACIÓN INICIAL Y TRAYECTORIAS

**INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL
EL GUAMAL**

**CONVENCIÓN
2025**



Estrategia "Primera Infancia Feliz y Protegida"

La estrategia "Primera Infancia Feliz y Protegida" del Ministerio de Educación Nacional de Colombia busca garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años, promoviendo su bienestar, amor, juego y protección. Esta iniciativa se centra en la atención integral y la educación inicial, con énfasis en la ampliación progresiva de la cobertura en preescolar, incluyendo los grados de prejardín, jardín y transición.

Enfoque de la estrategia:

Desarrollo integral:

La estrategia busca asegurar que los niños y niñas crezcan en un ambiente propicio para su desarrollo físico, emocional, social y cognitivo.

Atención integral:

Se ofrecen servicios que abordan diversas dimensiones del desarrollo infantil, como la salud, nutrición, estimulación temprana y protección contra la violencia.

Educación inicial:

Se prioriza el acceso a la educación preescolar, con énfasis en el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como actividades rectoras.

Ambientes protectores:

Se busca crear entornos seguros y estimulantes en el hogar, la salud, la educación y el espacio público, donde los niños puedan desarrollarse plenamente.

Compromiso con la calidad:

Se busca garantizar la calidad de la educación inicial, incluyendo la formación de docentes y la creación de condiciones laborales dignas para quienes trabajan con la primera infancia.

Objetivos de la estrategia:

- ✓ Universalizar la atención integral y la educación inicial para la primera infancia.
- ✓ Ampliar la cobertura de la educación preescolar, especialmente en zonas rurales.
- ✓ Asegurar que los niños y niñas crezcan en ambientes de amor, juego y protección.
- ✓ Garantizar el acceso a servicios de salud, nutrición y protección contra la violencia.
- ✓ Promover la formación de docentes y mejorar sus condiciones laborales.

En resumen, la estrategia "Primera Infancia Feliz y Protegida" es una apuesta integral del Ministerio de Educación Nacional para asegurar que los niños y niñas colombianos tengan un comienzo de vida pleno y feliz, donde puedan desarrollar todo su potencial en un entorno seguro, amoroso y estimulante.



El Decreto 1411 de 2022

Reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia, estableciendo lineamientos para la atención integral de niños y niñas desde la gestación hasta los seis años de edad. Este decreto busca garantizar los derechos de la primera infancia y fortalecer la calidad de la educación inicial, tanto en el ámbito público como privado.

Aspectos clave del Decreto 1411 de 2022:

Educación inicial como derecho:

Reconoce la educación inicial como un derecho fundamental de los niños y niñas menores de seis años, enfatizando su importancia para el desarrollo integral.

Atención integral:

Define la atención integral como un enfoque que abarca aspectos educativos, pedagógicos, de salud, nutrición y protección, buscando el bienestar y desarrollo pleno de los niños.

Principios:

Establece principios como la universalidad, equidad, complementariedad, corresponsabilidad, intersectorialidad, inclusión y diversidad para orientar la prestación del servicio.

Objetivos:

Define objetivos como contribuir a la garantía de los derechos de la primera infancia, generar ambientes de aprendizaje, acompañar a las familias, favorecer la expresión de los niños, y fomentar su bienestar emocional y físico.

Rol de las entidades:

Define roles y responsabilidades para el Ministerio de Educación Nacional, las Secretarías de Educación, los prestadores de servicios y las familias, en la implementación de la política de educación inicial.

Vigencia:

Entró en vigor a partir de su publicación y subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto número 1075 de 2015, además de adicionar la Subsección 4 a este Capítulo.

Definición de educación inicial:

De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 29 de la Ley 1098 de 2006 y el artículo 5 de la Ley 1804 de 2016, la educación inicial es un derecho impostergable de las niñas y los niños menores de seis (6) años y hace parte del servicio educativo en los términos previstos por el artículo 2 de la Ley 115 de 1994.

Es un proceso educativo y pedagógico intencional, permanente, y estructurado, a través del cual se potencia el desarrollo, capacidades y habilidades, y se promueve el aprendizaje de las niñas y los niños al interactuar en diversas experiencias basadas en el juego, las expresiones



artísticas, la literatura y la exploración del medio, contando con la familia como actor fundamental de dicho proceso.

La educación inicial se enmarca en la atención integral, la cual implica garantizar procesos pedagógicos y educativos con calidad, pertinencia y oportunidad de acuerdo con las características de desarrollo y ritmos de aprendizaje de las niñas y los niños; contribuye en la gestión de las atenciones relacionadas con el cuidado y crianza; salud, alimentación y nutrición; ejercicio de la ciudadanía, la participación y recreación, de acuerdo con las competencias establecidas en la Ley 1804 de 2016 para los diferentes sectores como vivienda, cultura, salud, planeación, prosperidad social, deporte, desarrolladas de forma articulada y complementaria.

La atención integral responde de manera directa al sentido y los propósitos de la educación inicial, lo que se constituye en la base para la implementación de las estrategias y acciones que se requieren para lograr una atención de calidad, que permita que las niñas y niños logren sus realizaciones tal como están planteadas en la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia.

Principios generales de la educación inicial.

Los principios que orientan el servicio de educación inicial son los siguientes:

1. Universalidad: La nación y las entidades territoriales generan las condiciones para que progresivamente todas las niñas y los niños menores de seis (6) años, con el consentimiento y participación de los padres o cuidadores, accedan a la educación inicial en condiciones de calidad, pertinencia y oportunidad.

2. Equidad:

La nación, las entidades territoriales, y los prestadores del servicio de educación inicial garantizan las mismas oportunidades para que las niñas y los niños accedan a la educación inicial con calidad, sin discriminación por su edad, género, cultura, credo, nacionalidad, pertenencia étnica, contextos geográficos, discapacidad, afectación por hechos victimizantes en el marco del conflicto armado, situación económica o social, situación o condición de enfermedad, configuración familiar o cualquier otra condición o situación.

3. Complementariedad:

Los actores, sectores y agentes responsables en la promoción del desarrollo de las niñas y los niños en la primera infancia, se articulan para generar concurrencia en las atenciones, en coherencia con la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia "De Cero a Siempre".

4. Corresponsabilidad:

El Estado, la familia y la sociedad concurren para favorecer las condiciones de calidad, acceso, bienestar, cuidado, y permanencia de las niñas y los niños, atendiendo a sus particularidades para asegurar su protección y el disfrute de la trayectoria educativa.

5. Intersectorialidad:



Los agentes de los ámbitos nacional, departamental, distrital y municipal en las instancias de coordinación de sus acciones, definen e implementan estrategias orientadas a la gestión integral para fortalecer el servicio de educación inicial en el marco de la atención integral.

6. Inclusión y Diversidad:

La educación inicial como proceso educativo, y pedagógico intencional, permanente y estructurado, reconoce, valora y celebra la singularidad de las niñas y los niños, frente a las formas particulares en las que se desarrollan, expresan, exploran, relacionan y piensan, y frente al contexto familiar y social, en razón a su cultura, nacionalidad, credo, etnia y momento de vida, para aportar en la transformación de situaciones de discriminación.

7. Universalidad:

La nación y las entidades territoriales generan las condiciones para que progresivamente todas las niñas y los niños menores de seis (6) años, con el consentimiento y participación de los padres o cuidadores, accedan a la educación inicial en condiciones de calidad, pertinencia y oportunidad.

Objetivos de la educación inicial:

Los objetivos que persigue el servicio de educación inicial son:

- ✓ Contribuir a la garantía de los derechos de las niñas y los niños en la primera infancia al asegurar las condiciones humanas, pedagógicas y materiales necesarios para promover su desarrollo integral y aprendizaje.
- ✓ Generar ambientes y experiencias pedagógicas que potencien el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños de acuerdo con sus características, en condiciones de equidad, contribuyendo a compensar las desigualdades de origen familiar, social, cultural, de género y/o económico, reconociéndolos como sujetos de derechos, actores sociales que inciden sobre el mundo que les rodea, protagonistas de su propio proceso de desarrollo, y miembros activos de una familia y de una comunidad.
- ✓ Acompañar a las familias y cuidadores en el fortalecimiento de sus capacidades en torno a los procesos de cuidado, crianza, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños para fortalecer las relaciones y los vínculos afectivos mediante la generación de estrategias enmarcadas bajo el principio de corresponsabilidad.
- ✓ Favorecer la expresión de las emociones, opiniones, ideas e iniciativas de las niñas y los niños, así como su efectiva incidencia en la toma de decisiones en el marco de la participación infantil, y acorde con su proceso de desarrollo, en el contexto de las relaciones propias de la vida cotidiana.
- ✓ Aportar al bienestar emocional y físico de las niñas y los niños mediante el desarrollo de procesos educativos que promuevan la alimentación y hábitos de vida saludable,



el autocuidado, la resiliencia y la autonomía en un marco social de apoyo mutuo entre la familia, el entorno educativo y la comunidad.

- ✓ Fomentar la exploración, curiosidad, creatividad, participación, pensamiento crítico e innovador, búsqueda de soluciones a situaciones de la vida cotidiana y la sana convivencia de las niñas y los niños en el marco del respeto por los derechos humanos y los valores democráticos, así-como el desarrollo de la identidad individual y colectiva, reconociendo, respetando y valorando la diversidad.

Organización de la prestación del servicio de educación inicial:

Prestación del servicio de educación inicial. Las personas naturales o jurídicas, oficiales y no oficiales, que ofertan el servicio de educación inicial bajo cualquier denominación en todo el territorio nacional, dirigido a las niñas y los niños entre los cero (0) y menores de seis (6) años de edad y a las mujeres gestantes con el fin de fortalecer el rol de la familia en los primeros años de vida, son las siguientes:

1. Los establecimientos educativos, tal como se definen en el artículo 138 de la Ley 115 de 1994.
 2. El Instituto Colombiano de Bienestar Familiar a través de su oferta de educación inicial y atención a la primera infancia, la cual se desarrolla en el marco de su autonomía institucional y presupuestal.
 3. Las Entidades Territoriales que ofrecen servicios de educación inicial en el marco de la atención integral a los niños y las niñas menores de seis (6) años, a través de las entidades que definen en virtud de su autonomía.
 4. Los prestadores de servicios educativos no oficiales que ofrezcan los servicios de educación inicial y atención a la primera infancia, los cuales deberán brindar su servicio en el marco de la atención integral independientemente de la denominación que adopten.
- Parágrafo 1. El Ministerio de Educación Nacional establecerá las condiciones y los procedimientos requeridos para el reconocimiento formal de los servicios de educación inicial de las entidades territoriales y de los prestadores de servicios educativos no oficiales que brindan el servicio de educación inicial y que no ofrezcan el grado obligatorio de transición del nivel preescolar.

