



El *arte* de tejer

currículos culturales e inclusivo para las *infancias*



Experiencia socioeducativa de **Comfenalco Antioquia**



**Tecnológico
de Antioquia**
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN



Comfenalco
Antioquia



El arte de tejer **currículos culturales** **e inclusivos para las** *infancias*

Experiencia socioeducativa de Comfenalco Antioquia

Línea Infancias - Grupo de Investigación Senderos

Proyecto de investigación avalado por:
Grupo de Investigación Senderos
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria

Restrepo Restrepo, Nataly; Correa Alzate, Jorge Iván; Taborda Montoya, Yor Mary; Ayala Paredes, Loredana Joyce; Echeverri Castro, Paula Andrea.

El arte de tejer currículos culturales e inclusivos para las infancias. Experiencia socioeducativa de Comfenalco Antioquia / Nataly Restrepo Restrepo; Jorge Iván Correa Alzate, Yor Mary Taborda Montoya, Loredana Joyce Ayala Paredes, Paula Andrea Echeverri Castro.

Primera edición. Medellín: Sello Editorial Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, 2023

126 páginas

ISBN digital: 978-958-8628-90-5

ISBN impreso: 978-958-8628-89-9

Educación de niños. Educación – Investigaciones. Pedagogía. Educación infantil – Colombia.

Educación preescolar. Educación especial en la primera infancia. Educación cultural.

Educación intercultural. Cosmología – Enseñanza. Antioquia (Colombia: Antioquia).

CDD: 372.2107

Catalogación en la publicación Biblioteca Humberto Saldarriaga Carmona

El arte de tejer currículos culturales e inclusivos para las infancias

Experiencia socioeducativa de Comfenalco Antioquia

ISBN impreso: 978-958-8628-89-9

ISBN digital: 978-958-8628-90-5

Primera edición: julio de 2023

Coordinación general

Nataly Restrepo Restrepo

Tecnológico de Antioquia - IU

Autores

Nataly Restrepo Restrepo

Jorge Iván Correa Alzate

Yor Mary Taborda Montoya

Loredana Joyce Ayala Paredes

Paula Andrea Echeverri Castro

Auxiliares de investigación:

Natalia Andrea Sepúlveda Sepúlveda

Laura Correa López

Natali León Espinosa

María Alejandra González Gutiérrez

Jazmín Aleida Ramírez Jaramillo

Paola Andrea Jaramillo Jaramillo

© Tecnológico de Antioquia

© Sello Editorial

Tecnológico de Antioquia

Calle 78b # 72A - 220

(604) 444 3700

Medellín - Colombia

Corrección de estilo, diseño, diagramación e impresión:

Divegráficas S.A.S.

divegraficas@gmail.com

Este libro incorpora contenidos derivados de procesos de investigación académica, sin embargo, no representan los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de los autores y cualquier observación o cuestionamiento sobre la originalidad de los textos, puede ser notificada al correo de los autores. El Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria autoriza la reproducción parcial de los textos con fines exclusivamente académicos, dando estricto cumplimiento a las normas de referenciación bibliográfica en favor de los autores y las instituciones editoras. Cualquier uso diferente requerirá autorización escrita del comité editorial, y su omisión inducirá a las acciones legales dispuestas por las leyes internacionales sobre la propiedad intelectual y los derechos de autor.

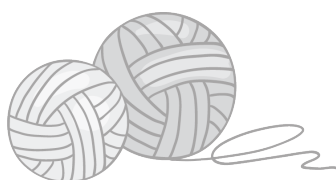
© 2023 Todos los derechos de autor reservados.

Tabla de contenido

5	.....	Presentación
7	.....	Introducción
11	.....	Construcción de la experiencia
15	.....	Tejiendo saberes
15	.....	Desarrollo histórico y conceptual de la educación infantil en Colombia
24	.....	Perspectivas curriculares en la educación infantil
30	.....	Currículo inclusivo e intercultural para la educación infantil
33	.....	Cosmologías y cosmovisión de las infancias
37	.....	Hilos de conexión con la experiencia
37	.....	Experiencia socioeducativa de Comfenalco Antioquia: quiénes somos y cómo lo hacemos
41	.....	Reconstrucción de la práctica socioeducativa de Comfenalco Antioquia



63	 Hilando respuestas
63	 Propuesta curricular con pertinencia cultural e inclusiva para las regiones de Antioquia
69	 Cómo desarrollar la propuesta con carácter intercultural e inclusivo
72	 Campo pedagógico y didáctico de la propuesta intercultural e inclusiva
87	 Saberes y prácticas que deben apropiarse en las propuestas pedagógicas y curriculares con pertinencia cultural
92	 Metodologías y experiencias participativas para la construcción de saberes interculturales
107	 Entrelazando ideas
115	 Referencias



Presentación

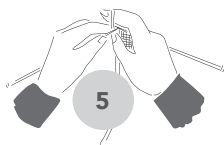
Comfenalco Antioquia es una caja de compensación familiar que hace más de 20 años, en su programa de niñez, promueve procesos para fortalecer la educación inicial y atención integral en las regiones de Antioquia, a través de tres estrategias: Centros de Atención Integral a la Infancia (CAII), Gestación a Dos Años y Ludotecas Experimentales. Con una propuesta socioeducativa mediante el arte

reconocen a quienes participan en la experiencia educativa, como sujetos políticos, de saber, con capacidades y potencialidades; proponen interacciones y mediaciones participativas e intencionadas, cargadas de sentido, que permiten llevar a cabo procesos dialógicos, reflexivos y críticos, para favorecer la lectura de la realidad. (Correa et al., 2018, p. 11)

Conscientes de los cambios que emergen en cada territorio y de la pertinencia de una propuesta educativa con sentido, se realiza un ejercicio de construcción conjunta para hacer lectura de los procesos pedagógicos y didácticos, autoevaluar las acciones y estrategias y determinar la identidad que configura la propuesta socioeducativa.

El arte de tejer currículos culturales e inclusivos para las infancias, experiencia socioeducativa de Comfenalco Antioquia, es producto de este ejercicio de autorreflexión y construcción de la propia experiencia. Emerge para explicar y comprender las prácticas en territorio y visibilizar las urgencias, propuesta de las comunidades frente a la educación y cuidado de los niños y niñas en las regiones.

La propuesta que se presenta nace de las voces de los actores de la comunidad, familias y equipos interdisciplinarios de siete de las nueve regiones de Antioquia (Suroeste, Urabá, Oriente, Magdalena Medio, Bajo Cauca, Área Metropolitana y Occidente), quienes, en un ejercicio colectivo, tejen miradas, sueños, convergencias, divergencias y apuestas educativas que se instauran como medio para transversalizar líneas, estrategias y mecanismos pedagógicos, didácticos y administrativos, el cual fundamenta la propuesta metodológica de Comfenalco en los territorios.

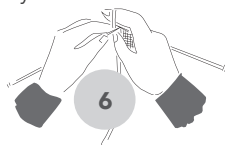


En total participaron 390 sujetos, entre familias¹, actores de la comunidad y equipos interdisciplinarios. En los CAII participaron 93 familias y 60 agentes educativos, en la estrategia Gestación a Dos Años, 104 familias y 17 agentes educativos, y en las Ludotecas Experimentales, 46, entre agentes educativos y equipo interdisciplinario. En total, participaron 70 actores en las tres estrategias.

La propuesta de currículo culturalmente pertinente e inclusivo responde a las necesidades y urgencias que las comunidades de Antioquia, en el marco de la interculturalidad y la inclusión, proponen para facilitar el desarrollo de una apuesta educativa en la primera infancia que esté situada a sus realidades; reconoce el vínculo que debe tejerse entre educación, cultura y ciencia; así mismo, promueve la visibilización del niño(a) no solo como sujeto de derecho sino como sujeto político, agente social y comunitario que reconoce su historia, la transita, se identifica y disfruta de los recursos, del patrimonio material e inmaterial y de la producción cultural, pero también problematiza y pone en diálogo las formas propias de cohabitar los espacios y el territorio con las demandas de las apuestas globales.

En esta propuesta se encuentran elementos de reflexión que enriquecen las formas de pensar la educación de las infancias en los escenarios convencionales y no convencionales de las regiones de Antioquia; es insumo para la construcción de políticas educativas y orientaciones curriculares en el trabajo con comunidades; se convierte en un complemento para desarrollar acciones cotidianas con los niños y niñas, para movilizar acciones y estrategias en el trabajo con los agentes educativos desde el reconocimiento y fortalecimiento de la diversidad étnico-cultural y para proyectar líneas estratégicas en las agendas municipales que posibiliten incrementar la cobertura de la educación inicial en el marco de la atención integral. Es una invitación para crear apuestas educativas situadas en el territorio de Antioquia.

¹ Las familias que participan de esta investigación hacen parte de las diferentes estrategias que ofrece el programa: Gestación a Dos Años, Ludotecas Experimentales y Centros de Atención Integral a la Infancia. Los actores de la comunidad están conformados por líderes de organizaciones sociales, culturales, educativas, de comunidades indígenas, movimientos y grupos de la comunidad. Los agentes educativos - equipos interdisciplinarios representan a los docentes, psicólogos, trabajadores sociales, artistas y profesionales de la primera infancia. Con el confinamiento ocasionado por el Covid-19, la participación de los niños y niñas fue a través de las familias.

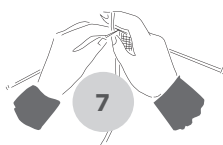


Introducción

La construcción frente a las propuestas pedagógicas y curriculares en la educación infantil demanda una mirada crítica con respecto a la atención integral ofrecida en los diferentes territorios donde crecen las infancias colombianas. El compromiso adquirido en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) frente a una educación inclusiva, equitativa, de calidad y aprendizaje para toda la vida aún representa un reto significativo, especialmente en lo referente a: (a) velar por que todos los niños y niñas tengan acceso a servicios de atención y desarrollo en la primera infancia; (b) brindar una enseñanza preescolar de calidad, y (c) asegurar que niños y niñas se desarrollen en entornos saludables. Si bien ha habido avances significativos en las agendas educativas, estos no han sido suficientes para responder a las demandas y necesidades de los contextos.

Lo anterior se evidencia en informes como el del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (2022), cuyos datos muestran cifras alarmantes con respecto a la atención educativa, especialmente en la matrícula, destacando una diferencia significativa de cobertura entre lo urbano y lo rural: para el 2021 la matrícula urbana fue del 75.6%, con 7 405 053 alumnos, mientras que la rural fue del 24.4%, con 2 392 624 matriculados, frente a 2 334 158 del año 2020. La educación inicial y atención integral de las infancias en los contextos rurales es un foco de análisis. Las propuestas educativas que están en territorio no responden a las demandas, se observa que solo el 18.2% de los niños y niñas asiste a centros de desarrollo u hogares comunitarios y el otro 65.2% está al cuidado de sus padres en sus casas, lo que evidencia la urgencia de fortalecer los programas, proyectos y apuestas educativas que se ofrecen en estos contextos.

En Colombia preexisten limitaciones de cobertura, acceso y calidad en los modelos de atención integral a la primera infancia (AIPI), hay desigualdad en la asignación de recursos entre escuelas, regiones y municipios (urbano-rurales), existe una fragmentación en las modalidades de educación inicial y falta oferta educativa itinerante y formación de



los docentes frente a propuestas metodológicas y pertinentes. En correspondencia con lo expuesto en el informe NiñezYa (2022), se hace necesario:

- Incrementar la cobertura de la educación inicial en el marco de la atención integral, especialmente entre la población rural y rural dispersa, y en la modalidad propia e intercultural (p. 25).
- Cualificar, mejorar y ampliar las modalidades de atención del ICBF dirigidas a la primera infancia (p. 10).
- Fortalecer los modelos de prestación de servicios de salud basados en la Atención Primaria en Salud (APS) (p. 10).
- Establecer pautas curriculares comunes para las competencias básicas que permitan partir de criterios de calidad y pertinencia para todos los estudiantes (p. 10).

A estas demandas se suma el desafío de crear currículos con pertinencia cultural; por ejemplo, Ortiz (2012) y Peralta (2014) vienen caracterizando la importancia de comprender la cultura como eje central de los currículos, estableciendo que estos deben construirse con la participación de los niños y niñas, las familias y las comunidades, junto con los equipos educativos, para poner en común valores y contenidos que tengan sentido para la misma comunidad, considerando el respeto a las diversidades culturales de pertenencia.

La Organización Mundial para la Educación Preescolar (2018) resalta la importancia de reconocer la identidad y el valor de los pueblos, etnias y culturas para contrarrestar la visión deficitaria del desarrollo infantil. Por su parte, Restrepo *et al.* (2020) hacen la apuesta por currículos flexibles que promuevan la coconstrucción en coherencia con las realidades locales y los fenómenos e intereses sociales, políticos, culturales y económicos de las regiones, es decir, hacer posible estrategias y experiencias pedagógicas innovadoras que reconozcan la diversidad y la interculturalidad.

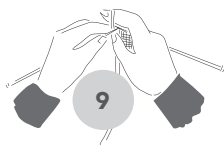


Contrarrestar la apuesta hegemónica en los currículos es una urgencia en los tiempos actuales; deconstruir la mirada puesta en los sujetos, las prácticas, la enseñabilidad y los contenidos se hace necesario para comprender las nuevas formas de relacionamiento de los sujetos. La pandemia evidenció lo frágil que somos ante los cambios repentinos; por ello, formar para la vida, reconociendo la incertidumbre como desafío, es la meta para educar en un mundo cada vez más multidisciplinar, transnacional, global y planetario, donde existen cada vez menos certezas.

Las experiencias curriculares en los territorios deben estar visibles en el marco de la justicia social-curricular y deben hacerse desde procesos participativos; detenerse a observar, preguntar, pensar en otros modos de hacer educación es fundamental para hacer conciencia, tejer, sostener los vínculos, adaptarse, recrear, soñar, visualizar y dimensionar cambios que dialoguen con las nuevas luchas sociales, políticas y culturales, las nuevas formas de agencia y la mirada pluridiversa con respecto a la realidad actual; la posibilidad de imaginar proyectos emancipadores donde prevalezca la capacidad de asombro e indignación, de voluntad, rebeldía, inconformismo de proposición y cambio (de Sousa, 2019).

Este libro es una invitación a un viaje de descubrimiento, reflexión y creatividad con la metáfora del tejido; se invita a la creación de un acto intencional, reflexivo y dinámico, en la que se entrelaza teoría y práctica. Cuando se teje, se entrelazan y entremezclan historias, acontecimientos, fenómenos, prácticas, valores, sueños, saberes y principios, que en conjunto posibilitan la contemplación de una obra artística que no es estática o predeterminada, sino que cambia y se adapta a partir de los símbolos y significados que se construyen en comunidad. De manera similar, la creación de un currículo inclusivo y culturalmente pertinente requiere ser cuidadosamente entrelazado con múltiples hilos para dar respuesta crítica a la urgente necesidad de reimaginar y reconfigurar la educación.

El texto se divide en cuatro apartados: el primero, “Tejiendo saberes”, pone en discusión referentes conceptuales que se han tejido en los últimos años con respecto a la educación infantil, las perspectivas curriculares en las infancias, la interculturalidad y la cosmología de las





infancias, postura crítica que se asume para la comprensión de currículos culturales e inclusivos. El apartado segundo, “Hilos de conexión con la experiencia”, muestra la forma como las comunidades han apropiado los saberes contruidos en la experiencia que viven bajo la propuesta de Comfenalco Antioquia y caracteriza saberes y prácticas que se viven en los territorios, con respecto al cuidado y la educación de los niños y niñas. El tercero, “Hilando respuestas”, es el proceso reflexivo y cuidadoso de pensar y construir la propuesta inclusiva y con pertinencia cultural para los niños y niñas desde el campo pedagógico y didáctico. Finalmente, el apartado “Entrelazando ideas” es una reflexión crítica con respecto a las propuestas curriculares, los compromisos y los retos que se requieren para la implementación de esta experiencia.



Construcción de la experiencia

Esta propuesta parte de un proceso de sistematización de la experiencia, en la que Comfenalco Antioquia realiza una autoevaluación frente a la trayectoria y construcción de lo vivido en el desarrollo de su propuesta socioeducativa a partir de la metodología para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol, implementada en cada una de las regiones de Antioquia (Suroeste, Urabá, Oriente, Magdalena Medio, Bajo Cauca, Área Metropolitana y Occidente), la cual se resignifica para seguir generando acciones con sentido en los territorios y actualizar la apuesta educativa que durante los últimos años han desarrollado.

Develar los componentes pedagógicos y didácticos que configura la propuesta pedagógica de Comfenalco Antioquia y que le confieren identidad a los procesos que se implementan desde la Coordinación de Niñez, en los CAII, la estrategia Gestación a Dos Años y las Ludotecas Experimentales, fueron el punto de partida para comprender los sentidos y significados que agentes educativos, familias, comunidad, equipos interdisciplinarios, niños y niñas establecen con la propuesta vivida en territorio.

Para el logro de los objetivos se establecieron unos momentos, a partir de lo propuesto por Jara *et al.* (2006), que permitieron reconstruir lo vivido y descubrir aprendizajes significativos en la interpretación crítica y la reflexión teórica de los hallazgos develados en las voces de los participantes.

El primero de estos momentos fue denominado “Vivir la experiencia”. Lo primero que se hizo fue la caracterización del contexto de actuación en cada estrategia: Ludotecas Experimentales, Gestación a Dos Años, CAII con cartografía de los territorios y fundamentación del proyecto y las necesidades según la lectura de contexto, lo que permitió una mirada con respecto a la caracterización de lo cultural —descripción de la población, valores, normas, prácticas—, a la caracterización tipo niño, la caracterización respecto a lo social —problemáticas, lo económico, el





tipo de familia—, la caracterización educativa —descripción de ambientes y espacios acordes con la cultura, materiales educativos propios de la localidad, juegos tradicionales propios de la región—, entre otros.

Una vez mapeado el territorio, se pasó al momento “Sentido de mi experiencia”, en el que se identificó la población participante y se delimitó el objeto de estudio bajo seis componentes (territorio, saberes y prácticas, manifestaciones artísticas, interacción, niño-niña y familia). Estas fueron las rutas de sistematización y orientación para la construcción-validación de los instrumentos y el diseño de técnicas con los equipos interdisciplinarios y los participantes.

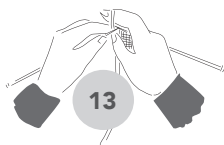
Luego se dio paso al momento “Cómo he vivido esta experiencia”, momento para tejer, recuperar el proceso vivido y hacer la reconstrucción histórica de la experiencia y de las acciones desarrolladas en cada uno de los territorios y estrategias de la Unidad de Niñez, con realización de encuestas, grupos focales, talleres y entrevistas con las familias, actores de la comunidad y equipos interdisciplinarios. Culmina con la triangulación, discusión y clasificación de los saberes recuperados en cada encuentro.

Lo anterior da paso a las reflexiones de fondo, donde, en colectivo, se recuperaron las narrativas, los mapas conceptuales, los videos, las reflexiones en los grupos focales, las entrevistas descritas por cada uno de los territorios. Fue en un encuentro de los investigadores para discutir similitudes, diferencias y relaciones, analizar particularidades, destacar tensiones y entender los factores clave o fundamentales que caracterizan cada una de las acciones desarrolladas desde la propuesta socioeducativa en las regiones. Este momento permitió entender y explicitar la lógica que ha tenido la experiencia (identidad) con cada una de las comunidades, así como establecer relaciones entre los elementos de pertenencia social y cultural, para determinar la identidad que configura la propuesta socioeducativa de Comfenalco y proyectar una apuesta con pertinencia curricular para Antioquia.

El punto de llegada inicia con el momento “Volver sobre la propia práctica para transformarla”, consistente en la co-construcción con las comunidades, discusión de los hallazgos con los equipos interdisciplinarios,

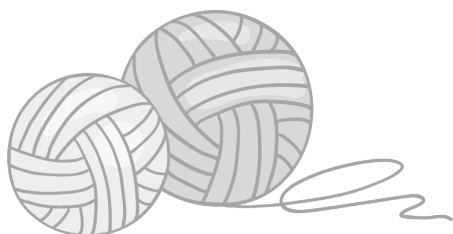


niños, niñas y familias, elaboración de propuestas a partir de la confrontación de los resultados y establecimiento de nuevas apuestas socioeducativas construidas para las regiones de Antioquia. Continúa con la validación en cada uno de los territorios, el desarrollo de apropiación en los discursos, prácticas y saberes y los aportes en las apuestas curriculares para el país. Finalmente, se llega a la elaboración de productos académicos y apropiación social del conocimiento para el territorio.



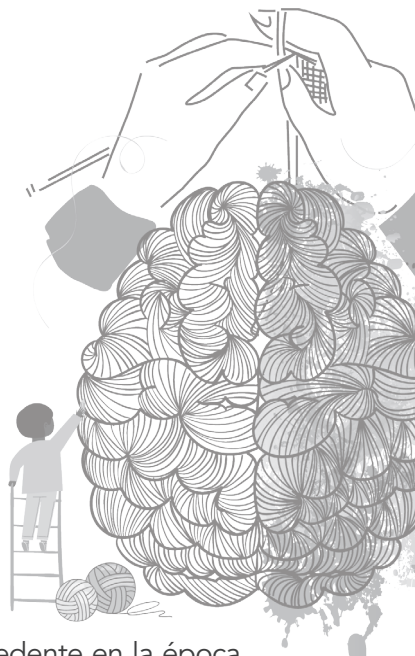
¿Qué es un robot?





Tejiendo saberes

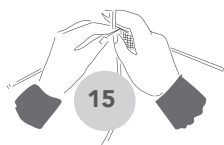
Desarrollo histórico y conceptual de la educación infantil en Colombia



La educación infantil en Colombia tiene su antecedente en la época de la colonia (1550-1810). Durante este período el cuidado de los niños más pequeños estuvo influenciado por la presencia de la Iglesia católica. El acceso a la educación estaba reservado principalmente a las clases dominantes y los hijos de las élites; históricamente no se tiene

referencia de establecimientos dedicados con exclusividad a la atención o formación de la primera infancia puesto que para la época la cotidianidad, la formación y las relaciones sociales de niños y niñas estaban a cargo de las familias o tutores. (Echeverri et al., 2018, p. 292)

Se destaca que la mayoría de los niños trabajaba en actividades agrícolas o artesanales desde temprana edad y no tenía la oportunidad de asistir a la escuela (Ariès, 1988). Los hospicios y asilos eran las instituciones para aquellos niños y niñas huérfanos, abandonados, y la educación se orientaba bajo un modelo de cuidado y protección para su supervivencia.



En 1844, durante la época de la Gran Colombia, se crearon las salas de asilo, instituciones destinadas a acoger y brindar cuidado a niños y niñas pequeños, especialmente a aquellos en situaciones de vulnerabilidad, como huérfanos e hijos de familias de escasos recursos o en riesgo social. La iniciativa buscaba proporcionar un espacio seguro, protegido, y se enmarcaba en una política social de protección a la infancia, un modelo de asistencia que buscaba satisfacer necesidades básicas en formación de hábitos, alimentación, salud e higiene (Cerde, 1996).

Posteriormente, en 1851, se creó el establecimiento preescolar Yerbabuena, otro paso importante en la evolución de la educación preescolar en Colombia. Esta institución fue una de las primeras de su tipo y estaba destinada a proporcionar educación y cuidado integral. Se enfocaba en el desarrollo de habilidades básicas, la socialización y la protección, con el fin de prepararlos para la educación formal. De forma didáctica, empezó a implementar las ideas de Friedrich Fröbel, en las que se comenzó a trabajar a través del juego como eje de la pedagogía para niños y niñas. Otro acontecimiento importante en esta década fue la creación del Hospicio de Bogotá, fundado en 1870, institución que atendía a madres gestantes y niños huérfanos; no obstante, este se cerró, dado que, como exponen López y de Pro-Bueno (2020), las condiciones sanitarias eran críticas, la falta de recursos y la escasa capacitación se traducían en problemas como enfermedades, desnutrición y retardo en el desarrollo de los niños que criaban, lo que llevó a una alta tasa de mortalidad.

Florecimiento de la educación inicial y preescolar

En el siglo XIX se fundaron las primeras escuelas campestres y se establecieron orfanatos en Colombia. En 1914 se estableció la primera escuela preescolar en el país, la Casa de los Niños del Gimnasio Moderno, institución privada fundada por Agustín Nieto Caballero, destacado educador y pedagogo colombiano, quien buscaba establecer un espacio educativo que brindara una atención integral y de calidad a los niños en sus primeros años de vida. El modelo pedagógico adoptado en esta institución se basaba en la creencia de que la infancia es una etapa crucial para el desarrollo del pensamiento y las habilidades sociales; se fundamenta en las ideas de María



Montessori, pedagoga italiana que influenció la década de 1930 y contribuyó a transformar la concepción tradicional de la enseñanza en la primera infancia. Su propuesta pone énfasis en el desarrollo integral del niño desde un enfoque pedagógico basado en el respeto y en el reconocimiento de su capacidad innata para aprender y desarrollarse de manera autónoma.

En 1939 se expide el Decreto 2101 del Ministerio de Educación Pública, el cual define y caracteriza la educación infantil para niños y niñas entre 5 y 7 años de edad. El objetivo principal de la norma es crear “hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad” (Cerde, 1996, p. 12). Hay que decir que para 1940 la educación preescolar en Colombia experimentó una influencia significativa del modelo higienista norteamericano, el cual se caracterizaba por su enfoque nutricional y su énfasis en garantizar la salud infantil, lo que generó una tensión en el sector público, en el cual predomina el modelo asistencial, mientras que en el privado se prioriza el enfoque pedagógico (López y de Pro-Bueno, 2020, p. 135).

La década de 1950 fue un período significativo para la educación preescolar en Colombia, ya que se establecieron los primeros jardines infantiles públicos en el país, bajo la dirección del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF). Estos jardines tenían como objetivo brindar educación y atención integral a niños en situación de vulnerabilidad y pobreza. Con la inserción de la mujer a la vida laboral, la conformación de estos aumentó y empezó a hacer más visibles las orientaciones políticas; por ejemplo, mediante el Decreto 088 de 1976, la educación preescolar fue oficialmente reconocida como el primer nivel del sistema educativo colombiano, reconociendo a los niños y niñas menores de 6 años en sus dimensiones física, afectiva y espiritual (Art. 6). Dicho reconocimiento se basa en los siguientes aspectos:

- **Desarrollo físico:** implica estimular su crecimiento, motricidad, coordinación y habilidades físicas.
- **Desarrollo afectivo:** consiste en favorecer la formación de la personalidad, el autoconcepto, la confianza y el establecimiento de vínculos emocionales sanos con los demás.



