

Sentido de la educación inicial



Sentido de la educación inicial

COORDINACIÓN DEL PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA SERIE

Ana Beatriz Cárdenas Restrepo

Claudia Milena Gómez Díaz

ARMONIZACIÓN DEL TEXTO FINAL

Marina Camargo

Yolanda Reyes

Doris Andrea Suárez

EDICIÓN, DISEÑO Y CORRECCIÓN DE ESTILO

Rey Naranjo Editores

ILUSTRACIÓN

Verónica Chaves

BOGOTÁ, COLOMBIA

2014

ISBN 167316

Esta serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial retoma elementos del documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial del Ministerio de Educación Nacional, 2012. Así mismo, desarrolla lo expuesto en el documento “Estrategia de Atención Integral a la Primera Infancia. Fundamentos Políticos, Técnicos y de Gestión” elaborado por la Comisión Intersectorial de Primera Infancia, 2013.

El contenido parcial de este documento puede ser usado, citado y divulgado siempre y cuando se mencione la fuente y normas de derechos de autor. La reproducción total debe ser autorizada por el Ministerio de Educación Nacional

La versión digital de este documento se encuentra en www.mineduccion.gov.co y en <http://www.colombiaaprende.edu.co/primerainfancia>

La serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial se desarrolló en el marco del Convenio de Asociación 529 de 2013 “Alianza Público Privada de Impulso y Sostenibilidad de la Política Pública de Primera Infancia”.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

Ministra

María Fernanda Campo Saavedra

VICEMINISTERIO DE PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA

Viceministro

Julio Salvador Alandete Arroyo

DIRECCIÓN DE PRIMERA INFANCIA

Directora

Ana Beatriz Cárdenas Restrepo

SUBDIRECCIÓN DE CALIDAD PRIMERA INFANCIA

Subdirectora

Claudia Milena Gómez Díaz

EQUIPO TÉCNICO

Profesionales especializados

Doris Andrea Suárez Pérez

Hellen Maldonado Pinzón

**ESPECIALISTA QUE ELABORARÓ EL DOCUMENTO
BASE PARA ESTA ORIENTACIÓN:**

Marina Camargo Abello

RETROALIMENTACIÓN AL DOCUMENTO:

COMISIÓN INTERSECTORIAL DE PRIMERA INFANCIA

Coordinadora

Constanza Liliana Alarcón Párraga

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR

Subdirección de Gestión Técnica para la Atención de la Primera Infancia

María Consuelo Gaitán Clavijo

ESPECIALISTAS QUE APORTARON AL DOCUMENTO:

Adriana Carolina Molano · Adriana Lucía Castro

Ana Beatriz Cárdenas · Carolina Turriago

Claudia Milena Gómez · Doris Andrea Suárez

Graciela María Fandiño · Juan Carlos Amador

Hellen Maldonado · Marieta Quintero

Rafael Cano Ramírez · Yolanda Reyes

Tabla de contenido

Un recorrido por la historia de la educación de la primera infancia	13
De asistir a educar	14
Primer momento: hospicios, asilos y orígenes de los jardines infantiles	15
Segundo momento: expansión y desarrollo de la educación preescolar	24
Tercer momento: la construcción del concepto de educación inicial	31
La educación inicial: marco general.....	39
¿Qué es la educación inicial?	42
¿Para qué educar en la primera infancia?.....	63
¿Quiénes participan en la educación inicial?.....	65
¿Qué procesos otorgan sentido a la educación inicial?.....	69
¿Cuáles son los espacios en los que acontece la educación inicial?.....	75
¿Qué se enseña y qué se aprende en la educación inicial?	77
¿Cómo se organiza el trabajo pedagógico en la educación inicial?.....	80
Para terminar	82
Bibliografía	86

Carta de la ministra

Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro. Una educación, desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. [...] Por el país próspero y justo que soñamos: al alcance de los niños.

Colombia al filo de la oportunidad

Gabriel García Márquez

El Ministerio de Educación Nacional, en el marco del Plan Sectorial 2010-2014 Educación de Calidad, el Camino para la Prosperidad, plantea que la educación debe ser una oportunidad que se brinda a todas y todos los colombianos a lo largo de la vida, comenzando por las niñas y los niños en primera infancia, a través de los procesos de educación inicial en el marco de la atención integral.

Desde el 2010 nos hemos comprometido y hemos participado del trabajo intersectorial en la construcción e implementación de la Estrategia Nacional de Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre. El horizonte de esta apuesta conjunta ha sido promover el desarrollo integral de las niñas y los niños desde una perspectiva de derechos y bajo un enfoque diferencial.

“1, 2, 3, por la educación inicial, me la juego esta vez”, es la apuesta y compromiso que ha desarrollado el Ministerio de Educación Nacional para avanzar en la construcción de la línea técnica de la educación inicial, definida como un derecho impostergable de la primera infancia y como una oportunidad clave para el desarrollo integral de las niñas y los niños, para el desarrollo sostenible del país y como primer eslabón que fortalece la calidad del sistema educativo colombiano.

En este sentido, y en respuesta a ese gran compromiso de orientar la política educativa, el Ministerio de Educación Nacional hace entrega al país de la línea técnica para favorecer el desarrollo e implementación de la educación inicial en el marco de la atención integral de manera pertinente, oportuna y con calidad, a través de los referentes técnicos. La construcción de estos referentes es el producto de múltiples ejercicios participativos, donde las diferentes regiones del país y los diversos actores retroalimentaron los documentos que presentamos.