Ciclos en la educación inicial:

La educación inicial en el marco de la atención integral se organiza en dos (2) ciclos atendiendo a los ritmos de desarrollo y estilos de aprendizaje de las niñas y los niños, así, (i) el primero abarca desde el nacimiento hasta antes de cumplir los tres (3) años de edad, y (ii) el segundo ciclo comprende desde los tres (3) años de edad hasta antes de cumplir los seis (6) años de edad. El primer ciclo de la educación inicial podrá incluir atención dirigida a mujeres gestantes para fortalecer el rol de la familia en los primeros años de vida. Este ciclo no tendrá una división por grados, los grupos se organizarán de acuerdo con el proceso de desarrollo y características de las niñas y los niños.

El segundo ciclo corresponde a los tres grados de la educación preescolar a la cual se refieren los artículos 15 y 18 de la Ley 115 de 1994, estos son, **prejardín, jardín y transición**. De



INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL EL GUAMAL

Municipio de Convención N. de S.
Resolución Aprobación No. 008942 del 31 de octubre de 2024
Código DANE 254206000149 NIT 900020376-8



acuerdo con lo dispuesto en el artículo 67 de la Constitución Política, que define el grado transición como el primer grado obligatorio de la educación formal, este solo podrá ser ofrecido por establecimientos educativos debidamente reconocidos por las Entidades Territoriales Certificadas en Educación; los otros grados podrán ser prestados por otros oferentes.

Parágrafo 1. Las edades señaladas para las niñas y los niños son un criterio para delimitar la población a atender en cada ciclo y grado, y no constituyen un criterio excluyente y único para el ingreso y atención de los niños o las niñas. Los prestadores del servicio de educación inicial tendrán en cuenta el proceso de desarrollo de las niñas y los niños para determinar su vinculación teniendo en cuenta factores regionales, culturales y étnicos.

Parágrafo 2.

La relación de niñas y niños por docente en el primer ciclo se organizará de acuerdo con lo establecido por el Ministerio de Educación Nacional en los referentes técnicos de la educación inicial.

En el segundo ciclo se organizará de la siguiente manera: para los **grados de Prejardín y Jardín** la relación será de máximo 20 niñas y niños en zonas urbanas y 15 niñas y niños en zonas rurales por docente; para el grado **transición** y con base en lo establecido en el artículo 2.4.6.1.2.4. del presente decreto, la relación será de entre 20 y 25 niñas y niños máximo por docente en zonas urbanas, y entre 15 y 18 niñas y niños máximo por docente en zonas rurales.

Estas relaciones técnicas de niñas y niños por docente se alcanzarán progresivamente, a partir de los excedentes de personal que resultaren de la redistribución de plantas de los establecimientos educativos oficiales en las Entidades Territoriales Certificadas en Educación y la incorporación progresiva de los demás docentes que se requieran, de acuerdo con los estudios viabilizados técnica y financieramente por el Ministerio de Educación Nacional.

Jornada de atención en la educación inicial:

Parágrafo 1. Los establecimientos educativos oficiales, en articulación con las Secretarías de Educación, avanzarán de manera prioritaria en la garantía de condiciones para que los niños y las niñas en educación inicial cuenten con la prestación del servicio educativo en jornada única, en función de contribuir a la universalización de la Jornada Única.

Ingreso a la educación inicial:

El ingreso de las niñas y los niños a la educación inicial en el marco de la atención integral se puede dar en cualquier momento del año, en tanto la niña o el niño sea menor de seis (6) años de edad. No estará sujeto a ningún tipo de prueba de admisión o examen psicológico o de conocimientos, ni a consideraciones de raza, sexo, religión, condición física o mental o cualquier situación que afecte la equidad y limite su acceso, continuidad o permanencia en la educación inicial. Para el ingreso al servicio de educación inicial, se deberá solicitar al menos copia de los siguientes documentos:

1. Registro civil de nacimiento del niño o la niña o documento de identificación reconocido legalmente.



2. Certificación de vinculación al sistema de seguridad social, de conformidad con lo establecido en la ley.

3. Soporte de asistencia a valoración integral en salud con el esquema de atención individual acorde con el momento de curso de vida, emitido por una Institución Prestadora de Salud - IPS.

4. Copia del carné de vacunación al día según la edad o copia de carné de salud infantil.

Si al momento de la matrícula, la familia o cuidadores de la niña o el niño no presentaran estos documentos o alguno de ellos, de todas maneras, se formalizará la matrícula. El prestador gestionará la pronta consecución de estos documentos, mediante acciones coordinadas con la familia y las entidades pertinentes en el marco de la atención integral, bajo el principio de corresponsabilidad e intersectorialidad.

Parágrafo. En caso de que la información de los niños y las niñas ya se encuentre en los sistemas de información administrados por el Ministerio de Educación Nacional o por otras entidades públicas, las Secretarías de Educación de las Entidades Territoriales Certificadas establecerán mecanismos de gestión de matrícula que permitan favorecer el paso de los servicios de educación inicial hacia los establecimientos educativos para dar continuidad a la trayectoria educativa, con base en los lineamientos, orientaciones y referentes que emita el Ministerio de Educación Nacional.

EDUCACIÓN INICIAL EN EL NIVEL PREESCOLAR

Edad para el ingreso al grado obligatorio.

El ingreso de las niñas y los niños al grado obligatorio de transición se promoverá cuando cumplan cinco (5) años de edad, y deberá orientarse por la comprensión holística y la integralidad del desarrollo. Esta edad es un referente para organizar la prestación de este grado, pero no debe ser un criterio por el cual se restrinja la garantía y acceso a la educación, de acuerdo con lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política y el artículo 17 de la Ley 115 de 1994. En los casos que los niños y las niñas sean menores de cinco (5) años, compete a los establecimientos educativos junto con la familia asegurar el interés superior del niño, valorando el momento de desarrollo, la situación familiar, la oferta presente en él, territorio y los factores regionales, culturales y étnicos, en la perspectiva de garantía del derecho a la educación. Los establecimientos educativos oficiales en coordinación con las Entidades Territoriales avanzarán de manera prioritaria y progresiva en la apertura de los grados jardín y prejardín, de acuerdo con lo establecido en el artículo 18 de la Ley 115 de 1994. En ningún caso se podrá exigir a las niñas y los niños la vinculación previa a servicios de educación inicial o la realización de los grados prejardín y jardín como requisito para ingresar al grado obligatorio de transición.

Admisión en los grados de la educación básica.

Cuando las niñas y los niños no hayan cursado el grado transición y tengan seis (6) años o más, deberán ser admitidos en el grado de educación básica correspondiente, según lo establecido en el Proyecto Educativo Institucional del respectivo establecimiento.

Los establecimientos educativos deberán generar los mecanismos de nivelación pertinentes para promover la permanencia de los niños y las niñas en el sistema educativo.



ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN INICIAL:

PRESENTACIÓN DE LAS BASES CURRICULARES, (MEN)

El impacto de la educación durante la primera infancia para el desarrollo integral de los seres humanos, y de las naciones, ha sido demostrado por décadas de investigación sobre el desarrollo infantil. Garantizar la educación en este momento del curso de vida, se traducirá en retornos en diferentes niveles: económicos, como mejores tasas de empleo, ingresos y reducción de la desigualdad intergeneracional (Elango, Heckman, et al, 2016; Gertler, 2014; Barnett, 2008; Gertler, Heckman, et. al., 2014; Heckman & Raut, 2013); sociales, como menores tasas de embarazo adolescente, alcoholismo, drogadicción y probabilidades de cometer crímenes violentos (Barnett et al., 2005; Cunha y Heckman, 2007; Duncan et al., 2007; Elango, Heckman, et al, 2016), y educativos, a través menores tasas de deserción y repitencia, y un mejor desarrollo integral de los niños y las niñas (Glewwe, 2008; Heckman & Raut, 2013; Yamauchi, 2013).

Por esta razón, Colombia ha sido contundente en determinar los mecanismos necesarios para promover el desarrollo de los niños y las niñas en la primera infancia, a través de servicios educativos de calidad. Normativamente, desde la Constitución Política (1991), la educación es un derecho de las personas donde el Estado, la sociedad y la familia son coresponsables de su garantía. Por su parte, desde la Ley General de Educación (115 de 1994), el país estableció la educación como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes; con el objetivo de promover procesos pedagógicos intencionados que materialicen el derecho a la educación para los niños menores de seis años, la Ley determinó la educación preescolar como el primer nivel educativo del Sistema Educativo colombiano.

Así mismo, avanzando frente a la necesidad de concebir sistemas que respondan a la necesidad de encontrar acciones integrales para el desarrollo de las personas a través de sus diferentes momentos en el curso de vida, en 2006, a través del Código de Infancia y Adolescencia (Ley 1098 de 2006), el país reconoció el derecho al desarrollo integral en la primera infancia, y estableció la educación inicial como un derecho impostergable de los niños menores de 6 años.

De manera reciente, la Política de Estado para la Atención Integral a la Primera Infancia, de Cero a Siempre, Ley 1804 de 2016, materializa los avances normativos y técnicos, la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia. En su planteamiento, reconoce que el desarrollo integral de los niños y las niñas es posible gracias a un trabajo articulado e intersectorial, que, en sintonía con la perspectiva de derechos, propende por asegurar que en cada uno de los entornos en los que transcurre su vida, existan las condiciones humanas, sociales y materiales necesarios (Ley 1804 de 2016, artículo 2). Reconociendo la importancia de la educación en esta tarea, el Ministerio de Educación Nacional, en el marco de la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia, lidera la definición de la línea técnica para la educación de los niños en primera infancia, a través de



la construcción de referentes conceptuales, pedagógicos y metodológicos que dotan de sentido las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros en estos primeros años. Esto ha implicado la construcción e implementación de los Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral (Ministerio de Educación Nacional, 2014), así como la actualización y armonización de los Lineamientos curriculares para la educación preescolar (Ministerio de Educación Nacional, 1998), de manera que sea posible construir un mismo horizonte curricular y pedagógico, que aporte a la formación de colombianos con capacidad de convivir en paz, respetuosos de los derechos humanos y de la diversidad, que asuman retos locales y globales y contribuyan a propiciar cambios sociales, económicos, culturales y ambientales, en una perspectiva de desarrollo humano.