- **Desarrollo espiritual:** se refiere a la exploración y la comprensión de los valores, principios y actitudes éticas, fomentando la reflexión sobre la vida y el entorno que rodea al niño.
- **Integración social:** consiste en promover habilidades para interactuar con sus pares y adultos, así como la comprensión de las normas y valores que rigen la convivencia en sociedad.
- **Percepción sensible:** es el desarrollo de los sentidos y de la capacidad para apreciar y explorar el mundo que rodea al niño, a través de la observación y la experiencia directa.
- **Aprestamiento para las actividades escolares:** la educación preescolar se concibe como una etapa preparatoria para el ingreso a la educación formal; por tanto, se busca fomentar habilidades y competencias que faciliten la adaptación y el desempeño exitoso en las actividades escolares.

Bajo las orientaciones establecidas y demandas del nivel inicial, en 1984 se estableció, por primera vez, el plan de estudios oficial (Decreto 1002 de 1984) de preescolar, con un enfoque pedagógico centrado en el niño. El objetivo era promover un aprendizaje significativo y lúdico, mediante la exploración, la experimentación y el juego como herramientas fundamentales para el desarrollo infantil. Los contenidos curriculares que debían abordarse incluían áreas como el desarrollo físico-motor, el lenguaje y la comunicación, la expresión artística, el conocimiento del medio natural y social, entre otros; promover una estrecha coordinación entre la escuela y el entorno familiar era un fin, al igual que enfatizar en una evaluación formativa que tuviera en cuenta los avances y logros individuales de cada niño, sin aplicar criterios de calificación tradicionales; sin embargo, este no fue considerado como obligatorio para la educación formal.

Como complemento y en concordancia con el Decreto 1002 de 1984, se crea el Plan Nacional para la Supervivencia y el Desarrollo Infantil, conocido como Supervivir, en convenio con el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el ICBF y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef); el objetivo era garantizar el bienestar y el desarrollo de los niños colombianos en sus primeros años de vida. Cuatro áreas lo caracterizaban:



- 1. Salud infantil:** mejorar la atención en salud para los niños, promoviendo la prevención y atención de enfermedades infantiles, así como la nutrición y alimentación adecuadas para asegurar el desarrollo físico y cognitivo de los niños.
- 2. Educación preescolar:** impulsar el acceso y la calidad de la educación preescolar en el país, expandir la cobertura de jardines infantiles y establecimientos preescolares y mejorar la formación de docentes.
- 3. Protección y bienestar infantil:** protección de los derechos de la infancia y promoción de un ambiente seguro y propicio para el desarrollo de los niños. Se buscaba prevenir la violencia, el maltrato y la explotación infantil.
- 4. Participación de la comunidad:** involucrar a padres, madres, cuidadores y líderes comunitarios en la implementación y seguimiento de las acciones para el bienestar de los niños.

Niños y niñas visibles e invisibles: políticas neoliberales

En la década de 1990 es cuando la educación preescolar gana mayor reconocimiento. Con la Constitución Política de Colombia de 1991 se establece el derecho a la educación como un derecho fundamental, y en 1994 se promulga la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que instauró el marco normativo para la organización y desarrollo del sistema educativo en Colombia.

Para esta época se expide el Decreto 2101 de 1993, el cual introdujo el concepto de “grado cero”, lo que significó que, a partir de los 5 años, todos tenían el derecho y la obligación de recibir al menos un año de educación preescolar obligatorio. El fin fue disminuir la repitencia en la escuela primaria y mejorar la calidad de la educación básica primaria. En 1997 el MEN emite el Decreto 2247, a través del cual establece las normas para la organización del sistema educativo en los niveles de prejardín (3 años), jardín (4 años) y transición (5 años). Estos lineamientos establecen los objetivos, contenidos y enfoques pedagógicos para cada grado. En 1998 se dieron los lineamientos curriculares del sistema educativo colombiano,





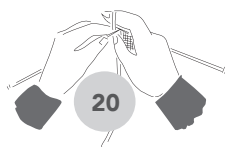
incluyendo los lineamientos específicos para la educación preescolar (MEN, 1998); se definieron las áreas de desarrollo y se reafirmó el enfoque lúdico y pedagógico, destacando el juego como una herramienta central para el aprendizaje y el desarrollo de los niños y niñas.

Sin embargo, de acuerdo con Torrado y Guáqueta (2009), a finales de los años 90 el tema de primera infancia pierde relevancia en la agenda pública del país, especialmente la atención de los niños menores de 5 años. Durante este tiempo, en Colombia y en muchos otros países, se adoptaron políticas neoliberales que buscaban promover la participación del sector privado en áreas que anteriormente eran responsabilidad del Estado, lo que llevó a un desmonte del Estado de bienestar y a una disminución en el compromiso gubernamental con políticas y programas dirigidos a la infancia; en este sentido, la atención social en el país comenzó a enfocarse más en aspectos relacionados con la pobreza y la desigualdad, dejando de lado, en cierta medida, la atención específica a la infancia. Hay que señalar que, durante este periodo, la responsabilidad de la atención a los niños menores de 6 años recayó principalmente en el ICBF y en el Programa de Hogares Comunitarios.

El renacimiento de niños y niñas en las agendas políticas

Solo hasta el año 2002 la atención a la primera infancia vuelve a posicionarse en la agenda pública del país. Hechos como el plan de desarrollo “hacia un Estado comunitario”, presentado en 2002 para ampliar la cobertura y mostrar la importancia de invertir en la primera infancia, y el foro Primera infancia y desarrollo contribuyeron a priorizar la atención integral de los niños y niñas en la agenda pública del país, reuniendo a diversos actores sociales, académicos y gubernamentales para discutir estrategias y políticas dirigidas al bienestar y desarrollo de los niños y niñas en sus primeros años de vida. A partir de estos hechos, se fortaleció la implementación de políticas y programas específicos para la primera infancia en Colombia y se destinaron recursos y esfuerzos para garantizar una atención integral y de calidad a los niños y niñas en esta etapa crucial de sus vidas.

Con la Ley 1098 de 2006 o Código de la Infancia y la Adolescencia, se institucionalizó la perspectiva de derechos. En el año 2007, Colombia estableció la Política Pública Nacional de Primera Infancia, conocida como



“Colombia por la primera infancia”, mediante el documento Conpes 109 (Consejo Nacional de Política Económica Social, 2007), que dio prioridad a la atención integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 6 años de edad. En esta época se ratifica el compromiso del Estado con la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño, y se hace visible en la apuesta de país mediante el documento de la Presidencia de la República de Colombia (2013), que dio fundamento a la Ley 1804 de 2016, política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre, con la que se dio prioridad a:

- desarrollo integral de la primera infancia;
- atención integral desde la articulación intersectorial;
- educación inicial como proceso pedagógico;
- derechos de la primera infancia;
- seguridad alimentaria y nutricional;
- participación de la familia y actores de la comunidad; y
- evaluación y monitoreo.

Con esta política se establecen los lineamientos de atención para las organizaciones, instituciones y entidades que operan la educación de niños y niñas; por ejemplo, el ICBF asume como una de sus líneas de atención la de la población infantil en condición de vulnerabilidad, mientras que el MEN, en el marco de la Ley 1804 de 2016, se ocupa de implementar los lineamientos y orientaciones pedagógicas para la educación preescolar, con el objetivo de promover el desarrollo integral de los niños y niñas entre 3 y 5 años de edad de los sectores público y privados. Ambas entidades tienen roles complementarios en la implementación de políticas y programas dirigidos a la primera infancia, trabajando de manera coordinada para garantizar el bienestar y desarrollo de los niños y niñas desde su nacimiento hasta los 6 años de edad.

Producto de este proceso, se establecen las bases para la creación y desarrollo de los *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral* (MEN, 2014), guía práctica para las instituciones





educativas y los profesionales que trabajan con niños y niñas en esta etapa temprana de la vida, contribuyendo a la comprensión sobre el juego, el arte, la literatura, el seguimiento al desarrollo y la creación de ambientes educativos seguros, saludables y estimulantes para los niños y niñas en la educación inicial.

Así mismo, en el marco de la política De Cero a Siempre y acorde con los lineamientos de la AIPI, se crean las *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar* en Colombia (MEN, 2017), las cuales son un conjunto de orientaciones y directrices pedagógicas que guían el diseño y la implementación del currículo en la educación inicial y preescolar del país. Se fundamentan en:

- **Enfoque integral:** consideran el desarrollo integral de los niños y niñas, abordando todas sus dimensiones. Se reconoce que el desarrollo en estas áreas es interdependiente y que todas son fundamentales para lograr un crecimiento saludable y equilibrado.
- **Enfoque constructivista:** considera a los niños como sujetos activos en su aprendizaje. Se enfatiza en la importancia del juego, la exploración y la experimentación como formas de construir conocimientos de manera significativa.
- **Campo de la experiencia:** las experiencias de aprendizaje están relacionadas con sus intereses, entorno y contexto cultural.
- **Flexibilidad y diversidad:** se busca que la educación sea flexible y se ajuste a las necesidades de cada niño y niña.
- **Participación familiar:** reconoce a la familia como el principal agente educador y promueve la colaboración y la comunicación entre la escuela y la familia.
- **Evaluación formativa:** se destaca la evaluación como un proceso formativo y continuo, cuyo objetivo es identificar los avances y desafíos de cada niño y niña en su desarrollo y aprendizaje.



Para autores como Restrepo (2022), las bases curriculares son un intento de articulación entre los niveles, el cual constituye una forma de articular las propuestas educativas de educación inicial con preescolar y contrarrestar los desencuentros entre los contenidos, metodologías y prácticas docentes. En esta línea, autores como Correa y Díaz (2017) y Fandiño (2020) sostienen que la falta de alineación y coherencia entre la normativa general (Resolución 2343 de 1996) y las orientaciones específicas para la educación inicial (MEN, 2017) genera confusiones e inconsistencias en la implementación del currículo en la educación inicial-preescolar.

Es de resaltar que este distanciamiento constituye un punto de análisis que desde el 2015, con la movilización de maestros de la Federación Colombiana de Educadores (Fecode), se instaura bajo el conjunto de peticiones establecidas al Ministerio. La situación que se expone, de acuerdo con lo planteado por Fecode, es que el Gobierno nacional no incluyó la educación preescolar en el Plan Nacional de Desarrollo. Según la organización, el Ministerio “marchita la educación pública cuando desconoce y niega el preescolar de tres grados” (Fecode, 2015). Otro de los puntos que ponen en consideración se relaciona con la asignación de recursos, factor fundamental para que una propuesta de esta magnitud logre ejecutarse y no sea un fracaso; ante ello contrapone las dificultades que se presentan con respecto a la dotación, enunciando que se trabaja con las uñas y que existen diferencias con respecto al material didáctico, aunque hay una intención por ampliar la cobertura, la apuesta por la articulación de ambos sistemas constituye un reto que se ve reflejado en las propuestas pedagógicas y en la pertinencia de los currículos (Valenzuela, 2015).

Finalmente, en la década del 2020 la educación inicial y preescolar sigue siendo una prioridad en la agenda educativa del país; el enfoque en la inclusión se convierte en uno de los pilares fundamentales para promover la creación de entornos educativos inclusivos, donde cada niño y niña pueda desarrollar su potencial y ser respetado en su identidad cultural. Así mismo, la apuesta por propuestas educativas flexibles e innovadoras lleva a contemplar la inclusión de enfoques interculturales. Se busca que los programas educativos sean significativos y relevantes para los más pequeños, permitiéndoles conectar sus aprendizajes con su entorno y vivencias cotidianas. Como hito importante se destaca la reglamentación del Decreto



1411 de 2022, que busca, en el marco de la calidad y en conformidad con lo dispuesto en la Ley 115 de 1994, la Ley 1098 de 2006 y la Ley 1804 de 2016, definir la organización de la educación inicial como servicio educativo para los niños y niñas menores de 6 años, estableciendo ante las entidades territoriales las orientaciones para la prestación del servicio.

Es de resaltar que para la época se presenta una fuerte discusión con relación al financiamiento de la educación: se exige superar las miradas y prácticas fragmentarias de los ámbitos educativos, fortalecer los compromisos de los Estados en la educación a lo largo de la vida (Mayol, 2023), igualar las condiciones laborales de los educadores de primera infancia, fomentar, en el marco de la trayectoria educativa, la permanencia en la educación inicial y promover propuestas educativas para la educación rural (Restrepo *et al.*, 2020).

De igual forma, como se establece en los ODS, se busca asegurar que todos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y niñas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos, metas que, a la fecha, requieren de priorización para alcanzar la calidad óptima.

Perspectivas curriculares en la educación infantil

El currículo, como objeto de estudio en el campo de la educación infantil, históricamente ha transitado por múltiples perspectivas y apuestas teóricas en las que se han visibilizado tensiones, cambios y propuestas emergentes en la forma de comprender el desarrollo infantil, la concepción de infancias, los aprendizajes, las teorías pedagógicas-didácticas y el lugar de la familia o cuidador. Díaz (2003) sostiene que este es un fenómeno complejo que refleja las tensiones y conflictos inherentes a la sociedad y que está influenciado por factores históricos, políticos, sociales y culturales. Para Gimeno (2010), "no sólo es un concepto *teórico*, útil para explicar ese mundo abarcado, sino que se constituye en una herramienta de regulación de las prácticas pedagógicas. [...] Es una metateoría que



engloba discursos teóricos” y prácticos (pp. 11-12) en la comprensión de cultura, escuela, prácticas políticas-pedagógicas y sistema educativo. A continuación, se relacionan por épocas las principales características y perspectivas.

Comprensión del currículo en el siglo XIX

En el siglo XIX hubo dos hitos importantes: el inicio del sistema de producción capitalista y la industrialización, que trae consigo el urbanismo, la división del trabajo, el aislamiento doméstico y la incorporación de la mujer al trabajo. Este hecho impulsa la institucionalización de niños y niñas. Robert (1771-1858) fue quien creó, en 1816, la primera *infant school* en su fábrica de algodón en New Lanark. Esta institución fue destinada a los hijos de las obreras de la fábrica y tenía como objetivo proporcionarles una educación moral y física. Dos corrientes se interpretan para la época: un enfoque asistencial, que se limitaba a proporcionar cuidado y supervisión mientras los padres trabajaban, y un enfoque preparatorio para la escuela, cuyo objetivo era desarrollar habilidades académicas tempranas y adaptarse a un entorno estructurado.

A finales del siglo, Friedrich Fröbel (1782-1852) se posicionó como uno de los precursores de la educación inicial. Es considerado el padre de la educación preescolar, pues creó una institución para niños pequeños, a la que llamó *kindergarten* o jardín de niños. Su idea central era que los niños y niñas debían aprender a través del juego y la interacción con el mundo natural. Fundamentó su escuela en un sistema de principios (paidocentrismo, individualidad, libertad, autoactividad, unidad). En su propuesta curricular “no [se] habla de beneficencia o cuidado, [se] habla de educar, no solo a los niños sino también a las madres y a las educadoras [...], con materiales en ambientes totalmente diseñados para niños” (Bravo y Concepción, 2012). Es de resaltar que en esta época la educación infantil comenzó a formalizarse con la aparición de los jardines de infantes y el desarrollo de teorías de aprendizaje temprano.

Comprensión del currículo en el siglo XX

El siglo XX se caracteriza por ser una época de grandes aportes y transformaciones al campo educativo gracias a la reforma que surgió, a finales del siglo XIX y principios del XX, en respuesta a los sistemas educativos





tradicionales que se percibían como autoritarios y desvinculados de las necesidades e intereses de los niños. En palabras de Gimeno Sacristán (2007), el movimiento de las reformas promueve una revisión frente a la concepción del currículum como práctica, como teoría de la enseñanza y concepto metateórico. En el campo de la educación infantil, Escuela Nueva representa el más vigoroso movimiento de la educación en la Modernidad; surgió bajo la influencia de diferentes autores como Comenio, Rousseau, Pestalozzi y Fröbel, entre otros, con apuestas curriculares y pedagógicas que ponen énfasis en la actividad del niño-niña introduciendo una educación para los menores de 6 años.

Dentro de esta perspectiva, el currículo no es un conjunto fijo de conocimientos que niños y niñas deben absorber; el aprendizaje se ve como un proceso activo y constructivo, donde ellos construyen su propio conocimiento a través de la experiencia directa y la interacción con el entorno, rompiendo con el paradigma tradicional que consideraba al niño objeto de la educación. Los postulados de la Escuela Nueva fueron puestos en acción desde múltiples perspectivas; autores como Maria Montessori, Kerschensteiner, las hermanas Agazzi, John Dewey, Ovide Decroly, Jean Piaget, Lev Vygotsky, Jerome Bruner y David Ausubel, entre otros, desarrollaron métodos y propuestas que actualmente siguen incidiendo en las prácticas pedagógicas y didácticas de la educación infantil:

- **Currículos con perspectiva conductista:** propuestas pedagógicas y didácticas influenciadas por los postulados de autores como Skinner e Iván Pávlov. El currículo está diseñado para producir respuestas específicas a través de refuerzos y castigo; el comportamiento es aprendido y modificado a través de un proceso de estímulo-respuesta.
- **Currículos con perspectiva constructivista:** propuestas pedagógicas y didácticas influenciadas por autores como Maria Montessori, Rosa Agazzi, David Ausubel, Jerome Bruner, Célestin Freinet, Rudolf Steiner, Ovide Decroly, Loris Malaguzzi y Emilia Ferreiro. El currículo se diseña para permitir a los niños y niñas explorar, cuestionar y construir su propio aprendizaje; es un



proceso de experiencia e interacción centrado en la autonomía del niño, con actividades prácticas significativas mediadas por el juego y los entornos retadores. Los maestros son agentes provocadores y mediadores de experiencias.

- **Currículos con perspectiva cognitiva:** propuestas pedagógicas y didácticas influenciadas por autores como Jean Piaget, Jerome Bruner, Arnold Gesell, Sigmund Freud, Howard Gardner y Frida Díaz Barriga. Los aportes de estos autores se enfocan en las teorías del desarrollo cognitivo, el desarrollo de la inteligencia infantil y el desarrollo de habilidades en los niños y niñas; se diseñan para estimular y desarrollar estas habilidades cognitivas.
- **Currículos con perspectiva sociocultural:** propuestas pedagógicas y didácticas influenciadas por autores como Lev Vygotsky, José Gimeno Sacristán, Miguel Zabalza y Loris Malaguzzi. El currículo, según esta perspectiva, es un instrumento flexible que debe adaptarse a las necesidades y características individuales de cada niño y a su entorno social y cultural. El aprendizaje es un proceso social y cultural a partir de la interacción del conocimiento. El sujeto que aprende es un ser eminentemente social y, por lo tanto, el conocimiento es un producto social.
- **Currículos con perspectiva crítica:** propuestas pedagógicas y didácticas que se centran en cuestionar y desafiar las prácticas y estructuras de poder existentes en la educación, promover la justicia social y la igualdad y abogar por métodos centrados en el niño-niña y en el respeto por sus derechos, la cultura y su identidad. Entre sus principales autores se encuentran Paulo Freire, Henry Giroux, Michael Apple, María Victoria Peralta y Peter McLaren. En esta visión, el currículo se diseña para fomentar la reflexión crítica, la conciencia social y la acción para el cambio; es una herramienta para promover la inclusión, la interculturalidad, el respeto por la diversidad y la transformación social. Se instala en las apuestas posmodernas y emancipadoras.



Comprensión del currículo en el siglo XXI

En el siglo XXI las perspectivas curriculares continúan evolucionando en correspondencia con la apuesta crítica; bajo esta mirada, el currículo se alinea con el pensamiento posmoderno y posestructuralista al cuestionar las estructuras y prácticas hegemónicas en la educación. Se enfoca en revelar y desafiar las formas en las que el poder se ejerce a través de este (Giroux, 2018; McLaren, 2015). Hay un énfasis creciente en la justicia curricular, en la apuesta por la inclusión, la interculturalidad, la diversidad, la equidad y la justicia social, así como en la formación de los niños y niñas para un mundo globalizado y tecnológicamente avanzado. En palabras de Díaz (2003), el currículo se comprende como un campo de estudio interdisciplinario; no es un plan de estudios o una lista de contenidos a enseñar, sino una construcción social que se forma y reforma constantemente en respuesta a las cambiantes necesidades y demandas de la sociedad.

Es una apuesta sensible de apropiación social que se construye en los territorios para buscar la justicia social y el reconocimiento. Bajo esta perspectiva, las niñas y los niños son sujetos políticos de derechos, actores sociales capaces de narrar y expresar sus puntos de vista frente a los fenómenos, con capacidad para proponer alternativas que aporten en el desarrollo de las propuestas socioeducativas (Gaitán, 2006; Pavez, 2012; Voltarelli, 2017; Restrepo *et al.*, 2020). Dentro de las principales perspectivas del currículo en este siglo están:

- **Currículos con perspectivas interculturales:** propuestas educativas con sentido cultural que retoman creencias y experiencias de las personas involucradas en él, así como su manera de interactuar, y exigen una actuación racional autodeterminada y reflexiva frente al contexto y las tradiciones culturales. Desde esta perspectiva, los niños y niñas se empoderan social, emocional, política e intelectualmente de sus problemas culturales (Ladson-Billings, 1995, p. 18). En palabras de Gay (2018), se vale del conocimiento de sus experiencias previas y de sus marcos culturales de referencia para hacer el aprendizaje más relevante y eficaz (p. 25). Autores como Ortiz (2012), Castiglioni (2018) y Restrepo *et al.* (2023) refieren que la pertinencia cultural en la educación infantil



denota prácticas que articulan la cosmovisión y los cosmogramas de las comunidades; es un espacio de encuentro con la historia, la identidad y la tradición, que posibilita el reconocimiento y la exploración de su territorio y exige respuestas educativas frente a los modos de vida, los sistemas relacionales y los modos de expresión.

- **Currículos con perspectiva inclusiva:** propuestas educativas que, en el marco de la justicia curricular, buscan la equiparación de oportunidades de los grupos excluidos y marginados y la construcción de saberes democráticos, donde se fomente la libertad, la dignidad humana y la toma de decisiones (Apple y Beane, 2005; Schultz, 2007). En estas apuestas se promueve un currículo común con “prácticas de aprendizaje no jerarquizadas y de cooperación” (Connell, 2006, p. 67). Dentro de sus principales autores están Blanco (2006; 2009), Correa y Restrepo (2017), Alba Pastor *et al.* (2014), Terigi (2014) y Rinaldi (2021). Las niñas y los niños participan de la toma de decisiones en las que se favorece de forma respetuosa el desarrollo de todos; hay una apuesta por el reconocimiento y la atención de las necesidades y urgencias de todos los colectivos (Torres, 2011); lo que se decide en el aula promueve la justicia social e implica un “análisis de los contenidos, las metodologías y las estrategias de enseñanza, los sistemas de evaluación, así como de los mecanismos de participación, gestión y organización escolar” (de la Cruz Flores, 2016, p. 7).
- **Currículos con perspectivas emancipadoras:** propuestas pedagógicas y didácticas que fomentan la conciencia crítica y orientan la promoción y convergencia de ideas, planteamientos y soluciones creativas ante las emergencias y cambios sociales. La misión con los niños y niñas está en poder pensar alternativas innovadoras que posibiliten complicidades, detonen conflictos y, a la vez, desplieguen la capacidad creadora. Esta propuesta se sitúa para democratizar el conocimiento y aportar a una educación equitativa, social y humana, que articule la justicia social y cognitiva. Tal como sostiene de Sousa Santos (2019), “profesores y alumnos tendrán que volverse doctos en las pedagogías de las ausencias,



es decir, en la imaginación de la experiencia pasada y presente, en el caso de que otras opciones hubiesen sido tomadas” (p. 38). Es una apuesta política para la formación de sujetos con espíritu humanista e investigativo, con un pensamiento crítico, creativo y práctico. Entre sus principales referentes están Paulo Freire, Henry Giroux, Zygmunt Bauman y Boaventura de Sousa Santos.

Currículo inclusivo e intercultural para la educación infantil

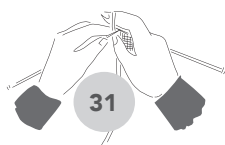
En el contexto educativo, la posmodernidad es una corriente filosófica y cultural (Doll, 1993; da Silva, 1999); es un campo de estudio amplio y diverso donde confluyen una gran variedad de perspectivas. Autores como González (2014) y Lyotard (1987) coinciden en destacar que el pensamiento posmoderno cuestiona el pensamiento moderno y su historia. Para McLaren (2015) y Giroux (2018), esta corriente da apertura a múltiples perspectivas y enfoques pedagógicos críticos y liberadores. González Brito (2014) la enmarca desde una concepción poscrítica caracterizando dos elementos: la valoración y el respeto de la diversidad cultural, lingüística y de género y la promoción de una educación inclusiva que enfatiza la importancia de la experiencia individual y del contexto sociocultural en el proceso de aprendizaje.

Los currículos posmodernos en la educación infantil latinoamericana buscan trascender las concepciones estáticas de planes y programas predeterminados, homogeneizadoras del aprendizaje, la evaluación y las metodologías. Se convierten en un proceso dinámico y en constante evolución que descentra el conocimiento porque pone énfasis en la construcción sociocultural, en la justicia curricular y en la enseñanza como práctica cultural contrahegemónica. Tal como expone Giroux (2018), estos currículos tienen una apuesta participativa de co-construcción donde los actores participan, problematizan, crean y evalúan, permitiendo que sus intereses y experiencias personales influyan en el proceso educativo; pueden ser complejos y volátiles, en el sentido de que están sujetos a cambios y adaptaciones según las necesidades y circunstancias cambiantes de los entornos educativos.



Una de sus características es que dan lugar a la investigación del territorio, a la interculturalidad y la inclusión, y permiten la deconstrucción y co-construcción de la realidad, visualizando la cotidianidad de lo que acontece en las comunidades educativas (Restrepo et al., 2023). La interculturalidad se convierte en una herramienta poderosa para conectar a los niños con sus raíces culturales y fomentar el respeto y la valoración por las diversas identidades presentes en el aula, las expresiones culturales locales y el patrimonio cultural. La inclusión como eje transversal implica eliminar prejuicios y estereotipos y promover la justicia y la equidad en propuestas educativas pensadas para vincular la participación de todos y todas. Entre algunos de sus principios se encuentran:

1. **Reconocimiento de saberes locales:** trascender el eurocentrismo y el conocimiento universal, para reconocer y valorar los saberes locales y las expresiones culturales de las comunidades latinoamericanas.
2. **Flexibilidad curricular:** los currículos deben ser diseñados para ser flexibles y adaptables a las necesidades y contextos de cada comunidad. Se evita la imposición de contenidos rígidos y estandarizados, permitiendo que los docentes y las comunidades se involucren en el proceso de construcción curricular teniendo en cuenta sus realidades y visiones particulares.
3. **Participación activa de los niños, actores y familias:** estos currículos ponen énfasis en el papel activo de la comunidad y valoran la curiosidad, la capacidad de indagación y el potencial creativo de niños y niñas.
4. **Coconstrucción de saberes:** reconoce que el conocimiento no es estático ni monopolizado por un grupo específico, sino que se va tejiendo en las interacciones que se construyen entre las comunidades y los niños y niñas; desafía las estructuras tradicionales de enseñanza y aprendizaje e implica una articulación de saberes desde diferentes campos y disciplinas, fomentando una comprensión más holística.



