

**Propuestas pedagógicas
para la educación inicial en
territorios rurales**



La educación
es de todos

Mineducación

Ministerio de Educación Nacional

Ministra de Educación Nacional

María Victoria Angulo González

**Viceministra de Educación Preescolar,
Básica y Media**

Constanza Liliana Alarcón Párraga

**Directora de Calidad para la Educación Preescolar,
Básica y Media**

Claudia Milena Gómez Díaz

Subdirectora de Referentes y Evaluación

Liced Angélica Zea Silva

Director de Primera Infancia

Jaime Rafael Vizcaíno Pulido

Subdirectora de Cobertura de Primera Infancia

Mónica Marcela Arboleda Velásquez

**Subdirectora de Calidad y Pertinencia de Primera
Infancia**

Doris Andrea Suárez Pérez

Coordinadora de Referentes de Calidad Educativa

**Subdirección de Referentes y Evaluación de la
Calidad Educativa**

Luz Magally Pérez Rodríguez

Líder de Currículo

**Subdirección de Referentes y Evaluación de la
Calidad Educativa**

Edwin Alexander Duque Oliva

Equipo técnico Dirección de Primera Infancia

Adriana Carolina Molano Vargas

© Ministerio de Educación Nacional

Todos los derechos reservados

Coordinador Curricular:

Alejandro Antonio Callejas Trujillo

Coordinador Pedagógico:

Andrés Felipe Betancourth López

Equipo autores Universidad de Caldas:

Diana Bejarano Novoa

Ilustraciones:

Carolina Cortés Misas

Diagramadores:

Alejandro Villegas Duque

Material elaborado en el marco de los Contratos 1839115 de 2020 y 2559557 de 2021 suscritos entre el Ministerio de Educación Nacional y la Universidad de Caldas.

Todos los derechos cedidos de parte de Universidad de Caldas al MEN.

LEER en Colombia

ISBN:

Preparación editorial

Editorial Universidad de Caldas

Calle 65 N.o 26-10

Manizales, Caldas –Colombia

<https://editorial.ucaldas.edu.co/>

Editor: Luis Miguel Gallego Sepúlveda

Diseño de colección: Luis Osorio Tejada

Colombia

Contenido

Presentación	5
1. ¿Qué aspectos definen la educación inicial en los territorios rurales?.....	6
2. ¿De dónde surgen y cómo se organizan las propuestas pedagógicas de la educación inicial en territorios rurales?.....	13

Presentación

La educación inicial es un derecho de todos los niños y las niñas que habitan el territorio colombiano, que asegura unas experiencias de cuidado, protección y promoción intencional de su desarrollo integral y promueve la expresión de sus capacidades para participar en el mundo con seguridad y confianza, para tomar decisiones sobre su bienestar y desenvolverse cada vez con mayor autonomía. Así mismo, es un escenario privilegiado que convoca a las comunidades educativas al encuentro alrededor de los saberes y de las preguntas y las creaciones de los niños y las niñas que empiezan su viaje por el mundo.

Se trata de un espacio que invita a comunicarse desde los lenguajes más sensibles que habitan los juegos, la literatura, las expresiones artísticas y la exploración del medio, y a conectar con las formas con las que los niños y las niñas buscan reconocerse a sí mismos y a los demás; invita, de igual forma, a identificar cómo funciona la realidad a través de la exploración con su cuerpo, el movimiento y la expresividad. De allí que sea un escenario de construcción de nuevas formas de ver a los niños y las niñas y de relacionarse con ellos, en donde se dialoga con las aspiraciones y expectativas de las familias y las comunidades, sus comprensiones y preguntas.

En este marco, la identidad de los maestros rurales ocupa un lugar central que lleva a reconocer su liderazgo en las comunidades educativas que acompañan, así como a exaltar su compromiso social y de vida con ellas. Además, el lugar que ocupan hace necesario visibilizar el saber construido desde la experiencia, la reflexión y la innovación, las cuales alimentan permanentemente sus propuestas pedagógicas y curriculares. Los maestros rurales son actores clave que portan un conocimiento especial derivado de su implicación y cercanía con los territorios, las niñas, los niños, las familias y sus realidades.

Los caminos para materializar este derecho son diversos y responden a las realidades sociales y culturales del territorio nacional, de manera que, aunque en esencia hay un sentido y propósito común a la atención de los niños y las niñas, las construcciones pedagógicas y curriculares, así como las estrategias de organización y participación de los actores que la hacen posible, varían en función de las particularidades de las poblaciones. Esta reflexión resulta fundamental en los contextos rurales, en los que la educación inicial define su autenticidad por la relación que se establece entre las propuestas pedagógicas y el territorio, entre la vinculación de los escenarios naturales y sus recursos, entre los saberes y las prácticas de las comunidades, entre los ritmos y tiempos de la vida cotidiana, así como entre la historia política y las formas de organización social basadas en el trabajo familiar y comunitario.

Cabe señalar que, al apelar a la diversidad en los caminos para materializar el derecho a la educación inicial, se debe considerar con especial cuidado cómo este reconocimiento de las particularidades de las poblaciones dialoga con la superación de las desigualdades y actúa en pro de la transformación de los estereotipos y las prácticas de discriminación, segregación social y exclusión. En este sentido, es esencial reafirmar el carácter transformador de la educación inicial, así como tener presente que su ejercicio debe partir siempre del más alto nivel de bienestar y de las condiciones materiales y objetivas para asegurar su realización.

Este documento busca profundizar en las ideas expuestas a la luz de dos preguntas: ¿qué aspectos definen la identidad de la educación inicial en territorios rurales?; ¿de dónde surgen y cómo se organizan las propuestas pedagógicas de la educación inicial en los territorios rurales? El abordaje de estas cuestiones espera contribuir a la apropiación de herramientas por parte de los maestros y las maestras rurales, que permitan lograr propuestas pedagógicas intencionadas, pertinentes y oportunas que valoren la diversidad de los territorios. Así mismo, quiere fortalecer el saber pedagógico de los maestros y sus experiencias de vida, con el fin de animar a una mayor profundidad en su práctica para que esta se vincule con la definición de propuestas educativas en las que las niñas y niños son protagonistas.