Bajo este contexto, el Ministerio de Educación Nacional presenta las Bases Curriculares como un referente que orienta la organización curricular y pedagógica de la educación inicial y preescolar, que propende por la generación de propuestas educativas pertinentes y contextualizadas, en el marco de los proyectos educativos institucionales –PEI– de los establecimientos educativos, y de los proyectos pedagógicos –P.P– de las diferentes modalidades y escenarios educativos públicos y privados, que trabajan por la garantía del desarrollo integral de los niños y las niñas menores de seis años.

Las Bases son un punto de partida para el consenso pedagógico sobre el diseño curricular de la educación para la primera infancia en el que se evidencia el qué, el para qué y el cómo favorecer el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas. Parten de la experiencia, y hacen un énfasis en la acción de los niños y las niñas, y en las relaciones que construyen en la cotidianidad, como el escenario privilegiado donde los procesos educativos y pedagógicos cobran vida.

Sumado a esto, amplían la mirada de la relación entre el desarrollo y el aprendizaje como procesos interrelacionados e interdependientes que surgen en la relación social y cultural, y que son posibles a través de las interacciones que viven los niños y las niñas consigo mismo, sus pares, con los adultos y con el entorno. En este sentido, trascienden la mirada centrada en las dimensiones del desarrollo infantil, y proponen un abordaje más integral en el marco de los propósitos de desarrollo y aprendizaje que está llamada a garantizar la educación inicial y preescolar.

Con este referente, el Ministerio de Educación busca brindar la oportunidad para que las maestras y maestros planeen de manera intencionada y flexible, le encuentren valor a lo inesperado y a lo cotidiano, observen y escuchen permanentemente lo que dicen y hacen los niños y las niñas, para mediar y proponer acciones que favorezcan su desarrollo y aprendizaje. Invitan a pensar otras formas de proyectar, construir y proponer ambientes y experiencias que respondan al interés de los niños y las niñas, que tengan en cuenta las particularidades del contexto y sean integradoras. Así mismo, se construyan puentes entre los saberes y las prácticas de las maestras y las políticas educativas nacionales, de tal manera que fortalecen sus experiencias en un marco curricular flexible, dinámico y participativo.

Estructuralmente, el documento se organiza en dos apartados: la fundamentación y la organización curricular y pedagógica. En el primero, se presentan los conceptos que soportan la construcción de las Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar, desde un



currículo basado en la experiencia, el saber pedagógico, el desarrollo y el aprendizaje, las interacciones y las actividades rectoras. En el segundo, se describe la organización curricular y pedagógica a partir de dos secciones: la primera, en la que se plantea el campo de experiencia como un espacio intencionado que posibilita la maestra para promover el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas, y que materializa la propuesta alrededor de la organización curricular en la educación inicial y preescolar; y la segunda, en la que se propone profundizar en cuatro momentos esenciales a la organización de la práctica pedagógica de las maestras, a saber, indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso.

El Ministerio de Educación Nacional invita a conocer las Bases curriculares para la educación inicial y preescolar de manera que sirva de orientación para los procesos curriculares y pedagógicos, los enriquezca o transforme.

FUNDAMENTACIÓN:

CURRÍCULO BASADO EN LA EXPERIENCIA:

Ser sujeto de derecho desde la primera infancia es afirmar que el carácter de ser social es inherente al ser humano desde los comienzos de su vida y que gracias a él y a las capacidades que poseen, los niños y las niñas participan en la vida de la sociedad y se desarrollan a partir de las relaciones con los otros (CIPÍ, 2013, p.100).

Esta concepción reconoce a los niños y las niñas como sujetos únicos, capaces de incidir y transformar el mundo que les rodea, activos y con tiempos distintos para construir aprendizajes, pertenecientes a una cultura, constructores de sus propios caminos, participes y con autonomía y seguridad para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta, asumiendo en forma responsable, de acuerdo con su desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad (Castañeda y Estrada, s.f.). Por ejemplo, desde los primeros días de vida, los bebés no se limitan a recibir pasivamente las atenciones materiales y afectivas que les proporcionan los adultos, sino que responden activamente y son capaces de provocar con su acción la intervención de las personas que viven con ellos, siendo responsabilidad del adulto que estos intercambios tomen forma de diálogo, al apoyar las intencionalidades propias del bebé y dotar de significado sus actuaciones (Consejería de Educación de Andalucía, 2008).

Esta mirada pone el acento en la legitimidad de las niñas y a los niños, desde lo que son, seres valiosos, con capacidades infinitas, protagonistas del desarrollo de una sociedad, respetuosos de la diversidad y del medio que les rodea, con derecho a ser escuchados, reconocidos como ciudadanos y gestores de paz.

En ese sentido, la educación inicial como proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado, propone oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades. Así mismo, considera que los niños y las niñas en cualquier momento de su desarrollo disponen de capacidades diversas y de un acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo; es así como aprenden en la interacción consigo



mismos, con los demás y con el medio que los rodea. Por eso las maestras asumen el compromiso de conocerlos desde quiénes son y qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, para que las acciones pedagógicas tengan una intención (MEN, 2014a, p.43).

En sintonía con lo anterior, estas bases se fundamentan en un currículo desde la experiencia, el cual se define como una forma de interacción entre las niñas, los niños, las familias y las maestras, cuyo énfasis es la acción de cada uno, relacionada directamente con su contexto socio cultural y natural (Dewey, 1970).

El currículo basado en la experiencia encuentra sentido en lo que hacen los niños y las niñas, en lo que exploran, indagan, en sus deseos, preguntas, en sus propias maneras de comunicarse, en su sensibilidad, más que a los contenidos temáticos. Respeta los tiempos de la infancia, tal como lo propone Hoyuelos (2008):

(...) ya que abraza la oportunidad del momento, el instante donde surge lo inédito, donde los niños y las niñas expresan sin prisa lo más profundo de su propia sabiduría, sin tener que detener el tiempo ni estirar el instante, sino que respeta el devenir de los momentos y de sus actuaciones (p.11).

Esta concepción del currículo pone en primer plano las relaciones, los encuentros, el diálogo, la negociación y reconoce la naturaleza contextual y las dinámicas de la práctica misma. Desde este marco, potenciar el desarrollo de los niños y las niñas hace referencia a garantizar su derecho a la educación, a ser diversos, a ser cuidados y cuidar, y a vivir experiencias en las que aprendan. Por otra parte, si bien pone en el centro a las niñas y a los niños, considera que es insuficiente si la maestra no es también protagonista, pues tal como lo plantea Dewey (1970), su papel es fundamental en este currículo, ya que es constructora permanente de situaciones y ambientes que dan vida a las experiencias que los niños y las niñas viven; y las reconstruye, enriquece y reorganiza para generar nuevas acciones que les posibilitan nuevos aprendizajes.

Esta mirada curricular propone dos elementos que dotan de sentido la práctica pedagógica: la sistematicidad de los procesos y las interacciones. La sistematicidad de los procesos reconoce las experiencias, conocimientos, identidad y cultura que los niños y las niñas traen consigo, ya que estos se convierten en el horizonte para la construcción de propuestas pedagógicas que respondan a sus intereses y al mismo tiempo a los de la maestra; es la brújula que orienta y señala el norte de la organización pedagógica. Esta continuidad de los procesos reconoce que las propuestas tienen una intención y una secuencialidad, que se construyen dando prioridad a la voz e identidad de los niños y las niñas, pues la maestra se sitúa en el momento, en su presente, y desde ahí analiza y comprende su desarrollo y sus ritmos de aprendizaje para generar experiencias que los potencien.

El segundo elemento, las interacciones, se constituye en la columna vertebral de este currículo, ya que centra la mirada en las relaciones de los niños y las niñas con los otros el otro y con el medio que les rodea, donde desde la cotidianidad se conjugan aprendizajes y sentimientos que favorecen el intercambio y la generación de nuevas experiencias desde el ser, el hacer y el pensar.

De esta manera, un currículo desde la experiencia se fundamenta en el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, las interacciones que se viven en la cotidianidad, las actividades rectoras inherentes a la vida de la infancia y el saber pedagógico fuente de reflexión que nutre las propuestas pedagógicas. Bajo esta perspectiva, las bases curriculares



para la educación inicial y preescolar se convierten en una herramienta a nivel nacional que brinda identidad, sentido y genera consensos frente a los procesos curriculares y pedagógicos que se viven en los primeros seis años.

EL saber pedagógico:

un currículo basado en la experiencia se construye sobre la premisa de sujetos activos que crean, imaginan, se emocionan, sienten y construyen conocimiento, características que no se restringen únicamente a los niños y las niñas, sino que abarcan a todos los actores involucrados en la educación inicial y preescolar. Desde allí, se reconoce a las maestras como sujetos que tienen una historia particular y un saber, que crean, analizan y reflexionan para generar propuestas pedagógicas.

El saber pedagógico tiene su origen en la práctica, en los momentos que dedica cada maestra a planear y proyectar las experiencias; a vivirlas con las niñas, los niños y sus familias; a valorarlas una vez puestas en escena para saber si les permiten desplegar todas sus capacidades. Además de lo anterior, cada maestra debe reflexionar sobre su saber; es decir, volver sobre sus prácticas, preguntarse sobre ellas, comprender cuáles funcionaron y porqué, explorar cómo enriquecerlas y reconstruirlas. En últimas, debe indagar cómo hacer de su práctica un proceso intencionado y sistemático.

En medio de esa relación práctica – reflexión se comienza a construir el saber pedagógico. Dicha construcción necesita de conversación, discusión y análisis, de la documentación o escritura, que posibilitan la reflexión y el intercambio a partir de las preguntas propias y de los saberes acumulados por todas las maestras que participan de este proceso. La construcción del saber de las maestras de primera infancia surge de la relación entre la práctica, la reflexión y el bagaje, donde la práctica se configura en la cotidianidad, la reflexión en el proceso de diálogo sobre dicha cotidianidad y el bagaje que recoge la formación, el saber acumulado por la profesión y la historia de cada maestra (DeTezanos, 2007, p.14).

La reflexión sobre la acción pedagógica se configura a partir de dos procesos, el primero es la toma de decisiones intencionadas sobre la puesta en marcha de la acción, es decir, mientras se vive la experiencia; y el segundo es la valoración antes y después de la acción, que le permite a la maestra contrastar lo vivido en la experiencia con su propio saber, escribir y registrar lo que acontece, hacer preguntas sobre lo que le genera la acción misma y profundizar en algunos temas de interés.