5. **Formación de ciudadanos críticos y comprometidos con la justicia social:** formar ciudadanos respetuosos y comprometidos con su entorno. La promoción de valores como la tolerancia, el respeto y la solidaridad se convierte en un pilar fundamental, fomentando la participación ciudadana desde una edad temprana.
6. **Diálogo de saberes:** diálogo constante entre los actores educativos, las comunidades y las experiencias y saberes de los niños y niñas, lo que permite ir tejiendo los entramados culturales.
7. **Aprendizaje significativo:** los currículos posmodernos buscan promover un aprendizaje significativo y relevante para los niños y niñas. Se prioriza la conexión entre los contenidos curriculares y la realidad vivida por ellos, permitiendo que los conocimientos adquiridos tengan un sentido personal y social.
8. **Fomento del pensamiento crítico:** se invita a los niños y niñas a cuestionar, analizar y reflexionar sobre el mundo que les rodea, fomentando así una actitud inquisitiva y comprometida con la sociedad.

Hay que decir que estos currículos son producto de una práctica social, cultural, política y educativa, como sostiene Ruiz Larraguivel (1998), donde la cultura y los valores planetarios se instauran como enfoque para la comprensión de los territorios y la construcción de una apuesta situada. Una de sus principales características es que deben fomentar la colaboración entre las comunidades, docentes, niños y actores de diferentes culturas y orígenes, promoviendo la empatía, la solidaridad y el trabajo en equipo. Para Mora Mora (2009), Mallarino Flórez, (2007) y Agray Vargas (2010), estas apuestas educativas abren espacio para la reconstrucción del tejido social, porque dan lugar a la reflexión, evaluación y confrontación de imaginarios, lo que posibilita trascender en las problemáticas locales e incorporar las dinámicas globales para soluciones humanizantes con sentido en los territorios.

En las propuestas educativas con niños y niñas no solo debe existir una comprensión de la inclusión, el territorio y la cultura, sino que se deben vincular las necesidades específicas que coexisten dentro de los distintos escenarios. La perspectiva territorial no se entiende

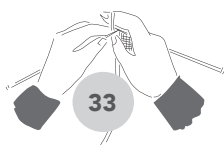


solo desde la dimensión espacial, es una perspectiva histórica, cultural, socioeconómica, política y ambiental que comprende los asentamientos humanos, la vida familiar y comunitaria, las lógicas y la realidad vivida por campesinos, indígenas, afrocolombianos, migrantes, comunidades de frontera y colectivos. Londoño (2008) establece que el saber construido en el territorio es clave para la comprensión de las problemáticas y dinámicas de mercado, agrícolas, ambientales y de producción, así como de las actividades humanas; es un elemento integrador en las propuestas educativas de una historia que contempla la mirada comunitaria y visualiza capacidades para el desarrollo, donde se debe “pensar la educación más allá de la escuela y atenderla como proyecto cultural” (p. 61).

Por ello la relación entre educación, inclusión, cultura y territorio debe darse a través de propuestas educativas pedagógicas mediadas por la interacción constante y recíproca entre acción y reflexión colectiva, es decir, configura una construcción social de sentido donde el proceso curricular es activo y la planeación, la acción y la evaluación se relacionan y se integran recíprocamente; allí la comprensión de las propias experiencias, la manera de ver, pensar y reflexionar frente a los propios valores es la esencia de una construcción que contempla el reconocimiento y la participación como un eje que “configura la identidad de los sujetos y, a su vez, éstos configuran la identidad de su comunidad” (Zabalza, 2012, p. 30).

Cosmologías y cosmovisión de las infancias

La cosmología y cosmovisión, como categoría de análisis, es un campo conceptual debatido en los últimos años. Fue introducido por Christian Wolff (1731) como “ciencia del universo en general” (como se citó en Wright, 2008, p. 127); en las últimas décadas, ha trascendido por diversas conceptualizaciones, entre las que están “la contemplación” (Kant, 1790/2007, p. 161); “teoría de las concepciones del mundo” (Dilthey, 1911/1988) y “world view” para referirse a los aspectos cognitivos y existenciales de una determinada cultura del mundo (Geertz, 2003, p. 118). “Tanto [las] cosmologías como [las] cosmovisiones son campos privilegiados de las luchas simbólicas por la hegemonía” (López, 2021, p. 104). En este caso se retoma la construcción realizada por el autor cuando sostiene:



Son mucho más que meros conjuntos de representaciones compartidas. Incluyen todo tipo de “actos mentales” — conceptos, emociones, sentimientos, percepciones, valores, principios generales de organización, metáforas, metonimias, analogías, imágenes, etc.—, prácticas y experiencias corporales; todas ellas de carácter intersubjetivo y fundamentales en la construcción de la propia subjetividad. Se trata del “sentido común” compartido de un grupo humano que es mucho más que un conjunto de ideas, constituyendo una forma socialmente legitimada de experimentar el mundo (López, 2021, p. 100)

Por ello, relaciona “los aspectos más explícitamente organizados del pensamiento y la acción respecto al mundo” (López, 2021, p. 103). La cosmovisión está ligada “a las *lógicas de la práctica*, a aquellos actos mentales y modos de hacer incorporados en el cuerpo por la *praxis cotidiana*” (López, 2021, p. 104). “Las *cosmologías*, como construcciones explícitas [...] intentan estructurar —con diversos principios— una manera de concebir y actuar en el mundo (López, 2021, p. 104).

Lo anterior se relaciona con el campo de la educación infantil porque en este se recuperan visiones, concepciones, creencias, valores, prácticas, construcciones sociales y culturales que diferentes culturas han tejido alrededor de la infancia y su desarrollo. Hay que decir que en cada territorio persisten prácticas que varían de acuerdo con las formas como los niños y niñas son vistos y entendidos dentro de su cultura. Para Levine (2007) hay que entender las variaciones culturales para desarrollar una imagen completa de la infancia humana, en cuanto a que cada cultura transmite un conjunto de valores, referentes culturales, manifestaciones artísticas, ritos, mitos, que dan identidad a la construcción que el niño-niña hace de sí mismo y del contexto.

La cosmología y cosmovisión, por tanto, se asocia a la construcción de *infancias*, concepto que se ha venido configurando como una apuesta para reconocer las múltiples identidades de los niños y niñas, con el fin de darle lugar a la diversidad; es una categoría de análisis que se ubica no solo como una construcción social (Prout y James, 1997; Carli, 1999), sino como una construcción cultural en la que autores como Frigerio (2006) y Lancy (2014) evidencian la importancia de entender el papel que juegan las



culturas y las sociedades en el desarrollo de los niños, alineando la discusión sobre cómo las prácticas de cuidado y crianza transmiten cosmovisiones culturales y moldean el desarrollo de ellos en las comunidades.

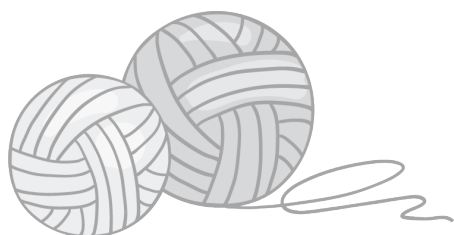
La noción de *infancias*, en plural, reconoce esta diversidad y asume que hay muchas formas de ser niño y de experimentar la infancia (Restrepo et al., 2020). Cada niño vive su propia versión de la infancia y estas experiencias varían ampliamente entre diferentes comunidades, culturas y contextos. En este sentido, se reconoce que los niños no son simplemente receptores pasivos de su cultura y su entorno, sino que también son actores activos en su propia socialización y desarrollo.

Esta idea de *infancias* en plural también destaca la necesidad de políticas y prácticas educativas y de cuidado infantil que sean culturalmente sensibles, que reconozcan y valoren la diversidad de las experiencias infantiles. Esto es especialmente relevante en un lugar como Antioquia, donde la diversidad cultural y las diferentes cosmovisiones de la infancia juegan un papel importante en la crianza y la educación de los niños y niñas; de ahí que se deba propender por apuestas educativas con enfoques interculturales que respeten las diferentes formas de hacer cultura.

La apropiación de la cosmovisión y cosmología en la educación infantil no es simplemente una cuestión de incorporar aspectos específicos de una cultura o tradiciones en el aula; más bien se trata de adoptar un enfoque pedagógico que reconozca y respete la diversidad cultural y que se esfuerce por crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y receptivo a las diferentes experiencias y conocimientos de los niños. Para lograr esto, es esencial que los maestros estén familiarizados con las cosmovisiones de las culturas de sus niños y niñas y que trabajen activamente para incorporar estas perspectivas en sus prácticas de enseñanza. Esto implica reflexionar críticamente sobre cómo estos aspectos culturales pueden influir en los procesos de aprendizaje y desarrollo de las infancias.







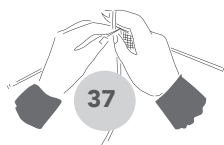
Hilos de conexión con la experiencia

**Experiencia socioeducativa de
Comfenalco Antioquia:
quiénes somos y cómo lo hacemos**



Comfenalco Antioquia es una entidad sin ánimo de lucro y de derecho privado que presta servicios en el sector de la seguridad social colombiana; pertenece al sistema de cajas de compensación familiar, instituciones de redistribución económica y naturaleza solidaria a las cuales deben afiliarse, por ley, todos los empresarios colombianos. Dentro de sus acciones de gestión ofrece una línea estratégica que busca la promoción de la calidad de vida y el bienestar de las familias; dicha línea se constituye en un programa de Atención Integral a la Niñez, dirigido a mujeres gestantes y niños y niñas menores de 6 años, en el marco de la Ley 1804 de 2016, De Cero a Siempre, y el Código de la Infancia y la Adolescencia.

La atención integral en la caja asume como eje transversal la educación y los servicios de alimentación, recreación, salud, fomento de la participación y movilización social en torno a los niños y las niñas; se establece bajo una propuesta pedagógica alternativa: Crisol, que en el marco de una apuesta sociocrítica (McLaren, 2015) busca, por un lado, disminuir las desigualdades originadas en el ámbito familiar y sociocultural de niños y niñas y, por el otro, resignificar las construcciones hegemónicas para empoderar a las



comunidades de su acervo cultural, mediante ejercicios de reflexión continua, en pro de la calidad de vida personal. Tres son las estrategias en territorio:

- **Centros de Atención Integral a la Infancia:** acompañar el desarrollo infantil de niños y niñas entre los 3 y los 5 años de edad, desde la construcción de una propuesta alternativa de educación inicial que asuma el marco de competencias para la vida y las orientaciones educativas para la primera infancia, complementado con acciones de promoción y prevención en salud, seguridad alimentaria y nutricional y la participación de diversos actores bajo principios de intersectorialidad, interdisciplinariedad y corresponsabilidad social.
- **Estrategia Gestación a Dos Años:** articular acciones de atención integral dirigidas a las madres gestantes, lactantes, niños y niñas desde el nacimiento hasta los 4 años de edad, propiciando mejores condiciones para el desarrollo humano y el fortalecimiento del rol educativo de la familia, en aras de disminuir los riesgos físicos y psicosociales de los niños y niñas del departamento de Antioquia.
- **Ludoteca Experimental:** ofrecer a la comunidad, especialmente a los niños y niñas, un espacio de encuentro para la socialización, la interacción, la convivencia y la participación lúdico-creativa, que favorezca la comunicación, la construcción de la identidad cultural, el adecuado manejo del tiempo libre, la participación en la vida cultural comunitaria y el desarrollo del pensamiento creativo, como dimensiones constitutivas del sujeto.

La estrategia se desarrolla bajo la metodología del Programa para el desarrollo del pensamiento creativo Crisol, desde el cual se permite explorar, representar y recrear los distintos lenguajes artísticos y del juego, y está sustentada en tres ejes temáticos: *cultura, participación y creatividad*, los cuales se articulan desde la reflexión-acción mediante procesos individuales y colectivos. El trabajo se realiza por medio del Taller Integral de Expresión Creadora (TIEC), el cual se constituye en un encuentro que permite, en una reflexión práctica,



vivir y recrear las más diversas posibilidades de expresión, donde cada acción conlleva a un proceso de reconocimiento, diálogo y construcción conjunta entre los participantes. El trabajo ofrece tiempos para vivir, crear y recrear, tiempos para discutir, decantar y elaborar propuestas. (Comfenalco Antioquia, s.f.)

Esta metodología exige la práctica como única forma de conocer claramente la capacidad de sentir y expresar creativamente. Se desarrolla a partir de los siguientes criterios pedagógicos (Unidad de Niñez Comfenalco Antioquia, 2013):

- **Permanente:** es un proceso permanente ya que está presente en todo el proceso de la atención integral y durante todo el año; no está concebido sólo como una acción, sino que hace parte de todas las prácticas e interacciones que tienen las gestantes, lactantes, niños, niñas y familias en la Estrategia Gestación a Dos Años y en otros espacios a los que tienen acceso.
- **Flexible:** reconoce los ritmos y estilos de aprendizaje de las gestantes, lactantes, niños y niñas, con el fin de construir diversas experiencias para favorecer su desarrollo.
- **Sistemática:** responde a una planificación, a un análisis y mejoramiento frecuente.
- **Contextualizada:** se adecua a las características propias de las gestantes, niños, niñas, familias y la comunidad.
- **Integral:** reconoce y contempla todas las habilidades y capacidades que se observan en el desarrollo infantil.
- **Participativa:** se valora la experiencia de las gestantes, lactantes, niños, niñas y familias.
- **Gradual:** selecciona los aprendizajes esperados a desarrollar con base en los principios pedagógicos; de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto, de lo mediato a los inmediato.



Como proceso la valoración del desarrollo infantil debe tener en cuenta:

- **La observación individual y grupal:** se observa a las gestantes, lactantes, niños y niñas para conocer y aprender de ellos: quiénes son, cómo piensan, qué sienten, qué les gusta, qué desean.
- **El análisis:** se utilizan los resultados del proceso de observación para trazar planes de mejoramiento que correspondan a las necesidades e intereses de cada participante para contribuir al desarrollo de sus habilidades.
- **La documentación:** es el registro de los hechos reales y significados que las gestantes, lactantes, niños, niñas y familias dan a sus representaciones. El equipo interdisciplinario emplea instrumentos como el registro fotográfico, la descripción de los acontecimientos y anécdotas y la interpretación de las producciones individuales y colectivas.
- **Libreta de documentación:** instrumento utilizado para el proceso de documentación, en ella el equipo interdisciplinario registra las voces de las gestantes, niños, niñas y familias en el diálogo que se establece en los encuentros educativos o espacios de diálogo. Estas anotaciones les permiten a los profesionales identificar intereses, necesidades para planear, ejecutar y mejorar los procesos de acompañamiento.
- **Informe de conquistas:** allí se consignan toda la información relacionada con el avance en el desarrollo holístico de la gestante, lactante, niño y niña y los aspectos que requieren ser acompañados por los padres o adultos responsables y en el caso de quienes transitan los retos y compromisos de las instituciones en su acompañamiento.

El lenguaje pedagógico constituye una apuesta para el trabajo con las familias, los niños y las niñas, la promoción de experiencias vitales para el aprendizaje y la innovación de escenarios en ambientes creativos. Los niños y niñas son sujetos titulares de derechos, sujetos políticos; de ahí



que las prácticas socioeducativas constituyan un escenario para la lectura permanente de la realidad, una propuesta que aporta a una racionalidad estética y ética, al goce y el desarrollo de la autonomía y la identidad individual y colectiva, donde se promueve la reflexión, participación y emancipación de los sujetos frente a su propia realidad.

Reconstrucción de la práctica socioeducativa de Comfenalco Antioquia

Uno de los propósitos de la sistematización es recuperar los procesos vividos mediante las narraciones de los participantes, permitir el diálogo, la crítica y la confrontación frente a lo que se hace y se vive; en este sentido, la sistematización no solo es una reflexión, es una construcción metateórica de los acontecimientos a través de la crítica que se hace a la práctica pedagógica; de ahí que se considere como un enfoque teórico y metodológico. En este caso fue la posibilidad de interpretar y darles sentido a las acciones realizadas, así como de recuperar el pasado, revivir el presente y proyectar el futuro con respecto a la experiencia socioeducativa que acompaña en el territorio Comfenalco Antioquia.

Es de resaltar que en el ejercicio realizado con las diversas técnicas (encuesta, entrevista y grupo focal) a los actores de la comunidad, equipos interdisciplinarios y agentes educativos de las siete subregiones de Antioquia, se recuperan saberes con respecto a (a) concepto de niño-niña; (b) familia; (c) territorio, saberes y prácticas, (d) manifestaciones artísticas y culturales, y (e) interacciones, que emergen como componentes importantes para la proyección de las experiencias socioeducativas pertinentes en las regiones de Antioquia.

En el análisis que se logra caracterizar de la experiencia es importante resaltar que, en los últimos años, Comfenalco Antioquia se ha destacado por ofrecer a los niños, niñas, familia y comunidad un espacio de encuentro para la socialización, la interacción, la convivencia y la participación artístico-creativa en pro de favorecer la comunicación, la construcción de la identidad cultural y la emancipación, así como formar sujetos permeables a los cambios socioculturales, críticos y transformadores de la realidad, reconocedores del saber local, de los problemas de las comunidades, y





responsables frente a la supervivencia, la convivencia y la relación con el medio ambiente. El propósito, especialmente desde la pandemia, ha sido que familias, niños y niñas obtengan competencias para enfrentar la incertidumbre que genera la complejidad del mundo actual.

Una lectura clave que ha tenido que hacer como programa, para responder a las dinámicas de las comunidades rurales, urbanas y citadinas, es tener los lentes puestos frente a lo que significa el territorio y su cultura. El entramado de relaciones que ha tejido con las familias, niños y niñas se ha permeado por tres principios clave que emergen como punto de partida para garantizar derechos y empoderar a las comunidades.

El principio uno se relaciona con la ética, apuesta por la dignidad humana de los sujetos y sus voces, respeto a lo que son, a los saberes que han construido. En los encuentros educativos la empatía surge como medio para enriquecer discusiones, resignificar valores, ponerse en el lugar del otro y promover acciones desde la justicia social.

El principio dos parte de las preguntas metateóricas sobre el propio lugar (contextos-prácticas, saberes), lo que acontece en el territorio y lo que indagan las familias, se preguntan los niños y niñas y se cuestiona en la comunidad. Es la apuesta por la participación, la mediación con sentido desde la propuesta pedagógica, la apropiación social del conocimiento en relación con las prácticas de cuidado y las mediaciones pedagógicas. Se sostienen allí las discusiones con relación a la capacidad instalada en las comunidades, los roles de los sujetos, el lugar de la pedagogía, el arte y la estética como partes del desarrollo sensible, la mirada permanente de asombro, de pregunta, de emoción, y el valor de cada sujeto por su cultura y sus prácticas.

Finalmente, el principio tres se enmarca en lo político, la apuesta por la ciudadanía, el reconocimiento en los encuentros educativos por darles participación a niños y niñas, fomentar en las familias el respeto por sus derechos y empoderarnos del cuidado, así como la capacidad propositiva para el desarrollo de la autonomía, la criticidad y reflexividad frente a las acciones en territorio.



Tabla 1

Principios de la propuesta pedagógica de Comfenalco Antioquia

Principios éticos	Principios pedagógicos	Principios políticos
• Globalidad o integralidad • Principio de buen trato y empatía • Principio de otredad • Principio de respeto • Principio de dignidad humana • Reconocimiento a la individualidad • Construcción de confianza	• Desarrollo de capacidades • Participación • Diálogo intercultural de saberes • La mediación pedagógica • Lo lúdico reflexivo: arte, cultura, juego y pedagogía • El cuidado como práctica educativa	• La inclusión • La interculturalidad crítica • La criticidad y reflexividad • La capacidad propositiva • Principio de compromiso y corresponsabilidad • Principio de ciudadanía • Memoria

Los participantes coinciden en establecer que, desde las acciones desarrolladas en cada uno de los territorios, estos principios han sido ejes fundamentales para el fortalecimiento individual, familiar y comunitario. En cuanto al desarrollo de capacidades en las familias, no obstante, destacan que, aunque se visibilizan en la propuesta práctica, requieren de mayor fundamentación teórica. Así mismo, el equipo interdisciplinario señala que ha sido necesario transformar los momentos de su práctica pedagógica para poder responder a las necesidades del territorio; han requerido de un diálogo interdisciplinario, colectivo, con los actores de la comunidad, de intencionar sus experiencias y construir desde la emergencia, caracterizando la siguiente ruta como elemento importante para su proceso de planeación:

- **La contextualización:** caracterización y mapeo cartográfico de las diferentes situaciones y realidades que enfrentan las comunidades y familias en los territorios; disposición de observación y escucha



para la transformación sociocultural, amparada en la promoción del pensamiento divergente y reflexivo, base para la planeación de sus acciones en territorio.

- **La intencionalidad de sus prácticas socioeducativas:** orienta las prácticas sociales humanizantes y no académicas que encaucen al logro de objetivos en las acciones con las familias y comunidades, en el conocimiento de buenas prácticas de cuidado y crianza que proporcionen bienestar integral, enfocadas en el reconocimiento del otro y de sí mismo, en promover y motivar el buen trato en las relaciones interpersonales y potenciar habilidades y destrezas en la resolución de conflictos; emergen las relaciones dialógicas que promuevan una ciudadanía capaz de luchar por las diferentes formas de vida pública y comprometida con la igualdad y la justicia social.
- **La integralidad:** relaciona la pertinencia de prácticas socioeducativas que respondan a la construcción epistemológica alrededor de las infancias, el cuidado, los desarrollos aprendizajes y la familia. Parte de una mirada holística y situada del desarrollo humano que incluye todas las etapas y las dimensiones en las que se desarrolla el sujeto durante el curso de vida.
- **La interdisciplinariedad:** comprende la interinstitucionalidad y la intersectorialidad; es la congruencia del profesionalismo de diferentes disciplinas, donde cada uno, desde sus saberes, aporta a la atención integral de la niñez y sus familias y a la transformación social de sus comunidades.
- **Interacciones y experiencias estéticas:** relaciona la participación de los sujetos, la recuperación de las voces de las familias, niños y comunidades y las formas de diálogo, reflexión y construcción con el otro, mediante el desarrollo de experiencias estéticas que les permiten a los sujetos contemplar, detallar y fijar su experiencia.



- **Pensamiento creativo:** mediante la materialización de estrategias socioeducativas y experiencias sensibles estéticas, se busca desarrollar la expresión de pensamientos, emociones políticas y resolución de conflictos, la construcción de una cultura del cuidado de sí, del otro y del entorno, así como la generación de preguntas, hipótesis y observaciones, posibilidad de expresión de los sujetos para favorecer la innovación, la experimentación y la construcción científica.

Así mismo, los participantes coinciden al describir la apropiación de saberes que han tejido, hilado y entrelazado durante las experiencias que viven continuamente en cada una de las estrategias (CAII, Ludotecas Experimentales y Estrategia Gestación a Dos Años).

Construyendo saberes familiares: crianza y cuidado en Antioquia

En correspondencia con los hallazgos en el territorio de Antioquia, el cuidado y la crianza se fundamentan en la comprensión que hacen los sujetos-familias, adultos acompañantes, frente a quiénes son la niña y el niño, lo que necesitan y lo que se espera de ellos en el contexto en que habitan. Se observa que las prácticas han estado permeadas por factores socioculturales, creencias preconcebidas frente al cuidado que han sido transmitidas de generación en generación. Al igual que el concepto de familia, los estilos de socialización se han transformado partiendo del cambio revolucionario del concepto de niñez. Las familias y los adultos comprenden que los niños y niñas son sujetos de derechos y tienen la capacidad de participar y tomar decisiones de acuerdo con sus necesidades específicas; por ello, en su experiencia de crianza tratan de brindar oportunidades para las interacciones y la escucha atenta y generar las mejores condiciones de vida a los niños y niñas, aun cuando hay muchas limitantes, como el desempleo y la falta de educación y de oportunidades visibles en los sujetos que participan de las estrategias. De acuerdo con Álvarez (2020), las experiencias de crianza consisten en

un proceso de carácter relacional entre los padres o cuidadores y los niños y niñas, el cual afecta a ambas partes en los planos emocional, corporal, comunicativo y cognitivo. Asimismo, se trata



de una relación de cuidado y sobrevivencia que se inscribe en unas condiciones históricas y sociales precisas, por lo que está sujeta a la variabilidad cultural y territorial de los pueblos y sociedades. Esto explica por qué la crianza no puede ser asumida como un fenómeno universal, natural y esencial, tal como lo pretenden las teorías que proponen esquemas prescriptivos para que los padres ejerzan esta acción conforme a patrones ideales o a condicionamientos operantes que posibilitan respuestas correctas en los comportamientos de los niños y niñas. En suma, se trata de una dimensión ético - política de la crianza que centra la mirada en la experiencia. (p.10)

La experiencia significativa que familias y cuidadores viven en relación con la propuesta educativa les ha permitido confrontar las prácticas de cuidado que desempeñan en sus hogares y la pregunta por los hábitos de alimentación saludable, prácticas de higiene, salud física, etc., lo que incita a las familias a modificar sus prácticas, tal como sostienen varias madres del programa en La Pintada, Urabá y Bajo Cauca:

En los encuentros hemos aprendido que la crianza es educar, guiar, acompañar, enseñar, escuchar. Con las diferentes experiencias estéticas se da lugar para hacer conciencia del rol de madre, de padre, de mirarnos, ver al otro y comprender situaciones similares.

En sus voces refieren que uno de los aprendizajes sobresalientes en las prácticas de crianza y cuidado que ejercen es entenderlas desde una apuesta por el *buen trato y la comunicación*; experiencia de crianza basada en el ejemplo, en el diálogo permanente y en dar a los niños y niñas una explicación frente a las situaciones o hechos que se viven o que se producen en la cotidianidad, siendo muchos de estos incómodos para ellos.