Los doce referentes técnicos de educación inicial en el marco de la atención integral se agrupan de la siguiente forma:

- La serie de orientaciones pedagógicas está compuesta por seis documentos en los que se define el sentido de la educación inicial y se dan elementos conceptuales y metodológicos para fortalecer el trabajo de los agentes educativos.
- La serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral agrupa cinco documentos en los que se encuentran los referentes descriptivos que guían la gestión de la calidad de las modalidades de educación inicial y las condiciones de calidad de cada modalidad, así como las orientaciones y guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones de calidad.
- Por último, encontramos el referente técnico para la cualificación del talento humano que brinda atención integral a la primera infancia.

Estos documentos y guías se convierten en herramientas fundamentales para promover el mejoramiento de la calidad de la educación inicial en el marco de la atención integral y están a disposición para ser apropiados de acuerdo con las condiciones y particularidades de los distintos contextos que caracterizan la diversidad del país, de manera que se despliegue, en consonancia con estos, una movilización que fortalezca la educación que brindamos a nuestras niñas y niños en primera infancia, desde una perspectiva inclusiva, equitativa y solidaria.

Para materializar esta apuesta, les invito a que desde su conocimiento y experiencia doten de sentido estos referentes en tanto son documentos abiertos que estarán en permanente revisión y actualización, dado que la pedagogía es un saber en construcción.

Las niñas y los niños en primera infancia son el presente de Colombia y tenemos la valiosa oportunidad de promover mejores condiciones para que crezcan en entornos educativos en los que sean reconocidos como sujetos de derecho, seres sociales, singulares y diversos; es también la oportunidad de contribuir, desde las acciones educativas, a la formación de ciudadanos participativos, críticos, autónomos, creativos, sensibles, éticos y comprometidos con el entorno natural y la preservación de nuestro patrimonio social y cultural.

Por ello invito al país a que se la juegue esta vez por la educación inicial, con la implementación y apropiación de esta línea técnica.

¡1, 2, 3, por la educación inicial, Colombia se la juega esta vez!

Ministra de Educación Nacional
María Fernanda Campo Saavedra

Introducción

Durante los últimos quince años Colombia ha venido afianzando procesos para hacer que la primera infancia ocupe un lugar relevante en la agenda pública, lo cual ha derivado en la consolidación de una política cuyo objetivo fundamental ha sido la promoción del desarrollo integral de las niñas y los niños menores de seis años. Esta política se expresa en atenciones, ofertas de programas y proyectos que inciden en la generación de mejores condiciones para las niñas, los niños y sus familias en los primeros años de vida, constituyéndose en una gran oportunidad de avance integral para ellas y ellos y para el desarrollo sostenible del país.

Desde el año 2009, el Ministerio de Educación Nacional, mediante la formulación de la Política Educativa para la Primera Infancia, abrió un camino para visibilizar y trazar acciones que buscan garantizar el derecho que tienen todas las niñas y los niños menores de seis años a una oferta que permita el acceso a una educación inicial de calidad.

Actualmente, el Ministerio de Educación Nacional asume y desarrolla la línea técnica de la educación inicial, desde el marco de la atención integral, como un derecho impostergable y como uno de los estructurantes de la atención integral, de acuerdo con lo previsto en el marco de la Estrategia Nacional para la Atención Integral a la Primera Infancia De Cero a Siempre, desde la cual se viene impulsando un conjunto de acciones intersectoriales y articuladas que están orientadas a promover y garantizar el desarrollo integral de la primera infancia desde un enfoque de derechos, el cual se constituye en un horizonte de sentido para asegurar que cada niña y cada niño cuente con las condiciones necesarias para crecer y vivir plenamente su primera infancia.

Este proceso de construcción de la línea técnica tomó como referencia el reconocimiento de aquellos aspectos que han configurado la educación de las niñas y los niños a lo largo de la historia, las experiencias de las maestras, maestros, madres comunitarias y demás agentes educativos que han aportado en la formación inicial de los ciudadanos colombianos, las apuestas de las entidades territoriales y de los grupos étnicos, así como los aportes de las investigaciones que se han adelantado desde las organizaciones académicas.

Con el propósito de construir un consenso sobre el sentido de la educación inicial se adelantó en todo el país un proceso de discusión del documento base que esbozaba el enfoque y las apuestas en términos del trabajo pedagógico. En este proceso participaron más de cuatro mil personas, actores clave vinculados a la educación inicial y de otros sectores con quienes se realizaron conversatorios y debates presenciales y virtuales en los que se retroalimentó el documento. Estos ejercicios de participación también impulsaron iniciativas de algunas entidades territoriales y de instituciones de educación superior que organizaron escenarios de discusión que aportaron a toda esta construcción conjunta.

En este marco se define la educación inicial como derecho impostergable de la primera infancia, que se constituye en elemento estructurante de una atención integral que busca potenciar, de manera intencionada, el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo

del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven y favoreciendo, al mismo tiempo, las interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado.

Asumir la educación inicial como un estructurante de la atención integral a la primera infancia implica reconocer la existencia de un entramado de elementos que configuran el desarrollo integral del ser humano en estos primeros años de vida, razón por la cual las acciones de educación inicial, en el marco de la atención integral, están configuradas por los elementos de salud, nutrición y alimentación, además de los aspectos vinculados al desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños, los comportamientos, las relaciones sociales, las actitudes y los vínculos afectivos, principalmente. Mientras la educación preescolar, básica y media organiza su propuesta a través de la enseñanza de áreas específicas o del desarrollo de competencias en matemáticas, ciencias naturales y sociales, entre otros, la educación inicial centra su propuesta en el desarrollo y atención de la primera infancia.