Por medio del tejido particular que hace cada maestra entre el bagaje, la reflexión y la práctica es posible impregnar de sentido todos los actos cotidianos que se dan en los diversos escenarios de la educación inicial y preescolar, porque es justo allí en donde se abren las oportunidades para transformar y enriquecer las experiencias de las niñas, los niños y sus familias.

Desarrollo y aprendizaje:

EL desarrollo y el aprendizaje se entienden como procesos interdependientes que toman forma gracias a la interacción dinámica entre la biología (genética-maduración) y la experiencia de los niños y las niñas en sus interacciones con otras personas y con los entornos sociales y culturales a los que pertenecen (CIPI, 2013). En este sentido, no pueden comprenderse como consecuencia exclusiva de la maduración biológica, sino en relación con



los entornos humanos y físicos en los que crecen y en el marco de las interacciones que establecen con los adultos y los pares que son miembros de sus grupos de referencia.

El aprendizaje es un proceso de descubrimiento y en construcción permanente, en el que los saberes previos sirven de plataforma para explorar, construir otras ideas, conocimientos, relaciones y experiencias. Por ende, es un proceso activo que se deriva de las interacciones sociales y culturales de los niños y las niñas, y que promueve el desarrollo hacia formas de autonomía, participación y creatividad más complejas.

Con esto, es posible decir que el aprendizaje “[...] hace nacer, estimula y activa en el niño un grupo de procesos internos de desarrollo dentro del marco de las interrelaciones con otros” (Vygotsky, 1982, p.115). El desarrollo alcanzado por los niños y las niñas se convierte en el punto de partida del aprendizaje, sin limitarlo ni determinarlo, y así mismo el aprendizaje promueve el desarrollo y se convierte en el detonante que permite su acontecer. En este contexto, el proceso de aprendizaje de los niños y las niñas potencia el desarrollo, al provocar transformaciones o “saltos revolucionarios” (Vygotsky, 1979, citado en Wertsch, 1985) en sus formas de ser, actuar y relacionarse con el mundo, en su manera de participar cada vez con mayor autonomía y creatividad, al sentirse motivados, involucrados y conectados con aquello que aprenden, lo que les lleva a ampliar las capacidades de interacción y participación en la comunidad.

Por su parte,

[...] el desarrollo puede verse como un proceso de construcción de sí mismo y de significación del mundo que la niña y el niño realizan a partir de la apropiación de los recursos simbólicos, físicos, sociales y culturales que les proporcionan sus contextos y de las interacciones que establecen con los adultos, en el marco de prácticas sociales en las cuales participan de manera conjunta. No se trata de una relación de una sola vía, pues si bien el entorno influye sobre el desarrollo infantil, al mismo tiempo, la niña y el niño tienen capacidad de incidencia sobre su entorno y, por esta vía, sobre su propio desarrollo (García, 2001, citado en Cinde, 2014, p.7).

Para que las prácticas propuestas por los adultos impulsen a las niñas y a los niños a alcanzar mayores niveles de autonomía y creatividad, éstas deben estar diseñadas en armonía con su momento del curso de vida. El desarrollo visto como parte del curso de vida reconoce que hay momentos sensibles en los cuales ocurren determinados aprendizajes (Baker, 1998) y que estos dependen del ensamblaje entre los factores biológicos y las experiencias que proporciona el ambiente, que al conjugarse constituyen un proceso constructivo y único en cada persona y sólido para el resto de la vida.

Las experiencias que viven los niños y las niñas a través del tiempo hacen que se perciban cambios en las acciones que realizan. Por eso, mientras Mariana comienza a hablar usando frases, Juan usa algunas palabras, pues cada uno se desarrolla de formas distintas en la medida en que el ambiente y las características personales e individuales determinan diferencias en ellos. Por lo tanto, sería inoportuno encasillar el desarrollo en parámetros rígidos o escalas determinadas. Se requiere una mirada amplia que visibilice los rasgos comunes de desarrollo y lo que las niñas y niños son y construyen de manera individual (Benavides, 2015), de manera que sea el punto de partida para proponer experiencias de aprendizaje que impulsen el desarrollo de cada uno.

Existen numerosas investigaciones en neurodesarrollo que afirman que las relaciones que establecen los niños y las niñas con los adultos influyen en la estructuración de su cerebro y de su sistema nervioso, a través del establecimiento de redes neuronales desde la etapa prenatal y sobre todo en la primera infancia (Zuluaga, 2002; OEA, 2010). Todo aquello que acontece en los primeros años es crucial para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y del



lenguaje de los niños y las niñas. Los diferentes aspectos de la vida del ser humano: físico, emocional, cognitivo, social, comunicativo y lingüístico, se transforman de formas simples y dependiente a formas complejas e independientes que favorecen su construcción como sujetos del mundo. En las interacciones de calidad con sus padres y cuidadores y en los ambientes propicios para la exploración y el juego se promueve el desarrollo de los niños y las niñas. En este sentido, las maestras y en general los adultos cumplen una función mediadora en las experiencias de las niñas y los niños, a partir de las cuales pueden comprender el desarrollo infantil y desde allí potenciarlo.

LAS INTERACCIONES:

Las interacciones en la educación inicial comprenden las relaciones recíprocas o formas de actividad conjunta que establecen los niños y las niñas consigo mismos, con los demás y con los entornos naturales, físicos, sociales y culturales en los que ocurre su desarrollo (MEN, 2014a). Ocurren tanto de manera natural, en los juegos, las exploraciones y la comunicación, como en medio de las prácticas pedagógicas, y les permiten construirse como sujetos críticos, autónomos, libres, capaces de valerse por sí mismos, con un lugar en el mundo social y cultural que habitan.

Al interactuar se producen procesos sociales, físicos, emocionales y comunicativos que son guiados por el interés propio, por un par o por el adulto y en los que se construyen significados; implican también una mutualidad (Rogoff, 1990), es decir, actuaciones que se interrelacionan en torno a una situación que puede darse en medio de intercambios comunicativos, cara a cara, de manera directa o de manera indirecta, en los cuales la maestra está presente desde a observación, la palabra, su presencia corporal, la escucha y las maneras en que dispone el ambiente.

Las interacciones son relaciones bidireccionales que tienen que ver con la capacidad de las maestras de percibir y escuchar a los niños y a las niñas, desde sus intenciones y su ser, en la búsqueda de su bienestar, a través de la construcción de vínculos afectivos y la disposición de ambientes, espacios y tiempos de exploración, juego y expresión. Esta forma de relacionarse se vive a partir de tres acciones que confluyen en la cotidianidad: cuidar, acompañar y provocar.

➤ Cuidar:

En su concepto más amplio corresponde a una práctica social que se da en todos los espacios donde transcurre la vida de los niños y las niñas e implica una relación constante entre quien cuida y quien es cuidado, con el propósito de mantener su bienestar y calidad de vida. Se centra en el desarrollo y establecimiento del vínculo afectivo entre las niñas, los niños y los adultos. Esa construcción afectiva les permite, por un lado, conocerse mutuamente, y por el otro, les proporciona a los niños y las niñas la sensación de confianza y seguridad suficientes para relacionarse con su entorno de manera tranquila. El cuidado también se relaciona con las maneras seguras en que se disponen los materiales, los espacios y en general el ambiente en el que viven los niños y las niñas, de forma tal que puedan explorar y jugar. Por ello, al experimentar el cuidado, los niños y las niñas aprenden a cuidar, no solo de sí mismos, desde prácticas personales y hábitos de vida saludables, sino de los demás –pares, familia, maestras



y maestros—, y también de su entorno como espacio de bienestar. En esta construcción que parte de las vivencias propias de la educación inicial y del reconocimiento de los sentimientos que surgen naturalmente en las necesidades expresadas, se reconoce el encuentro con el otro. En palabras de Nel Noddings (1992), la relación mutua que ocurre al cuidar es “una conexión o encuentro entre dos seres humanos, un cuidador y un receptor de cuidado. Para que la relación sea llamada propiamente cuidado, ambas partes deben contribuir a esto de diferentes maneras” (p.15). Desde esas primeras vinculaciones afectivas los niños y las niñas aprenden que en algunas ocasiones son cuidados y en otras cuidan a los demás y a los entornos; es una relación en doble vía que comienza con la seguridad afectiva y se amplía a lo largo de la vida, reflejándose en acciones de empatía y cooperación entre las niñas, los niños, los adultos y el ambiente (Tomasello, 2007).

➤ Acompañar

Significa “leer” de manera consciente y contextualizada a los niños y las niñas en su acción, para transformar y diseñar el ambiente que habitan y usar diversas formas de “estar para él o ella”, ofreciéndoles aquello que necesitan. Esas formas de “estar” son:

Estar presentes desde la corporalidad: la implicación corporal es importante en la interacción con los niños y las niñas y entre ellos. Habitualmente prima la palabra como forma de relación, cuando el cuerpo, los movimientos, la postura y la disponibilidad son igual de importantes que la voz para transmitir seguridad, confianza y afecto a los niños y las niñas.

Acompañar con la palabra: significa interpretar lo que les sucede a los niños y las niñas, contarles qué va a suceder, describir lo que está pasando, escuchar sus preguntas, propiciar diálogos y conversaciones entre ellos, darles la oportunidad de construir sus propias explicaciones y narraciones. La maestra pone en palabras o señas las emociones y los sentimientos de los niños y las niñas, ayudándoles a identificarlos y autorregularse.

Acompañar desde la disposición del ambiente:

Otra forma de acompañar la acción de los niños y las niñas es a partir de la transformación que hacen del ambiente que se dispone. Para acompañarlos desde aquí es necesario que las maestras les conozcan, sepa quiénes son, qué les gusta, cuáles son sus características de desarrollo. Un ambiente suficiente le da a los niños y las niñas la posibilidad de vivir experiencias nuevas de manera segura e independiente, pues les permite moverse y explorar (Soto y Violante, 2008), y va cambiando conforme los niños y las niñas crecen y muestran nuevas habilidades, preguntas e intereses.

➤ Provocar

Las maestras deben preguntarse por el sentido de lo que hacen, seleccionar y priorizar qué situaciones ofrecen a las niñas y a los niños, así como ser flexibles ante lo que puede suceder en la interacción con ellos y ellas. Provocar es disponer ambientes, situaciones e interacciones para que los niños y las niñas vivan, experimenten, jueguen, solucionen problemas, encuentren desafíos y así construyan nuevos saberes. De igual manera, la maestra está atenta para sorprenderse con todas las situaciones que provocan la curiosidad, el interés, el juego, las preguntas y la exploración de los niños y las niñas, permitirlas y potenciarlas, ya que la provocación proviene también de sus propias vivencias. Siguiendo a Malaguzzi (2001) al



darle paso a la provocación, la maestra comprende las emociones de los niños y las niñas, observa sus acciones y escucha sus propuestas.