Para estas comunidades las prácticas de cuidado y crianza se definen como un conjunto de actuaciones, toma de decisiones y aprendizajes continuos que deben realizar las familias para acompañar el desarrollo infantil de sus hijos. Es una experiencia estética sensible de lo bello, donde el diálogo, la pregunta, el asombro y la angustia por lo nuevo emergen en el actuar del día a día. Hace parte de una casuística, porque su



aplicación práctica a menudo requiere una adaptación a las circunstancias individuales de cada familia, niño y niña en la cultura. En las experiencias que comparten en los encuentros educativos, existen muchas variables que afectan las decisiones y acciones de los padres; por ello, cada uno lo vive y experimenta de forma diferencial y única.

Dentro de la caracterización que hacen de prácticas de cuidado y crianza más comunes entre las familias, están los descritos en la tabla 2.

Tabla 2

Prácticas de cuidado y crianza en familias de Antioquia

Prácticas de crianza	Prácticas de cuidado
Amor y respeto hacia las niñas y los niños: para las familias, esta práctica es considerada una forma de educar sin maltratar, demostrando a las niñas y los niños que el amor es incondicional y promoviendo el vínculo afectivo, la generosidad, la autoestima, la unión familiar, la autonomía y el acompañamiento a la construcción de la identidad. Así mismo, se interpreta como inculcar valores y buenas costumbres, entendiendo estas, desde su lenguaje popular o coloquial, como las conductas reiteradas o rutinas que aportan a la armonía colectiva o social. El tiempo del que disponen las familias para compartir y cuidar de sus hijos también se comprende como un acto de amor y respeto hacia ellos.	Cuidado y protección: se asocia con evitar peligros o prevenir accidentes que afecten el bienestar de las niñas y los niños, la mayoría relacionada con los presentados durante la pandemia, los cuáles exigen a las familias modificación de sus prácticas de aseo y de las acciones de convivencia, llevando al establecimiento de medidas más extremas frente a la limpieza y la desinfección, el uso de mascarilla, el lavado permanente de las manos y la instauración de una alimentación más sana. Otro elemento relevante, por medio del cual las familias tienen muestras de cuidado con las niñas y los niños, es mantener su cuerpo limpio y su ropa aseada, preservando así su imagen corporal y promoviendo en los demás una percepción positiva hacia ellos.





Transmisión de saberes, educación en valores y espiritualidad: el aprendizaje basado en los valores y las buenas costumbres se caracteriza por estar relacionado con principios religiosos católicos y cristianos, el ejemplo por parte de los adultos, la justicia hacia los demás, la disciplina y la corrección-sanción como forma de guiar y orientar a las niñas y los niños.

Autocuidado: los padres lo refieren como un aspecto de suma importancia y lo reiteran de manera permanente; así mismo, expresan cómo, desde los programas CAII, Estrategia Gestión a Dos Años y las Ludotecas Experimentales, desarrollan acciones y experiencias constantes que lo promueven. De lo que más dan cuenta es de la prevención del abuso; desde allí las familias lo asocian con invitar a las niñas y los niños a cuidar su cuerpo, a no dejarse tocar, no compartir con personas extrañas ni aceptar invitaciones a lugares desconocidos.

Autoridad, normas y límites: las familias consideran que se comunican con los niños y niñas de manera asertiva, que reconocen sus emociones y atienden sus necesidades teniendo en cuenta sus edades, que crean rutinas diarias para promover la independencia y la autonomía, que orientan a sus hijos de manera que logren aprender la obediencia y valores como el respeto, la tolerancia y la seguridad, y que los acompañan de manera permanente. Así mismo, expresan que los reprenden sin violencia; no obstante, algunos reconocen que, en ciertos casos, se presentan estilos autoritarios y poco democráticos por la necesidad de cumplir con los criterios basados en las tradiciones y costumbres.

Salud y nutrición: las familias promueven la salud y previenen la enfermedad de las niñas y los niños desde el establecimiento de rutinas y la formación de hábitos como el aseo corporal diario, el lavado de manos luego de jugar, antes de comer y luego de ingresar a los baños, así como la actividad física y el movimiento. La ingesta de alimentos nutritivos es otra práctica de gran importancia, la cual se aprovecha también como un espacio de exploración; para ello disponen de vegetales, frutas, carnes que exploran desde su olor, color, textura y forma, y crean diferentes recetas y juegos que permiten mayor aceptación y comprensión frente a la alimentación. Otros elementos relevantes frente a la salud son el establecimiento de medidas para prevenir accidentes en el hogar, la generación de espacios para la siesta y el descanso, como una forma de lograr en las niñas y los niños calma y serenidad, y la asistencia a clínicas y hospitales, a las citas del programa Crecimiento y Desarrollo, a las jornadas de vacunación y en el momento en que estén enfermos.



Autogestión de habilidades sociales: las familias hacen énfasis en preparar a los niños y niñas para el futuro, para que se conviertan en individuos emocional, social e intelectualmente competentes. Sostienen la importancia de las habilidades para la vida y de ayudarlos a desarrollar autoimagen, confianza y capacidad para adaptarse a los cambios.

Crianza mediada por el juego: las familias promueven el juego como un acto de la vida cotidiana, oportunidad para estrechar el vínculo afectivo y para conocer lo que su hijo desea, quiere o necesita; es una forma de enseñar hábitos, prácticas de higiene, conocimientos y experiencias familiares. Constituye una práctica de bienestar y desarrollo de emociones: jugar a arreglar la casa, jugar con el cuerpo, cantar, bailar, colorear, tocar instrumentos, jugar en la calle, con los objetos de la casa, salir de paseo al campo, ir a parques, ríos, piscina, ver videos y películas, leer y representar cuentos e historias, jugar con las manos, los sonidos, los objetos, jugar a las profesiones y oficios, practicar múltiples deportes, entre otras. Representa las formas de relacionamiento, vínculo que día a día fortalecen sus prácticas de cuidado y crianza y el desarrollo de los niños y niñas. Jugar es el eje fundamental de estas familias para desarrollar comportamientos adecuados, autonomía e identidad.

Como características que se consideran fundamentales en estas prácticas de cuidado y crianza están la promoción del vínculo afectivo, el desarrollo psicosocial, la capacidad de escucha, brindar amor y respeto, enseñar la igualdad y contar con sensibilidad, disponibilidad y apertura para el fortalecimiento de su autonomía, personalidad y capacidad de agencia. No obstante, en sus discursos algunas familias, especialmente las urbanas, sostienen que el acompañar las prácticas de cuidado y crianza de forma continua, con tiempo de calidad, se ve afectado por las limitaciones de tiempo de los padres, jornadas de trabajo extensas y deficientes condiciones laborales, lo que genera en los miembros de la familia estrés, inseguridad económica, descuido y desatención hacia los niños y las niñas. En el aspecto de salud, hay un reiterado incumplimiento en la aplicación de las vacunas e inasistencia a control y desarrollo, lo



que genera un riesgo en la salud física y emocional y una vulneración al derecho a la salud.

Se anota que esta problemática es un punto de discusión en las agendas políticas, problema contemporáneo para mostrar las diversas situaciones que enfrentan las familias, en especial las mujeres; para ellas, conciliar lo laboral con el compromiso que exige el cuidado es complejo, afirmación confirmada por Cabrera *et al.* (2000), quien muestra en su investigación que las largas jornadas de trabajo y las condiciones laborales deficientes afectan la participación de los padres en la vida de sus hijos, generando ausencias.

Conger *et al.* (2010) lo ilustran desde la “cascada familiar”, ilustrando cómo el estrés económico conduce a tensiones maritales, perturba las prácticas de crianza y afecta negativamente el desarrollo del niño-niña. De ahí que se esté argumentando la necesidad de una combinación de políticas públicas y sistemas de apoyo social para asegurar que las familias puedan proporcionar cuidados adecuados sin comprometer su bienestar (Batthyány, 2020). Hoy urge pensar en políticas de cuidado, las cuales pueden liberar tiempo, reducir el estrés y mejorar las condiciones de vida para los cuidadores, permitiéndoles proporcionar un ambiente de hogar más saludable y seguro.

Construyendo saberes: infancias en las comunidades de Antioquia

El ser niño o niña en el departamento de Antioquia, desde un punto de vista más antropológico-social, involucra entender que no existe una sola forma de mirarlos, es ir distinguiendo que existe diversidad de infancias, las que van respondiendo a sus contextos y a las formas en que van comprendiendo su entorno por parte de ellos mismos y también por los adultos que los y las rodean (Hoyuelos y Riera, 2015). Esto no significa que no puedan encontrarse ciertos componentes que den un sentido de identidad regional. Es importante destacar que, al ser un departamento con múltiples culturas, alberga una variedad de comunidades con sus propias percepciones y prácticas en torno a la infancia.

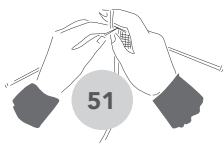


Desde la indagación realizada a las comunidades educativas de Comfenalco y a los niños y niñas, se distinguen cuatro conceptos clave que dan unidad a lo que significa *ser niño y niña* en la región, pero donde cada comunidad ha buscado la forma de vivirla y representarla de acuerdo con su cultura.

1. Niños y niñas que disfrutan del entorno. El ser humano, desde que nace, necesita de otros para poder comprender y desarrollarse en su contexto. La personalidad se constituye de aspectos cognitivos, biológicos, psicosociales y afectivos, pero se nutre desde un entramado de aspectos relacionados con su contexto natural y sociocultural, donde los adultos cercanos apoyan la constitución de la persona. Los niños y niñas, por lo tanto, son seres que poseen características, intereses y necesidades propias (Melo, 2006).

Los niños y niñas, desde la primera infancia, conviven con y para la sociedad, lo que los determina como personas propias de un entorno determinado, incorporando componentes culturales y naturales de su contexto. Necesitan de las diversas interacciones que puedan generarse, las que posibilitan establecer relaciones con otros niños y niñas y adultos cercanos y diversos (Ulriksen, 2005). Dada esta necesidad humana de querer estar en su entorno, al niño-niña de la región de Antioquia se le considera una persona que puede participar y ser un protagonista activo de su comunidad. Puede ser un actor destacado en los espacios y contextos de su territorio, considerando que es observador e indagador de su entorno social y natural. Está interesado por descubrir y conocer lo que pasa y aprende de cada situación y contexto, lo que le da la posibilidad de replicar esos actúares con otros. Esto le permite conocer y aprender, convirtiéndose en un ser sociable.

La pregunta y la conversación con sus pares y adultos cercanos y la observación le permite construir sus propias ideas, opiniones y pensamientos, los cuales puede expresar libremente, como un ciudadano que puede dar su opinión y tomar sus propias decisiones. La capacidad de ser persona activa y energética se evidencia en el juego, en las actividades deportivas, recreativas y artísticas, donde el niño-niña se involucra con su entorno. Las infancias que viven en el departamento de Antioquia ponen su cuerpo y su mente en movimiento y acción.



Desde Comfenalco se ha manifestado lo relevante de visibilizar el entorno desde una mirada estética, como una manifestación cotidiana de vivir las experiencias de vida, lo que permite, en voces de los equipos interdisciplinarios, sensibilizar a las personas en la búsqueda de la belleza y armonía en las relaciones humanas, dándoles visibilidad a los diversos contextos presentes en la región.

2. Niños y niñas con perspectiva de ecología para una vida más sustentable. La convivencia con el entorno natural es, hoy en día, una problemática que afecta el buen vivir de las diversas comunidades que habitan en el planeta. Desde hace más de 40 años las Naciones Unidas han solicitado medidas en torno al cuidado y preservación del medio ambiente. Surge así el concepto de desarrollo sustentable para expresar la necesidad de equilibrar el progreso económico y social con la preservación del medio ambiente (Espinosa et al., 2021).

Los niños y niñas de la región de Antioquia han nacido con esta problemática mundial. Dada la capacidad de sentir empatía por su entorno, pueden cuidar todo ser vivo que existe en él; de esta forma preservan lo que hoy está, para las futuras generaciones. La necesidad de querer observar todo lo que existe a su alrededor y convivir con su entorno natural les permite darse cuenta de las cosas que hay que cuidar y de las acciones humanas que hay que cambiar. Ellos presentan una sensibilidad por el otro y lo otro, rica en saberes desde sus propias experiencias de vida, que reclaman sean tenidas en cuenta y enfocadas en las propuestas educativas, para que existan cambios relevantes para ellos y para la comunidad que les rodea (Martínez, 2010).

El niño o niña de Antioquia respeta y valora su entorno natural y su diversidad y tiene conciencia y respeto animal. El jugar a explorar su entorno, compartir y generar trabajo en equipo, manipular, expresar emociones, sentimientos y hacerse preguntas para enriquecer su curiosidad posibilita soñar y aprender del medio ambiente, siendo este un escenario excepcional para un sinnúmero de aprendizajes (Martínez, 2019). Desde Comfenalco se plantea que el niño o niña, desde su nacimiento, vive en un ambiente estético determinado, lo que le permite tener una visión de mundo concreta y viva de interacciones; de esta forma, comprende su vida



desde una dinámica relacional que existe entre la naturaleza que lo rodea y la cultura que lo enmarca. La empatía con el mundo se va construyendo desde los primeros años, lo que posibilita mantener el asombro, las preguntas y las emociones ante todo lo que sucede en su contexto.

3. Niños y niñas que viven en comunidad. La vida en comunidad es una necesidad humana que permite el fortalecimiento de cada cultura. Los niños y niñas de Antioquia son parte relevante de cada comunidad donde habitan, ya que la representan y participan en ella a través de las diversas actividades que se generan, sean estas educativas, deportivas, espirituales o culturales. Son portadores y creadores de cultura porque participan en las tradiciones y prácticas de su comunidad, absorben y ayudan a transmitir el legado cultural de su pueblo. En este proceso se fortalecen su identidad cultural y su sentido de pertenencia. Al distinguir a los miembros de la primera infancia como miembros de su comunidad, se les considera como sujetos sociales y ciudadanos activos, se les empodera para que sean agentes de cambio y se les equipa para buscar soluciones innovadoras a los desafíos de su comunidad.

Se observa en el trabajo de campo que los niños y niñas de la región de Antioquia expresan libremente sus pensamientos, ideas y opiniones, al igual que cualquier miembro de su comunidad, si se les permite participar. Tienen ansias de comunicar lo que saben y lo que van descubriendo día a día, ya que necesitan de las interacciones diversas que puede ofrecerles su comunidad. Dándoles la posibilidad de participar, se potencian las relaciones respetuosas y armoniosas, democráticas, desafiantes, lúdicas, garantizando el permanente rol protagónico de sus aprendizajes, sintiéndose así parte de los contextos donde se desenvuelven, siendo activos en ellos, convirtiéndose en ciudadanos con identidad propia y valorando a comunidad que los acoge.

Para Comfenalco, las interacciones que surgen en los niños y niñas comienzan a vivirlas con ellos mismos, luego con los otros y con el entorno. Esto permite la adquisición de competencias asociadas al hacer, el saber y el poder hacer, lo que se construye en todo su proceso de desarrollo y se va reorganizando a medida que van enriqueciendo su aprendizaje. Sin embargo, es necesario que en los territorios se sigan dando las





luchas por visibilizar su participación activa y permitirles vivir procesos de participación, posibilitando todas las interacciones que puedan generarse dentro de su comunidad. De esta forma se mira al niño o niña como un ser complejo y que se experimenta en el mundo, sintiéndose parte de él y teniendo la capacidad de crear construcciones tanto propias e identitarias como sociales (Chávez y Vergara, 2017).

4. Niños y niñas sujetos de derecho. Para los participantes, los niños y niñas de la región de Antioquia son sujetos de derecho; se reconoce en ellos su derecho a la salud, a la educación, a la protección contra el abuso y la discriminación, a jugar, a descansar, el derecho a la identidad, a tener un nombre, una nacionalidad y a su participación en la sociedad. Desde este punto de vista, al niño y la niña de la región de Antioquia se les valora desde su cultura de origen, considerando su singularidad e identidad; no obstante, se reconoce que en los programas de primera infancia, en las propuestas educativas y en los planes de desarrollo de los territorios hay que darle visibilidad a aquellos niños y niñas de pueblos indígenas, migrantes, de poblaciones rurales, desplazados, de diversidad sexual y de género, con discapacidad, enfermedad o dificultades de aprendizaje.

Desde las diversidades presentes en la región, hay que considerar que el niño y la niña tienen el derecho a desarrollar sus potencialidades físicas, sociales e intelectuales, considerando, además, una vida sana favorecida por el juego, actividades físicas y culturales y el descanso, acciones que caracterizan a los menores en cada uno de los territorios, pero donde son favorecidos desde sus particularidades culturales (Cabrera, 2017). La Convención de los Derechos del Niño propone otorgar un reconocimiento a niños y niñas como pertenecientes al género humano, lo que implica que la relación que debe establecerse con ellos es de manera horizontal y participativa. Su singularidad es el valor más relevante; por lo tanto, hay que reconocerlos en su dignidad y respeto (Unicef y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008).



El niño o niña de la región de Antioquia es un actor social, activo y participativo. Para algunas de las familias es la esperanza del futuro, a quien le asigna la responsabilidad de un mañana mejor, de cuidar y mejorar la sociedad en la que viven. Es importante resaltar que, en estas construcciones con los participantes frente a quiénes son los niños y niñas, emergen en las representaciones de los participantes concepciones basadas en las características de los niños y niñas: *son alegres, creativos, curiosos, espontáneos, preguntones*, así como en sus formas de comportarse.

Cabe destacar que no existe una distinción en relación con la cultura-territorio, y ello amerita una reflexión en la forma como se le está dando valor a la cosmología y cosmovisión en la propuesta educativa de Comfenalco. La construcción de infancia que han tejido las familias y actores está centrada en una apuesta política, en un reconocimiento del niño-niña como sujeto de derecho, sujeto político. Falta priorizarlo como sujeto cultural.

Construyendo saberes: territorio y expresiones culturales

La identidad de una comunidad está indisolublemente vinculada a su territorio y a las expresiones culturales que surgen de él (Appadurai, 1996). Para los participantes, la mirada frente al territorio se asocia a una comunidad intercultural, pluriétnica y multicultural que emerge como referente para entender las diversas costumbres, expresiones culturales, saberes locales, manifestaciones artísticas, problemáticas y fenómenos en las regiones de Antioquia, que no es solo un lugar geográfico sino un espacio cultural sobre el que se pintan las narrativas colectivas de sus habitantes; es un espacio social e histórico, imbuido de significado y memoria colectiva donde las costumbres y creencias de quienes habitan se entrelazan para dar sentido y significado a su cultura e historia:

Se debe entender que somos una comunidad pluriétnica, conformada por poblaciones indígenas, afrodescendientes y mestizos procedentes de muchos departamentos y municipios vecinos. Eso hace que tengamos costumbres muy variadas, que van desde el disfrute de la música a alto volumen, el baile de ritmos caribeños, a, en otras regiones, disfrutar de música a bajo



volumen o simplemente conversar en las reuniones sociales. Hay que decir que tenemos diversidad de características culturales en los territorios donde practicamos creencias, rituales espirituales; ejemplo: utilizamos remedios naturales basados en plantas, así digan que está mal para tratar enfermedades. En la alimentación nos caracterizamos por el consumo de muchos carbohidratos, como plátano y banano verde, yuca, ñame, arepa, arroz; así mismo, la alegría, colaboración, espontaneidad y familiaridad es algo que nos caracteriza. (Familias y actores del Occidente, Suroeste y Urabá, comunicación personal)

A continuación se describen algunas de las características más representativas de siete de las nueve regiones de Antioquia. Se resalta que los modos de interactuar de los niños y niñas con sus contextos están mediados por la imitación, el juego, la exploración, la investigación y la corporalidad; en comunidad construyen formas de ser, actuar, pensar, construirse con el otro y vincularse a las particularidades de su territorio.

Región Urabá. Se caracteriza un territorio con actividades y saberes diferentes, de acuerdo con la variedad cultural de los diferentes municipios que lo conforman; para el caso de la investigación, estos son Apartadó, Chigorodó y Carepa. Allí habitan indígenas negros y blancos. Sobresalen los conocimientos en la gastronomía afrocolombiana, las danzas (el bullerengue), la vestimenta y tipos de comida de los diversos grupos étnicos embera katío, embera chamí, kuna y zenú, el reconocimiento de su lengua, rituales y prácticas alrededor de la medicina natural y hierbas sanadoras, y tradiciones como la ganadería, la minería, la artesanía y los tejidos, así como prácticas campesinas entre las que están el cultivo de maíz, plátano, cacao, el aguacate, la palma de cera, la madera, la yuca y algunas frutas como banano y piña.

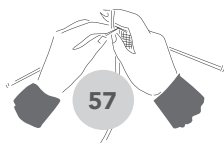
En esta región se resalta la relación con la música, la danza y el teatro enriquecido por las prácticas culturales de las zonas del Pacífico y el Caribe colombiano. Por ejemplo, en Chigorodó se desarrollan festivales de danza y teatro, paseos de río familiares o de vecindario; suelen tenerse en los hogares siembras de plantas de tipo medicinal, de frutos autóctonos o de gran valor según la procedencia étnica; disfrutan de las



celebraciones en conglomerados y del gusto por los ritmos caribeños y los alimentos a base de plátano, queso, pescado y yuca. Las mujeres son, en su mayoría, responsables del cuidado de los niños y niñas y del hogar. Las comunidades indígenas se conservan en asentamientos rurales y viven de la agricultura. Se reconoce la región por sus festivales y celebraciones de poesía, cuento y coreografías de bailes urbanos y caribeños, como la cumbia, el mapalé, el bullerengue, la Fiesta del Banano, de la Virgen del Carmen, el Festival Vallenato, el Desfile de Mitos y Leyendas y la fiesta de San Pacho.

Región Suroeste. Municipios participantes: La Pintada, Bolombolo, Anzá, Salgar y Fredonia. Se reconoce por el cultivo del café, el desarrollo de la minería artesanal, la vocación agrícola, la agricultura, la porcicultura, la piscicultura, la espiritualidad, la ganadería, el trabajo en el campo con cultivos de naranja, mandarina, mango, maíz, yuca y plátano, así como la extracción de oro en el río, la pesca y el cultivo de cítricos. Es una región de turismo con reconocimiento por su construcción literaria y tradición oral, además de la decoración de chivas, el patrimonio cultural y las artes plásticas. Se reconoce por la danza, el teatro, la pintura, los cuentos ancestrales, los ritos, los deportes como el atletismo, el fútbol y la natación, y sus fiestas, como la del Turismo y la Ganadería, las Fiestas Katías y las fiestas de la Virgen del Carmen. Se hace indispensable recuperar saberes ancestrales frente a la cosecha, el manejo del grano y una variedad de platos típicos de la región, para nuevas propuestas de desarrollo en el territorio.

Región Oriente. Municipios participantes: Carmen de Viboral y Rionegro. Destaca por el conocimiento campesino textil, la tradición de la cerámica y la locería decorada a mano, las Fiestas de la Loza, el cultivo floricultor (hortensias), el labrado de la tierra, la agricultura, la siembra de frutas, las fuentes hídricas (grandes embalses) y por ser sitio turístico; por ejemplo: la imponente Piedra del Peñol, los bañaderos de San Rafael, el Parque Tutucán y el Parque Lineal de El Retiro. Se caracteriza el emprendimiento y el liderazgo, como en la Feria del Calzado, y sobresale además por las actividades culturales alrededor del arte, como la música, el canto y el teatro; cuenta con un festival internacional de teatro y artes callejeras, promoción de huertas agroecológicas, aprovechamiento de residuos sólidos y una gran agenda en deporte.





Región Occidente. Municipios participantes: Santa Fe de Antioquia, Giraldo, Dabeiba y Sopetrán. Se caracteriza por la gastronomía, en la que predominan los alimentos calóricos típicos de la región antioqueña (plátano, yuca, tubérculos en general y granos), las frutas, la música, personajes de la historia y la política, construcciones en tapia y bahareque, así como por el reconocimiento de las tradiciones indígenas del pueblo embera eyabida, como los tiempos de cosecha en relación con los cambios de la luna y sus medicinas curativas, fundamentadas en plantas o bebidas. Sobresalen, además, las fiestas patronales y la danza del bunde y la candanga; en Sopetrán, por ejemplo, se generan corrillos de música tradicional.

En Santa Fe de Antioquia predominan una cultura religiosa católica tradicional, espacios museográficos, de arquitectura colonial, turística, y expresiones culturales enlazadas al cine, el teatro y las artes escénicas. En Giraldo, al ser un municipio de tránsito para muchas familias de Colombia, donde habitan por asuntos de trabajo, se reconoce diversidad de creencias religiosas y místicas, y la minería como una de las fuentes de ingreso del municipio.

En Dabeiba, al ser territorio indígena, las prácticas sociales son conexas a su propia cultura, las cuales influyen desde la crianza hasta los diferentes roles del hogar, cada una de ellas trabajadas en diferentes rituales que permiten fortalecer su identidad cultural. Figuras como los tejedores, el sabedor, el *jaibaná* o sanador y la partera son fundamentales dentro de su configuración como comunidad.

Región Magdalena Medio. Municipio participante: Puerto Berrío. La gastronomía, la danza, la música y el patrimonio cultural, la implementación del cacao como producto principal de la economía, el descubrimiento de la zona arqueológica en el cañón del río Alicante, la pesca artesanal, las prácticas en los ríos y humedales, los ritos, la construcción de mallados para la pesca, las construcciones y reparaciones de canoas de madera, la elaboración de atarrayas para la pesca, el baile y la música de comunidades indígenas, el legado del ferrocarril y las edificaciones históricas, todos estos son elementos que caracterizan la región del Magdalena Medio, además de los conocimientos que han hecho que sea

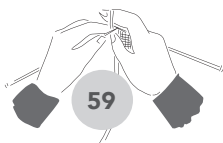


una región pujante y que sale adelante ante las adversidades, como, por ejemplo, la capacidad de generar empleo por medio de trabajos en el río, sin nombrar el campo, la gran cantidad de recursos naturales y la minería de oro artesanal.

Región Bajo Cauca. Municipio participante: Caucasia. El uso de plantas como el paico, el jengibre y la hierbabuena, o los más veredales como la vaquería, la fase de la luna nueva, la pesca en trasmallo, chinchorro, anzuelo y atarraya; el cultivo de arroz, maíz, plátano y yuca; la conservación del medio ambiente, la caza de animales silvestres, la tuna tambora, el baile y la comida son conocimientos que todo joven de esta región debe adoptar, ya que toda gira en torno al río. Sobresalen también las corralejas, las fiestas patronales (del Retorno, de la Virgen del Carmen y del Bocachico) y el mercado campesino, donde se subastan productos cosechados en la región.