En la educación inicial, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos, a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia, a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse, a ser más autónomos, a desarrollar confianza en sí mismos, a ser cuidados y a cuidar a los demás, a sentirse seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven, a descubrir diferentes formas de expresión, a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida, a solucionar problemas cotidianos, a sorprenderse de las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo, a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable, a enriquecer su lenguaje y construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país.

Se trata de un momento en la primera infancia en la que aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutan de experiencias de juego, arte, literatura y exploración del medio, que se constituyen en las actividades rectoras de la primera infancia. Dichas actividades tienen un lugar protagónico en la educación inicial, dado que potencian el desarrollo de las niñas y los niños desde las interacciones y relaciones que establecen en la cotidianidad.

En ese sentido, son actividades constitutivas del desarrollo integral de las niñas y los niños y se asumen como elementos que orientan el trabajo pedagógico. El juego es reflejo de la cultura, de las dinámicas sociales de una comunidad, y en él las niñas y los niños representan las construcciones y desarrollos de su vida y contexto. En cuanto a la literatura, es el arte de jugar con las palabras escritas y de la tradición oral,

las cuales hacen parte del acervo cultural de la familia y del contexto de las niñas y los niños. Por su parte, la exploración del medio es el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor; es un proceso que incita y fundamenta el aprender a conocer y entender que lo social, lo cultural, lo físico y lo natural están en permanente interacción. Por su parte, el arte representa los múltiples lenguajes artísticos que trascienden la palabra para abordar la expresión plástica y visual, la música, la expresión corporal y el juego dramático.

Es así como todos los desarrollos y aprendizajes que se adquieren durante este periodo dejan una huella imborrable para toda la vida. Las experiencias pedagógicas que se propician en la educación inicial se caracterizan por ser intencionadas y responder a una perspectiva de inclusión y equidad que promueve el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural y social, y de las características geográficas y socioeconómicas de los contextos en los que viven las niñas, los niños y sus familias.

Por todo lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional presenta su línea técnica de educación inicial de calidad en el marco de la atención integral a través de una serie de orientaciones pedagógicas que buscan guiar, situar, acompañar y dotar de sentido las prácticas pedagógicas inscritas en la educación inicial.

Estos referentes técnicos se encuentran integrados por seis documentos que abarcan el sentido de la educación inicial, las actividades rectoras de la primera infancia como el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio y, por último, el seguimiento al desarrollo integral de los niños y las niñas en el entorno educativo.

El conjunto de materiales está a disposición de todas las personas que trabajan en la educación inicial para que sean contextualizados, apropiados y dotados de sentido desde la experiencia propia y el saber que se ha construido en la interacción que a diario tienen con las niñas y los niños. La intención fundamental es inspirar a las maestras, maestros y agentes educativos para que hagan de la educación inicial un escenario en el que los niñas y los niños jueguen, den rienda suelta a su imaginación y creación, exploren, sueñen y se expresen con diferentes lenguajes; en otras palabras, que se les permita vivir su primera infancia.

Finalmente, se hace una invitación a explorar los contenidos de este documento, de manera que sirvan de orientación para las acciones de quienes educan a las niñas y a los niños en primera infancia, a partir de las realidades y retos que enfrentan día a día, así como desde el saber pedagógico que han construido en su práctica.





Sapo no camina,
solo corre y salta,
los brinco le sobran,
la cola le falta.

Un recorrido por la historia de la educación de la primera infancia

Cada sociedad, de acuerdo con su trayectoria histórica, ha tenido distintas concepciones de la infancia, de su desarrollo y de su educación. Estas construcciones sociales están influenciadas por las ideas y las prácticas culturales que están presentes en la vida diaria, así como por los avances que se van dando en el conocimiento científico y cotidiano, las movilizaciones de las poblaciones y las políticas públicas o normativas en curso.

Las maneras de nombrar y definir a las niñas y a los niños, las formas de atenderlos, cuidarlos y educarlos son dinámicas, cambiantes e históricas, de tal forma que lo que se entiende actualmente por educación para la primera infancia no es lo mismo que lo que se entendía hace uno o dos siglos atrás. De esta manera, tanto las concepciones de niña y niño como las de su desarrollo, atención, cuidado y educación han sufrido cambios que han conducido a las ideas y prácticas que se tienen hoy.

La variabilidad histórico-cultural de las concepciones de infancia invita a reconocer que no existe una naturaleza infantil como fundamento fijo, permanente y esencial que determina la existencia de todas las niñas y todos los niños. Más bien, la niñez se define y asume en cada sociedad de manera distinta según características específicas, dadas por esa naturaleza diversa que configura la existencia y la subjetividad respecto a ellas y ellos.

Es así como no existe una única infancia. Las infancias son múltiples y diversas, dependiendo de los distintos espacios culturales en los que se encuentran las niñas y los niños y según los procesos de transformación de esta noción que se manifiestan en las prácticas de atención, cuidado y educación de las sociedades. No obstante, el hecho de que se escriba más y se hable más de primera infancia y de su educación no significa que haya consensos sobre estos conceptos. Se encuentran muchos lugares teóricos y prácticos desde los cuales estos se enuncian y se posicionan.

Acudir a una memoria histórica es importante porque permite reconocer los antecedentes que han puesto marcas a la educación de la primera infancia, ayuda a ampliar el marco de comprensión de las situaciones que enfrenta, las apuestas que plantea y los retos que encara actualmente, y posibilita una acción que tome en cuenta cómo todo ello es resultado de un entramado social, cultural e histórico que lleva consigo construcciones y concepciones diferentes de infancia y de las maneras en que se procura su atención en la sociedad.