LAS ACTIVIDADES RECTORAS:

La definición y desarrollo de las actividades rectoras como referentes técnicos para la educación inicial fueron pasos importantes para otorgarle identidad a la primera infancia, ya que a partir de ellas se comprenden cuáles son las formas de relacionarse con los niños y las niñas, de proponerles experiencias, de hacerles preguntas y sobre todo de escucharlos, observarlos y dejarlos hacer y ser.

Además, las actividades rectoras se convierten en la posibilidad de dialogar con los niños y las niñas, de ofrecerles los acervos culturales que ha construido la humanidad para que participen y se reconozcan como miembros activos de su comunidad. A partir de ellas hacen suyas las formas en que su cultura representa la realidad descubren las normas y los acuerdos sociales, se acercan al mundo físico y lo que significa, contrastando todo con sus emociones, sensaciones, pensamientos e interpretaciones.

La exploración del medio, el juego, las expresiones artísticas y la literatura, fundamentan las bases curriculares, porque son las que 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, con las personas, con sus pares y con ellos mismos. Invitan además a comprender que mientras crean, se expresan, juegan y exploran, aprenden y se desarrollan.

Los referentes Técnicos para la Educación Inicial son:

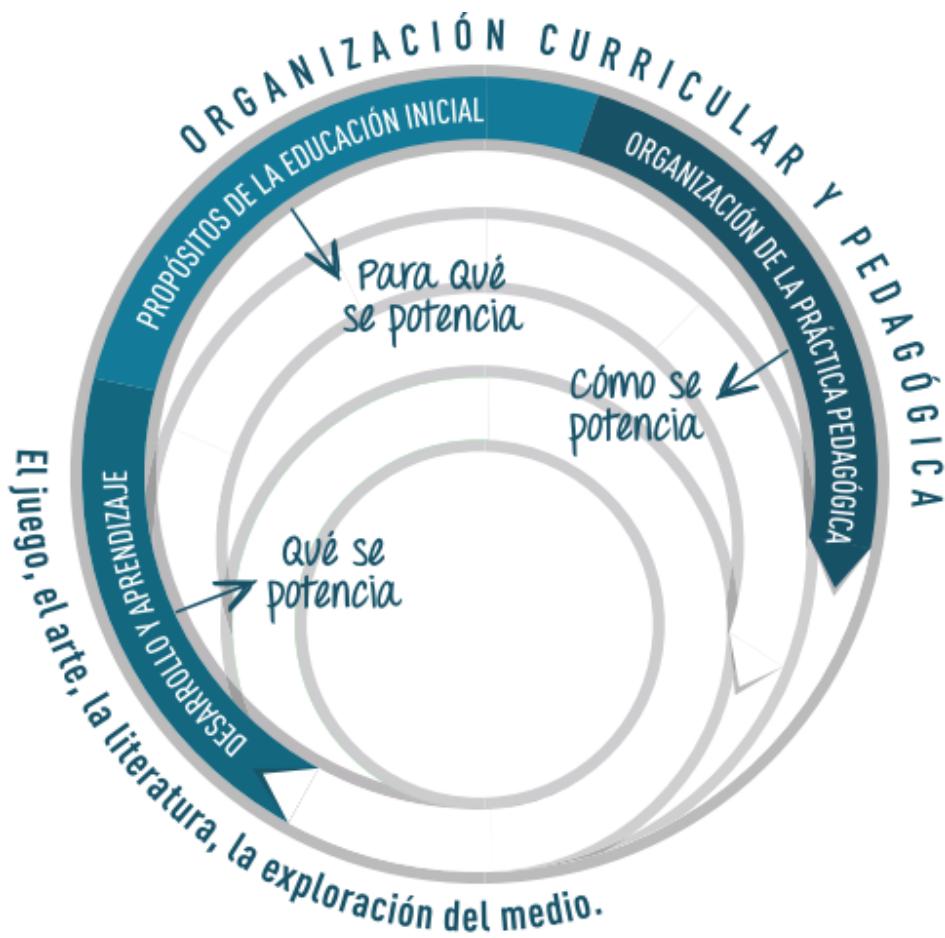
- ✓ Bases curriculares para la educación inicial y preescolar
Documento 20. Sentido de la educación inicial.
- ✓ Documento 21. El arte en la educación inicial.
- ✓ Documento 22. El juego en la educación inicial.
- ✓ Documento 23. La literatura en la educación inicial.
- ✓ Documento 24. La exploración del medio en la educación inicial.
- ✓ Documento 25. Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial.



La organización curricular y pedagógica:

La organización curricular y pedagógica requiere procesos intencionados que buscan proponer experiencias para que los niños y las niñas se desarrollen y aprendan, teniendo en

cuenta lo que acontece en su vida diaria. Propuestas que partan de sus intereses y capacidades, y de los saberes y construcciones pedagógicas de las maestras, para desde ahí precisar los recursos y las estrategias para llevar a cabo la práctica pedagógica; y en este proceso hacer seguimiento continuo al desarrollo y los aprendizajes de los niños y las niñas. Si bien requiere orden, secuencialidad y sistematicidad, esta organización da paso a que las situaciones cotidianas la permeen y tengan cabida la novedad y la sorpresa. La organización curricular y pedagógica tiene en cuenta el ¿para qué?, el ¿qué? y el ¿cómo? se potencia el desarrollo integral de los niños y las niñas, como una manera de proyectar el quehacer de las maestras y darle identidad a lo que se vive en la educación inicial.



Propósitos del desarrollo y aprendizaje que está llamada a promover la educación inicial y preescolar:

La educación inicial y preescolar está llamada a promover tres propósitos esenciales al desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas, que garantizan relevarlos como protagonistas, y situarlos en el centro de la práctica pedagógica, y que son comunes a las



construcciones que se realizan en el marco de las modalidades de educación inicial y de las instituciones educativas para la primera infancia. Estos propósitos, son el horizonte de la organización curricular y pedagógica y constituyen el conector que articula el trabajo que lideran cotidianamente las maestras alrededor de la indagación, proyección, vivencia y valoración de su práctica:



Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos, y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.



Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.



Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

1. Los niños y las niñas construyen su identidad en relación con los otros; se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia, cultura y mundo.

“En síntesis, el desarrollo de la identidad incluye varios procesos relacionados: El desarrollo del sentido o conocimiento de sí mismo, como un ser con capacidad de agencia, con intereses y capacidades particulares; la configuración de la identidad de género, a partir del establecimiento de diferencias sociales y biológicas entre los sexos; el desarrollo del sentido de sí mismo como un miembro activo de una comunidad, que define los modos de participación en la vida social.” (Bejarano y Sánchez, 2014, p. 134).

En la educación inicial y preescolar, los niños y las niñas construyen su identidad a partir de las interacciones consigo mismos, con su familia, sus pares, maestras y maestros, en las que se crean oportunidades únicas e irrepetibles para encontrarse con diversos lenguajes, juegos e historias (Malajovich, 2006). Además de esto, se favorece la generación de lazos que les permite sentirse parte de una familia, de un grupo de pares y una cultura, que los acoge y les aporta la confianza necesaria para interactuar en el mundo y relacionarse con los otros.

2. Los niños y las niñas son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones; expresan, imaginan y representan su realidad.

La comunicación es el proceso que permite la interacción de los niños y las niñas con los pares y con los adultos, acude a los usos de las diferentes expresiones artísticas, de las palabras y los silencios, los gestos, las proximidades corporales, las miradas, la lectura, la escritura y todo aquello que permite y facilita compartir ideas, sentimientos y emociones sobre la realidad en la que los niños y las niñas crecen. Cuando se habla de comunicación se está haciendo referencia a la posibilidad de participar en interacciones sociales en las que se construyen y comparten significados de manera verbal y no verbal. En ellas, los niños y las niñas comprenden las reglas que rigen los intercambios entre las personas, aprenden a



relacionarse y de esta manera construyen su identidad social. Además de esto, la oportunidad de expresar sus preguntas, necesidades, temores, sueños, alegrías, interpretaciones de los sucesos, tomar decisiones y construir colectivamente objetivos y acuerdos.

3. Los niños y las niñas disfrutan aprender; exploran y se relacionan con el mundo para comprenderlo y construirlo.

“Este reconocimiento del mundo le permite a las niñas y a los niños ir comprendiendo que los objetos están en un espacio no solo físico sino social y cultural. Cuando los niños y las niñas exploran el medio, construyen diversos conocimientos: identifican que existen objetos naturales y otros que son construidos por el ser humano; se acercan a los fenómenos físicos y naturales; reconocen las diferentes formas de relacionarse entre unas y otras personas, construyen hipótesis sobre el funcionamiento de la naturaleza o de las cosas, y se apropián de su cultura.” (Ministerio de Educación Nacional, 2014e, p. 13).

Los referentes de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas:

Corresponden a momentos que describen las transformaciones que se evidencian en el desarrollo de los niños y las niñas y le permiten a la maestra conocer y comprender cómo construyen formas de ser, actuar y relacionarse, y cómo estas cambian y se reorganizan abriendo oportunidades para que desplieguen sus capacidades.

Son esenciales en el quehacer de las maestras en la medida en que les permiten situar su lugar como personas significativas que intencionalmente promueven el desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas, y reconocen sus rasgos comunes e individuales para guiar la construcción de prácticas pedagógicas oportunas, pertinentes y de calidad. La lectura de los referentes de desarrollo y aprendizaje se hace a la luz de las características propias de los niños y las niñas que la maestra acompaña, complementada con lo que conoce de su realidad familiar y cultural. Así, en un acto reflexivo, puede decidir qué es aquello que quiere potenciar, de manera contextualizada y tomando en cuenta las interacciones sociales.

EL saber pedagógico:

Entendido como el conocimiento reflexivo y práctico del cómo y para qué educar, con el que cuentan las maestras, y que involucra sus comprensiones acerca de quiénes son y cómo son los niños y las niñas de primera infancia, sus contextos familiares, sociales y culturales. Se refiere al saber que orienta la toma de decisiones de las maestras sobre las mejores maneras de organizar la práctica pedagógica, es decir las formas de aproximarse para conocer a las niñas, los niños y sus familias, recoger estas indagaciones, proyectar las experiencias, formular sus intencionalidades pedagógicas, materializar las propuestas y valorarlas, en función de las posibilidades de promoción del desarrollo de los niños y las niñas y del fortalecimiento de las interacciones en las familias.