Área Metropolitana. Municipios participantes: Medellín, Caldas y Girardota. Como elementos clave de esta región están la innovación y la apuesta por una ciudad que promueve la ciencia, la tecnología, la industria y el cuidado del medio ambiente, así como la descendencia de creencias y costumbres propias de los municipios que hacen parte de ella (Barbosa, Girardota, Copacabana, Bello, Itagüí, Sabaneta, Envigado, La Estrella y Caldas). Resaltan diversas tipologías de familias, problemáticas de los contextos (violencias), la migración campesina y el desarrollo de la industria, pero también la gente resiliente, luchadora y pujante, así como la diversidad de géneros musicales, la gastronomía, el teatro, el arte, la lectura y la conservación del medio ambiente, además del liderazgo de los grupos poblacionales por la garantía de sus derechos (mujeres, población discapacidad, LGTBI). Sobresale la figura de los poetas, como, por ejemplo, Ciro Mendía. Se resaltan también, en Caldas, las Fiestas del Aguacero y el Festival de Juegos Tradicionales; en Girardota las Fiestas de la Danza y el Sainete, y en Medellín la Feria de las Flores.

En esta mirada de la interculturalidad en el territorio es importante destacar una tensión que emerge en cuanto a la hibridación de culturas. Tanto en los municipios como en las familias llama la atención que los participantes afirman que las características culturales han ido cambiando.





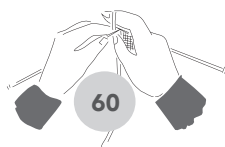
La llegada a los municipios de personas de otras nacionalidades, regiones y contextos, los cambios globales y las nuevas formas de infraestructura y de desarrollo territorial han hecho que se pierdan costumbres ancestrales y se adopten nuevas tradiciones, provenientes de otras culturas.

En las voces de los participantes, este fenómeno se denomina la “tercera cultura”, comprendida como las nuevas construcciones sociales y culturales que emergen de las relaciones e interacciones entre dos culturas y que están ligadas al proceso de intercambio político, económico, cultural, científico y tecnológico. Para ellos constituye una fuente de análisis frente a la interconexión de los Estados, regiones e individuos, en cuanto a que la transferencia de conocimientos, pensamientos, costumbres, ideales políticos, sociales y culturas genera una relación de enriquecimiento, pero también de tensión frente a la construcción de la interculturalidad y de las identidades locales.

Esta tensión se expresa en incertidumbre, dudas y resistencia frente a los cambios que los participantes mencionan. Por un lado, se presenta arraigo en las costumbres, apropiación del territorio y sentido de pertenencia, pero, por el otro, se evidencia un desarraigo cultural, desconfianza hacia la institucionalidad, multiplicidad de cosmovisiones donde prima un desconocimiento de la historia, problemáticas de identidad y falta de comunicación y solidaridad, porque se modifican actitudes.

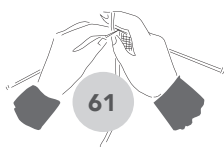
Como un llamado urgente para recuperar la identidad de las comunidades, los participantes hacen la propuesta, desde los campos curricular, pedagógico y didáctico, de enfatizar en la importancia que tiene la cultura, la sociedad, los contextos, el territorio, el ambiente, la individualidad y las concepciones que hay dentro de una comunidad respecto al papel de la educación, el significado de ser niño y niña, la trascendencia y acogida de cada persona que coexiste dentro de los distintos escenarios próximos o, como lo amplía Turra (2012),

la escuela vinculada con las comunidades sociales y los territorios en que se encuentran, en donde los contenidos curriculares den cuenta de las formas culturales locales y aporten a la autovaloración de la

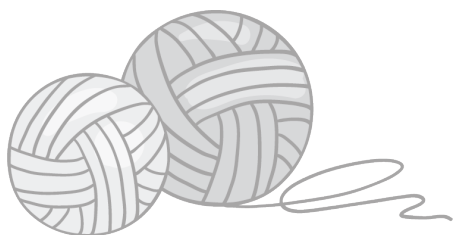


propia identidad, para desde ahí proyectarse en el conocimiento y valoración de las diferencias culturales en contextos más amplios. (p. 4)

Se comprende que el currículo es una construcción cultural porque retoma las creencias y experiencias de las personas involucradas, su manera de interactuar y sus prácticas educativas; no es un proceso espontáneo y neutral, sino que exige un posicionamiento de los participantes en el ejercicio cotidiano de construcción de sentidos, fundamentos, principios y criterios de desempeño, desde sus voces. Es un eje que da lugar a la reflexión, la confrontación y la evaluación de la realidad.







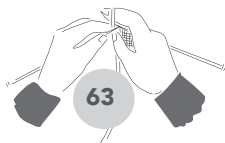
Hilando respuestas

Propuesta curricular con pertinencia cultural e inclusiva para las regiones de Antioquia



Una propuesta con pertinencia cultural e inclusiva para las regiones de Antioquia, tal como se establece con la metáfora del tejido, debe darse desde la urdimbre y la trama. Armar la urdimbre es entretejer un sistema de relaciones entre los saberes disciplinares y científicos y los saberes propios de las comunidades, es dar lugar al reconocimiento de los grupos, a sus prácticas culturales y a lo que acontece en los territorios. Conjuga un conjunto de elementos (hilos) pedagógicos y didácticos, experiencia, perspectivas, voces de los sujetos, prácticas, memoria y sentidos, que al tejerse crea una estructura (trama) de conocimientos, donde se cruzan y entrecruzan nudos, vacíos, tensiones y proyecciones que se traducen en el hacer, sentir y actuar de los sujetos que viven y construyen la experiencia.

Hilar saberes en los territorios implica una apuesta socioeducativa que moviliza la confrontación, la participación de los actores, el reconocimiento y la experiencia de los sujetos (niños, niñas, familias, actores y agentes educativos). Demanda tejedores que provoquen, convoquen y tengan la capacidad de negociar, reconocer y apropiar prácticas culturales. Estos son dinamizadores de experiencias que le dan voz y lugar al "otro" y apropian el arte como gesto estético, en tanto



que el tejido final constituye la creación de una propuesta socioeducativa sensible y humana.

Qué debe caracterizarse en las propuestas socioeducativas

Para el desarrollo de una apuesta socioeducativa pertinente en las regiones de Antioquia, la perspectiva intercultural emerge como una postura necesaria en el reconocimiento de la identidad. Los rasgos culturales son fundamentales para comprender perspectivas y recorridos y dar lugar al cuestionamiento, las interpelaciones y las fronteras simbólicas entre los grupos. Se reconoce que los cuerpos son portadores de identidad y, por ello, los espacios educativos deben propiciar el abordaje pedagógico de lo propio, polifonías alrededor del patrimonio cultural y las prácticas culturales, gastronómicas, agrícolas y mineras, con el fin de crear conciencia ciudadana frente a su realidad.

La propuesta que aquí se construye parte de una apuesta que hacen las comunidades de Antioquia para fomentar la cultura local y favorecer la relación y el vínculo de los niños y niñas y de las familias con los territorios, con la memoria histórica, las manifestaciones artísticas y las problemáticas socioculturales y ambientales; la posibilidad de poner en diálogo las prácticas educativas versus las prácticas culturales, favorecer los aprendizajes locales y globales y la pertenencia a una comunidad, a su cosmovisión, cosmología y vinculación con otros ámbitos culturales.

Producto de los hallazgos de este proceso de construcción conjunta, se tiene que, como elementos clave en una propuesta intercultural, debe hacerse énfasis en las interacciones y construcciones relacionales que se construyen entre niños, niñas, adultos significativos y actores de la comunidad. Es importante que las acciones de planeación y proyección para el trabajo con las comunidades reconozcan el proceso de convivencia social y comunitaria, la relación de los niños y las familias con el espacio y las relaciones intergeneracionales, dado el público que asiste al programa (familias, cuidadores, abuelos, tíos, hermanos, primos).

En la figura 1 se describen los procesos clave a tener en consideración en el momento de iniciar un proceso educativo intercultural en las comunidades.



Figura 1

Elementos por caracterizar en las mediaciones pedagógicas desde la apuesta de pertinencia cultural



1. Proceso de convivencia social y comunitaria. Reconoce cuatro aspectos: (a) la práctica de valores; (b) las prácticas comunitarias; (c) la comunicación, y (d) la resiliencia. A continuación se explica cada uno.

La *práctica de valores* se centra en el bienestar de la comunidad, donde se vive la solidaridad como una disposición de servicio al otro, una mirada dada por la cercanía y la preocupación por la capacidad de apoyo frente a las necesidades familiares, personales y sociales. Es allí donde la unión sobresale en las catástrofes, en las dificultades por inundaciones y, recientemente, por la pandemia; donde se recogen dinero, enseres, ropa y mercado entre los vecinos para suplir necesidades de la misma comunidad. La atención prioritaria se centra en el cuidado de los niños y niñas y de adultos mayores, especialmente de los que requieren asistencia. Es una oportunidad para reconocer los valores culturales.

En cuanto a las *prácticas comunitarias*, deben reconocerse las acciones colectivas que realizan las comunidades para sacar su territorio adelante. En esta investigación, lo más común son los convites; los recursos de estas actividades se disponen al arreglo de calles y vías de acceso y a la construcción de espacios educativos y deportivos. Un aspecto que



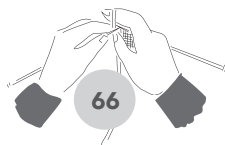


resalta en estas prácticas es la confianza que existe entre los habitantes; mientras más familiaridad exista, mayor es la respuesta de colaboración. Esta apuesta de trabajo conjunto es importante abordarla con las infancias en esa mirada frente al principio de la otredad y la hospitalidad.

Se observa que en la práctica comunitaria, los líderes y lideresas gestionan recursos con las administraciones municipales, con fundaciones que trabajan en proyectos que benefician a comunidades y con la vinculación de ayudas económicas de las grandes compañías que tienen dentro de su misión la responsabilidad social. En este proceso de gestión existen roles que se asumen tanto por los líderes y lideresas como por los participantes de la comunidad, como gestores de recursos, veeduría ciudadana, sensibilización a la comunidad y difusión para dar a conocer avances y logros. Estas prácticas desarrollan el sentido de comunidad y del bien común y requieren de su aprovechamiento para generar espacios de apropiación entre los niños y niñas, de manera que se avance en la reflexión del sentido de pertenencia del contexto.

La *comunicación* se ha priorizado en la oralidad como una estrategia de la práctica cotidiana, que va desde el saludo a propios y extraños hasta la posibilidad de conocer algo del otro. En algunos casos genera círculos de amistad que se convierten en espacios de encuentro para compartir celebraciones familiares y otras de tipo social y cultural. Aprender a escuchar y a comprender la opinión del otro es un direccionamiento presente que lleva a respetar a las personas y a diferenciarlas de las ideas.

La *resiliencia* hace parte de las condiciones de la convivencia, como un acontecimiento que ha dejado huellas en las subregiones. Vivir en circunstancias de miedo e incertidumbre llevó a generar niveles de desconfianza por las personas que rodeaban a las comunidades, especialmente en zonas rurales, recobrando la familiaridad en el buen trato con el vecino, que se materializa en tolerancia, diálogo, actitud de respeto y cooperación. La resiliencia se orienta hoy en un sentimiento de esperanza, con la ilusión de que los hechos ocurridos en el pasado sean parte de una historia que no se olvida pero que trasciende a un vivir con mayor expectativa; recupera la memoria histórica de los territorios.



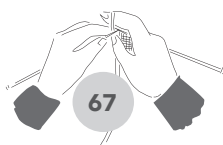
2. Relaciones de los niños y las niñas y familias con los espacios y patrimonios. Este proceso consiste en tener presentes los ambientes y el patrimonio en los que crecen los niños y niñas en comunidad, el espacio como producto de interrelaciones que hace posible la coexistencia de las diferencias e identidades, lugares abiertos para transitar y movilizar discursos, narrativas y experiencias; por ejemplo los parques, los muelles, las zonas de esparcimiento y juego libre, los ambientes naturales, los espacios arquitectónicos y de patrimonio cultural y la calle.

Estos espacios congregan a la comunidad en torno a la tertulia, a interacción en actividades culturales programadas por las administraciones municipales, como bazares, el mercado campesino y exposiciones que son de acceso para la comunidad, lo que permite ampliar el grupo de amigos y brinda la posibilidad de conocer alguna novedad relacionada con la vida de los habitantes, tanto de la zona urbana como de la rural, y de compartir comentarios con relación a una noticia de alguna situación nacional o internacional; es decir, son entornos mediadores para generar procesos dialógicos, reflexivos y críticos de las realidades, para provocar experiencias retadoras en las que se posibiliten la curiosidad, la pregunta, la acción, la toma de iniciativas, la expresión de los sentimientos y emociones, la fantasía, la imaginación y la expresión creadora.

Los espacios relacionan, además, los lugares cargados de símbolos que posibilitan ambientes didácticos y pedagógicos. En relación con la cosmovisión de los territorios, la cultura permite el reconocimiento de lo propio y lo extraño, la configuración con respecto a la identidad y las formas de relacionamiento entre pares; es una experiencia sensorial para experimentar, crear, imaginar y posibilitar otras formas de construcción del pensamiento.

3. Relaciones intergeneracionales entre infancias y adultos.

En las interacciones también deben contemplarse las diversas prácticas y relaciones que se establecen en las comunidades y la importancia de estas para la configuración de la identidad en esa relación del niño-niña con los adultos. Se destacan en esta investigación varios tipos de prácticas: adultocentristas, intergeneracionales y entre adultos, las cuales es importante concebir en las mediaciones pedagógicas que se proyectan para cada una de las regiones.





Las *prácticas centradas en el adultocentrismo* son características en la crianza de los niños y niñas. La composición de las familias extensas, las madres cabeza de familia y el madresolterismo son algunas de las circunstancias que explican esta dinámica. La particularidad principal de estas prácticas es que los niños y niñas no son escuchados y, en cambio, prima en la mayoría de las regiones la visión del adulto. Por ello debe caracterizarse, para promover acciones conjuntas de escucha y reconocimiento.

Las *prácticas intergeneracionales* se caracterizan por sistemas de poder de los adultos hacia los niños, niñas y jóvenes, dinámicas de jerarquía entre los adultos, participación en menor escala de la comunidad en general y presencia de conflictos intergeneracionales, los cuales han existido históricamente; sin embargo, se requiere de una visión distinta, donde dialoguen aprovechando las capacidades de adultos, que representan las fortalezas de la cultura local. En la interacción intergeneracional se evidencia que, en algunos casos, las nuevas generaciones entran en conflicto por la actitud conservadora de los adultos, lo que perturba sus creencias y tradiciones.

Según los aportes de los diferentes participantes, un aspecto que sobresale es la comunicación, la cual no se desarrolla de manera dialógica sino de manera autoritaria, lo que genera resistencia en los más jóvenes. Se debe propender por el desarrollo de sus capacidades críticas, sensibilidad por el cuidado del medio, capacidad de asombro y capacidad para la resolución de conflictos. Es de resaltar en el Valle de Aburrá el liderazgo que han tenido algunos colectivos de jóvenes para aprovechar sus situaciones vividas o prácticas relevantes y hacerlas trascender al campo cultural con la participación de adultos, niños, niñas y jóvenes, como es el caso del Centro Cultural Moravia, el mural de grafitis en la Comuna 13 y los grupos de proyección social y cultural en Urabá, Suroeste y Oriente.

Es importante orientar el trabajo colaborativo a las actividades pedagógicas y el juego de roles de manera sistemática y variada, de manera que se asuman diferentes tareas y puntos de vista desde la infancia, así como trabajar sobre la historia de vida de líderes positivos de la comunidad, que brinden elementos de pertenencia como referente a los niños y niñas. Las instituciones educativas deberán orientar a las familias



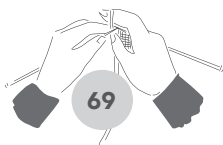
sobre cómo lograr una interacción armónica a partir de una comunicación dialógica, lo que implica que deberá trabajarse con los estilos y formas comunicativas que se reconocen en la dinámica de las localidades.

Las *prácticas entre adultos* tienen características diversas; se encuentran aquellas donde se valora al adulto en su edad y trayectoria de vida, pero, de igual manera, familias donde el adulto es una molestia y otras donde se generan conflictos, incluso el abandono. En la mayoría de los municipios existen propuestas para adultos mayores con actividades como paseos y programas de mantenimiento físico, alimentario y emocional, llegando a la conformación de clubes, grupos de caminantes, de baile y, en menor escala, de poesía y canto.

El reconocimiento de las abuelas como figuras de crianza es dado por otros, y con reconocimiento social en el rol que desempeñan. En el Valle de Aburrá las abuelas que permanecen en casa son las copartícipes en la crianza, delegada por sus hijos; muchos de ellos trabajan durante el día y ellas cuidan a sus nietos o los acompañan a los centros de desarrollo infantil y colegios en la primaria, y algunos incluso con las tareas de quienes cursan la primaria; es por ello que se requiere fortalecer dinámicas comunitarias donde se generen diálogos de saberes para potenciar la identidad cultural y rescatar la figura del adulto como acompañante de actividades en el proceso de educación de los niños y niñas y en la promoción de acciones con otros adultos.

Cómo desarrollar la propuesta con carácter intercultural e inclusivo

Es importante destacar que, en el marco de la pertinencia cultural, la apuesta curricular debe ser emergente y producto de la praxis que se construye en territorio (Grundy, 1987). La praxis implica reflexión, acción y cambio; en lugar de ser un producto estático, es un proceso dinámico que involucra a toda la comunidad educativa. Se fundamenta desde la pedagogía crítica, lo que implica que cada individuo se convierte en un explorador reflexivo que cuestiona su entorno, en lugar de un simple receptor de información.

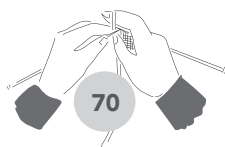


Desde esta perspectiva, y comprendiendo la metáfora del tejido, las propuestas pedagógicas dan lugar a las necesidades y apuestas colectivas de las comunidades, dan cabida a la pregunta y a la capacidad creativa de los niños, niñas y familias, actores para indagar y profundizar en sus problemáticas, intenciones y proyecciones. Por ello es una apuesta progresiva donde la construcción teórica conceptual emerge en la medida en la que se avanza en el proceso. Como sostiene Malaguzzi (1993), fundador de Reggio Emilia, esta es una propuesta socioeducativa que no está escrita ni estructurada; emerge producto de las caracterizaciones, cartografías e ideas que proponen las comunidades, niños y niñas en función de lo que piensan y les inquieta.

Esta apuesta socioeducativa no significa la ausencia de planificación ni de organización. Al contrario, requiere de una cuidadosa observación y reflexión sobre los intereses y las respuestas de los niños, niñas y familias, para facilitar experiencias de aprendizaje significativas y contextuales. Las propuestas educativas que surgen en el proceso son fluidas y se adaptan a medida que los participantes exploran, experimentan y construyen su conocimiento del mundo. Tres dimensiones son importantes considerar: *valores*, *ideas* y *prácticas expansivas*.

Los *valores* se centran en las relaciones y en la construcción conjunta y enfatizan la importancia del respeto por cada individuo, la inclusión, la cooperación, la colaboración, la democracia y la interdependencia. Se basan en la creencia de que cada niño y niña es un individuo único y valioso y que todos tienen derecho a participar activamente en su educación. Las *ideas* surgen durante el proceso educativo y no son estáticas ni predefinidas, sino que se construyen y reconstruyen constantemente, a través de la interacción y la experiencia, y promueven la creatividad y la innovación. Finalmente, las *prácticas expansivas* están diseñadas para fomentar la participación activa de los niños y niñas en su aprendizaje y para promover su creatividad, exploración y descubrimiento, en este caso mediante la metodología Crisol.

Es importante destacar que, como uno de los asuntos que nombran las comunidades para que pueda ser más efectivo el acompañamiento en los territorios, emerge la apuesta por una articulación interinstitucional,



interdisciplinaria y transdisciplinaria. La articulación interinstitucional responde al trabajo colaborativo y a las relaciones entre instituciones de salud, deporte, emprendimiento y cultura, así como comités, asociaciones, organizaciones e instancias intersectoriales. Se afirma que es una estrategia para la promoción de acciones conjuntas que contribuyan al desarrollo de la comunidad, una necesidad para promover la garantía de los derechos de niños, niñas y sus familias y dinamizar la toma de decisiones en pro de alternativas que contrarresten las problemáticas sociales y las demandas de los contextos local y global.

La interdisciplinariedad posibilita la construcción de una comunidad de aprendizaje científica y académica, que aborda, desde un enfoque holístico, el desarrollo del conocimiento conceptual, procedimental, operativo y metodológico. Constituye un espacio de socialización en el que inciden las construcciones simbólicas de los sujetos, porque viabiliza un consenso de ideas que se nutren, retroalimentan y reconstruyen a la luz de un permanente intercambio de saberes, prácticas, información, conocimientos y habilidades, lo que posibilita una apuesta educativa más situada en los contextos.

La transdisciplinariedad, por su parte, posibilita el intercambio de saberes y experiencias; es una forma en que las múltiples disciplinas aportan en la solución de problemáticas reales en los contextos, en cuanto a que las contribuciones de cada participante son esenciales para la confrontación, el diálogo, la reflexividad y la cooperación, para aclarar los lenguajes ambiguos y pensar sistemáticamente y de forma organizada, lo que posibilita la planeación y el diseño de apuestas situadas.

Asumir las nociones de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad se convierte en la oportunidad para el desarrollo de diálogos colectivos y el intercambio de saberes y experiencias que nutren la apuesta educativa y los desarrollos del territorio. Es una forma de trabajo integrado y articulado, donde la participación de las familias, actores de la comunidad, agentes educativos y organizaciones, así como las acciones de los colectivos, son tomadas en cuenta, valoradas y discutidas.

En esta línea, la propuesta debe estar transversalizada por unas prácticas educativas:



- **Flexibles:** lo suficientemente flexibles para adaptarse a las necesidades, habilidades y experiencias culturales de cada estudiante.
- **Vinculantes:** que impliquen la inclusión de contenidos curriculares que reflejen la diversidad cultural y la integración de actividades que fomenten la interacción y la colaboración entre estudiantes de diferentes culturas.
- **Dialógicas:** deben promover un ambiente en el que los niños, niñas y familias se sientan libres para expresar sus ideas y experiencias culturales y para escuchar y aprender de las experiencias de los demás.
- **Experienciales:** deben implicar la conexión del aprendizaje con las experiencias vividas en sus propias culturas y comunidades, así como la inclusión de oportunidades para el aprendizaje práctico y experimental.
- **Inclusivas:** que impliquen el reconocimiento y la valoración de la diversidad cultural, la eliminación de barreras al aprendizaje y la participación y la promoción de un ambiente acogedor y respetuoso.
- **Contextualizadas:** se adecuan a las características propias de las gestantes, niños, niñas, familias y comunidad.
- **Participativas:** se valora la experiencia de las gestantes, lactantes, niños, niñas y familias.

Campo pedagógico y didáctico de la propuesta intercultural e inclusiva

La propuesta que se presenta a continuación emerge de la construcción colectiva que los participantes tejen para responder a las exigencias de los territorios y a las necesidades globales, y se estructura en el campo pedagógico y didáctico como se describe en la figura 2.

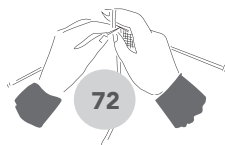


Figura 2

Ejes de desarrollo y ámbitos de aprendizaje de la propuesta intercultural e inclusiva



El campo pedagógico *ejes de desarrollo y aprendizaje* consiste en prácticas que orientan la propuesta socioeducativa desde una visión holística que rompe con la fragmentación de saberes y estructura una visión integral del desarrollo de los niños y niñas. Se compone de cuatro ejes articuladores: (a) vida en comunidad; (b) cosmología de la infancia; (c) arte, ciencia, tecnología y juego, y (d) prácticas culturales y saberes de los territorios. Estos ejes hacen referencia a la relación entre educación, pedagogía, territorio, arte, cultura, ciencia y estética; articulan y transversalizan procesos, metodologías, estrategias y acciones institucionales que privilegian las interacciones y la creación de ambientes, entornos y mediaciones pedagógicas.

Cada uno de los ejes entrelaza diversos *ámbitos de desarrollo y aprendizaje*, en el marco de la didáctica, y configura la identidad de las propuestas en la forma como se ponen en discusión las problemáticas





sociales, políticas, económicas, culturales y ambientales de la vida cotidiana, así como las prácticas y las estrategias institucionales; así mismo, da cuenta de la autonomía y forma de construcción conjunta con los colectivos.

Finalmente, los *saberes y prácticas* sitúan las habilidades que niños, niñas y familias se apropian para el reconocimiento de los saberes propios dados en las prácticas tradicionales de las comunidades, la memoria histórica colectiva, el entramado social de prácticas sociales basadas en conocimientos populares, indígenas, campesinos, urbanos, y los saberes científicos-tecnológicos en el diálogo entre lo local y lo universal y en el empoderamiento de los niños, niñas y familias en el desarrollo de su pensamiento crítico y creativo frente a la recuperación de lo propio y lo extraño.

Los ámbitos de aprendizaje y saberes deben ser discutidos en la propuesta educativa y requieren de la participación activa de toda la comunidad, el diálogo de saberes, el autorreconocimiento y la potenciación de capacidades de cada sujeto en las comunidades. Los campos enfatizan la importancia que tienen la cultura, la sociedad, los contextos, el territorio, el ambiente, la individualidad y las concepciones que hay dentro de una comunidad respecto al papel de la educación; configuran una construcción social de sentido donde el proceso curricular es activo y la planeación, la acción y la evaluación se relacionan y se integran recíprocamente.

En la tabla 3 se expone la relación directa que existe entre los ejes y los ámbitos de desarrollo y aprendizaje y los saberes y prácticas para la educación infantil. Los aportes desarrollados no constituyen un proceso homogéneo sino transversal y holístico, en relación con las particularidades de los territorios, las demandas de las comunidades y las líneas estratégicas de las instituciones. Para el caso de Comfenalco, no existe un currículo estandarizado sino una propuesta flexible, adaptable a los contextos de sus comunidades, a las construcciones socioculturales y a las necesidades de las familias y de los niños y niñas que participan en sus programas.