Interesa, por tanto, que quienes trabajan con las niñas y los niños de 0 a 6 años reconozcan cómo ha sido el relato de esa historia, cómo esta permea las concepciones, saberes y prácticas referidas a ellas y ellos para así movilizar procesos reflexivos que traigan consigo transformaciones y movilizaciones sociales, culturales y pedagógicas que redunden en procesos educativos cuyo punto de partida sea el reconocimiento de las niñas y los niños como seres singulares, activos, participativos y con capacidades, con una historia social y colectiva incorporada. Una educación inicial en el marco de la atención integral oportuna, pertinente y de calidad, que promueva el desarrollo armónico e integral de la primera infancia desde experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado intencionadas no parte de cero, se construye en un horizonte de pasado, presente y futuro.

El propósito de este apartado es mostrar, en una especie de línea de tiempo, aquellas ideas que han privilegiado una u otra forma de educación para las niñas y los niños en primera infancia, cómo empieza a enunciarse su atención y cuidado a partir de las instituciones que los albergan y de las políticas que contribuyen a definir su lugar social¹.

De asistir a educar

A lo largo del tiempo, la educación de las niñas y los niños menores de seis años ha cambiado. Para mostrar las transformaciones y caminos que ha tomado, es fundamental remontarse a la época en que la atención de la primera infancia era predominantemente asis-

¹ El hilo conductor y estructura de los antecedentes de la educación inicial está basado en la publicación del profesor e investigador Hugo Cerda (2003).

tencial, para luego conocer los sucesos que dieron paso a un mayor énfasis pedagógico, así como reconocer las tendencias que han emergido y que la han caracterizado.

Primer momento: hospicios, asilos y orígenes de los jardines infantiles

La presencia de hospicios y asilos² en el país se remonta a la época de la Colonia, en la cual las niñas y los niños abandonados o muy pobres que no podían ser atendidos exclusivamente en el hogar —espacio de la vida privada— ni educados por sus familias, como se acostumbraba, estaban en estas instituciones. Los hospicios a los que se hace mención eran orientados por comunidades religiosas y en ellos se les proporcionaban los cuidados y protección necesarios para su supervivencia y bienestar, así como algo de educación bajo algunos de los planteamientos pedagógicos de Fröebel y Montessori. Las atenciones allí brindadas, principalmente estaban impregnadas de un modelo asistencial que buscaba la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud, higiene y formación de hábitos (Cerde, 2003).

“Interesa destacar que, con independencia del estado de la discusión pedagógica acerca de la educación infantil, el desarrollo de la oferta destinada a los niños pequeños parece responder en este período más a razones asistenciales que pedagógicas” (Diker, s. f.: s. pág.).

Hacia la segunda mitad del siglo XX, el modelo higienista³ introduce dos variantes a la historia que se cuenta hoy de la educación de la primera infancia: la primera consiste en la expansión de las instituciones que contribuyen a salvaguardar la salud de la población y de la sociedad; la segunda trata de la introducción en la escuela de la preservación de la higiene mediante el auge de la puericultura y la extensión de las campañas de mejoramiento de la salud y alimentación infantil, vacunación y difusión de normas de higiene.

Aunque en 1851 la Escuelita Yerbabuena recibía niñas y niños menores de 6 años, realizando por primera vez actividades pedagógicas y recreativas con ellos, con la influencia del ideario de Fröebel (Cerde, 2003), los primeros establecimientos educativos para la primera infancia se remontan a los inicios del siglo XX, cuando funcionaban aproximadamente treinta centros preescolares en el país, en su mayoría de carácter privado. Uno de ellos, la Casa de los Niños del Gimnasio Moderno, que sirvió de modelo para la creación de otras instituciones similares y donde se pusieron en práctica las propuestas pedagógicas planteadas por Montessori y Decroly (Cerde, 2003).

² El modelo de atención de estas salas fue tomado de las instituciones francesas del siglo XIX que atendían a los hijos de la clase obrera. Por un lado, las cunas públicas que atendían a las niñas y los niños hasta los 28 meses, y por otro, las salas de asilo, donde se recibían desde los 2 hasta los 6 años.

³ El modelo higienista hace referencia a la concepción predominante en un momento histórico del país, mediante la cual se postulaba la necesidad de intervenir las condiciones ambientales con medidas higiénicas para evitar las enfermedades y, de esta manera, asumir el problema de la salud.

A propósito, Muñoz y Pachón (1996: 182) exponen que:

Los jardines infantiles fueron una gran innovación educativa. El niño entre 3 y 6 años que había estado a cargo de la madre, a comienzos de siglo, pasaba ahora a manos de maestras improvisadas, o de verdaderas especialistas, que se encargaban de fomentar el desarrollo psicomotor y la socialización de estos pequeños infantes.

En consonancia con lo anterior, en América Latina sucedía algo semejante con la educación infantil. A finales del siglo XIX se inicia el funcionamiento de escuelas parvularias, kindergarten o jardines infantiles en los que se contaba con mobiliario acorde a las características de las niñas y los niños, así como con material didáctico variado, todo esto sintonizado con las ideas de Comenio, Decroly, Fröbel, Montessori y Agazzi (Reveco, 2012: 107). Estas primeras escuelas son evidencia del énfasis pedagógico con el que nace la educación para la primera infancia: con la influencia de los planteamientos de la escuela activa que introduce una educación para las niñas y los niños menores de seis años a su medida.