Las interacciones:



Vistas como las relaciones que naturalmente establecen los niños y las niñas con los seres que les rodean y los ambientes físicos, sociales y culturales en los que ocurre su desarrollo, y que pueden enriquecerse para promover experiencias de aprendizaje en el marco de la apropiación cultural. Son las que posibilitan la curiosidad, las preguntas y la acción del niño y la niña, les permitan tomar la iniciativa y los impulsan a construir sus comprensiones sobre la realidad del mundo al que llegan a hacer parte y a involucrarse en él activamente (Berger y Luckmann, 1993). Se materializan en el escenario de la vida cotidiana, a través de los encuentros cara a cara que sostienen entre ellos, con sus familias, maestras y todos los actores de sus comunidades que dan vida al mundo social; y por medio del acercamiento a los referentes de la cultura, que dan cuenta de las creaciones de otros que también han buscado apropiarse el mundo.



La Práctica Pedagógica:

Organizar la práctica pedagógica sitúa a las maestras y a los maestros de primera infancia como protagonistas y constructores de propuestas educativas que promueven el desarrollo integral de los niños y las niñas. Esto genera desafíos, ya que la mayoría de los niños y las niñas viven en contextos sociales y culturales distintos, con intereses particulares y capacidades diversas, que invitan a planear y diseñar ambientes pedagógicos pertinentes, en los que se favorezca el deseo de explorar, preguntar, conocer y comprender los sucesos de la vida, y se construyan interacciones que respeten los ritmos, conquistas, miedos y descubrimientos que viven en su cotidianidad.



Al mismo tiempo, la práctica pedagógica establece un engranaje entre las demandas institucionales, que se concretan en el escenario educativo en los Proyectos Pedagógicos o en los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), las expectativas de las familias frente a los procesos de aprendizaje de los niños y las niñas, y la reflexión de las maestras y los maestros. En este contexto, el reto consiste en lograr que la organización de la práctica pedagógica sea abierta y flexible, no una programación lineal o rutinaria; que se centre realmente en los procesos de desarrollo de los niños y las niñas, y desde allí se proyecte y materialice.

Siendo así, cabe preguntarse:

¿cómo tener en cuenta el contexto sociocultural de los niños y las niñas para proyectar las propuestas pedagógicas?

¿cómo vivir experiencias que promuevan el desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas? ¿cómo generar espacios donde las maestras y maestros proyecten, revisen, reflexionen, propongan colectivamente nuevas acciones sobre su quehacer pedagógico?

¿de qué manera el seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas se convierte en un insumo para dinamizar la reflexión y la toma de decisiones frente a la acción pedagógica?

Con el objetivo de enriquecer la práctica, la organización pedagógica toma como base los propósitos de desarrollo y aprendizaje que está llamada a promover la educación inicial y preescolar, tiene en cuenta los campos de experiencia y encuentra en el juego, las expresiones artísticas, la literatura, la exploración del medio y la cotidianidad de las vidas de los niños y las niñas, oportunidades para promover su desarrollo y aprendizaje.

A continuación, se explicarán los elementos que hacen parte de la organización pedagógica para ampliar su comprensión.

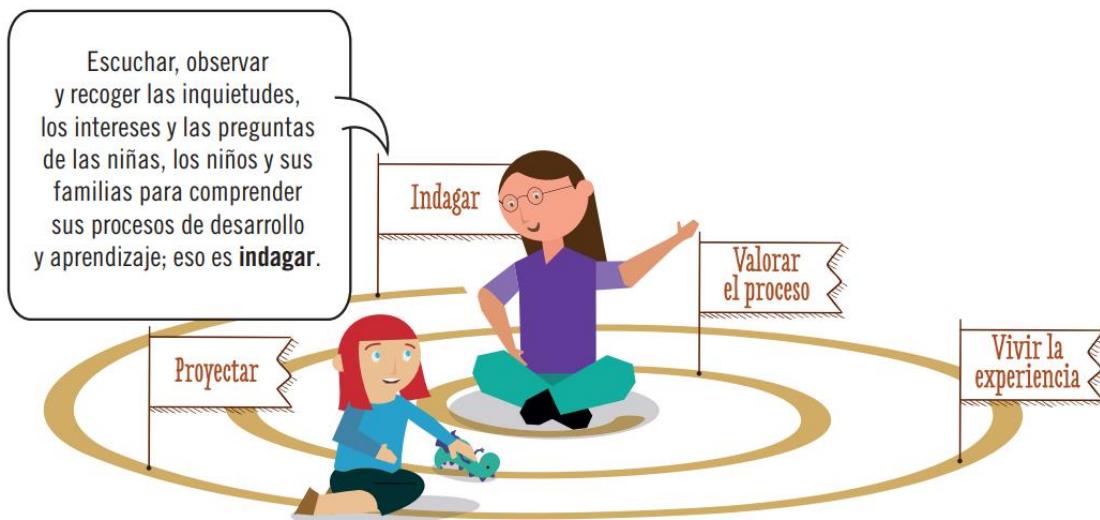
Vivir la experiencia

Valorar el proceso

Indagar

Proyectar

Indagar, las maestras y los maestros asumen el compromiso de conocer los niños y las niñas con quienes van a trabajar, sus familias, las comunidades en que viven y las dinámicas de los entornos en donde se lleva a cabo la educación inicial. Este es un compromiso que les invita a profundizar en torno a lo que está sucediendo para cada niño y niña en relación con su desarrollo y aprendizaje, así como sobre las formas de vida de sus familias y comunidades, para reconocer aquello que quiere potenciarse desde la práctica pedagógica. La observación, la escucha activa y la consulta de documentos aportan a este proceso de conocimiento y comprensión.



Existen diferentes herramientas que apoyan el proceso de indagación, por ejemplo, los diarios de campo y los observadores o formatos construidos por las maestras o maestros para hacer el registro de sus indagaciones. Adicionalmente hay otro tipo de herramientas estructuradas que definen objetivos específicos.

Esta indagación sirve de base para que las maestras y los maestros tomen decisiones para proyectar experiencias, estrategias pedagógicas y formas de valoración tanto del proceso pedagógico como del desarrollo y aprendizaje de cada niña o niño.

Indagar

Proyectar

Valorar el proceso

Vivir la experiencia

Proyectar se refiere a las formas en que las maestras y los maestros organizan los procesos que ocurren en la práctica pedagógica, con miras a potenciar el desarrollo y los aprendizajes de los niños y las niñas a partir de las interacciones. Parte de la indagación alrededor de sus capacidades, intereses y características propias, de sus familias y comunidades, y las condiciones del contexto en el que ocurre su desarrollo. La proyección tiene gran importancia pues organiza, orienta y estructura el quehacer de los maestras y maestros. Es el punto de partida para construir propuestas pedagógicas que garanticen la articulación entre el hacer cotidiano y las intencionalidades pedagógicas. También atiende a las situaciones inesperadas que surgen en la interacción con los niños y las niñas. Por ende, es un proceso flexible y abierto, que permite tomar decisiones en medio de la acción que ajustan lo planeado, para dar paso al descubrimiento de otros modos de potenciar el desarrollo y los aprendizajes de los niños y las niñas.



Para proyectar es necesario pensar en tres preguntas: ¿qué voy a potenciar del desarrollo de los niños y las niñas?, ¿para qué lo voy a potenciar? y ¿cómo lo voy a llevar a cabo? A partir de la indagación, las maestras y maestros observan qué está sucediendo en relación con el desarrollo de los niños y las niñas, qué aprendizajes hacen evidentes y cómo buscan conocer y saber más sobre el mundo que les rodea. Desde allí, identifican cuáles son sus capacidades y definen unos objetivos que concretan su intencionalidad pedagógica.

La proyección está en coherencia con las particularidades de las estrategias o formas de trabajo definidas, y por eso, resulta fundamental que la maestra o el maestro tenga claridad respecto a las características de cada estrategia, para lograr traducirlas o materializarlas en un conjunto de acciones que se viven con los niños y las niñas.

A continuación, se describen de manera general algunas estrategias pedagógicas, que pueden ser revisadas con mayor profundidad a través de las propias búsquedas que realizan las maestras y los maestros.



LOS RINCONES DE APRENDIZAJE O JUEGO

Se caracterizan porque tanto los materiales como la disposición del espacio convocan a los niños y las niñas a explorar, crear, construir, recrear y transformar de manera individual o en pequeños grupos. Son espacios de interacción y participación, donde los niños y las niñas se expresan y deciden a qué jugar, qué elementos usar, con quién estar, Invite a los niños y las niñas a explorar cada rincón y observe cuál es el de su preferencia, cómo interactúan con los objetos y con los demás niños y niñas.

Cada rincón de trabajo o juego tiene una planeación previa, en tanto se eligen y disponen los materiales para generar el interés de los niños y las niñas. Por ejemplo, se pueden organizar rincones paralelos y diferenciados de juego. Uno con material desestructurado como cucharas y elementos para explorar con imanes; otro con cubos, trozos de madera y elementos que inviten a construir; otro más con telas, espejos y maquillaje; y uno con una canasta de libros.

Los proyectos de aula y de investigación

Esta estrategia surge de las preguntas espontáneas que hacen los niños y las niñas o que son promovidas por la maestra o el maestro cuando propone experiencias pedagógicas. Los proyectos de aula y de investigación son un proceso colectivo que se van estructurando a través de la indagación, el planteamiento de soluciones a las preguntas y los problemas que surgen en el conocimiento del mundo. Su tiempo de duración es proporcional al interés de los niños y las niñas, y de la maestra o el maestro. Para llevarlo a cabo se conforma un equipo que indaga, explora y plantea hipótesis en busca de diferentes alternativas, al tiempo que propone diferentes actividades para ahondar en el conocimiento que se ha ido construyendo. La invitación a personas claves para que compartan su conocimiento -madres, padres, mamás, taitas, expertos, entre otras-, la revisión de documentos y de recursos bibliográficos, la proyección de películas o documentales, la organización de galerías, las salidas pedagógicas y los experimentos, son algunas de las posibilidades que se pueden plantear.

El proyecto de aula teje las vivencias y aprendizajes de los niños y las niñas que subyacen a esta experiencia; el juego, las expresiones artísticas, la literatura y la exploración del medio están presentes durante su desarrollo.