Para responder a la pregunta sobre qué aspectos definen la educación inicial en los territorios rurales, hay que poner en el centro la reflexión sobre la construcción de la identidad de las niñas y los niños y asumir que este es el principal diferencial que sustenta las propuestas pedagógicas y curriculares en estos escenarios. Desde allí, es posible considerar dos aspectos fundamentales que justifican la educación inicial rural y que deben ser atendidos de manera particular para crear experiencias educativas acertadas, provechosas y de calidad: el primero atañe a la relación entre la construcción de la identidad, la experiencia corporal y la apropiación del territorio en la primera infancia; el segundo se define por la relación que se teje en la cotidianidad de los hogares rurales entre la vida familiar y comunitaria, el trabajo, la producción y el aprovechamiento de los recursos naturales, y cómo esto se vincula con el establecimiento de redes, con la asociación y la organización política de las comunidades rurales.

1.1 La apropiación del territorio como camino para el desarrollo de la identidad de las niñas y niños

Nacer y crecer en un territorio rural implica establecer un contacto sensible con los espacios naturales, con los recursos que ellos ofrecen y con las prácticas que se generan a su alrededor. Esta experiencia parte desde el tiempo de la gestación, durante el cual se promueven cuidados que llevan a las mujeres y sus familias a tener una relación especial con las plantas, los animales, los cambios del clima, las fases lunares, los tiempos de siembra y cosecha y los fenómenos de la naturaleza en general. Podría decirse que, desde allí, las niñas y los niños inician un proceso de lectura de los territorios mediado por las vivencias y las sensaciones que evocan los baños medicinales, los alimentos especiales que brindan las mamás, los cuidados que reciben los niños, los recorridos habituales que realizan y los rituales en los que participan junto a sus familias asociados a la maternidad, la paternidad y la crianza.

Posterior al nacimiento, y en los primeros años de vida, esa mediación con aquello que define el territorio que habitan se va transformando y, desde el descubrimiento del cuerpo y sus posibilidades, los niños y las niñas construyen su propia relación con los lugares en los que ocurre su desarrollo. El cuerpo es esencial en este proceso, pues estas experiencias se apoyan en los sentidos; en los actos de ver, tocar, oír, oler, degustar, moverse, sentir la temperatura, alertarse frente a los estímulos que pueden generar daño; y en la consciencia sobre las sensaciones internas que se producen. Los sentidos son parte del equipaje biológico con el que cuentan los niños y las niñas, y permiten que perciban el territorio de forma polisensorial.

Además de esto, el cuerpo se convierte en un referente fundamental para medir y organizar los espacios, para orientarse en ellos y habitarlos con conciencia. Esto sucede gracias a que los niños y las niñas muy rápidamente construyen las ideas acerca de lo que se encuentra al frente y detrás, arriba y abajo, a un lado y al otro, y con base en esto experimentan y descubren las posibilidades creativas y expresivas de su cuerpo en el espacio al jugar con movimientos amplios y cercanos, reptar, gatear, caminar, desplazarse, saltar, etc. Finalmente, estas experiencias se potencian a través de la imitación y el juego, ya que, cuando el cuerpo se conecta con el pensamiento simbólico, adquiere un carácter expresivo y de creación que amplía las posibilidades de exploración y participación.

Las relaciones e interacciones que establecen las niñas y los niños con sus madres, padres, hermanos y cuidadores son el envoltorio del desarrollo de la experiencia corporal y la apropiación del territorio. Dichas relaciones se inscriben en la vida cotidiana, las expresiones de cuidado, el juego social, los recorridos, las exploraciones, los intercambios, las actividades y las prácticas que definen las rutinas de las familias y comunidades, y se potencian gracias a las emociones que se despiertan, a los vínculos afectivos que se generan y a las posibilidades de expresión, creación y participación que se ofrecen.

Cuando las niñas y los niños acompañan a los adultos a recoger la leña para cocinar, a preparar los alimentos para el consumo de la familia o para la venta o el intercambio, a cuidar o cosechar en la huerta, a alimentar los animales o aprovechar lo que producen —leche, huevos, miel, lana, etc.—, generalmente son invitados a hacerlo desde un rol que tiende puentes entre las capacidades que reconocen sus cuidadores en el presente y aquellas que sienten que pueden potenciar o llevar a otro nivel. En este contexto, se les invita a «jugar y explorar», como cuando se les permite amasar los ingredientes para hacer arepas o pan y luego se les brinda una porción de masa para que hagan uno propio; también a «contemplar y apreciar los espacios que se habitan», como cuando se observa el atardecer con otros y señalan cómo va cambiando el color del cielo, qué animales aparecen, qué sonidos se perciben, y entablan conversaciones a partir de allí; y a «recorrer autónomamente los lugares», de manera que puedan construir su propio mapa mental del territorio.

Gracias a esto, las niñas y los niños llenan de significados y afectos los espacios en los que transcurre su vida y construyen una visión del mundo basada en la idea de territorios vitales, entendidos como esos escenarios en los que intercambian saberes, prácticas o experiencias que les permiten participar en la vida de sus comunidades, desenvolverse cada vez con mayor autonomía y sentirse parte de un colectivo o un grupo social.

Así, 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)

Desde allí, la apropiación del territorio puede verse como un camino para desarrollar su identidad individual mediante la exploración y la experimentación con el cuerpo, así como para desarrollar la identidad colectiva al leer y apropiarse los saberes y las prácticas de sus familias y comunidades. El territorio les da pistas fundamentales sobre quiénes son y qué los define como parte de un colectivo o grupo social, permite a las niñas y los niños responderse preguntas como «¿quién soy?», «¿qué me define y me hace único?», «¿qué me une a otros niños y niñas, a mi familia, mis vecinos?», «¿cómo puedo participar de esta realidad?», «¿cómo podría ayudar a transformarla?».

La apropiación del territorio y el desarrollo de la identidad deben leerse en relación con la diversidad de los contextos rurales, que varían dependiendo de si se trata de ambientes naturales costeros, que se encuentran muy cerca del mar, o próximos al agua; o si se trata de ambientes naturales de interior, que incluyen valles, llanuras y montañas, ya que, a partir de allí, se definen unas particularidades en la configuración y dinámica social de sus habitantes. En relación con esto, la historia, las tradiciones y el legado de cada comunidad precisan las distintas expresiones de vivir la ruralidad y de reconocerse como habitante de ella. Como resultado, es posible afirmar que, así como no existe una forma única de ser niña o niño, no existe tampoco una forma única de vivir la primera infancia en la ruralidad. Las múltiples experiencias de vida de las niñas y los niños se definen desde la diversidad del clima, el relieve, los espacios y ambientes familiares, las actividades económicas, las formas de organización comunitaria y política, las costumbres y el acervo cultural.