Otro antecedente que marca la historia de la educación de la primera infancia en Colombia hace referencia a la creación del Instituto Pedagógico Nacional en Bogotá (1927), dirigido por la Dra. Franzisca Radke —quien hacía parte de la primera Misión Alemana que estuvo en el país hasta 1936—, que creó una sección especial para preparar docentes de kindergarten⁴. Su origen se encuentra en la necesidad de formar el talento humano encargado y responsable de educar y atender a las niñas y a los niños menores de 6 años en los espacios que empiezan a institucionalizarse. Así, la Dra. Radke creó, organizó y dirigió la escuela Montessori de Bogotá, donde se formaron las primeras maestras preescolares. Aunque una crisis lleva a su cierre temporal, es reabierta en 1956 “con el nombre de Instituto de Educación Preescolar”, el cual se constituye en antecedente del programa de Educación Infantil de la Universidad Pedagógica Nacional. Como dato interesante puede incluirse que en los años cuarenta egresan las primeras maestras de preescolar que se formaron en las pocas instituciones que funcionaban en Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla con este propósito.

Con respecto a la legislación, en 1939⁵ se define y caracteriza la educación infantil de la siguiente manera:

“Entiéndase por enseñanza infantil, aquella que recibe el niño entre los 5 y 7 años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad” (Cerde, 2003: 14).

⁴ Lo crea la Ley 25 en 1917 y se funda 10 años después. 16 años más tarde de su creación entra en funcionamiento la sección de preescolar.

⁵ Cuando se establece el decreto 2101 del Ministerio de Educación Pública.



Al mismo tiempo se consolida en el país el modelo higienista norteamericano, cuyas prioridades eran la salud, la nutrición y otros aspectos vinculados a la seguridad y el bienestar, como ya se mencionó. Como resultado de esta influencia y de las necesidades del país en materia de abandono de las niñas y los niños, se crea en 1946 el Instituto Colombiano de Seguros Sociales (ICSS) y el Ministerio de Higiene, y se promulga el Código del Niño o Ley Orgánica de la Defensa del Niño⁶, el cual se constituye en el primer conjunto de leyes a favor de una población infantil que comienza a vivir ya los rigores de la desnutrición, el abandono y el maltrato (Cerde, 2003: 14-15).

Para atender los problemas de mendicidad y abandono de las niñas y los niños presentes en esta época, se estableció un conjunto de normas reglamentarias sobre la asistencia de la mujer embarazada, de la madre soltera, del recién nacido, del niño lactante y del infantil, es decir, se hace énfasis en la necesidad de proteger y cuidar a la niña y el niño desde su nacimiento, así como a la madre que trabaja. Si bien fueron leyes y normas

⁶ Ley 83 de 1946.

que eran necesarias, no se crearon los mecanismos legales y orgánicos para llevarlas a la práctica, lo que dificultó la materialización de ese cuidado que las inspiraba.

Como puede derivarse de lo dicho, la incorporación de la mujer al ámbito laboral genera preocupación por la educación de la primera infancia y ello conduce a la búsqueda de espacios que cuiden y eduquen a las niñas y los niños desde muy temprana

edad, lo que deviene en un impulso para la creación de guarderías y la formalización de la educación preescolar entendida, en general, como una etapa de preparación para la educación primaria.

A manera de ejemplo, con el decreto 1276 de 1962 se reglamenta la creación y funcionamiento de seis Jardines Infantiles Nacionales Populares en las principales ciudades del país, adscritos al Ministerio de Educación Nacional, con el interés de garantizar el acceso de las clases menos favorecidas a la educación preescolar, considerada como la primera y decisiva acción pedagógica en la formación intelectual y afectiva de las niñas y los niños. En estos jardines había dos grados de preescolar con 25 niñas y niños cada uno, el



primero, para las edades de 4 a 5 años, y el otro, para niñas y niños de 5 a 6 años.

Es en el decreto 1710 de 1963, artículo 9, que se expresa que:

“el nivel de educación preescolar o infantil se considerará adscrito a la educación primaria, en cuanto a orientación y supervisión. Parágrafo. La educación preescolar se estima como una etapa conveniente, pero no obligatoria para el ingreso al nivel primario”.

En 1968⁷ se crea el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) con el objetivo de “proveer la protección del niño y procurar la estabilidad y bienestar familiar”, dando vida en forma más generalizada a una concepción asistencialista, centrada en la protección, vinculada al trabajo social y la nutrición y alejada, por mucho tiempo, de directrices educativas y pedagógicas propias de la educación preescolar existente en ese momento. Así, se da origen a los Centros de Atención Integral al Preescolar (CAIP)⁸, orientados a la atención de las hijas y los hijos de los trabajadores, los cuales vienen a sumarse a los jardines infantiles nacionales ya mencionados.

⁷ Ley 75.

⁸ Creados mediante la Ley 27 de 1974.

A través del decreto 1576 de 1971 se crean otros 22 jardines infantiles nacionales, con lo cual se amplía la oferta tanto en las grandes ciudades como en las intermedias. Estos establecimientos debían cumplir tres funciones esenciales, a saber:

“a) Atender integralmente a los niños. b) Proyectar la acción educativa del plantel a la comunidad a través de labores de educación familiar. c) Servir de orientadores prácticos de la iniciativa privada en el campo de la educación preescolar”. Más adelante, se fueron abriendo más jardines departamentales y municipales (Ministerio de Educación Nacional, 1996).