Tabla 3

Campo pedagógico y didáctico: propuesta intercultural e inclusiva

Campo pedagógico: Ejes de desarrollo y aprendizaje	Campo didáctico: Ámbitos de desarrollo y aprendizaje	Saberes y prácticas: Objetivo aprendizaje/ dominios
Eje vida en comunidad	• Valores, emociones, políticas y subjetividades • Desarrollo personal y social	• Autoconocimiento, identidad y autonomía • Desarrollo socioemocional
Eje cosmología de la infancia	• Cuidado de sí y del medio ambiente • Participación y cultura del reconocimiento • Cosmos y pensamiento	• Saberes y prácticas ancestrales • Saberes populares y campesinos • Desarrollo sostenible y sustentable • Pensamiento crítico
Eje arte, ciencia, tecnología y juego	• Cultura, arte, ciencia y tecnología • Ambientes estéticos y creativos • Recursos, juegos y materiales autóctonos de las comunidades	• Saberes globales, ciencia, arte y tecnologías
Eje prácticas culturales y saberes de los territorios	• Territorio e identidad cultural • Manifestaciones artístico-culturales	• Conocimiento de la cultura y su territorio • Conocimiento de las manifestaciones culturales y artísticas





Ejes y ámbitos de desarrollo y aprendizaje

Eje vida en comunidad. Recupera la memoria histórica de los territorios, su historiografía y sus valores y contrarresta las prácticas eurocéntricas, promoviendo la democratización de los procesos socioculturales y educativos; contribuye así al desarrollo de las identidades, la lengua y los valores culturales y al relacionamiento de los niños, niñas y familias con las tradiciones de los territorios. Uno de los aspectos que enfatizan las comunidades es hacer una apuesta por los valores y las emociones políticas. Las formas de relacionamiento caracterizan a las comunidades en la manera de enfrentar las múltiples problemáticas, su historia, su lucha, su empoderamiento, pero también en la forma como tramitan sus sentimientos y actitudes en la formación como sujetos políticos.

Ámbito valores, emociones, políticas y subjetividades. Las familias y los niños y niñas construyen sus subjetividades desde una participación activa, donde la capacidad de agenciar, liderar, aportar y pensar como integrantes de un colectivo en sociedad da lugar a la ciudadanía y democratización de saberes en la formación ética de los sujetos. En este sentido, la disciplina, la solidaridad, la empatía, la colaboración, la unión, la hospitalidad, el cuidado de los unos a los otros, el amor y la compasión emergen como posibilidad para el encuentro entre las culturas, para el autoconocimiento y reconocimiento de lo que son como ciudadanos en comunidad, para resignificar la cosmovisión de su pueblo y los valores heredados por las comunidades en el trabajo organizado y colectivo.

La emoción se comprende como un acontecimiento en el que se favorece la vida en común. Algunos de los valores que se proponen en los espacios pedagógicos educativos, para la discusión y democratización de experiencias en el fortalecimiento de la ciudadanía, se muestran en la figura 3.

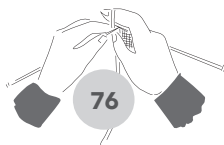
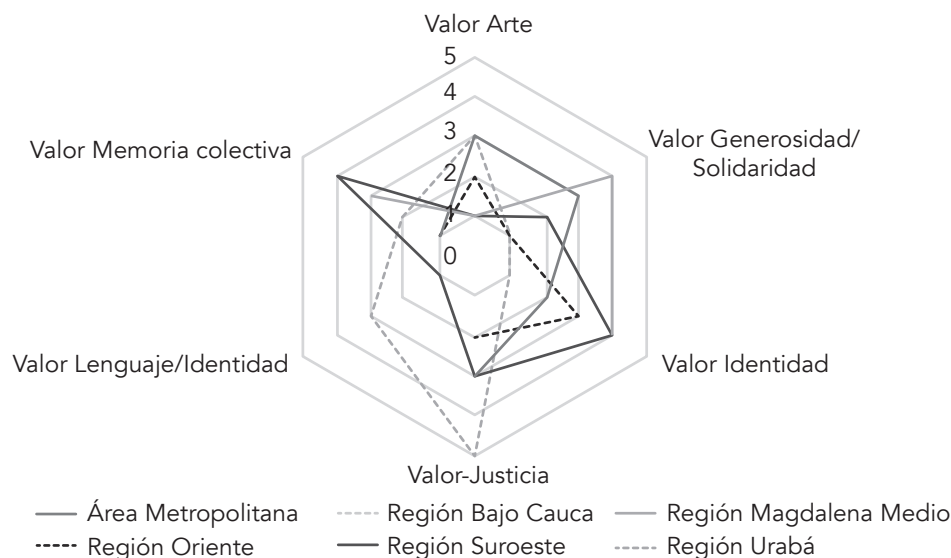


Figura 3

Promoción de valores en la formación ciudadana



Ámbito desarrollo personal y social. Se comprende la experiencia de los sujetos, sus emociones, miedos y temores, así como las prácticas éticas, estéticas y creativas tejidas en las comunidades, las cuales son necesarias para dar respuesta a las vulnerabilidades, la memoria histórica-colectiva y la espiritualidad en los territorios, y para la formación del ciudadano local versus el planetario, es decir, un ciudadano del mundo que no deja de ser lo que es; es la posibilidad para irrumpir en los discursos, gestos y actos, establecer acuerdos y promover la democracia.

Eje cosmología de la infancia. Asume la visión e interpretación del mundo de los niños, niñas y familias en la relación que tienen con su territorio; comprende el ámbito de reconocimiento y participación, en este caso, el significado de ser niño y niña en las comunidades y su participación como sujetos sociales y políticos, cosmovisión que se teje de las infancias en cada territorio (infancias indígenas, afro, desplazadas, migrantes, urbanas, rurales). Comprende los sentidos atribuidos y proyecciones en la forma como se dan las relaciones, el cuidado, la crianza y la perspectiva de género, así como la forma de entender sus diversidades e identidades en la visión que cada sujeto tiene de sí mismo y de pertenencia a un colectivo.



Ámbito cosmos y pensamiento. Relaciona el reconocimiento de niños y niñas como sujetos políticos, sujetos críticos con capacidad de narrarse, de autorreconocerse, con voz y voto frente a las decisiones tomadas en los contextos y colectivos, conocedores de las creencias y formas de pensamiento propias y extrañas. Es una propuesta que desafía la capacidad creativa para explorar diferentes perspectivas y desarrollar habilidades de pensamiento crítico, donde niños y niñas puedan resolver situaciones y problemáticas de su contexto. Para ello es importante abordar con las comunidades lo que hay de nuevo en la construcción de las infancias, sus formas de relacionamiento con el territorio, la ciencia, la tecnología, los juegos, sus formas de pensar, de construir subjetividades y relacionarse con las problemáticas sociales.

Ámbito participación y cultura del reconocimiento. En este reconocimiento de las infancias, en las apuestas educativas se da lugar a la construcción de subjetividades en la promoción de experiencias donde ellos sean constructores de saber, en relación con las problemáticas sociales y culturales de sus territorios; se promueve que sean protagonistas y se identifiquen como sujetos políticos, con capacidad de agencia y pertenecientes a una comunidad y territorio. De ahí que se destaque una apuesta educativa que reconozca la existencia de múltiples infancias (migrantes, con discapacidad, rurales, ciudadanos, grupos étnicos) y la singularidad en la forma de transitar la niñez, en el marco de una cultura del reconocimiento.

La perspectiva de género en el trabajo con familias, niños, niñas y comunidades emerge como una necesidad de las propuestas socioeducativas, en cuanto a que se evidencian en algunas regiones prácticas mediadas por lo patriarcal y por el adultocentrismo en esa interacción niño-adulto. Como mencionan los equipos interdisciplinarios, aún persisten prácticas machistas y estereotipos de género en los que se restringe el rol de la mujer en la vida social de algunos municipios.

Esta perspectiva de género también comprende el reconocimiento de las orientaciones sexuales. Se observan aún en los territorios prácticas que oscilan entre la aceptación y la discriminación; según las familias, existen actitudes de intolerancia, rechazo, xenofobia o indiferencia. Debe



promoverse una cultura del reconocimiento para garantizar la participación, en coherencia con el enfoque de derechos centrado en prácticas de valoración, convivencia respetuosa y oportunidades de participación en diferentes campos.

Uno de los colectivos que urge visibilizar es a los niños y niñas con discapacidad y alertas en el desarrollo. Según los agentes educativos y las familias, en algunos municipios se carece de la perspectiva de inclusión, aún persisten el esquema del déficit y prácticas proteccionistas que requieren trascender a la perspectiva inclusiva atravesada por los derechos fundamentales.

Se identifica que en las regiones de Antioquia la educación inclusiva sigue mostrando vacíos en su implementación, afectando los procesos de aprendizaje y la participación con pertinencia para este colectivo; el empoderamiento es de bajo logro y los sujetos con discapacidad y sus familias no sobresalen en las actividades propias de cada región; la oferta educativa, recreativa, en salud, y los programas para las familias, entre otros, no son visibles. Se ha logrado visibilizar en las políticas públicas, incorporados en los planes de gobierno de algunos municipios, programas, proyectos y actividades; no obstante, las comunidades expresan que nos son suficientes, destacando la necesidad de impulsar mayores recursos y promover la formación para el trabajo con esta población.

En esta cultura del reconocimiento, darles participación a las infancias es reconocer, respetar y promover sus saberes. En lo expuesto por las familias y los actores, se resalta que hay bajo reconocimiento de prácticas ancestrales; en las propuestas educativas se priorizan saberes occidentales y aquellos promocionados por los medios de comunicación; sus costumbres, en algunos casos, se trabajan como una demostración en un día especial, como el Día del Campesino, el Día de la Afrocolombianidad o el Día de las Lenguas; en su mayoría han sido utilizadas por el turismo para ser mostradas como algo exótico; son pocos los lugares donde estas adquieren el estatus cultural que deberían tener en ese reconocimiento como sujetos que hacen parte de un territorio.



Ámbito cuidado de sí y del medio ambiente. Está relacionado con las prácticas de cuidado y crianza que las familias y comunidades realizan para acompañar los aprendizajes y desarrollos de los niños y niñas, experiencias basadas en los hábitos, cosmovisiones, costumbres, creencias y rituales; aprendizajes adquiridos en los programas de formación, en las formas cotidianas de acompañar cada momento del curso de vida en correspondencia con los momentos de alimentación, el sueño, el autocuidado, la higiene, la salud, la espiritualidad, los valores y el bienestar emocional; formas de comunicación, interacciones, vínculos y transmisión de saberes.

Se destaca que en las regiones de Antioquia las prácticas de cuidado y crianza están en relación directa con las subjetividades que en las comunidades se han instalado y se han transmitido de generación en generación. El *cuidado* está centrado en la mirada de protección, en prácticas relacionadas con la salud física y espiritual, la higiene, la salud y la alimentación, en vínculos afectivos, valores, buen trato, autocuidado y garantía de derecho. Un ejemplo de ello se ve en las múltiples estrategias que realizan para abordar desde el componente de alimentación y nutrición, todo lo relacionado con seguridad y soberanía alimentaria frente a lactancia materna, sobrepeso, ingesta de alimentos, capacidad gástrica y su relación con el desarrollo infantil, con el fin de empoderar a las familias sobre hábitos de vida saludable.

La *crianza* se instala en el buen trato, como medio para facilitarles a los niños y niñas un ambiente sano y un óptimo desarrollo; se relaciona con el acompañamiento en las tareas, rutinas de independencia, autocuidado y autonomía, el cuidado centrado en el bienestar, el diálogo, la escucha y prácticas basadas en el respeto y el amor, y pone en contexto el acompañamiento que debe darse en el uso de los aparatos tecnológicos y de las demandas que implican las realidades actuales.

El *cuidado* y la *crianza* son dos ejes fundamentales en los programas de educación inicial. Las prácticas de cuidado y crianza constituyen una nueva concepción frente a la forma como se acompañan, se garantizan, se promueven los derechos de los niños y las paternidades y maternidades de los adultos y cuidadores. En las regiones de Antioquia es posible

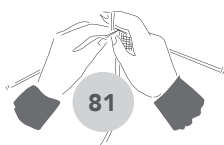


identificar que se ha avanzado en el reconocimiento del niño como un sujeto de derecho; no obstante, es posible destacar en el contexto sociocultural que existen algunas prácticas adultocentristas, en algunos casos autoritarias, y por ello se deben entablar diálogos con las familias y cuidadores para resignificar imaginarios, saberes, creencias y sistemas de cuidado-protección y para co-construir prácticas que sean pertinentes según las realidades de los niños y niñas y su territorio.

El *cuidado del entorno* es otra de las miradas que ponen en contexto la forma como los niños, niñas y familias se relacionan con la naturaleza y la ecología, construcción de intenciones comunes y compartidas que constituyen significaciones frente a la apropiación del mundo y de la naturaleza. En las propuestas educativas estas prácticas deben enmarcarse en el respeto, la solidaridad y el desarrollo de dinámicas familiares, escolares, ambientales y sociales, que favorezcan relaciones más humanas e incluyentes y un conocimiento político-económico que lleve a identificar los verdaderos propósitos de la explotación de los bienes naturales y materiales, la promoción de estilos de vida y hábitos saludables, la capacidad de inferir y decidir frente a los excesivos y estereotipados mensajes que se reciben por los medios de comunicación y las redes sociales, que promueven estéticas por encima de lo natural, del ingenio y de la creatividad humana.

Para las familias actoras de la comunidad se hace necesario cultivar una actitud de cuidado hacia una cultura sostenible, donde niños, niñas y familias problematiquen la supervivencia de la humanidad, las problemáticas con respecto a la seguridad alimentaria, la sostenibilidad ambiental, la explotación de recursos, la calidad del agua, la protección de los animales y plantas, la sostenibilidad económica y el cuidado de la biodiversidad y los bosques, con el fin de proponer estrategias para preservar, proteger y conservar los recursos y ecosistemas.

Eje arte, ciencia, tecnología y juego. Arte en clave de lo comunitario, de los procesos populares que se construyen en relación con las dinámicas propias de las comunidades y de sus formas de expresión y empoderamiento para liderar los múltiples procesos, problemáticas, necesidades y demandas de los contextos. Comprende la estética como





disciplina y estudio del arte de lo bello, en las formas de convivir, relacionarse y comprender la vida, y la sensibilidad de los sujetos para relacionarse con el mundo y mantener una mirada permanente de asombro, pregunta y emoción por los acontecimientos cotidianos, reconociendo la diferencia como un valor de cada sujeto y de cada cultura.

Desde este eje se propone una apuesta curricular emergente donde el arte, como entramado pedagógico, posibilita el cambio de paradigmas, imaginarios y símbolos y la construcción de saberes. Se identifican aquí las formas como los individuos apropian sus asuntos, como los viven, los sienten y los expresan por medio de metáforas que les permiten reivindicar de manera cotidiana la realidad, la vida, lo bello, y formarse una actitud ética, estética y crítica hacia todo lo que los rodea.

Es una experiencia sensible y creativa que comprende las relaciones entre el sujeto, la pedagogía, la cultura, la ciencia, la tecnología, los fenómenos, los objetos, las realidades y la sensibilidad frente a los acontecimientos vividos en los territorios. Desarrolla la sensibilidad permanente del asombro, la pregunta, la emoción y el valor de cada sujeto por su cultura y sus prácticas; se convierte así en una esfera emocional donde las familias, los niños, los agentes educativos, los actores y equipos interdisciplinarios manifiestan, crean, expresan, construyen, imaginan, proponen y dan alternativas desde sus propias conexiones con su territorio y su vida.

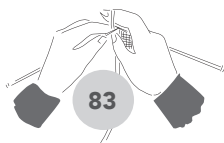
En esta apuesta socioeducativa el arte no es un medio, sino que se comprende como un campo pedagógico para problematizar en esa relación directa con el sujeto y la experiencia habitada por el símbolo y la metáfora, por la construcción de sentido frente a los espacios y las corporalidades, contemplación en lo individual y lo colectivo de lo que se vive, se piensa, se experimenta; en un sentido abstracto, es crear lenguajes autónomos que permitan entender la realidad desde un punto de vista de lo esencial, lo específico y lo simbólico, como se expone en la propuesta socioeducativa de la Unidad de Niñez Comfenalco Antioquia (2013):

- **Relación estética-ética:** fundamenta una cultura del cuidado que promueve en los niños, niñas y familias una actitud cotidiana frente a la experiencia de vida y el desarrollo de la capacidad de goce, de



placer y curiosidad, un espíritu atento, lúdico y crítico; el objetivo es aprender a ver y a mirar lo bello del mundo desde la experiencia personal, mediada por la condición cultural de cada sujeto. La ética relaciona “el respeto” en las interacciones, el reconocimiento del otro, y reconoce la comunicación y el lenguaje como bases para que las normas, reglas y rutinas se construyan.

- **Relación estética-arte-juego:** apropiación sensible del mundo, encuentro de los niños, niñas y familias con las expresiones artísticas y la formación, como sujetos sensibles y creativos; representa el actuar cotidiano plasmado en la interpretación y visión particular del mundo. Los lenguajes artísticos son el vehículo a través del cual los niños y niñas acceden al conocimiento; con ellos hacen explícitos las palabras, los pensamientos, los conceptos y su noción de la realidad, la cual expresan de diferentes maneras cuando ponen en juego tanto los recursos emocionales como las herramientas intelectuales (la observación, la asociación, la selección, la inferencia, entre otros); por ello, la formación estética no se separa de la experiencia intelectual, porque arte y ciencia comparten un espacio común: preguntas, hipótesis y observación.
- **Relación arte-pedagogía:** el arte, en los discursos pedagógicos, se toma como una posibilidad de vida que no genera un entrenamiento solamente, sino un cambio en los paradigmas, imaginarios y símbolos a partir de los cuentos, la música, el teatro, los títeres, las imágenes y el movimiento, que posibilitan metaforizar y poetizar lo real.
- **Relación estética-arte-conocimiento:** los niños, niñas y familias acceden al conocimiento mediante las preguntas, las hipótesis, la observación y la experimentación; mediante los lenguajes artísticos hacen explícitos las palabras, los pensamientos, los conceptos y su noción de la realidad. Por ello la formación estética no se separa de la experiencia intelectual, porque arte y ciencia comparten un

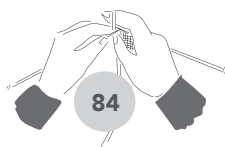


espacio común para la observación, la asociación, la selección y la inferencia, entre otros.

- **Relación arte-ciencia-tecnología:** promueve la aplicación de los conocimientos prácticos y experienciales, a través de la aplicación del conocimiento, la experimentación con artefactos y la exploración de conceptos complejos. Es una reflexión permanente frente a las nuevas tecnologías e implicaciones para el relacionamiento de los niños y niñas con su pensamiento creativo, para experimentar científicamente las preguntas de lo cotidiano con lo global. La combinación de ciencia y tecnología ayuda a desarrollar habilidades críticas como el pensamiento lógico, la resolución de problemas y la habilidad para observar y analizar.
- **Arte, juegos autóctonos, recursos y materiales educativos:** apuesta por la sostenibilidad por medio de recursos, materiales educativos y juguetes que ofrecen una oportunidad única para enriquecer la educación de la primera infancia a través de la conexión con la cultura, el desarrollo de habilidades y la utilización de materiales sostenibles.

Eje prácticas culturales y saberes de los territorios. Se instala en las características de las regiones de Antioquia y en las identidades de sus comunidades y familias; comprende la cosmología y los saberes que deben tejerse no solo para la enseñanza sino para la resignificación de estos en los territorios. Los niños y niñas cohabitan espacios llenos de paisajes, costumbres, tradiciones y subjetividades, donde familias y comunidades construyen sentidos y significados alrededor del territorio, por ejemplo, en la forma como conciben y se relacionan con su medio natural y social, el mar, el río, la selva, el páramo, el café, los animales y la siembra, las problemáticas sociales, las celebraciones espirituales y colectivas y las formas de vida ciudadinas y rurales.

Ámbito territorio e identidad cultural. Representa la relación del niño, la niña y las familias con el espacio público que se habita en la cotidianidad (bibliotecas, parques, plazas de los pueblos, museos, teatros,

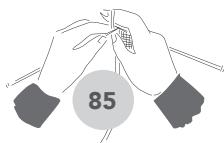


calles, edificios, centros comerciales, puertos, escenarios recreativos, patrimonios culturales), lugares mediados por la relación-interacción donde niños, niñas y familias pueden ejercer sus derechos en el marco de la mismidad y la otredad. Representa también la forma de vivir y hacer cultura (urbano-rural), lo que da lugar a la identidad, porque se generan encuentros para el diálogo, el juego, los aprendizajes, las luchas, el desarrollo de expresiones, emociones y discrepancias, la participación y el ejercicio de ciudadanía.

Comprende los saberes construidos y las prácticas alrededor de las formas de vida de las comunidades, saberes autóctonos, ancestrales de los grupos étnicos, prácticas campesinas que se entrelazan de acuerdo con la cultura donde se entretajan relaciones, significados y dinámicas que señalan los rituales, ceremonias, formas de ver, sentir y construir su identidad.

Desde la apuesta pedagógica y didáctica, propende por una propuesta humanizada donde se vincule lo propio y lo extraño, deconstrucción-construcción de la realidad cotidiana frente a lo que “acontece”, así como todos los conocimientos y habilidades para la promoción de estilos de vida sostenibles y sustentables, donde niños y niñas conversen y discutan asuntos sobre su bienestar. Representa el cuidado y el respeto por el medio natural, por el otro y por el autocuidado de los entornos que se habitan en las múltiples formas de interacción y relación, como, por ejemplo:

- relación del niño y la niña con las comidas típicas (gastronomía de los territorios);
- relación del niño y la niña con el desarrollo turístico;
- relación de niño y la niña con los juegos tradicionales y juguetes propios de las regiones;
- relación del niño con el patrimonio cultural (la cuadra, el parque, la biblioteca, los museos, el cine, el teatro, etc.);
- relación del niño y la niña con los paisajes y la sonoridad (ríos, mares, lagunas, caños, cascadas, bosques, zonas cafeteras, etc.);





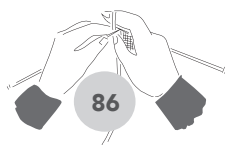
- relación de los niños y niñas con los espacios comunitarios, espacios de hogar, sitios sagrados y patrimonios;
- relación del niño y la niña con animales, vegetales y material reciclable; y
- relación del niño y la niña con las prácticas culturales, estéticas y artísticas y con las tecnologías.

Ámbito de manifestaciones artístico-culturales.

Las manifestaciones artístico-culturales están relacionadas con las prácticas y saberes culturales de las regiones, las expresiones artísticas propias de la cultura y los rituales ancestrales de las comunidades. Las prácticas culturales se comprenden como una expresión de territorialidad que representa las tradiciones, conceptos, creencias, experiencias tejidas en los territorios, prácticas sociales y saberes alrededor de los valores, la gastronomía, las tradiciones campesinas y ribereñas, los desfiles, fiestas y comidas típicas, la espiritualidad, los mitos y leyendas, la tradición oral, los juegos-juguetes tradicionales y autóctonos, el deporte, la producción de cultivos, el turismo y el vínculo con la madre tierra.

Las expresiones artístico-culturales comprenden la corporalidad y relacionan el cuerpo con el territorio, con los objetos, el espacio, los sonidos, la música y las formas expresivas de lenguaje: signos, ritmos y símbolos que acompañan la vida de las comunidades en sus bailes, danzas, músicas, cantos, relatos, movimientos, arrullos, nanas, artesanías, instrumentos y juegos tradicionales; asimismo, representan la huella de una historia, en la que es posible expresar lo que somos, las sensaciones, dolores, alegrías, conflictos y creaciones.

Por ello son expresiones que integran el pensamiento popular de las comunidades que, desde la escritura y la oralidad, acompañan a los niños y niñas en su cotidianidad. En este sentido, se insertan los colores y texturas de los vestuarios, tejidos, pinturas faciales y corporales y atuendos que representan sus culturas; por ejemplo, en Antioquia, la pintura y el moldeado de vajillas, la elaboración de bisutería artesanal, como collares y manillas en técnica *okama*, la elaboración de vestimentas típicas, las pinturas faciales y corporales de los Dobidá, la enseñanza de tejidos de los



Embera Chamí, transmitida de los grandes a los más pequeños, los tejidos con chaquiras, cuencas de plástico o fibra de vidrio de diferentes medidas y colores, entre otros, todas expresiones nutridas de iconografías, aromas y escenarios que permiten crear y comunicar.

Finalmente, hay que mencionar los rituales ancestrales, entendidos como manifestación que parte de la misma sociedad, derivándose las celebraciones, ceremonias conmemorativas o fiestas de las comunidades. El ritual se da como una circunstancia simbólica de la vida. Son hechos simbólicos que se transfieren y dan sentido a valores y reglas que se conservan; por medio de ellos se mantiene unida la comunidad a la que pertenecen.

Con respecto a las ceremonias ancestrales de las comunidades, resultan muy representativos aquellos rituales antes y después del nacimiento de los bebés (ombligada), con hierbas medicinales, que representan las comunidades indígenas, pero también asuntos espirituales alusivos a la Semana Santa, cosmovisión de los territorios donde se busca una armonía con la naturaleza, la espiritualidad y la autoridad, como se da en las comunidades indígenas y afrocolombianas.

Saberes y prácticas que deben apropiarse en las propuestas pedagógicas y curriculares con pertinencia cultural

En voces de los actores, familias, agentes educativos y equipos interdisciplinarios, la relación que niños y niñas establecen con la cultura es muy importante porque permite un reconocimiento de su historia, de lo que son como comunidad y de lo que pueden aportar como ciudadanos; por eso preexiste un llamado urgente para recuperar y conservar las costumbres y tradiciones de los territorios y articularlas a las demandas globales actuales que van emergiendo en cada contexto. Dentro de los saberes y prácticas que proponen como ejes de discusión, construcción colectiva y desarrollo de experiencias, están las incluidas en la figura 4.

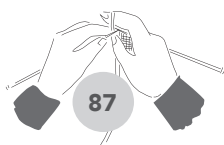


Figura 4

Saberes para un currículo culturalmente pertinente



Como se evidencia en la figura 4, debe existir una red de saberes interconectados que den lugar a experiencias socioeducativas que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico en la mirada de lo propio y lo extraño. Vincular a la comunidad en la construcción colectiva es el llamado para recuperar la tradición; en este sentido, las articulaciones interinstitucionales, interdisciplinarias y transdisciplinarias juegan un papel importante a la hora de la planeación y desarrollo de las experiencias con sentido y pertinencia para los territorios. Algunos saberes que se caracterizan como fundamentales en las propuestas pertinentes son:

- **Autoconocimiento, identidad y autonomía:** reconocimiento de sí mismo, de su historia, pasado, presente y futuro, de ser sujetos únicos y valiosos, con rasgos y características propios que definen a cada uno como una persona única, diferente a las demás.