En Colombia, un aspecto de enorme importancia que se vincula a esta comprensión tiene que ver con el reconocimiento de las comunidades de grupos étnicos, que representan un grupo mayoritario respecto a los habitantes de los territorios rurales. Así mismo, es indispensable considerar las afectaciones históricas de la violencia y el conflicto armado en los territorios rurales del país. Desde esta perspectiva, la educación inicial debe hacerse sensible a estas realidades y precisar respuestas particulares que redunden en mejores condiciones de vida para las familias y comunidades de acuerdo con su historia, sus necesidades actuales y sus proyecciones con relación al buen vivir y la construcción de la paz.

En suma, la educación inicial rural se basa en el reconocimiento y la exaltación de la experiencia de vida de las niñas y los niños y la apropiación del territorio como base para el desarrollo de la identidad individual y colectiva; identidad que se matiza a partir de las condiciones propias de los entornos naturales, el legado, la historia y las aspiraciones y expectativas de cada comunidad. Diseñar propuestas pedagógicas y curriculares que resuenen con esta perspectiva, implica desarrollar estrategias participativas que amplíen la visión acerca de los escenarios educativos más allá de las aulas y las instalaciones de las instituciones, y que asuman la educación inicial como un escenario de intercambio intercultural que convoca a todos los actores que sostienen el cuidado, la crianza y la promoción intencional del desarrollo de las niñas y los niños de primera infancia.

Yo tengo cuatro años.

Mi casa es una finca del llano, tiene una puerta grande. Tengo vacas, chivitos, un marranito, y había un árbol con mandarinas y un árbol con cocos. Yo vivía allá con mi papá, con mi mamá con mi tío Jaime, con mis hermanitos, y un caballo que se llama Brujo, que es con pelo largo y es colorado y brilla en el sol.

Y se me murió el caballo Príncipe, el Mapulo, la yegua que era Pecas y la que era manzana, porque los picó una culebra. Yo creo que la serpiente es muy mala.

Y nos vinimos para acá para Bogotá porque había mucha leguilla (guerilla). Leguilla es como unos policías que matan a la gente. Un día le mataron la mujer a Piña, un amigo de mi papá. Y el pensó que estaba viva.

Por la noche le dije: papi yo quiero que no se vaya más, que estemos juntos acá reunidos. El otro año vamos a volver a la finca, voy a jugar, y voy a llevar toda mi ropa que me traje para acá.

1.2 La cotidianidad de los hogares rurales: entre la vida familiar y comunitaria, el trabajo, la producción y el aprovechamiento de los recursos naturales

Las familias rurales comparten una dinámica de vida en la que los trabajos de cuidado diario asociados a la alimentación, la protección, el disfrute y, en general, el bienestar de todos sus integrantes se entrelazan con los trabajos productivos que aseguran su subsistencia y son la base del tejido social. En este sentido, los hogares son el centro del que parte el sostén de las niñas y los niños, y el espacio más importante que tiende puentes con los escenarios naturales y las actividades productivas propias de cada comunidad que allí se desarrollan.

Decir esto implica reconocer que el ejercicio de la participación de las niñas y los niños, que es la base fundamental para movilizar su desarrollo y aprendizaje, se vincula a las rutinas y vivencias cotidianas de alimentación, higiene, juego, exploración del medio, contacto con las tradiciones orales y las expresiones artísticas de cada comunidad. Además de esto, dicho ejercicio se conecta estrechamente con los saberes y las prácticas asociadas a las labores y oficios de sus familiares, que pueden incluir el cuidado de los animales y de la tierra; la explotación, uso y transformación de recursos

1 Relato recuperado de una producción audiovisual del Proyecto “No somos Invisibles” del IDIE de Primera Infancia de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2011). Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=PoTcpoqstgM>

naturales diversos; la creación y producción de objetos, utensilios y mobiliarios; el aprovechamiento de los escenarios naturales para el ecoturismo; y otras propuestas de desarrollo económico.

En medio de esto, 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” (MEN, 2018, p. 27). (Bejarano et al, 2019, p.29)

Todo esto tiene varias implicaciones para la educación inicial. Así, resulta esencial a la hora de considerar cómo los ritmos, tiempos, recursos y experiencias de la educación inicial pueden variar en función de estas dinámicas de cuidado y producción económica, toda vez que las familias deben ajustar muchas veces sus modos de vida de acuerdo con los cambios que marcan la explotación y el aprovechamiento de los recursos naturales que están en la base de su economía. De esta manera, la educación inicial debe estar abierta a esta realidad, que se atraviesa por las particularidades de los ambientes naturales y por la necesidad que tienen sus habitantes de establecer una relación provechosa de sus recursos, que asegure su sustento y, al mismo tiempo, garantice un buen vivir.

Sumado a esto, se pone de presente que los derechos individuales de las niñas y los niños se tejen con los derechos colectivos de las comunidades a las que pertenecen. La educación inicial no puede ser ajena a esta comprensión y, en cambio, debe procurar establecer puentes para asegurar que sus propuestas curriculares se inscriban en el proyecto social y político de las comunidades.

Para hacer más cercanas las ideas presentadas, es posible pensar, por ejemplo, en una familia del Pacífico colombiano que basa una parte de su economía en el ecoturismo y que, durante temporadas específicas del año, recibe un gran número de visitantes de dentro y fuera del país, expectantes de conocer a las yubartas o ballenas jorobadas que se reproducen y dan a luz a sus crías en estas aguas.