Los talleres

Los talleres parten de los saberes previos de los niños y las niñas desde los cuales se propone la exploración, la experimentación, la formulación de preguntas, la contrastación de hipótesis y la realización de actividades para elaborar y reelaborar sus comprensiones e interpretaciones de lo que viven de manera individual y grupal. Esta estrategia se desarrolla teniendo en cuenta un momento de apertura, de acción y un cierre, en el cual se materializa un producto creativo.

Los maestros, además de preparar los materiales y de llegar a acuerdos con las niñas, los niños y las familias acerca del trabajo que se va a adelantar, motiva la exploración de cada niña o niño, agudizan su observación y potencia sus iniciativas; así propicia mayores comprensiones sobre los fenómenos tratados o los procesos desarrollados. Luego promueve un espacio de encuentro para reflexionar sobre la experiencia con los niños y las niñas, y los miembros de las familias que participan del taller.



Los cestos de tesoros

Es una estrategia para los más pequeños, que permite la exploración sensorial de diversidad de objetos, preferiblemente desestructurados, como: pelotas, plumas, estropajos, espumas, botellas, tapas, tubos de cartón y diversos elementos de la naturaleza, entre otros, que los niños y las niñas tienen la posibilidad de tocar, oler, sentir, observar, esconder y golpear. Es necesario satisfacer la necesidad de exploración y descubrimiento de los niños y las niñas, su interés por experimentar cómo al manipular las cosas se producen cambios en su ubicación, sus texturas y su sonido, entre otros. Los cestos de tesoros cumplen esta función y además les permiten realizar estos experimentos siendo protagonistas de su propia actividad, mientras conocen nuevas cosas y materiales (Goldschmied y Jackson, 2000).



La importancia del ambiente en la proyección de las experiencias pedagógicas.

Las estrategias y propuestas de materialización de experiencias pedagógicas están siempre acompañadas por las maneras en que se propone y piensa el ambiente. Como lo menciona Malaguzzi, el ambiente es ese tercer maestro que brinda calidez y seguridad, es propicio, dinámico y funcional, hecho a la medida de los niños y las niñas. Un ambiente significativo invita al encuentro, la creación, la exploración y la diversión, y favorece la libertad de ir y venir al moverse por el espacio. El diseño de ambientes pedagógicos cobra un sentido fundamental y estructurante en el trabajo cotidiano con los niños y las niñas, pues implica analizar y disponer el mobiliario, los espacios, la luz, el sonido, la temperatura, los materiales, además de proyectar las posibles interacciones, a partir de la lectura previa y comprensiva de los intereses y necesidades del grupo de niñas y niños.

En este sentido, los ambientes pedagógicos deben favorecer el encuentro para promover el intercambio de costumbres, prácticas, valores, simbologías, normas y representaciones del mundo que configuran la identidad individual y colectiva. De modo que los ambientes deben brindar:

Vivencias agradables y retadoras.

- Oportunidades para dar y recibir, compartir, comunicarse de diversas maneras, jugar y establecer vínculos afectivos.
- Acuerdos de convivencia construidos de manera participativa.
- Situaciones para compartir y resolver las diferencias, y construir relaciones sociales, culturales y con el medio ambiente a través de la experiencia directa.
- Interacciones que contribuyan al reconocimiento de sí mismo.
- Posibilidades para desarrollar la autonomía y tomar decisiones frente a lo que acontece.
- Momentos para trabajar alrededor de lo colectivo y atender también lo individual.
- Oportunidades para aproximarse a las producciones artísticas del grupo y a las que hacen parte del patrimonio cultural universal.

Los ambientes deben contar con los elementos y materiales del contexto, los cuales cuentan con una riqueza enorme para el trabajo con los niños y las niñas. En la comunidad hay objetos que pueden ser reutilizados para convertirlos en juguetes, instrumentos musicales y artefactos mágicos que desaten la experimentación, la construcción de hipótesis y el goce de crear. Estos materiales deben estar al alcance de los niños y las niñas, organizados de tal manera que puedan darles diferentes usos, convocarlos a la acción, en donde todas y todos los comparten, exploran, combinan, desbaratan y reconstruyen.



Vivir la experiencia, desde que las maestras y los maestros indagan y proyectan las propuestas pedagógicas, recogen información que les conduce a elegir las maneras más

pertinentes de plantear los encuentros con los niños, las niñas, las familias, las estrategias pedagógicas, y los ambientes que disponen. Elegir se convierte en la acción constante de la maestra o el maestro, que no se restringe únicamente al proceso de proyección, ya que toman decisiones permanentemente, en medio de las experiencias, como al decidir si hacen una nueva pregunta, si le ayudan a un niño a pasar un escalón tomado de la mano o más bien le dan ánimo mientras lo intenta solo, si propone nuevas rutas frente a lo ya planeado o si es el momento adecuado para compartir con las familias la elaboración de algunas recetas. Todas esas decisiones son posibles porque han construido un saber pedagógico que se conecta con cada niño, niña y familia.



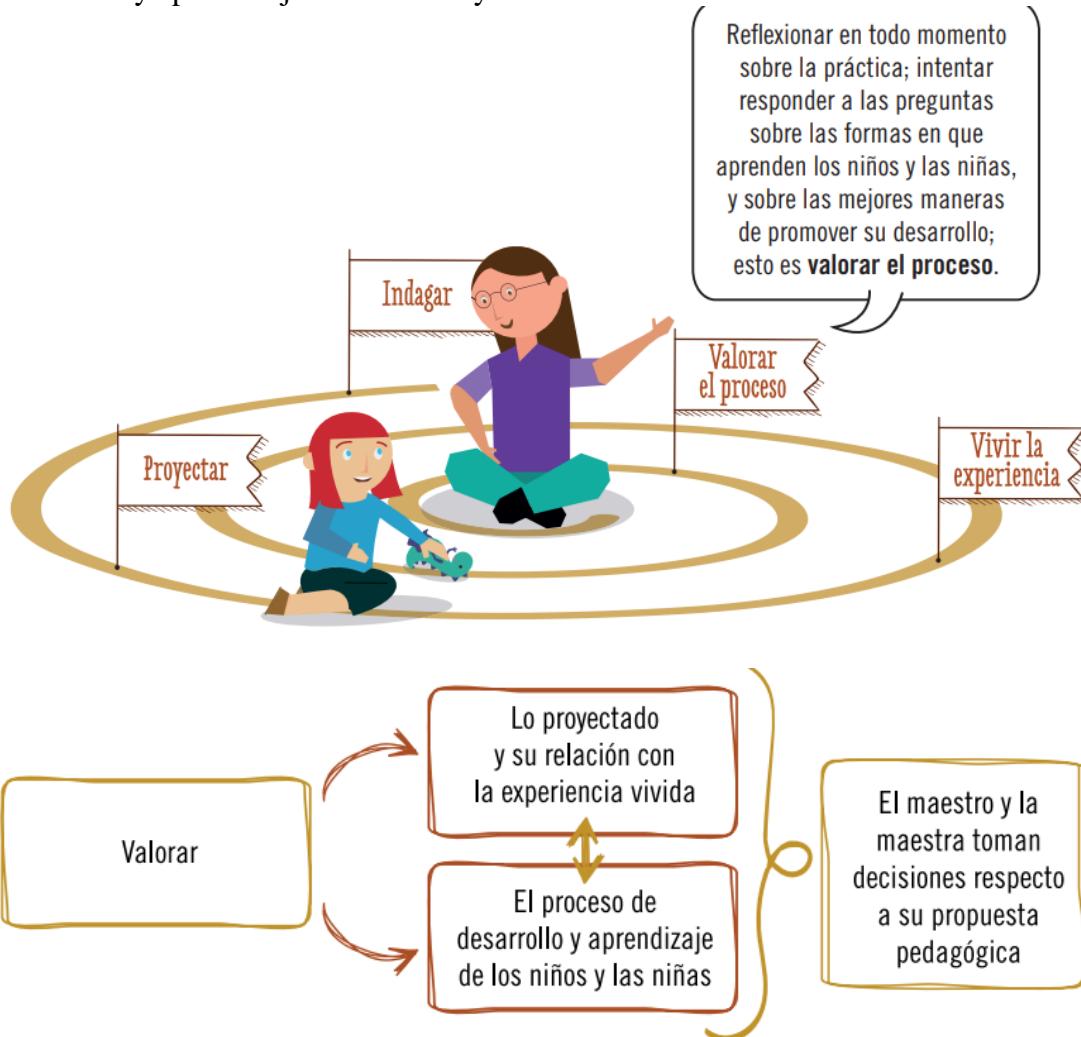
Mientras se vive la experiencia, el maestro o la maestra está atento y puede darse cuenta de quién se siente seguro y disfruta de manera plena la experiencia, quién requiere su compañía para ganar confianza y atreverse a explorar, qué descubrimientos hacen, las múltiples formas en que se expresan o crean, las mil preguntas que se hacen o las hipótesis que comprueban. Justo allí elige las mejores maneras para cuidarlos, acompañarlos y darle paso a la provocación, respetando las vivencias de cada uno, reconociendo que esta puede ser imprevisible, pero con la certeza de conocer el proceso de desarrollo de cada niño y de cada niña y así poder actuar y ofrecerle lo que necesita y le interesa.



Valorar el proceso tiene que ver con observar, escuchar y reflexionar sobre aquello que se indaga, se proyecta y se vive en la cotidianidad de la práctica pedagógica. Constituye una posibilidad que tienen las maestras y los maestros de hacer consciente el sentido de su práctica, de evaluar las experiencias que propiciaron al estar con los niños y las niñas y tomar decisiones de acuerdo con las intencionalidades que definieron.