Relaciona el autoconcepto, la autoestima y el autocuidado porque permite que los niños, niñas y familias se reconozcan dentro de un colectivo y desarrollen una serie de habilidades que les posibiliten el logro progresivo de independencia, confianza, autoestima, autorregulación y capacidad de reconocer adecuadamente las emociones propias, analizar críticamente los fenómenos sociales, aprender a cuidarse a sí mismos y establecer vínculos afectivos en los que los sentimientos de autoaceptación y autovaloración posibiliten un sentido de seguridad y confortabilidad respecto a su contexto, a sí mismos y al otro.

- **Conocimiento de la cultura y su territorio:** formas en que los niños, niñas, familias y comunidades habitan los territorios y configuran sentidos y significados frente a su cultura, a las creencias, valores, tradiciones, símbolos, modos de comportamiento y desarrollo, relaciones entre lo público y lo privado. Vivencias a través de las cuales exista una interacción plena con la memoria histórica-colectiva, el patrimonio cultural, la diversidad de culturas, la geografía, la biodiversidad, los paisajes y las formas de expresar sus identidades. Es importante que los niños y niñas, desde su gestación, aprendan a relacionarse responsablemente con su entorno social, cultural y natural, desde el cuidado del medio ambiente y el desarrollo de prácticas autosostenibles; por ejemplo, en algunos contextos, que aprendan a coger café, sembrar, trabajar la madera, el arte de la locería, pescar, proteger los ecosistemas, es decir, reconocer prácticas propias de su comunidad, de su espacio público, asuntos urbanos, confluencia de subjetividades y discursos, para así desarrollar sentimientos de unión y pertenencia y ejercicios de ciudadanía.
- **Saberes y prácticas ancestrales:** los niños, niñas y familias deben acercarse a las cosmovisiones y cosmogonías que los diferentes grupos han practicado en sus comunidades, por ejemplo, rituales



frente a la crianza y el cuidado, el baile, la vestimenta y las comidas típicas, la infraestructura comunitaria de algunos sectores (palenques e indígenas), el desarrollo económico, las artes manuales y actividades cotidianas del pueblo, desarrollo de actividades agrícolas de cultivos, uso de plantas medicinales como el paico, el jengibre y la hierbabuena, la diversidad lingüística, las prácticas y rituales con respecto a la espiritualidad, los actos simbólicos de la madre tierra en relación con los tiempos de cosecha y cambios de la luna, la santería, la pesca artesanal y el cuidado de la naturaleza.

- **Saberes populares y campesino:** parte de los saberes que, de generación en generación, se transmiten; forma como los niños y niñas se relacionan con los saberes empíricos que se han construido en las comunidades desde su diario vivir, en relación con el trabajo del campo, la producción de los cultivos, la cultura ribereña, las prácticas alrededor del río, la minería, la gastronomía, la producción agropecuaria, la industria y emprendimientos en las zonas citadinas y rurales, el juego-juguete, así como nuevas prácticas que han tejido con respecto a los saberes modernos y los avances tecnológicos.
- **Saberes globales, ciencia, arte y tecnologías:** forma como los niños, niñas, familias y comunidades se relacionan con la ciencia, las tecnologías, las comunicaciones, la era digital tecnológica y los fenómenos sociales que se van presentando (salud, medio ambiente, violencias, migración); es el diálogo entre lo local y lo global, la mirada sobre la incidencia en los territorios desde lo económico, social y cultural, en cuanto a que configura un conjunto de símbolos, sentidos y códigos que es importante discutir, reflexionar y cuestionar frente a la educación, el cuidado de las infancias y la participación de niños y niñas en la era global. Se centra en el desarrollo de actitudes para que los niños y niñas puedan, durante la infancia, tener oportunidades para desarrollar



sensibilidades y habilidades para un mundo en constante transformación y cambio.

- **Conocimiento de las manifestaciones culturales y artísticas:** relación de los niños, niñas y familias con la vida cultural, artística y recreativa de sus comunidades, como la música, las danzas, las rondas, las canciones, los juegos-juguetes, las expresiones musicales (jota, currulao, cumbia, bullerengue y mapalé, vallenato, reguetón, salsa), las chirimías, las fiestas y celebraciones de cada municipio, el teatro, la fotografía, la pintura, los deportes, el juego (la golosa, las escondidas, “la lleva”, el trompo, las canicas), los juguetes e instrumentos autóctonos y la literatura (mitologías, narraciones, cuentos, historias y oralidad de su territorio), expresiones que les permiten descubrir y apropiarse del mundo, de sus olores y sabores, de las recetas, de los sonidos, de los colores y texturas de los trajes típicos, de la bisutería artesanal como collares y manillas.
- **Conocimiento en desarrollo sostenible y sustentable:** relación de niños, niñas y familias con el cuidado autosostenible del medio ambiente, el desarrollo ecológico, el bienestar de la humanidad y los estilos de vida saludables; conciencia frente a la interacción con la naturaleza, los seres vivos, la agenda global y la creación de ambientes saludables. Propone el desarrollo de propuestas ecológicas de reciclaje, discusiones alrededor del agua limpia, la comida sana, contaminación, aire limpio, residuos sólidos, separación de basuras, prácticas de cuidado en las fuentes hídricas, economía sostenible y mercados campesinos, la responsabilidad frente al consumismo y las formas en que se usan, se conservan, cuidan y protegen los recursos.
- **Desarrollo socioemocional:** forma como los niños y niñas identifican quiénes son como sujetos, así como sus capacidades, habilidades, temores, desarrollo de emociones y formas de actuar. Implica el reconocimiento de actitudes que favorezcan el



reconocimiento, la diversidad, el amor propio y la felicidad; busca potenciar la capacidad creadora, la autorregulación, la curiosidad, la iniciativa para ser sujetos activos en la toma de decisiones, la adaptabilidad para enfrentar situaciones desconocidas, el liderazgo y la conciencia social.

Metodologías y experiencias participativas para la construcción de saberes interculturales

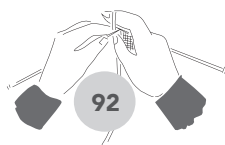
En la experiencia construida por Comfenalco Antioquia en el territorio, han emergido múltiples estrategias didácticas y metodológicas para responder a las necesidades y problemáticas de los territorios. Estas han sido claves para poder darle identidad a algunos procesos comunitarios, en tanto se fomenta el entendimiento y el respeto entre diversas culturas. La comprensión que se ha tejido se orienta a un trabajo interdisciplinario donde niños, niñas, familias, actores de la comunidad y equipos interdisciplinarios, conjuntamente, establecen ideas, propuestas y acciones creativas con las que movilizan saberes, experiencias y toma de conciencia entre los participantes.

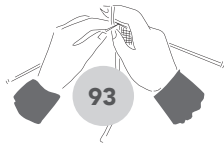
Una característica de las metodologías experienciales y participativas es que se dan bajo conversaciones abiertas y respetuosas y colaboración en proyectos y actividades que requieran la integración de diversas perspectivas culturales. La búsqueda de soluciones a los problemas locales de las familias ha requerido la implementación de enfoques holísticos que, en el marco de la pedagogía crítica con el diálogo intercultural, el aprendizaje colaborativo, la investigación y acción participativa, la educación popular, los talleres de expresión creativa y los intercambios culturales, ha posibilitado el desarrollo de experiencias sensibles para los territorios.

En la tabla 4 se describen algunas metodologías y experiencias participativas para la construcción de saberes interculturales.

Tabla 4

Estrategias participativas de apropiación social construidas en el Programa Niñez de Comfenalco Antioquia

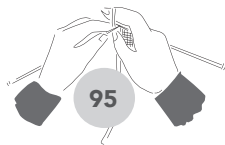




Metodologías experienciales y participativas	Descripción	Actores (a quiénes se dirige)	Compo- nente	Región	Programa
Preforos	Los preforos se constituyen en un espacio de participación, reflexión, diálogo y construcción conjunta de saberes desde el intercambio de vivencias, experiencias, percepciones y conceptualizaciones de los actores participantes. Los preforos, como estrategia participativa y posibilitadora de construcción de saberes, se sustentan en los siguientes criterios: El diálogo de saberes: promueve la creación de espacios para que los participantes conversen libremente, teniendo iguales condiciones y posibilidades para expresarse, intervenir, preguntar, problematizar, argumentar, decidir y proponer. La construcción del conocimiento se genera de forma reflexiva y colectiva a partir del diálogo, de la escucha y del respeto a la palabra del otro y a su forma de ver y comprender la realidad. La construcción colectiva del conocimiento: parte del saber y del acumulado cultural que tiene cada uno de los participantes, quienes son reconocidos como actores de cambio, provistos de significaciones, de lenguaje, de un legado cultural y una historia; de un saber que se pone en escena en cada intercambio con el otro.	Profesionales de diferentes áreas del conocimiento, madres comunitarias, responsables del cuidado de los niños y niñas, funcionarios de los sectores público y privado, padres de familia, niños, niñas, agentes educativos y estudiantes de licenciaturas o campo de la educación infantil	Formación de agentes educativos	Todas las regiones	Atención Integral a la Niñez

Metodologías experienciales y participativas	Descripción	Actores (a quiénes se dirige)	Compo- nente	Región	Programa
La asamblea, experiencia pedagógica para el conflicto y la autonomía en la primera infancia	La asamblea tiene como propósito promover la participación para movilizar el análisis, la valoración, comprensión y orientación de las diferentes situaciones de conflicto en el grupo, para proponer nuevas formas de actuar en pro de la convivencia, asumiendo responsabilidades o reconociendo los logros de los participantes en la interacción con los otros, los objetos o el medio. Como espacio de encuentro, la asamblea posibilita que los niños y niñas construyan estrategias que fortalezcan las relaciones en la cotidianidad del centro de atención.	Niños y niñas de los CAI	Pedagó- gico	Todas las regiones	Centros de Atención Integral a la Infancia y algunas Ludotecas Experimen- tales
Pasantías entre instituciones en las comunidades	Esta estrategia socioeducativa se lleva a cabo principalmente con el fin de establecer un proceso exitoso en el ingreso de los niños, las niñas y las familias al CAI, para generar confianza sobre todo en las familias que presentan temores o angustias al delegar el cuidado de sus hijos e hijas en el equipo interdisciplinario.	Niños, niñas y familias de los centros de atención integral	Pedagó- gico	Todas las regiones	Centros de Atención Integral a la Infancia

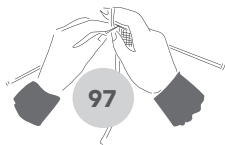




Metodologías experienciales y participativas	Descripción	Actores (a quiénes se dirige)	Compo- nente	Región	Programa
Proyectos de investigación	Se generan a partir de los interrogantes, interpretaciones, intereses e inclinaciones que emergen en la cotidianidad. Mediante la articulación con los saberes, habilidades, relaciones y competencias que le aportan la experiencia y el contexto a cada niño y niña, se desarrolla un proceso de indagación, exploración, experimentación y construcción colectiva con las familias que lo permiten.	Niños, niñas y familias de los centros de atención integral	Pedagó- gico y didáctico	Todas las regiones	Centros de Atención Integral a la Infancia y Estrategia Gestación a Dos Años
La planimetría	Su propósito es reconocer y comprender las dimensiones espaciales de los lugares, en cuanto a posibilidades y dificultades (lectura de lo arquitectónico) que este presenta para la experiencia, en relación con los sujetos, las características del lugar, los pesos visuales, los momentos, las interacciones, las mediaciones, los trayectos, los recorridos y las acciones. Se desarrolla por medio de un boceto en el que se ubican, desde convenciones, palabras clave o dibujos, las personas, materiales, mobiliario, dispositivos y ficha técnica, dando cuenta, de manera visual, qué compone y se pretende desarrollar en la experiencia. Es una construcción colectiva para niños, niñas y familias.	Niños, niñas y familias	Didáctico	Todas las regiones	Centros de Atención Integral a la Infancia, Estrategia Gestación a Dos Años y Ludotecas Experimen- tales

Metodologías experienciales y participativas	Descripción	Actores (a quiénes se dirige)	Componente	Región	Programa
Metáfora	La metáfora es un medio para representar la realidad por medio del pensamiento, expresión cognitiva en la que se representa la experiencia. Representa un fomento del pensamiento divergente, la creatividad y la capacidad para crear, imaginar, entender y comprender el mundo. Se trabaja mediante el arte y talleres creativos con las familias y los niños y niñas del jardín.	Niños, niñas y familias	Didáctico	Todas las regiones	Centros de Atención Integral a la Infancia y Estrategia Gestación a Dos Años
Taller Integral de Expresión Creadora (TIEC)	Es una de las estrategias metodológicas, la cual promueve en los participantes la lectura de lo cotidiano, lo cual se torna significativo y adquiere nuevos elementos que amplían el reconocimiento de los demás, haciendo posible el diálogo múltiple que propicia la autonomía, la valoración, el reconocimiento y la identificación con su entorno y con los demás.	Niños, niñas y familias	Pedagógico y didáctico	Todas las regiones	Estrategia Gestación a Dos Años y Ludotecas Experimentales
Muestras artísticas itinerantes	Es una estrategia que busca acercar a los niños y niñas al arte universal, regional y local, desde la primera infancia, presentando la vida y obra de los artistas, interactuando con materiales de los distintos lenguajes artísticos y reconstruyendo y recreando las obras, desde sus vivencias y experiencias, convirtiéndose en cocreadores de las mismas.	Niños, niñas, familias y comunidades	Pedagógico	Todas las regiones	Ludotecas Experimentales

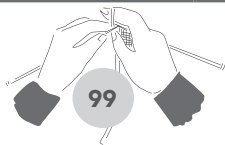




Metodologías experienciales y participativas	Descripción	Actores (a quiénes se dirige)	Componente	Región	Programa
Articulación académica con las instituciones de educación superior	Los CAII, la Estrategia Gestación a Dos Años y las Ludotecas Experimentales son experiencias educativas para los estudiantes en formación de los programas de educación inicial y ciencias humanas y sociales de las regiones donde se encuentra el programa.	Agentes educativos	Pedagógico	Suroeste, Urabá y Valle de Aburrá	Centros de Atención Integral a la Infancia, Estrategia Gestación a Dos Años y Ludotecas Experimentales
Participación en las mesas de primera infancia	La participación-acción de Comfenalco en redes y escenarios de articulación interinstitucional e intersectorial de primera infancia busca la construcción de comunidades protectoras de la infancia en los municipios, la disminución de factores de riesgo para los niños y niñas y la articulación con la educación formal para la promoción de un tránsito armónico.	Niños, niñas y familias	Pedagógico	Todas las regiones	Centros de Atención Integral a la Infancia, Estrategia Gestación a Dos Años y Ludotecas Experimentales

Metodologías experienciales y participativas	Descripción	Actores (a quiénes se dirige)	Compo- nente	Región	Programa
Cualificación de agentes educativos	Se acompaña la cualificación en educación inicial y AIP de agentes educativos, maestras, psicosociales y madres comunitarias de los municipios donde tiene presencia Comfenalco Antioquia, por medio de la metodología Crisol. En este espacio se busca generar procesos de reflexión-acción con los niños, niñas y familias y transferir la metodología Crisol como una apuesta por la transformación educativa y social para la primera infancia.	Agentes educativos y comunidad	Pedagó- gico	Todas las re- giones	Centros de Atención Integral a la Infancia y Ludotecas Experimen- tales
Estrategia círculos de hombres	Busca generar un espacio de construcción colectiva que permita reflexionar sobre la forma en que se constituye, individual y socialmente, el rol del hombre, con la finalidad de resignificar estereotipos masculinos marcados y perpetuados, que conducen a identidades insanas, que frenan el desarrollo de la igualdad y generan degradación hacia la figura y el rol femeninos.	Padres y cuidadores	Pedagó- gico	Suroeste y Urabá	Centros de Atención Integral a la Infancia

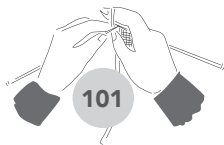




Metodologías experienciales y participativas	Descripción	Actores (a quiénes se dirige)	Compo- nente	Región	Programa
Documentación de la experiencia	Los adultos que acompañan a los niños y las niñas registran sus voces, diálogos, gestos y curiosidades científicas, convirtiéndolos en reflexiones e instalaciones narrativas, audiovisuales y plásticas que comunican la experiencia desde el sentir a los demás compañeros, familias y comunidad.	Niños, niñas, familias y agentes educativos	Pedagó- gico	Todas las regiones	Centros de Atención Integral a la Infancia, Estrategia Gestación a Dos Años y Ludotecas Experimen- tales
Diálogo intercultural	Las familias, diariamente, participan en el encuentro inicial grupal; este promueve la cercanía entre ellas y permite vincularse a la cotidianidad, comprender la experiencia educativa y apropiarse de estrategias para la crianza y educación de los niños y las niñas.	Niños, niñas y familias	Didáctico	Medellín y Urabá	Jardín Infantil Mamá Chila y Centros de Atención Integral a la Infancia

Metodologías experienciales y participativas	Descripción	Actores (a quiénes se dirige)	Compo- nente	Región	Programa
Estrategia apropiación de recursos, juegos y materiales autóctonos de las comunidades	Se impulsa la apropiación y aprovechamiento de los equipamientos físicos y los materiales y recursos naturales y culturales con los que cuentan los grupos y sus contextos. Se reconoce y fomenta en los niños, niñas y docentes la preservación de las prácticas culturales y saberes propios.	Niños, niñas, familias y comunidades	Didáctico	Todas las regiones	Centros de Atención Integral a la Infancia, Estrategia Gestación a Dos Años y Ludotecas Experimen- tales
Narrativas e historias de vida	La estrategia entrega a las familias un folder, en el cual encuentran información sobre temas como vínculo afectivo, participación infantil, lactancia materna y alimentación complementaria, arte en la primera infancia y juego. Este material promueve la escritura y reconstrucción de la historia de la crianza y la vida de los niños y las niñas.	Niños, niñas y familias	Pedagó- gico	Todas las regiones	Centros de Atención Integral a la Infancia, Estrategia Gestación a Dos Años y Ludotecas Experimen- tales

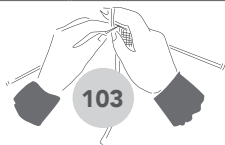




Metodologías experienciales y participativas	Descripción	Actores (a quiénes se dirige)	Componente	Región	Programa
Radioteatro	Es un tipo de contenido radiofónico, teatral o fantástico. Al carecer de componentes visuales, los radioteatros dependen del diálogo, la música y los efectos de sonido para ayudar al oyente a imaginar la historia. Nace como estrategia para abordar temáticas asociadas al aislamiento obligatorio y favorecer las buenas prácticas nutricionales y de crianza.	Niños, niñas, familias y comunidades	Pedagógico	Urabá	Centro de Atención Integral a la Infancia Chigorodó
Estrategia de arte y expresión creativa	Los referentes del arte permiten fortalecer los procesos socioeducativos; es decir, cuando se exploran diferentes perspectivas del arte y sus actores, pueden configurarse, desde nuevos paisajes de conocimiento, experiencias estéticas en la primera infancia.	Niños, niñas, familias y comunidades	Didáctico	Todas las regiones	Centros de Atención Integral a la Infancia, Estrategia Gestación a Dos Años y Ludotecas Experimentales

Metodologías experienciales y participativas	Descripción	Actores (a quiénes se dirige)	Componente	Región	Programa
Metodología de espacios y ambientes creativos	Estrategias integradoras que conjugan la intencionalidad, los materiales, objetos y elementos propios del entorno en un equilibrio creativo que posibilita múltiples y variadas experiencias, favoreciendo la interacción y el desarrollo de habilidades para la vida. Las relaciones que se establecen son el producto de la complejidad de estímulos provocados por la cantidad, calidad y distribución armónica de formas, luces, colores, olores, sonidos y texturas, afirmando con ello la capacidad del niño para acercarse al conocimiento a través de los sentidos.	Niños, niñas, familias y comunidades	Didáctico	Todas las regiones	Centros de Atención Integral a la Infancia, Estrategia Gestación a Dos Años y Ludotecas Experimentales
	El espacio no es una cosa, ni un lugar donde las cosas están, sino que es un conjunto de cosas y relaciones juntas (Santos, 1988). Los ambientes son receptores y transmisores de relaciones entre (a) los sujetos entre sí; (b) los sujetos y los objetos, y (c) los objetos entre sí.				

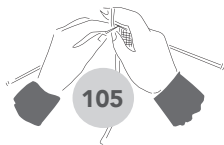




Metodologías experienciales y participativas	Descripción	Actores (a quiénes se dirige)	Componente	Región	Programa
Metodología de espacios para proteger el alma	Busca posibilitar espacios sensibles y creativos que permitan a las madres gestantes y lactantes el diálogo y la contemplación de sus experiencias, a través del arte como mediador, así como socializar, durante los encuentros educativos, diferentes situaciones personales por medio del objeto relacional y la metáfora que promueva la capacidad de resiliencia.	Madres gestantes y lactantes	Pedagógico	Oriente	Estrategia Gestación a Dos Años
Comunidades de diálogo	Se conciben como espacios privilegiados para el encuentro y la negociación cultural que se recrea a través de la palabra y la participación activa de familias y de la comunidad educativa en general, posibilitando a estos reconocerse en la diferencia como sujetos de memoria, de saber, portadores de historia y protagonistas en la transformación de su propia realidad. En estos espacios se propician la participación multicultural de las familias y vecinos, la dimensión dialógica del aprendizaje, el acceso al conocimiento para todos, la convivencia pacífica entre culturas y la igualdad de las diferencias.	Familias y comunidad	Pedagógico	Todas las regiones	Centros de Atención Integral a la Infancia, Estrategia Gestación a Dos Años y Ludotecas Experimentales

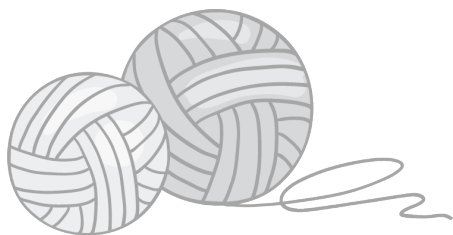
Metodologías experienciales y participativas	Descripción	Actores (a quiénes se dirige)	Compo- nente	Región	Programa
Grupos focales	Son encuentros mensuales que realiza cada uno de los psicosociales, enfocados en las temáticas que, desde el acompañamiento, se identifican como necesidades en grupos de familia. Cada psicosocial elige con quién va a estar durante el año según las necesidades: Psicólogo: buen trato Trabajadora social: participación Nutricionista: hábitos alimenticios.	Familias del centro de atención y estrategia de Urabá, Suroeste y Medellín	Psicosocial	Suroeste	Centros de Atención Integral a la Infancia y Estrategia Gestación a Dos Años
La huerta	Construcción de la huerta en el Camping Los Farallones, en alianza con la Concesión Vial, con el propósito de que las familias lo realicen también en sus casas. Al momento se propusieron alimentos de consumo cotidiano en el hogar.	Familias del centro de atención y estrategia de La Pintada	Nutricional	Suroeste	Centros de Atención Integral a la Infancia y Estrategia Gestación a Dos Años





Metodologías experienciales y participativas	Descripción	Actores (a quiénes se dirige)	Componente	Región	Programa
Estrategia Palabras que viajan	Estrategia que, a través de la lectura, busca promover el vínculo positivo entre los niños y niñas y sus cuidadores. Los días viernes, los niños y niñas seleccionan un libro de su preferencia y se lo llevan a casa; con ese material, las familias se comprometen a tomarse el espacio para acompañar la lectura en las noches o en los momentos del día en que los niños y niñas se sienta motivados a leer.	Niños, niñas y familias	Psicosocial y pedagógico	Urabá	Centros de Atención Integral a la Infancia
Estrategia Paternar	Espacio de encuentro y reflexión entre las familias, que tiene como objetivo promover la reconfiguración de las creencias en relación con la crianza y el desarrollo de los niños y niñas, posibilitando la transformación de las realidades y percepciones en torno al cuidado, la construcción de la norma, el acompañamiento, el concepto de niño y niña, la distribución de roles y la participación, entre otros aspectos. Este es un proceso en el que, cada 8 días, los adultos o familias focalizados se encuentran en un espacio donde se privilegia el diálogo de saberes y la construcción colectiva.	Madres y padres participantes	Psicosocial	Urabá	Centros de Atención Integral a la Infancia





Entrelazando ideas



Construir propuestas con sentido para las comunidades de Antioquia es una urgencia. La falta de programas y apuestas socioeducativas que ofrezcan una educación y atención integral en los contextos rural y urbano y que respondan a las problemáticas de cobertura, accesibilidad y calidad exige hoy de una apuesta socioeducativa situada en las necesidades de las comunidades, donde la participación conjunta entre niños, niñas, familias, actores de la comunidad y agentes educativos posibiliten la cocreación de un ecosistema familiar y comunitario que reconozca la relación directa entre educación, cultura y cuidado y promueva la visibilización del niño-niña no solo como sujeto de derecho sino como sujeto político y agente social y comunitario. Se observa que la pertinencia curricular en la mirada de cada territorio de Antioquia debe comprenderse desde la apuesta por la interculturalidad, la pluralidad y la inclusión. Es importante realizar reflexiones en torno a los temas descritos a continuación.

En primer lugar hay que mencionar la *cosmología de las infancias*, como comprensión de quiénes son los niños y niñas que habitan ese territorio, su historia, sus prácticas y procedencia, la observación directa de sus características, comportamientos, sensibilidades, aprendizajes y desarrollos, de la integralidad de cada uno de los procesos que habitan en su curso de vida (universo) y de la relación con su cultura y su familia. En las propuestas educativas debe reconocerse al niño como sujeto político y cultural y promover que su voz sea reconocida dentro del entorno familiar.

El currículo debe promover actividades para enseñarles a amar lo que son, su historia, territorio y prácticas, a conocer sus emociones y a reconocerse como sujetos protagonistas en las construcciones culturales y sociales del territorio, de manera que muestren curiosidad por su tradición. Así mismo, debe promover espacios donde se aborde la cultura, se escuche la opinión de los niños y niñas y se planteen experiencias que fortalezcan las prácticas socioculturales de su localidad. Se requiere promover experiencias en las que se reconozcan a los niños y niñas con discapacidad y el trabajo con respecto a los roles de género, pues aún se evidencian una cultura patriarcal y relaciones muy mediadas por el adultocentrismo.