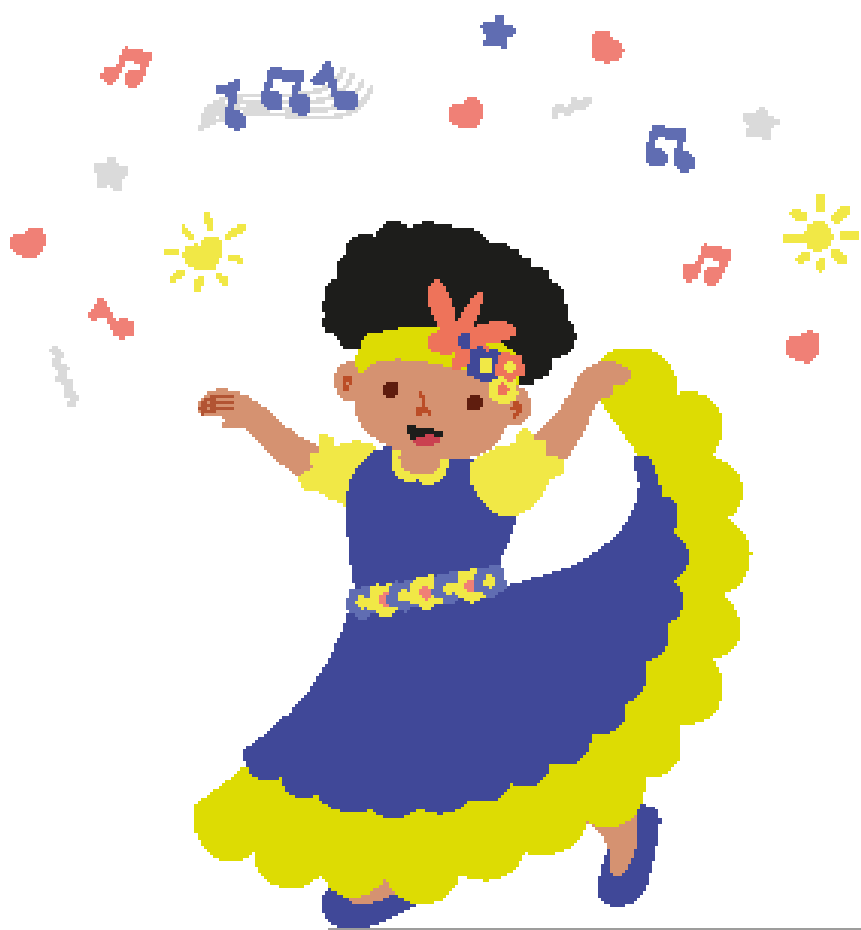
Con seguridad, esta experiencia modifica sus dinámicas familiares por la necesidad de involucrarse con mayor dedicación al proyecto productivo;

pero también asegura experiencias importantes para las niñas y los niños, ya que, de la mano de sus familias y en unión con otros miembros de la comunidad desde una perspectiva asociativa, profundizarán en lo que saben sobre estos animales, así como en las acciones que, como miembros de un colectivo, pueden emprender en pro de su protección y de la conservación del medio donde habitan.

Así, las niñas y los niños podrán, quizás, aprender acerca de los tiempos que duran sumergidas las ballenas, de sus cantos y las señales que dan al expulsar aire cuando emergen de las profundidades, del nacimiento y cuidado de los ballenatos, etc.; pero el rasgo distintivo de este conocimiento frente a la experiencia que pueden tener otros niños y niñas que no habitan este territorio proviene del hecho de estar involucrados en un proyecto económico familiar y colectivo que les brinda herramientas para participar, cada vez con mayores herramientas, como miembros de sus comunidades. En esta experiencia, se transfieren saberes y se potencian habilidades y capacidades que ampliarán la mirada de las niñas y niños sobre su territorio, y les permitirán prepararse para desenvolverse cada vez con mayor autonomía en él.

La educación inicial debe poner al servicio la riqueza y el potencial de los lazos familiares y comunitarios que se tejen en los territorios rurales, y posicionarse como un espacio de participación y toma de decisiones en el que las niñas, los niños y los adultos se involucran en proyectos pertinentes a sus realidades y significativos a nivel social, cultural, político y económico. Dichos proyectos deben atender a la consolidación de la identidad y el sentido de pertenencia a través de la exaltación de los símbolos, los valores y las aspiraciones individuales y colectivas más profundas, que a su vez se conectan con la experiencia de estar involucrados vitalmente con la tierra y la naturaleza, y de estar inmersos en unas formas de organización social que estrechan sus lazos afectivos y hacen del cuidar, acompañar y promover el desarrollo una responsabilidad compartida.

En resumen, las propuestas pedagógicas y curriculares de la educación inicial en los territorios rurales deben estar abiertas a ser permeadas por el sentido comunitario y las dinámicas propias del contexto en el cual se encuentran ubicadas las instituciones educativas. La participación, la asociación y la organización son constitutivos de estas realidades y tienen una implicación directa sobre el ejercicio de la ciudadanía de las niñas y los niños, pues los invita a posicionarse como actores sociales desde el inicio de la vida. En las comunidades rurales, la asociación y organización proponen la toma de decisiones colectivas, la discusión y la reflexión, por lo que las maestras y los maestros de la educación inicial deben considerar las experiencias directas de las que las niñas y los niños hacen parte en estos espacios y las oportunidades que, desde las estrategias pedagógicas, pueden movilizarse. Estos escenarios también pueden llevarlos a involucrarse en la toma de decisiones y en la participación e incidencia sobre los acuerdos de la comunidad frente a los proyectos educativos.



Este último aspecto es importante, dado que lleva a considerar las diversas formas de organización de las instituciones educativas rurales, dentro de las que se tiene, además de los establecimientos educativos que brindan desde la educación inicial hasta la secundaria o la media, aulas multigrado. Esa articulación reconoce a las comunidades educativas conformadas por pocas familias, con niños y niñas de edades diversas que asisten a las aulas y permanecen varios años como un solo grupo de estudiantes, acompañados por un solo docente que se encarga de diseñar experiencias y hacer seguimiento a su proceso individual, de acuerdo con el nivel educativo que cada uno cursa.

A nivel pedagógico, las decisiones y los consensos se apoyan en el bagaje que construyen las maestras y los maestros a partir de la reflexión y la innovación sobre la práctica, y que definen las bases sobre las que se erigen las propuestas educativas y las formas como estas se traducen y materializan a partir del diseño de ambientes y la implementación de estrategias pedagógicas específicas. El saber pedagógico hace posible tender puentes entre los establecimientos educativos y la cotidianidad de las niñas, los niños y sus familias como una forma de aprovechar el potencial del legado de cada comunidad rural, y, al mismo tiempo, de abrir espacio a otros referentes que potencian sus experiencias de vida en el marco de unos diálogos interculturales e intergeneracionales.