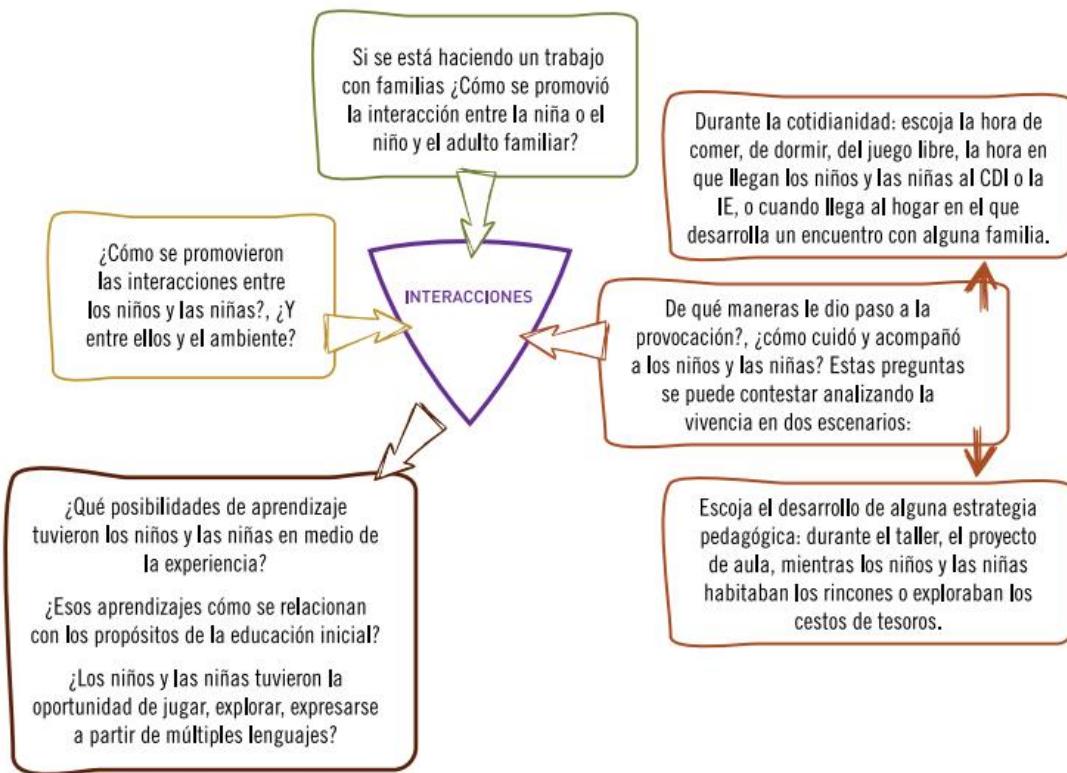
Desde allí, los maestros y maestras pueden enriquecer sus propuestas iniciales, o proyectar nuevas rutas que les permitan reformular sus acciones y ajustarlas para responder de manera más propicia a los intereses de los niños, las niñas y las familias. Con esto, pueden fortalecer su saber pedagógico, potenciar sus capacidades para acompañar, cuidar y provocar, ser cada vez más sensibles y crear ambientes, espacios, momentos y tiempos para que los niños y las niñas puedan crear y construir sus propios conocimientos.

La valoración puede enfocarse en distintos aspectos, pero esencialmente, debe considerar volver sobre: lo indagado, lo proyectado y su relación con la experiencia vivida; y, el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas.



Consiste en analizar las relaciones que se dan en el marco de la práctica pedagógica, entre lo indagado con los niños y las niñas y las familias, lo proyectado de manera individual o con los otros profesionales y maestros de la educación inicial y preescolar, y lo vivido con todos

los participantes que dan vida a las propuestas pedagógicas, a partir de una reflexión alrededor de las interacciones de calidad y las oportunidades de participación genuina que se han propiciado.



Valorar el proceso de desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas:

Al observar y escuchar, la maestra o el maestro presta atención a las acciones de los niños y las niñas y a sus formas particulares de construir conocimientos. Este ejercicio se puede apoyar en la documentación pedagógica, la observación y escucha permanente que puede darse en cualquier momento de la cotidianidad. La documentación permite reflexionar sobre las conquistas de los niños y las niñas, y contextualizar los referentes de desarrollo y aprendizaje que dan cuenta de las transformaciones que pueden estar viviendo, y que se quisiera promover desde la práctica pedagógica.

La escucha y observación selectiva se hace durante el desarrollo de las estrategias, el juego, la hora del cuento, el taller de cocina, entre otras experiencias. Le permite a la maestra o al maestro volver a las descripciones o comentarios iniciales para evidenciar los cambios en el desarrollo de los niños y las niñas.

El seguimiento al desarrollo de los niños y las niñas es una oportunidad para reconocer su individualidad, sus fortalezas y las características que les hacen únicos. Toda observación en la educación inicial tiene como principio el reconocimiento de lo que los niños y las niñas saben hacer a partir de los modos particulares de comunicarse, de evidenciar sus conocimientos, interés y compromiso frente a situaciones específicas (Cast, 2011).

El registro

El proceso de registro de lo que acontece parte de las preguntas de las maestras y los maestros sobre el desarrollo de los niños y las niñas y sus prácticas pedagógicas. Cada uno puede usar los instrumentos existentes en su institución o desarrollar sus propias formas de registro, y establecer los tiempos para hacerlo de acuerdo a las dinámicas del contexto, la institución, las familias y el grupo de niñas y niños. Algunos de estos instrumentos son: diarios de campo, bitácoras virtuales, observadores individuales, fotografías, videos, dibujos, esquemas gráficos, foto relatos, microhistorias, grabaciones sonoras, trabajos de los niños y las niñas, etc. Existen algunos instrumentos de observación del desarrollo que complementan el proceso de seguimiento de los niños y las niñas. Por ejemplo, la escala cualitativa del desarrollo infantil (ICBF, 2016) muestra la relación dinámica que existe entre los aspectos individuales y los comunes, aportando al conocimiento que tiene la maestra o el maestro sobre el desarrollo infantil, sin que sea el único referente. Lo mismo sucede con otros instrumentos que tienen este alcance y que complementan el proceso de valoración.

El análisis que se hace de las escalas en contraste con las observaciones y escuchas se puede registrar en instrumentos de anotación rápida como cuadros y esquemas o en instrumentos abiertos como los diarios o las bitácoras. Estos últimos tienen la ventaja de poder incluir observaciones, preguntas e hipótesis sobre el desarrollo y cómo potenciarlo, valiéndose de la anotación de anécdotas, situaciones o acciones que evidencian el aprendizaje.

Este tipo de registros son el insumo para estructurar los informes que se entregan a las familias, los cuales deben estar escritos en un lenguaje cotidiano y accesible, de tal manera que madres, padres y acudientes puedan comprenderlos, hacer preguntas y establecer diálogos con la maestra o el maestro. También son una herramienta para realizar las entregas pedagógicas de los niños y las niñas a las maestras y los maestros del otro nivel. En este caso, más allá de entregar un documento escrito, se trata de buscar un momento de encuentro para hablar de los niños y las niñas, de sus familias y de las formas particulares en que juegan, exploran y crean, y sobre cuáles serían las mejores formas de plantear el proceso de acogida.



Desarrollo de los niños y las niñas:

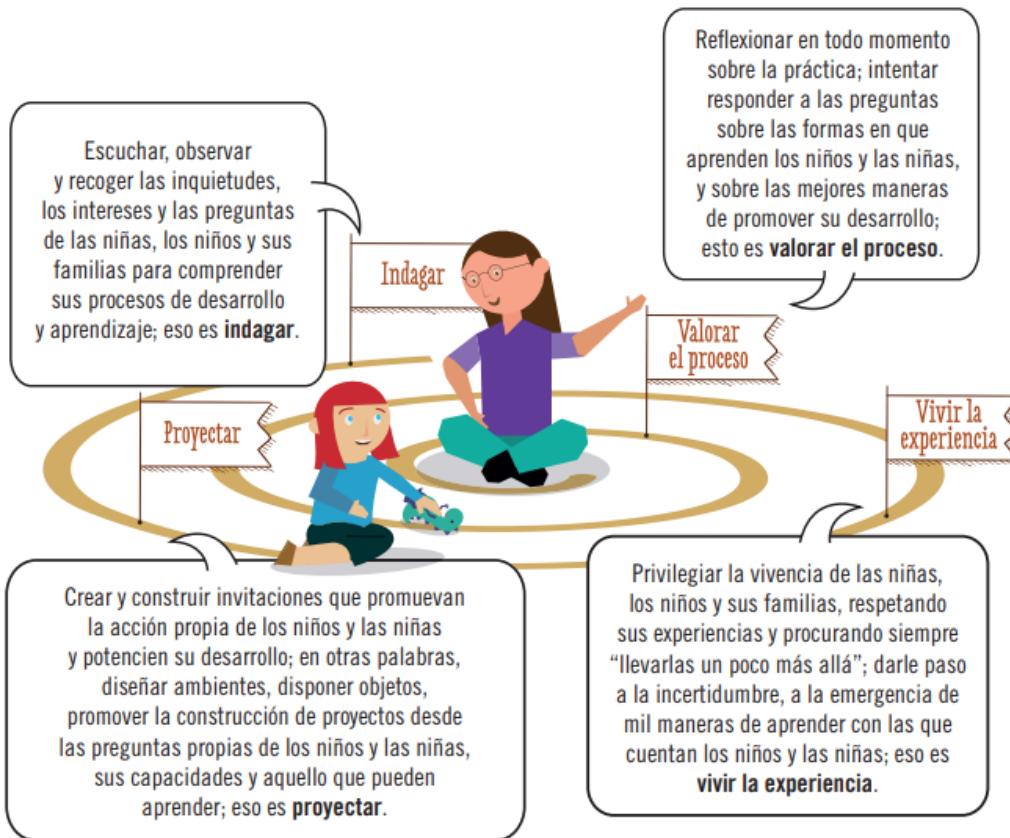
este año tengo un grupo conformado por 25 niños y para poder registrar el desarrollo de cada uno de ellos elijo puntualmente a tres niños cada día. Es así como pude ver en uno de estos días, que:

-María ha estado irritable.

Volvió a llorar y a gritar cuando otro niño quiere el juguete que ella trajo de casa. Debo acompañarla más de cerca en los espacios de juego libre para que pueda lograr compartir sin que se sienta atacada, mostrándole como poner en palabras los sentimientos y cómo usarlas para llegar a acuerdos.

- Pedro encontró la oportunidad para contar y medir el recorrido de los caracoles al usar sus pasos y hacer comparaciones entre las distancias que alcanzaron cada uno.

- A Tomás le gusta contar cuántas niñas y niños vinieron cada día y hacer clasificaciones. Por ejemplo, cuenta cuántos niños y niñas están en el salón y se anima a decir: “Si somos doce niños y faltaron tres... hoy somos nueve niños”.





INSTITUCIÓN EDUCATIVA RURAL EL GUAMAL

Municipio de Convención N. de S.
Resolución Aprobación No. 008942 del 31 de octubre de 2024
Código DANE 254206000149 NIT 900020376-8



Toda práctica pedagógica requiere estar organizada desde diferentes elementos que le den sentido al trabajo que hacen las maestras y los maestros con niños, niñas y familias, de manera que todos tengan oportunidades de aprender y desarrollarse garantizando la equidad y la calidad de la educación.