Por su parte, los hogares comunitarios creados en 1972 son una modalidad de atención orientada a niñas y a niños menores de 5 años de edad con el objetivo de brindarles atención en afecto, nutrición, salud, protección y desarrollo psicosocial. Las modalidades de atención de estos hogares son: a) Hogares FAMI (Familia, Mujer e Infancia) orientados a la atención de familias con mujeres gestantes, madres lactantes y niñas y niños menores de 2 años; b) Hogares tradicionales que atienden a niñas y niños de 0 a 5 años, ya sea en el tipo hogar comunitario familiar, hogar comunitario grupal, hogar comunitario múltiple, hogar comunitario múltiple empresarial y jardín social.

Sobra destacar la importante y valiosa respuesta que el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) proporciona al momento histórico que vive el país en relación con la situación de abandono, problemas de salud y desnutrición, así como con la entrada de las mujeres a la vida laboral, situaciones que hacen necesario establecer más programas de carácter oficial para atender oportunamente a un mayor número de población infantil y sus familias.

En 1976⁹, mediante el decreto 088, se reestructura el sistema educativo colombiano y se reorganiza el Ministerio de Educación Nacional. En el artículo 4 se plantea la educación preescolar como el primer nivel educativo, lo que le da vida legal al sistema. En el artículo 6 se plantea que:

Se llamará educación preescolar la que se refiere a los niños menores de seis (6) años. Tendrá como objetivos especiales el promover y estimular el desarrollo físico, afectivo y espiritual del niño, su integración social, su percepción sensible y el aprestamiento para las actividades escolares, en acción coordinada con los padres y la comunidad.

En el mismo decreto se crea la División de Educación Preescolar y Educación Especial, a la cual se le asigna, como una de sus funciones, dirigir este nivel de educación en toda la nación.

Avanzando en el tiempo, hacia 1979, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar modifica el programa CAIP, cambiando su nombre por el de Hogares Infantiles, donde se prioriza la participación de las familias y de la comunidad.

⁹ Recuperado el 10 de marzo de 2014 en <http://www.mineducacion.gov.co/>.



El currículo de la Educación Preescolar, comenzó a gestarse en los años 1977 y 1978:

“cuando por primera vez se tomó conciencia sobre la necesidad de darle a esta modalidad unos lineamientos para regular, orientar y organizar la actividad educativa y pedagógica de un establecimiento preescolar” (Cerde, 2003: 18).

Pero es en 1984¹⁰ cuando el Ministerio de Educación Nacional construye un Plan de Estudios para todos los niveles, áreas y modalidades del sistema educativo. En este momento plantea el objetivo de la educación preescolar de las niñas y los niños entre los 4 y 6 años de edad:

“Desarrollar integral y armónicamente sus aspectos biológico, sensomotor, cognitivo y socioafectivo, y en particular la comunicación, la autonomía y la creatividad, y con ello propiciar un aprestamiento adecuado para su ingreso a la Educación Básica”.

En ese mismo año (1984), después de varias discusiones y validaciones con distintos actores de la comunidad educativa, se publica el “Currículo de preescolar (niños de 4 a 6 años)”. En este documento se plantean cuatro formas de trabajo educativo: a) Trabajo comunitario; b) Juego libre; c) Unidad didáctica y d) El trabajo en grupo. Además de las anteriores, se definen las actividades básicas cotidianas. En el trabajo educativo, tanto

¹⁰ Mediante el Decreto 1002 de 1984. Recuperado el 10 de marzo de 2014 en <http://www.mineduacion.gov.co/>.

para el juego como para la unidad, se hace referencia a que estos abordan los aspectos perceptivo motriz, socioafectivo, de lenguaje, creativo e intelectual del desarrollo.

Por otra parte, con la creación de los hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en 1986 se recogen las experiencias y aprendizajes de las modalidades institucionales y se proyecta la atención de las niñas y los niños en el marco de la modalidad comunitaria. Así se entiende que:

“El desarrollo infantil [está] estrechamente relacionado con los entornos de socialización de las niñas y los niños y las interacciones cotidianas [son] reconocidas por su potencial educativo” (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013: 63).

En 1987 se presenta el segundo documento de lineamientos de preescolar, en el que se plantean las áreas y los temas que estructurarán el currículo, el cual estaba fundamentado tanto teórica como operativamente en lo relacionado con el trabajo pedagógico que se proponía para este nivel.

Durante este tiempo, tanto el Ministerio de Educación Nacional como el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar asumen la responsabilidad de la educación de la primera infancia en el país: el Ministerio, a través del programa de preescolar y algunos programas no convencionales, y el Instituto mediante las diversas modalidades de atención —(Centros Comunitarios Infantiles (CCI), Hogares Infantiles, Centros de Atención Integral a la Primera Infancia (CAIP)—. Estas entidades proponen con autonomía sus políticas y programas, conduciendo a un paralelismo en la atención y educación a la primera infancia.

No obstante, en algunos momentos las dos entidades plantean un trabajo conjunto que prefigura los esfuerzos de interinstitucionalidad que se discuten actualmente. Así, en 1987, ambas instituciones proponen un trabajo integrado con el Ministerio de Salud para atender las necesidades educativas y de salud de las niñas y los niños de primera infancia, articulando el Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PE-FADI)¹¹ y el Plan Nacional de Supervivencia y Desarrollo de la Infancia (Supervivir)¹² (Cerde, 2003).

En 1988 el Ministerio de Educación Nacional reestructura la División de Educación Preescolar, creando el Grupo de Educación Inicial, orientado a desarrollar estrategias y programas con el fin de ofrecer a las niñas y a los niños mejores condiciones para su desarrollo integral. Entre ellos se encuentran programas no convencionales como:

¹¹ Comenzó a partir de 1985 con el objetivo de proporcionar educación familiar para el desarrollo intelectual y emocional de las niñas y los niños de 0 a 7 años de las zonas rurales, el saneamiento ambiental y, sin duda alguna, el mejoramiento de la práctica de los adultos responsables de la atención y el cuidado de las niñas y los niños.