En la perspectiva que se ha trazado, es posible identificar tres aspectos que aportan a responder a la pregunta sobre el origen y la organización de las propuestas pedagógicas y curriculares de la educación inicial en los territorios rurales. En primer lugar, se reconoce el encuentro entre los directivos docentes, las maestras, los maestros, las niñas, los niños, sus familias y comunidades como el origen del diálogo que permite la definición de las grandes apuestas de la educación inicial. En segundo lugar, el saber pedagógico y la sistematicidad de las experiencias educativas se reconocen como el factor que asegura la promoción intencional del desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños. En tercer lugar, se toman en cuenta la gestión escolar y las acciones requeridas para asegurar trayectorias educativas completas, pertinentes y de calidad desde la primera infancia.

2.1 El encuentro de las maestras y los maestros con las niñas, los niños, las familias y las comunidades como base para la definición de las apuestas de la educación inicial

La definición de propuestas pedagógicas y curriculares pertinentes parte del acercamiento a las realidades de cada comunidad educativa y de la generación de vínculos que permiten el encuentro entre directivos docentes, maestras y maestros, niñas y niños, familias y otros actores garantes del cuidado, la crianza y la educación. A su vez, esta experiencia de encuentro se hace posible cuando la educación inicial se posiciona como un espacio de intercambio en el que circulan abiertamente los conocimientos, los intereses, las inquietudes y las expectativas respecto al desarrollo integral y el aprendizaje de las niñas y los niños.

Para materializar este propósito, es necesario garantizar una lectura y apropiación del territorio por parte de los directivos docentes, maestras y maestros, y asegurar que las niñas, los niños y las familias cuenten con espacios

de participación permanente que alimenten las construcciones educativas. Al respecto, es necesario apoyarse en la observación, el diálogo, las consultas, los recorridos y los espacios institucionales de deliberación institucionales y comunitarios, así como también es necesario idear las estrategias metodológicas que se consideren pertinentes para responder preguntas como:

- ¿Qué caracteriza y hace particular a cada comunidad educativa? ¿Qué define su identidad desde la relación con el territorio, la vida cotidiana y las formas de producción y aprovechamiento de los recursos naturales?
- ¿Qué afectaciones asociadas a problemáticas sociales diversas de conflicto armado, migración y otras expresiones de desigualdad social inciden en las dinámicas de vida de las comunidades educativas?
- ¿Cómo es la vida de las niñas y los niños de la primera infancia? ¿Qué comprensiones tienen las comunidades de la educación inicial, su sentido e identidad?
- ¿Qué les interesa conocer a las niñas y los niños? ¿Cuáles son sus motivaciones para asistir a la educación inicial? ¿Qué comparten acerca de las experiencias educativas en las que han participado o en las que quisieran participar?
- ¿Qué lugar ocupan el juego, la literatura, las expresiones artísticas y la exploración del medio?
- ¿Qué relaciones se tejen con el territorio, las tradiciones y el diálogo intercultural?
- ¿Cuáles son las condiciones materiales y relacionales con las que cuenta la comunidad educativa para garantizar la educación inicial?
- ¿Cómo se ubica la educación inicial en la dinámica de cada establecimiento? ¿Cómo se relaciona con otros niveles educativos? ¿Qué posicionamiento ha logrado respecto a su identidad particular?
- ¿Cómo responde la experiencia educativa a las necesidades y particularidades del contexto desde el punto de vista social, cultural y territorial? ¿De qué manera el contexto está presente en la experiencia? ¿Cómo se hacen visibles los saberes y prácticas de las familias y comunidades?
- ¿Cuál es la valoración social de los maestros en la comunidad educativa? ¿Cómo entienden su rol y actuación?

Como se ha mencionado, avanzar en estas reflexiones permite sentar las bases de unas propuestas curriculares situadas contextualmente que pongan en el centro la experiencia de las niñas y los niños en relación con sus vivencias familiares y comunitarias. Sumado a esto, se trata de un proceso que nutre los saberes y el quehacer de los directivos docentes, los maestros y las maestras, y, en este sentido, aporta al fortalecimiento de su identidad y liderazgo.

Este último aspecto es muy importante, si se reconoce que los maestros y las maestras rurales construyen una identidad propia y establecen unas elaboraciones particulares que los define a nivel individual y colectivo. Así, a nivel personal y social, se desarrolla un compromiso pedagógico y de vida basado en el conocimiento del territorio, la cercanía con las dinámicas de cada contexto, la sensibilidad para crear un tejido de saberes de la mano de madres, padres, abuelos, taitas, sabedores, parteras, médicos, curanderos y todos quienes dan forma a las redes de cuidado de las niñas y los niños. Esto les permite situarse de un modo único en la comunidad y establecer los nexos necesarios para posicionar a los establecimientos educativos dentro del entramado social como instancias clave en el ejercicio de la ciudadanía de las niñas y los niños.

Todo esto se inscribe en las relaciones e interacciones cotidianas, en las situaciones en las que buscan resolver sus preguntas “acerca de quiénes son las niñas y los niños a quienes acompañan, qué podrían ofrecerles desde su saber y trayectoria, qué significa acompañarlos en su proceso educativo” (Bejarano et al, 2019, p.30). Así mismo, se entreteje con “lo que ha acumulado en términos de experiencia vital (...) de su historia vital, no sólo intelectual, en el sentido riguroso del término, sino también emocional, afectiva, personal e interpersonal”. (Tardif, 2014, p. 75).

2.2 El reconocimiento de las dinámicas de vida en la ruralidad y su potencial conexión con las propuestas pedagógicas y curriculares

En línea con los Referentes técnicos para la educación con los que cuenta el país, la mirada respecto al currículo basado en la experiencia se afianza y cobra especial relevancia en los contextos rurales. En este sentido, podría decirse que el principio sobre el que operan las propuestas pedagógicas se basa en reconocer el enorme potencial de las experiencias de vida de las niñas, los niños, sus familias y comunidades, las preguntas que allí se movilizan, las necesidades que se hacen evidentes y las expectativas que se construyen en relación con el desarrollo, el aprendizaje y las trayectorias educativas.