La *vida en comunidad* se establece bajo el principio de la *otredad*, concepto del “otro” que tejen las comunidades en sus procesos de convivencia, define los valores, representaciones e imaginarios que se apropian y caracteriza las formas de ser, actuar y convivir en el territorio. En las comunidades rurales se identifican prácticas colectivas, de colaboración y apoyo ante las necesidades de las familias, preexiste una mirada desde la cercanía y la solidaridad, lo que permite identificar las formas de relacionamiento entre las comunidades y los mecanismos de apoyo, eje fundamental para el trabajo en territorio.

La interacción se realiza de manera espontánea; en la mayoría de los municipios de las diferentes regiones se establece sobre la base de la confianza, hecho que se explica en la cercanía cotidiana y muestra la importancia de aprovechar, en las apuestas educativas, la familiaridad de los habitantes; de igual manera se destacan saberes que posibilitan el reconocimiento de prácticas donde el adulto aún es importante para la comunidad.



En una apuesta curricular pertinente deben entenderse las *prácticas culturales y saberes de los territorios*, es decir, las tradiciones, costumbres y cosmologías de los grupos, la forma como resuelven las situaciones y reciben al otro; es la comprensión de las culturas y la convergencia entre ellas, de la visión multicultural del contexto, la caracterización de saberes alrededor del cultivo, la siembra, los recursos hídricos, la geografía, la biodiversidad y la agricultura, de las prácticas en relación con el río, el turismo, la música, los valores, la historia de su municipio y su riqueza cultural y artística, como la poesía, los bailes folclóricos y los juegos callejeros; así mismo, el reconocimiento de la economía de la zona: café, pesca artesanal, minería, agricultura, explotación petrolera y cacao, del amor por la tierra, el cultivo de plantas medicinales y de otros productos, el cuidado de los recursos naturales, los patrimonios y las celebraciones y fiestas patronales.

En este orden de ideas, deben comprenderse las *relaciones intergeneracionales*. Destaca que en muchos hogares los abuelos se encargan del cuidado y crianza, son proveedores económicos y figuras de autoridad, afectivas y cuidadoras; sin embargo, en muchos hogares no se reconoce el lugar de los abuelos como sujetos de saber. Por ello, las apuestas curriculares y socioeducativas requieren de diálogos intergeneracionales en los que se rescaten las historias y vivencias pasadas, se reconozcan las raíces y se posibilite tejer unas relaciones donde se privilegie el encuentro y la conversación, una polifonía de voces, memoria y mezcla de saberes que den lugar al diálogo y a la construcción conjunta.

Se requiere fortalecer dinámicas comunitarias donde se generen diálogos de saberes para potenciar la identidad cultural, rescatar la figura del adulto como sabedor y acompañante de actividades en el proceso de educación de los niños y niñas y en la promoción de acciones con otros adultos, trabajar desde una mirada crítica, reflexiva, estética y autónoma que contrarreste la mirada adultocentrista y coloque a los sujetos abuelos, niños y adultos cuidadores en equiparación.

Siguiendo con el análisis, debe comprenderse la *participación* como la capacidad de promover acciones y mecanismos que les permitan



a los sujetos que están interactuando en las mediaciones pedagógicas tener incidencia, aportar y ser escuchados. Es necesario que niños y niñas se involucren con su realidad y las vivencias de su contexto; se debe recuperar las subjetividades, deconstruir la mirada adultocéntrica y autoritaria que invalida a las infancias y democratizar los espacios de participación y dinámicas comunitarias donde se generen diálogos de saberes, para potenciar la identidad cultural, la escucha atenta y el empoderamiento de las infancias.

Entender la *cultura del reconocimiento* como práctica educativa y cotidiana que busca reconocer a los sujetos, como la capacidad de ver al otro, respetar y aceptar, implica un trabajo frente a los estereotipos de género y cuidado. El reconocimiento no puede reducirse a conmemoraciones de un día como el Día de la Mujer, el Día de las Personas con Discapacidad, el día blanco o el Día de la Diversidad Sexual. Las historias de discriminación y exclusión, como casos positivos del contexto, deben hacer parte de la educación sin tabú. En este caso, la estrategia de la empatía debe estar en la propuesta educativa para favorecer el reconocimiento pluralista en la condición humana.

Finalmente, puede decirse que una propuesta pertinente requiere de la caracterización y mapeo cartográfico de las diferentes situaciones y realidades que enfrentan las comunidades, del trabajo articulado a partir de la interdisciplinariedad, en el que se comprenda la interinstitucionalidad y la intersectorialidad como congruencia de diversos profesionales y apuestas disciplinares que posibiliten la transformación social de sus comunidades, y de un seguimiento y autoevaluación que posibilite pensar otras apuestas pertinentes y contextualizadas.

Hacer posible una propuesta educativa curricular con pertinencia cultural e inclusiva para los territorios de Antioquia requiere de ejes estratégicos que den lugar a la reflexión, confrontación y evaluación. Estos deben incorporarse en las prácticas socioeducativas, tanto en la planeación y proyección como en la valoración de las experiencias; así mismo, deben estar transversalizados a los ámbitos que comprende la relación entre educación, pedagogía, territorio, arte, cultura, ciencia y estética, para responder a procesos, estrategias y acciones institucionales que privilegian las interacciones y la creación de ambientes, entornos y

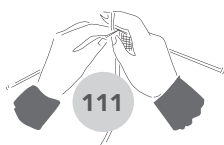


prácticas socioculturales flexibles, vinculantes, dialógicas y experienciales.

En el desarrollo de la propuesta, además, deben contemplarse unos saberes que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico en la mirada de lo propio y lo extraño. Es de resaltar que las propuestas por cada territorio deben ser situadas, diferenciadas según los contextos. Con estas construcciones no se busca homogeneizar; por el contrario, constituyen una recomendación para ampliar el horizonte y tejer nuevas relaciones entre escuela, familia y comunidad.

Por último, se dan algunas recomendaciones para la propuesta de Comfenalco Antioquia:

- Para permitir que los niños y niñas se relacionen con su contexto, se hace necesario brindarles los conocimientos suficientes sobre el territorio, la identidad y las tradiciones para que puedan reconocer un contexto lleno de aprendizaje y generar mapeos del territorio a través de sus narrativas.
- Se requiere el desarrollo de estrategias articulatorias entre las diversas instituciones del territorio, que permitan generar alianzas y apuestas para trabajar por las infancias migrantes, con discapacidad, indígenas y vulneradas. Algunos de los programas que existen no alcanzan a prestar un servicio de calidad; la inclusión es poca y en ocasiones segregadora. Es necesario trabajar en la apuesta de niño-niña como agente político con incidencia en las decisiones de los territorios.
- Con respecto al género, se reconoce que aún existen relaciones asimétricas y jerárquicas en la distribución tradicional de los roles. Aunque existen cambios en las actitudes, representaciones y prácticas de algunas familias usuarias, aún se hace necesario abordar una perspectiva de género que posibilite relaciones igualitarias entre géneros.
- Abordar lo relacionado con la memoria histórica es una urgencia



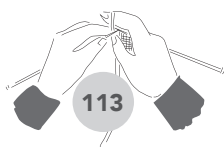
para reconstruir la historia y apropiar, dentro de los procesos pedagógicos, los acuerdos de paz.

- En cuanto a los juegos, según las familias, la tecnología tiene a los niños concentrados y se está perdiendo la interacción; por eso se debe recurrir a recuperar juegos-juguetes tradicionales y materiales autóctonos de las propias comunidades.
- Es necesario enseñar a los niños y niñas lo más representativo de la cultura danza, el baile artístico cultural, los juegos callejeros y los juegos competitivos y simbólicos, así como promover el movimiento y la interacción por medio de los juegos tradicionales de la calle, donde el respeto por el otro y la convivencia sean pilares en esos espacios; también destacar las canciones infantiles y resaltar las comidas típicas de la región a partir del arte (bandeja paisa, dulces regionales, entre otros) y los bailes típicos, como la cumbia.
- Acompañar a las familias en su amplia diversidad implica, para el equipo interdisciplinario y transdisciplinario, detenerse, despojarse de sus conocimientos globalizantes frente a la familia, disponerse de manera consciente a observar y escuchar a cada una, sin censura y evitando el consejo, posibilitar escenarios de diálogo que superen los discursos del deber ser y, en equipo con ellas y desde las preguntas que tienen sobre su propia realidad y lo que proyectan para su futuro próximo, construir y concretar sus rutas de acompañamiento familiar.
- Es necesario también generar encuentros de discusión y construcción conjunta entre las organizaciones, las familias, las comunidades, los niños y niñas y los equipos interdisciplinarios, así como transversalizar la formación para interpelar las prácticas cotidianas en una perspectiva de cuidado, reconocimiento, interculturalidad y justicia social, desde una experiencia situada.
- Implementar el cuidado como práctica socioeducativa no solo es

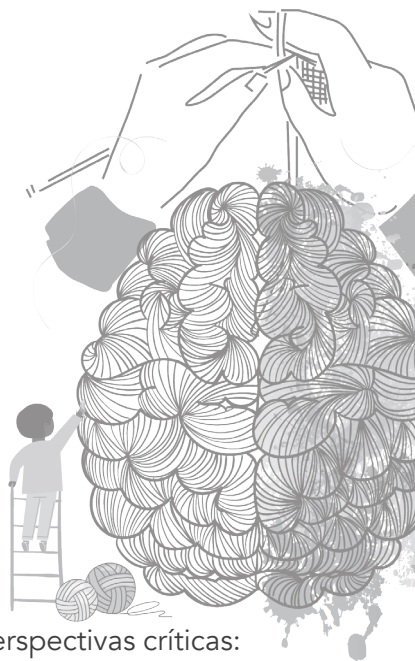
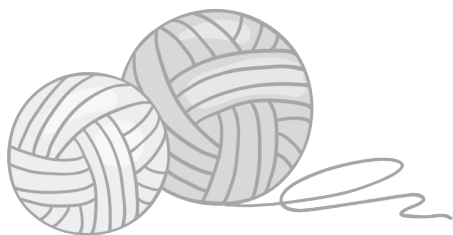




necesario con los niños y niñas, sino con todos los que acompañan para avanzar en el horizonte de la justicia social y la resignificación de la vida.







Referencias

Agray, N. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: Una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 420-427.

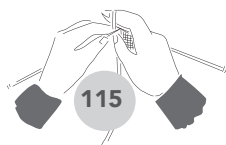
Alba, C., Sánchez Serrano, J. M. y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. <http://amieedu.org/actascimie15/wp-content/uploads/2016/06/Contribution389.pdf>

Álvarez, C. (2020). *Experiencias de crianza en contextos de conflicto armado*. Universidad de Manizales. <http://hdl.handle.net/20.500.11907/2709>

Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization* (Vol. 1). University of Minnesota Press.

Apple, M. W y Beane, J. A. (2005). *Escuelas democráticas* (4ª ed.). Morata.

Ariès, P. (1988). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen* (Trad. N. García Guadilla). Taurus.



- Batthyány, K. (Coord.). (2020). *Miradas latinoamericanas a los cuidados*. CLACSO y Siglo XXI. <https://www.clacso.org/miradas-latinoamericanas-a-los-cuidados/>
- Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3). <https://doi.org/10.15366/reice2006.4.3.001>
- Blanco, R. (2009). La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, J. C. Tedesco y C. Coll (Coords.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 87-100). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Bravo, D. y Concepción, M. (2012). *Fundamentos de la educación inicial*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana.
- Cabrera, N., Tamis-LeMonda, C. S., Bradley, R. H., Hofferth, S. y Lamb, M. E. (2000). Fatherhood in the Twenty-First Century. *Child Development*, 71(1), 127-136. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00126>
- Cabrera, E. N. J. (2017). Reflexión sobre la dignidad del niño y niña. *Revista Colombiana de Bioética*, 12(2), 90-100. <https://doi.org/10.18270/rcb.v12i2.1924>
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. En S. Carli (Comp.), *De la familia a la escuela: Infancia, socialización y subjetividad* (pp. 11-39). Santillana.
- Castiglioni, M. A. (15-17 de agosto de 2018). *Interculturalidad e infancias. Aportes desde el análisis de una experiencia educativa: contextos culturales, juego, propuestas, voces y gestos de la corporalidad*. Quintas Jornadas de Estudios sobre la Infancia, Buenos Aires, Argentina.
- Cerda, H. (1996). *Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Chávez, P. y Vergara, A. (2017). *Ser niño y niña en el Chile de hoy. La perspectiva de sus protagonistas acerca de la infancia, la adultez y las relaciones entre padres e hijos*. Ceibo.



Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006. 8 de noviembre de 2006 (Colombia).

Comfenalco Antioquia. (s.f.). *Programa Desarrollo del Pensamiento Creativo Crisol*. <https://www.comfenalcoantioquia.com.co/personas/servicios/bienestar-personal-familiar/crisol>

Conger, R. D., Conger, K. J. y Martin, M. J. (2010). Socioeconomic Status, Family Processes, and Individual Development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685-704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>

Connell, R. W. (2006). *Escuelas y justicia social* (3ª ed.). Morata.

Consejo Nacional de Política Económica Social. (2007). *Política Pública Nacional de Primera Infancia "Colombia por la primera infancia"* (Documento Conpes Social 109). Departamento Nacional de Planeación.

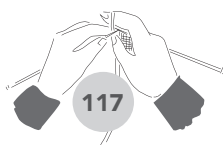
Correa, J. I. y Restrepo, N. (2017). *Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia centrado en la justicia educativa y la equiparación de oportunidades*. Publicar T, Sello Editorial TdeA.

Correa, J. I., Suárez, J. P., Restrepo, N., Taborda, Y. M., Zapata, B. E., Gómez, F. E., Mejía, M. R., Zelmanovick, P., Saldarriaga, J. A., Milán, A., Ocampo, F. J., Restrepo, P., Arroyo L. R., Parra, A., Parra, P., Vargas, E., Ascuntar, A., Gómez, A. M., Jara, N.,... García Castrillón, D. P. (2018). *Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y las violencias en la educación infantil*. Sello Editorial Tecnológico de Antioquia.

Correa, D. y Díaz, M. (2017). *El diseño curricular en la formación de docentes para la primera infancia en América Latina*. Universidad Santiago de Cali.

de la Cruz, G. (2016). Justicia curricular: significados e implicaciones. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (46).

Decreto 008 de 1976 [Ministerio de Hacienda y Crédito Público y Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se reestructura el sistema educativo y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. 22 de enero de 1976. D.O. No. 34495.



Decreto 1002 de 1984 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establece el Plan de Estudios Para la Educación Preescolar, Básica (Primaria y Secundaria) y Media Vocacional de la Educación Formal Colombiana. 24 de abril de 1984. D.O. No. 36615.

Decreto 1411 de 2022 [Ministerio de Educación Nacional]. Por medio del cual se subroga el Capítulo 2 del Título 3, Parte 3 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 y se adiciona la Subsección 4 a este Capítulo, con lo cual se reglamenta la prestación del servicio de educación inicial en Colombia y se dictan otras disposiciones. 29 de julio de 2022.

Decreto 2247 de 1997 [Ministerio de Educación Nacional]. Por el cual se establecen normas relativas a la prestación del servicio educativo del nivel preescolar y se dictan otras disposiciones. 11 de septiembre de 1997.

Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2022). Boletín Técnico Educación Formal (EDUC) 2021. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/educacion/educacion_formal/2021/bol_EDUC_21.pdf

Díaz, A. (2003). Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 81-93.

Dilthey, W. (1988). *Teoría de las concepciones del mundo* (Trad. J. Marías). Alianza. (Trabajo original publicado en 1911)

Doll, W. E. (1993). *A Post-Modern Perspective on Curriculum*. Teachers College Press.

Echeverri, J. A., Martínez, P. A. y Ramírez, Y. Y. (2018). Una aproximación a la historia de la educación infantil en Colombia: relatos que revelan el misterio de la infancia. *Educativa*, 21(2), 287-301. <https://doi.org/10.18224/educ.v21i2.7119>

Espinosa, A. E., Kuitca, R., Contreras, M., Alves, O., Riveiro, F., Simonstein, S., Troncoso, P., Espinosa, B., Misiego, P., Brambilla, S., Ameigenda, S. y Bisio, A. (Comp.). (2021). *Mi patio es el mundo: propuestas para la educación para el desarrollo sostenible de la primera infancia*. OMEP y Fundación Arcor.



Fandiño, G. (2020). ¿Por qué hablar de currículo en la educación inicial? *Nodos y Nudos*, 6(48), 79-89. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol6.num48-11364>

Federación Colombiana de Educadores. (21 de abril de 2015). ¡El Magisterio a Paro Nacional indefinido! Colectivo de Abogados José Alvear Restrepo. <https://www.colectivodeabogados.org/old/?El-Magisterio-a-Paro-Nacional-indefinido>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2008). *Un enfoque de la educación basado en los derechos humanos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000158893>

Frigerio, G. (2006). Infancias (apuntes sobre los sujetos). En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 319-348). Siglo XXI.

Gaitán, L. (2006). La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.

Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (3ª ed.). Teachers College Press.

Gimeno, J. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (9ª ed.). Morata.

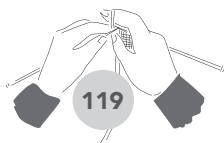
Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? (adelanto). *Sinéctica*, (34).

Giroux, H. A. (2018). *Pedagogy and the Politics of Hope. Theory, Culture, and Schooling: A Critical Reader*. Routledge.

González, J. (2014). Posmodernidad y currículum educacional: una compleja relación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(28), 135-149.

Grundy, S. (1987). *Curriculum: Product or Praxis*. Falmer Press.

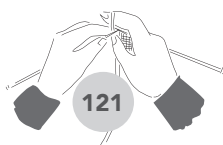
Hoyuelos, A. y Riera, M. A. (2015). *Complejidad y relaciones en Educación infantil*. Octaedro.



- Jara, O., Bickel, A., Cendales, L., Ghiso, A., de Souza, J. F., Soto, M. y Reygadas, R. (2006). *Sistematización de experiencias: caminos recorridos y nuevos horizontes*. CEAAL.
- Kant, I. (2007). *Crítica del Juicio* (Trad. M. García Morente). Tecnos. (Trabajo original publicado en 1790)
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Lancy, D. F. (2014). *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings* (2ª ed.). Cambridge University Press.
- Levine, R. A. (2007). Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview. *American Antropologist*, 109(2), 247-260. <https://doi.org/10.1525/aa.2007.109.2.247>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41214.
- Ley 1804 de 2016. Por la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones. 2 de agosto de 2016. D.O. No. 49953.
- Londoño, L. O. (2008). *Educación en el medio rural y enfoques del desarrollo. Aproximación al estado del arte*. Universidad de Antioquia.
- López, A. M. (2021). Cosmovisión y cosmología: fundamentos histórico-metodológicos para un uso articulado. *Cosmovisiones / Cosmovisões*, 3(1), 66-115.
- López, L. X. y de Pro-Bueno, A. (2020). Historia de la educación inicial en Colombia: démosle un giro a ese cuento. *Actualidades Pedagógicas*, (75), 131-156. <https://doi.org/10.19052/ap.vol1.iss75.7>
- Lyotard, J.-F. (1987). *La posmodernidad (Explicada a los niños)* (Trad. E. Lynch). Gedisa.



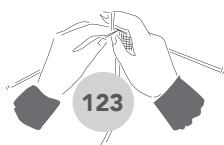
- Malaguzzi, L. (1993). History, Ideas, and Basic Philosophy: An Interview with Lella Gandini. En C. Edwards, L. Gandini y G. Forman (Eds.), *The Hundred Languages of Children: The Reggio Emilia Approach Advanced Reflections* (pp. 41-90). Ablex Pub. Corp.
- Mallarino, C. (2007). La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad. *Guillermo de Ockham*, 5(1), 73-84.
- Martínez, R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. *Revista Electrónica Educare*, 14(1), 97-111. <https://doi.org/10.15359/ree.14-1.9>
- Martínez, C. (2019). Jugar es un asunto serio. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 21(83), 227-229.
- Mayol, M. (2023). Entrevista sobre educación y cuidado en la primera infancia / para el podcast *Notas en la Pizarra: AEPI*. Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación. <https://redclade.org/noticias/mercedes-mayol-lasalle-es-un-logro-que-los-estados-se-comprometan-a-destinar-un-10-del-presupuesto-educativo-orientado-a-la-atencion-y-educacion-de-primera-infancia-aepi/>
- McLaren, P. (2015). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education* (6ª ed.). Routledge.
- Melo, J. C. (6-7 de octubre de 2006). Procesos de co-construcción de los proyectos. Del modelo Reggio Emilia a los aportes desde lo local. En *Seminario Introducción a la propuesta Educativa Reggio Emilia, Italia. "Una mirada reflexiva hacia la cultura de la infancia"*, Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Serie lineamientos curriculares: Preescolar*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral: El arte en la educación inicial*. <http://hdl.handle.net/20.500.11788/320>
- Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-341880_recurso_1.pdf



- Mora, R. (2009). La diversidad cultural en los procesos de construcción curricular. *Educación y Humanismo*, 11(16), 64-74.
- NiñezYa. (2022). *La niñez no da espera*. https://ninezya.org/wp-content/uploads/2022/03/Informe_LaNiñezNoDaEspera-Marzo-2022.pdf
- Organización Mundial para la Educación Preescolar. (2018). *Declaración de Lima de la Región Latinoamericana de la OMEP acerca del currículo y las evaluaciones para niños y niñas en la primera infancia*. <http://www.omep.org.uy/wp-content/uploads/2018/05/>
- Ortiz, M. A. (2012). Currículo y competencias. ¿Qué sujeto infantil están produciendo? *Alteridad. Revista de Educación*, 7(1), 50-57. <https://doi.org/10.17163/alt.v7n1.2012.04>
- Pavez, I. (2012). Sociología de la infancia: Las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, (27), 81-102. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2012.27479>
- Peralta, M. V. (2014). La construcción de currículos nacionales en educación infantil como parte de las políticas de calidad en Latinoamérica. *RELAdeI. Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 3(1), 63-72.
- Presidencia de la República de Colombia. (2013). *Estrategia de Atención Integral a la primera infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión*. https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-177829_archivo_pdf_fundamentos_ceroasiempre.pdf
- Prout, A. y James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. En A. James y A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood* (pp. 7-73). Falmer Press.
- Resolución 2343 de 1996 [Ministerio de Educación Nacional]. Por la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo, y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. 5 de junio de 1996.

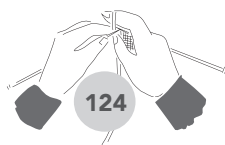


- Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. M. y Ayala, L. J. (2023). Currículo Contextualizado con Pertinencia Cultural para la Educación Infantil en Contextos Rurales. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(3), 119-138. <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.3.007>
- Restrepo, N. (2022). Educación infantil en Colombia: análisis sobre la articulación entre los niveles educativos. *Revista Colombiana de Educación*, (84). <https://doi.org/10.17227/rce.num84-11317>
- Restrepo, N., Henao, N. M., Zapata, B. E. y Suárez, R. A. (2020). *Trayectorias en la construcción del conocimiento referente a las infancias y a la educación infantil*. Sello Editorial Tecnológico de Antioquia.
- Rinaldi, C. (2021). *En diálogo con Reggio Emilia: escuchar, investigar y aprender. Discurso e intervenciones 1984-2016*. Morata.
- Ruiz Larraguivel, E. (1998). *Propuesta de un modelo de evaluación curricular para el nivel superior: una orientación cualitativa*. UNAM.
- Santos, M. (1988). *Metamorfoses do espaço habitado: Fundamentos teórico e metodológico da geografia*. Hucitec.
- Schultz, B. D. (2007). "Not satisfied with stupid band-aids": A Portrait of a Justice-Oriented, Democratic Curriculum Serving a Disadvantaged Neighborhood. *Equity & Excellence in Education*, 40(2), 166-176. <https://doi.org/10.1080/10665680701218459>
- da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo* (2ª ed., Trad. I. Cappellacci). Autêntica Editorial.
- de Sousa Santos, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. CLACSO, CEDALC.
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: iniciales del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica* (pp. 71-87). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.





- Torrado, M. C. y Guáqueta Rodríguez, C. A. (2009). Política de primera infancia en Colombia: un análisis desde la perspectiva de los actores involucrados en el proceso de formulación. En M. C. Torrado Pacheco (Ed.), *Retos para las políticas públicas de primera infancia* (pp. 77-85). Universidad Nacional de Colombia.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular: El caballo de Troya de la cultura escolar* (2ª ed.). Morata.
- Turra-Díaz, O. R. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, 15(1), 81-95. <https://doi.org/10.5294/edu.2012.15.1.5>
- Ulriksen, M. (2005). Construcción de la subjetividad del niño. Algunas pautas para organizar una perspectiva. *Revista Uruguaya de Psicoanálisis*, (100), 339-355.
- Unidad de Niñez Comfenalco Antioquia. (2013). *Propuesta Pedagógica Educación Inicial*. Documento interno.
- Valenzuela, S. (3 de mayo de 2015). Las razones del paro de maestros. *El Colombiano*. <https://www.elcolombiano.com/colombia/educacion/las-razones-del-paro-de-maestros-HM1835999>
- Voltarelli, M. A. (2017). Contribuciones en el campo de la Sociología de la Infancia: diálogos con Lourdes Gaitán Muñoz. *Educación em Revista*, (65), 267-282. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.50193>
- Wright, P. (2008). *Ser-en-el-sueño: crónicas de historia y vida toba*. Biblos.
- Zabalza, M. B. (2012). Territorio, cultura y contextualización curricular. *Revista Interacções*, 8(22), 6-33. <https://doi.org/10.25755/int.1534>



Esta publicación se terminó de imprimir
en los talleres de Divegráficas S. A. S. en julio de 2023
www.divegraficas.com

El arte de tejer currículos culturales e inclusivos para las infancias, experiencia socioeducativa de Comfenalco Antioquia, es producto de este ejercicio de autorreflexión y construcción de la propia experiencia. Emerge para explicar y comprender las prácticas en territorio y visibilizar las urgencias, propuesta de las comunidades frente a la educación y cuidado de los niños y niñas en las regiones. La propuesta que se presenta nace de las voces de los actores de la comunidad, familias y equipos interdisciplinarios de siete de las nueve regiones de Antioquia (Suroeste, Urabá, Oriente, Magdalena Medio, Bajo Cauca, Área Metropolitana y Occidente) quienes, en un ejercicio colectivo, tejen miradas, sueños, convergencias, divergencias y apuestas educativas que se instauran como medio para transversalizar líneas, estrategias y mecanismos pedagógicos, didácticos y administrativos, el cual fundamenta la propuesta metodológica de Comfenalco en los territorios.