¹² Se desarrolló entre 1984 y 1992 con el fin de promover mejores condiciones de salud y nutrición para el desarrollo de las niñas y los niños, reducir la mortalidad y la morbilidad por causas controlables y atender a la mujer gestante y en edad fértil.

- Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil (PEFADI) para las zonas rurales del país. Su propósito era la educación familiar para el desarrollo intelectual y emocional de la niña y el niño, así como el saneamiento ambiental. Las acciones que se llevaban a cabo eran coordinadas entre el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, el Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Salud.
- Supervivir. Es un programa originado, en el mismo espíritu de PEFADI, para los sectores más vulnerables de las zonas urbanas. Era desarrollado por los jóvenes bachilleres de los colegios estatales en sus horas de servicio social.
- Apoyo al Componente Pedagógico en los Hogares Comunitarios de Bienestar Familiar. Con este programa, el Ministerio de Educación Nacional, apoyado por maestras y maestros de preescolar, capacitaba a las madres comunitarias en aspectos pedagógicos con el propósito de fortalecer las atenciones brindadas a las niñas y los niños.



A manera de síntesis:

A manera de conclusión del primer momento, puede afirmarse que la atención a la primera infancia nace con una doble función que no siempre se presenta articulada. Por un lado, la función asistencial tiene que ver con la respuesta a las necesidades básicas de las niñas y los niños, tales como protección, alimentación y salud; si bien se requieren, no son suficientes para la promoción de su desarrollo.

Por su parte, a la función educativa se le asigna una finalidad, la de ser preparatoria para el nivel de educación primaria, con lo cual se enfatiza el carácter de una educación en función del ingreso de las niñas y los niños al primer grado. Esta finalidad se asume de dos maneras diferentes: por un lado, como “adelanto” a los procesos escolares propios de la educación básica primaria, de manera particular en procesos de lectura, escritura y operaciones matemáticas. Por otro lado, como una manera de introducir a las niñas y a los niños a las dinámicas propias de la cultura escolar (Diker, s. f.: s. pág.).

En cuanto a lo expuesto en la perspectiva histórica, este primer momento de la educación de la primera infancia que va desde la Colonia hasta fines de los ochenta está caracterizado por el tránsito de los hospicios y asilos, donde se atendía a las niñas y los niños en condiciones de excepcionalidad (pobreza, abandono, orfandad), al surgimiento de instituciones educativas y programas que otorgan otra perspectiva de tratamiento a la atención infantil —más centrada en la atención o en el cuidado— en los primeros seis años. La tensión entre asistir y educar se hace presente, tal y como lo muestran las siguientes tendencias que resumen lo acontecido en este primer momento:

- *Las niñas y los niños menores de 6 años eran atendidos en hospicios, asilos o salas debido a una situación irregular de abandono, pobreza o enfermedad que demandaba una especial atención, la cual era brindada en estos espacios.*
- *De los hospicios y asilos se pasa a la creación de escuelas y jardines infantiles, por iniciativa del sector privado, con una muy importante orientación pedagógica basada en los postulados de Comenio, Fröebel, Montessori y Decroly. La concepción educativa y pedagógica predomina en estos esfuerzos aislados de educación a la primera infancia.*
- *Los Jardines Infantiles Nacionales Populares adscritos al Ministerio de Educación Nacional evidencian un interés particular por parte del sector oficial de brindar una oferta para las niñas, los niños y sus familias, la cual se fue extendiendo a las principales ciudades y luego a las ciudades intermedias.*
- *La educación preescolar nace como una ruta que funciona como la única posible a partir de la cual se piensa su extensión a amplios sectores de la población. De esta manera, se tiende a asociar la educación de la primera infancia con procesos de preparación para la vida escolar y para el ingreso a la básica primaria.*

Segundo momento: expansión y desarrollo de la educación preescolar

A lo largo del siglo XX, la oferta de la educación preescolar tiene un auge importante, mayor en el sector privado que en el oficial. Esta débil institucionalidad hace que la educación para las niñas y los niños corra por dos canales distintos, definidos por sus condiciones socioeconómicas de origen, dando la idea de que el preescolar, el jardín infantil o kindergarten es para quienes pertenecen a los estratos socioeconómicos altos y medios, mientras que los programas y acciones del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar son para quienes se encuentran en los estratos bajos. Adicionalmente, los jardines infantiles privados reciben niñas y niños desde los 2 hasta los 6 años, mientras el Instituto los atiende desde los primeros meses de vida y hasta los 6 años en salacunas, guarderías y otros programas.



Es fundamental destacar los aportes del Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario (PPEC) del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, cuyo origen se remonta a 1990, y a la creación de la modalidad Familia, Mujer e Infancia con los hogares comunitarios FAMI¹³. El

PPEC se centra en el desarrollo infantil y comunitario como ejes del desarrollo humano y de la educación de niñas y niños; enfatiza en la interacción (consigo mismo, con los otros y con el entorno) como motor del desarrollo infantil y en la construcción de ciudadanía; reconoce las experiencias locales y regionales de atención a la primera infancia para retroalimentar el proyecto; promueve el trabajo colaborativo y cooperativo de las familias y la comunidad, y organiza la atención a través de seis momentos: bienvenida, vamos a explorar, vamos a crear, vamos a jugar, vamos a comer y vamos a casa (Pineda y otros, 2012). Todos estos aspectos resultan bastante novedosos y representan avances importantes en la manera como se comprende a las niñas y a los niños, y el tipo de atención que requieren para su desarrollo.