Todo esto se recoge desde las expresiones de la participación de las niñas y los niños y desde los intercambios que se movilizan alrededor de los juegos, las historias, los libros, la oralidad, la música, la danza, el sonido, la expresión corporal, los oficios, la medicina, los ritos y rituales y las experiencias de deliberación, asociación y toma de decisiones en favor del bienestar de cada comunidad.

El camino para potenciar estas experiencias de la vida cotidiana de las niñas y los niños conduce a la organización de la práctica pedagógica y a considerar la rigurosidad y sistematicidad que derivan de la indagación, la definición de intencionalidades, la planeación o proyección, la definición de estrategias pedagógicas, la configuración de los ambientes, la vivencia de las propuestas y actividades, la valoración del proceso y la documentación. Así, es posible reiterar el aporte de los momentos de la organización de la práctica pedagógica (ver esquema) como una alternativa que otorga sentido e intencionalidad a la acción de los maestros y las maestras, y que permite “desarrollar experiencias pedagógicas situadas, flexibles, diversas y

pertinentes, que respondan a los ritmos, intereses, gustos y capacidades de los niños y las niñas, logrando que lo individual y singular no se pierda entre lo grupal y colectivo” (MEN, 2017, p. 110).

Desde la valoración de la vida cotidiana, es posible proyectar experiencias que contribuyan a establecer la identidad de la educación inicial rural al vincular propuestas pedagógicas centradas en los intercambios que ocurren en la escuela, experiencias centradas en el intercambio y participación de las familias y comunidades, y estrategias colectivas de documentación de las prácticas pedagógicas y el seguimiento a la transformación de las capacidades de las niñas y los niños.

A continuación, se comparte una experiencia que busca ejemplificar estos tres aspectos de manera general:

La Institución Educativa Instituto Educativo de Formación Intercultural Comunitario Kwesx Uma Kiwe Infikuk, ubicada en el municipio de Caldon, departamento del Cauca, reúne 56 sedes educativas, en 6 resguardos indígenas habitados por los pueblos Nasa y Misak, y por otros pobladores históricos de la región. Su Proyecto Educativo Comunitario se estructura alrededor de la soberanía alimentaria, entendida como “el derecho de los pueblos a producir sus propios alimentos, nutritivos y culturalmente adecuados, accesibles, producidos de forma sostenible y ecológica, [así como] el derecho a decidir su propio sistema alimentario y productivo” (CLOC, La Vía Campesina, 2020).

Desde la educación inicial hasta la media, el tul, la huerta o chagra, es el epicentro de las propuestas pedagógicas, que se diversifican en relación con las particularidades de cada sede educativa, así como del momento de vida de las niñas, niños, adolescentes y jóvenes. En este contexto, la familia se reconoce como un actor clave, que tiene la responsabilidad de compartir los valores, la espiritualidad, y el conocimiento ancestral que se expresa en el tejido, el trabajo de la tierra, la música, la danza, y todo aquello que compone la cosmovisión de las comunidades, y que se experimenta desde las narrativas, historias, juegos, prácticas de cuidado y crianza, que permiten la pervivencia cultural. De allí que, las experiencias pedagógicas conciben el diálogo permanente con estos saberes y prácticas, y al mismo tiempo, consideren las contribuciones específicas que tienen sobre el bienestar de las familias, asociadas a la disponibilidad y el acceso permanente a alimentos saludables y nutritivos, la participación e integración al tejido social-comunitario.

Además de esto, las asociaciones de los resguardos se identifican como protagonistas en el intercambio y el establecimiento de consensos respecto a las apuestas educativas, que son mediados por los maestros, las maestras y el rector del colegio. De allí que, en el marco de los espacios de deliberación como las mingas de pensamiento, se revise el estado actual de las propuestas educativas, y se proyecten las acciones necesarias para reorientar lo que se considere pertinente. En conexión con esto, la comunidad educativa genera encuentros para compartir los logros, aprendizajes y experiencias que cada sede ha alcanzado, y se disponen escenarios para hablar del desarrollo y el aprendizaje de los niños y las niñas. Dichos encuentros, movilizan

decisiones respecto al diálogo intercultural que amplía la visión de la comunidad educativa, y sitúa nuevas posibilidades pedagógicas.

Por todo lo dicho, es posible señalar que esta experiencia da cuenta de una propuesta curricular que integra la visión política y cultural de las comunidades, y reconoce la responsabilidad que cada uno de los integrantes de la comunidad educativa, tiene como guardianes de las semillas y la biodiversidad, de los lugares sagrados y el territorio. Esta es una iniciativa que trasciende las aulas como escenarios propios de la educación inicial, y sin duda realiza una importante contribución al desarrollo de la identidad individual y colectivo desde la primera infancia.²

Ahora bien, la aproximación a la organización de la práctica pedagógica en la educación inicial se suma a este análisis y contribuye a identificar elementos precisos que responden a la pregunta sobre la intencionalidad y la sistematización de las experiencias de promoción del desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños, que pueden darse en contextos rurales.

Para aproximarse un poco más a esto, a continuación se presenta una síntesis de la sistematización de la experiencia de trabajo de la Unidad de atención de la Modalidad propia multinivel de Colsubsidio «Escalando mis sueños», ubicada en el municipio de Guachetá, Cundinamarca. La síntesis parte de exaltar la pertinencia de los proyectos de aula o proyectos investigativos como una estrategia que redundará en un ejercicio participativo, flexible y abierto al intercambio entre los miembros de las comunidades educativas.

“Explorando e innovando en mi oasis Green” es una propuesta que surge del ejercicio reflexivo de la maestra alrededor de la práctica pedagógica, de desplazar poco a poco las pretensiones de enseñanza que la acompañaron inicialmente en el encuentro con el grupo, y privilegiar las preguntas de las niñas y los niños.

[...] Al principio decíamos bueno, por la zona, contaminación, pero tenemos que buscar un tema en el que podamos incluir todos los demás o que podamos abarcar más que solo contaminación, porque contaminación es un tema que tal vez solo lo trabajamos por ahí dos semanas y después qué hacemos.

[...pero] por decir, este de bichos no lo teníamos planeado y animales no los teníamos en mente. Y los niños vieron las babosas, las chizas, las hormigas, les encantan, que arañas, que aquí está el gusanito este, y uno dice bueno, sí es necesario verlo. Entonces qué hicimos, pues ya meternos con este tema porque definitivamente también es

2 Reconstrucción propia de la experiencia educativa del Instituto Educativo de Formación Intercultural Comunitario Kwesx Uma Kiwe Infikuk, a partir de la intervención de maestros de la comunidad educativa documentada en: <https://contactomaestro.colombiaaprende.edu.co/viernes-de-liderazgo/liderazgo-pedagogico-y-comunitario-alianza-familia-escuela>.

importante que ellos vean cuál es la importancia de la naturaleza y que también hay otros seres vivos que se benefician de la naturaleza.

[Entonces] el tema principal era ver plantas y ver productos, la industrialización era con lo que nos íbamos a meter, digamos las prendas de ropa de donde salían, que cosas así, pero entonces como que el tema se nos va aplazando, zse nos va aplazando, hasta que se aplazó del todo. (Entrevista con la maestra y auxiliar pedagógica, 2019).

En su relato, Ana Yeidy y Martha dejan ver que las construcciones pedagógicas son siempre un proceso de intercambio, en el que las intenciones de los educadores se conjugan con las ideas de las niñas y los niños, sus necesidades e intereses, así como con las expectativas de las familias y con la lectura de contexto que se convierte en el marco para el diseño de los ambientes, que son envolventes de las interacciones cotidianas.

Además de esto, ellas muestran que el trabajo pedagógico siempre implica la experimentación, en el sentido en que es necesario arriesgar ideas iniciales, ponerlas a prueba como detonantes y construir a partir de los resultados que de allí se deriven.

En medio de esto, los ambientes que intencionalmente dispusieron resultaron ser muy importantes. En este sentido, la creación de la huerta y la adecuación general del espacio verde que rodea la Unidad de Atención, que involucró a las familias e incluyó la organización de una cerca viva con plantas nativas; la plantación de aromáticas y hortalizas, y el mantenimiento y embellecimiento de la Unidad con la poda del césped y la siembra de plantas ornamentales, resultaron ser un detonante para la definición y el desarrollo del proyecto de aula.

Así, si bien inicialmente estos espacios se pensaron como medios para compartir los contenidos privilegiados por la maestra y la auxiliar pedagógica, así como para consolidar los lazos como comunidad educativa, posteriormente resultaron ser complementarios a lo esencial de la propuesta, que recoge preguntas centradas en ¿quiénes habitan estos lugares?, ¿cómo se benefician de ellos?, ¿por qué son importantes para mantener el equilibrio ecológico?, ¿qué nos enseñan acerca del cuidado y la relación con el mundo natural?

Para las familias, participar en este espacio revela una transformación histórica en la educación inicial, y evidentemente perciben los ajustes que se han hecho para avanzar en propuestas más centradas en la vivencia y en el reconocimiento de las niñas y los niños, la generación de vínculos, el buen trato y el desafío a las capacidades como medio para movilizar el desarrollo y el aprendizaje.

Para Ana Yeidy y Martha ha resultado significativa su participación en la experiencia de la unidad, y en relación con el proyecto de aula que actualmente desarrollan, pues las vincula con su historia, con su propia sensibilidad frente al cuidado de la naturaleza, el contacto con las actividades del campo y la conservación del medio ambiente. En particular, para Martha ha resultado significativo pues su familia deriva su sustento económico de actividades agrícolas y de conservación, que

incluyen la apicultura. Al tener esto presente, su lugar ha sido aprovechado dentro de las actividades y ha llevado a que en ocasiones sea quien comparte con las niñas y los niños sus conocimientos y experiencias con el mundo de la naturaleza. Este tipo de acciones ha determinado su empoderamiento y el afianzamiento de sus capacidades, de manera que hoy se ve y se siente más segura y confiada sobre su quehacer.³

Maestras y maestros podrán pensar proyectos o propuestas pedagógicas en función de lo particular e invitar a la participación conjunta de las familias y la comunidad como movilizadores, guías, facilitadores y mediadores del desarrollo y el aprendizaje. Pueden hacerlo alrededor de los cultivos propios de cada territorio, los recursos naturales, las profesiones y oficios, mitos y leyendas, cuidado de los animales, sitios sagrados, juegos tradicionales, medios de transporte, los caminos, la flora, la fauna, las montañas, el mar, el río, los bosques, las selvas, las llanuras, los cerros tutelares, las lagunas, los ojos de agua, las piedras, los personajes alegóricos, la agricultura, la pesca, el pastoreo, la molienda, la costura, la medicina, la pastelería, la venta de víveres, la crianza de animales, las historias familiares, enamoramientos, noviazgos, entre otros.

Así mismo, vale la pena recordar las actividades propias asociadas a las temporadas de sol y lluvias y las fiestas que son representativas para niñas y niños, quienes siempre están vinculando a su memoria estas acciones concretas: los cumpleaños, la celebración del santo patrón, la primera comunión de sus hermanos en las fiestas patronales o las salidas a monumentos o sitios sagrados propios de cada contexto en las fiestas patrias esenciales en su infancia y que, además, hacen parte de relatos que allí perviven. Es así como la memoria colectiva y la identidad del territorio aportan a la construcción y la puesta en práctica de propuestas pedagógicas que están directamente permeadas por los saberes pedagógicos de la maestra y el maestro, al igual que a las nuevas apuestas que estos realizan a partir de su experiencia.

A la luz de estos temas que pueden ser comunes para los pobladores rurales, maestras y maestros, se toman decisiones cotidianamente frente a los ejes temáticos que se pretenden desarrollar y el tiempo necesario para lograr los objetivos previstos; también se consideran las estrategias más pertinentes, se diseñan actividades para niñas y niños, se piensa en el momento oportuno para involucrar a la familia y a la comunidad, se evalúa el tamaño del grupo y las edades para considerar aspectos como el trabajo grupal o autónomo, y así se va haciendo de la práctica un ir y venir constante frente a las posibilidades que ofrece el entorno.

Una vez consideradas las diversas fuentes de inspiración para las propuestas pedagógicas que se van a trabajar con las niñas y los niños de educación

3 Bejarano, D. (2020). El sentido de construcción de tejido social alrededor de la primera infancia desde la educación inicial. *Aletheia*, 12(2). Recuperado a partir de <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/590>

inicial, la maestra materializa estas ideas en un proyecto pedagógico que debe ser compartido, entendido y socializado con las niñas, los niños, las familias y los demás actores de la comunidad con el fin de que lo adopten, se identifiquen con él y conozcan el ritmo e la intención de las actividades que vivencian todos los días. Esto permitirá que las niñas y los niños vayan marcando la pauta y desarrollen cada proyecto y lo nutran de preguntas, saberes y cuestionamientos que permitirán llevar a la práctica los nuevos aprendizajes desde su construcción individual y colectiva y, además, dotar de nuevos sentidos y significados las propuestas educativas diseñadas por maestras o maestros en las ruralidades.

En este marco, la documentación pedagógica, el seguimiento al desarrollo y el aprendizaje son elementos constitutivos que deben apoyar la valoración de las experiencias y apuntar al fortalecimiento de las propuestas educativas. Este ejercicio debe hacerse sensible a las comprensiones de cada comunidad rural y poner en diálogo las comprensiones acerca de las transformaciones en el desarrollo de las niñas y los niños; transformaciones reconocidas por la literatura académica y la investigación, y las reflexiones, lecturas y comprensiones de las familias y los adultos que acompañan y son responsables del cuidado, la crianza y la educación de la primera infancia.

2.3. La educación inicial rural se inscribe en la gestión escolar para garantizar la protección y promoción de las trayectorias educativas

Los procesos pedagógicos en la educación inicial de las zonas rurales se encuentran permeados ineludiblemente por el sentido comunitario y las dinámicas propias del contexto en el cual se encuentran ubicados los establecimientos educativos. Así, la educación inicial rural se define como un proyecto de transformación social alrededor de la garantía del desarrollo integral de la primera infancia. De allí que:

- Busque fortalecer a la escuela como un eje de trabajo para el cambio, que promueve la igualdad de oportunidades, el aprendizaje y el bienestar y el desarrollo humano de las comunidades rurales.
- Trabaje por la participación y el involucramiento de toda la comunidad educativa, se preocupe por su empoderamiento y por la recuperación y/o el fortalecimiento del tejido social.
- Abogue por un currículo basado en la experiencia que exalta y promueve la identidad individual y colectiva en el marco de un diálogo intercultural.

Hacer de esto una realidad es un compromiso que se apoya en los recursos, las dinámicas y las actuaciones de los directivos docentes, los coordinadores y los equipos técnicos del sector educativo. En este contexto, es fundamental asegurar el posicionamiento de la educación inicial rural en las agendas institucionales a nivel local, de manera que se movilicen los esfuerzos necesarios respecto a las condiciones estructurales que están en la base de la calidad de la educación inicial.

Hoy las niñas y los niños, motivados por la maestra Ana Yeidy y la auxiliar Martha, se preparan para acercarse a conocer dónde y cómo viven los escarabajos, cómo es su cuerpo, de qué se alimentan, qué lugares prefieren habitar. Para hacer esto, van a aprovechar los espacios verdes que rodean el aula de uno de los colegios públicos, que ha sido destinada de manera exclusiva para ellas y ellos.

Primero se reúnen, y observan con atención un video que acompaña la narración de la maestra, y que adelanta un poco de las respuestas sobre los escarabajos. Luego de esto, y con la intención de ir al encuentro con estos animalitos, se equipan con lupas, pinzas y algunos frascos transparentes que servirán de contenedores y hábitats temporales para los escarabajos que encuentren.

Se organizan en dos grupos, uno con la profe Ana y otro con la auxiliar Martha. Cada uno toma de la mano a su pareja, recuerdan reglas básicas de estar cerca al grupo y se disponen a salir.

Sucede que los recorridos en el exterior siempre traen sorpresas y nunca están del todo definidos, así que, si bien todos salieron en busca de los escarabajos, fue inevitable desviar la atención y sumar a eso: el encuentro con las marranitas, babosas y otros insectos de la tierra, así como con las arañas y los caracoles que hacen casita en muchas plantas del colegio, y, con las abejas que según contaron algunos niños alimentan las flores y por eso hay que cuidarlas tanto. A esto también se sumó Teo, la oveja que ganó el colegio por su trabajo alrededor de la conservación del medio ambiente, un proyecto al que contribuyeron las niñas y los niños con una huerta que alberga aromáticas y verduras –que Teo ha incluido sin pedir permiso dentro de su dieta-. Por último, se unió uno que otro pajarito al que le siguieron la pista por la forma en que les cantó, y a los que les respondieron con silbidos similares tratando de comunicarse.

El resultado del recorrido puesto en los frascos: tres escarabajos, dos con vida, uno muerto; una pepa de durazno; un caracol vivo.

Es tiempo de regresar al salón, pero antes de eso, aprovechar para pegarse la escapada y correr libremente por una gran zona verde que tiene el colegio, saltar, acercarse a 'los grandes de bachillerato', tomar el sol y bañarse las manos al aire libre antes de tomar el refrigerio.

[...]



Referencias

- Arango, A. (2014). Velo qué bonito. Prácticas y saberes sonoro-corporales de la primera infancia en la población afochocoana. *Revista de Estudios en Música, Cognición y Cultura*. vol. 3, no. 1, 77-83 <https://revistas.unlp.edu.ar/Epistemus/article/view/2940/2672>
- Bejarano, D. C. (7 de junio 2020). El sentido de construcción de tejido social alrededor de la primera infancia desde la educación inicial. *Aletheia*, Vol. 12 Núm. 2, 285-302. <https://aletheia.cinde.org.co/index.php/ALETHEIA/article/view/590>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-379705_recurso_10.pdf
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (29 de octubre de 2011). No somos Invisibles. [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=PoTcpoqstgM>
- Ramírez, A. C. (2022). Cien lenguajes: una oportunidad para potenciar la alfabetización inicial a través del mundo escrito. En: IDEP. (2022). *Educación rural: Aportes desde el saber pedagógico para la educación del siglo XXI*. (pp. 9-20).
- Secretaría de Educación Distrital. (2020). *Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito*.
- Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea, S. A. de Ediciones.