El PPEC se complementa con la ficha integral, instrumento que refiere tanto a las acciones de las niñas y los niños como al trabajo de formación de los educadores, las familias y la comunidad. Esta ficha contiene los aspectos más relevantes que influyen en su calidad de vida: aspectos personales y de vivienda, de salud y nutrición, relaciones familiares y desarrollo infantil. Sobre este último punto posteriormente se elabora la Escala de Valoración del Desarrollo, en la que se plantea que el eje conceptual que articula el desarrollo de niñas y niños es el *sistema de relaciones* que construyen con la realidad y, dentro de dicho sistema, los procesos psicológicos implicados. La escala tiene en un vértice las relaciones y en el otro las etapas.

¹³ Mediante el acuerdo 021 de 1989.

Las relaciones y los procesos que se plantean son:

- Relación con los demás
 - Comunicación
 - Interacción
 - Construcción de normas
- Relación consigo mismo
 - Identidad
 - Autoestima
 - Manejo corporal
- Relaciones con el mundo que le rodea
 - Interés y conocimiento de los objetos
 - Relaciones causales
 - Representación de la realidad social

Las etapas que se plantean son:

- Primera edad (0 a 12 meses)
- Infancia temprana (1 año y 1 mes a 3 años)
- Edad preescolar (3 años y 1 mes a 4 años y 6 meses)
- Transición (4 años y 7 meses a 6 años y 6 meses)

Este proyecto propone lo que podrían llamarse “elementos curriculares” que, aunque no se denominan así, cumplen esa función al especificar aquellas orientaciones educativas que apuntan a los *qué* que “se deben trabajar en los hogares” (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Por su parte, los hogares FAMI proponen apoyar el desarrollo de las niñas y los niños menores de 2 años, su proceso de socialización y el mejoramiento de la nutrición y de las condiciones de vida (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013).

La tendencia de estos programas no convencionales o no escolarizados es atender necesidades de alimentación, nutrición y cuidado con la participación de la comunidad. A su vez, se empieza una fuerte lucha en contra de las concepciones que los relegan como programas de segunda categoría, buscando apoyos que permitan su sostenibilidad, viabilidad y calidad para convertirlos en iniciativas educativas tan válidas y valiosas como los programas de educación formal. Por ello se hace necesario plantear políticas tendientes a un trabajo conjunto y a una mayor equidad en las ofertas educativas para la primera infancia.

Un paréntesis: leyes y normas por la infancia

Para mostrar la evolución de la educación inicial es necesario hacer un paréntesis para mostrar los cambios acontecidos como resultado de políticas y normativas na-

cionales e internacionales como la Declaración de la Convención sobre los Derechos del Niño, la Declaración Mundial de Educación para Todos y la Constitución de 1991. Con todas ellas se dio un impulso bastante grande a la legitimación de la educación como derecho de las niñas y los niños y se generaron cambios estructurales en los programas y atenciones que se venían brindando a la primera infancia, ahora bajo la perspectiva de derechos.

Con la Declaración de la Convención Sobre los Derechos del Niño, suscrita por Colombia en 1989¹⁴ y que entró en vigencia el 2 de septiembre de 1990, el país asume un compromiso con las niñas y los niños que implica adoptar las concepciones explícitas e implícitas en esta declaración, así como su visibilización en la perspectiva de derechos: (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013)¹⁵

- La igualdad sin distingo de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de otra índole, origen nacional o social y posición económica;
- Tener una familia considerada como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para su crecimiento y bienestar;
- Tener un nombre, una nacionalidad y conocer a sus padres;
- expresarse con libertad;
- La crianza, el desarrollo y la educación;
- La protección contra toda forma de abuso y maltrato;
- El disfrute del más alto nivel de salud;
- Un nivel de vida adecuado para su desarrollo;
- El descanso y esparcimiento, el juego y las actividades recreativas;
- Participar libremente en la vida cultural y en las artes.

Conviene recordar que la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño y la adhesión de Colombia a ella, finalmente plasmada en la Constitución de 1991 y ratificada mediante la Ley 12 del mismo año, se constituye en un hito histórico que impulsa el reconocimiento de las niñas y los niños como sujetos de derechos. Este punto de referencia es pasaje obligado para mostrar la situación actual de la primera infancia y la orientación de las políticas públicas hacia su atención integral.

La importancia de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje” (Jomtien, Tailandia, marzo de 1990) radica en la adquisición del compromiso de trabajar en el marco de las acciones y recomendaciones allí suscritas y en la alusión explícita a la educación inicial en el marco de aprendizaje para toda la vida. En este sentido, el aprendizaje comienza desde el mismo momento del nacimiento; la familia, la comunidad y las instituciones son agentes

¹⁴ La CDN fue adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General de Naciones Unidas en su resolución 44/25 del 20 de noviembre de 1989.

¹⁵ Mediante la Ley 12 de 1991, Colombia adoptó los acuerdos suscritos en la Convención Sobre los Derechos del Niño.



y responsables del mismo; y los entornos son determinantes para que sea una realidad (Jomtien, 1990).

La Constitución de 1991 eleva a rango constitucional el compromiso del país por las niñas y los niños, con lo cual se inaugura un periodo fértil de cambios que han contribuido a la formulación de la política de primera infancia. Se destaca el papel de la familia, el Estado y la sociedad para el cumplimiento de los derechos de las niñas y los niños con miras a garantizar su desarrollo integral, así como el reconocimiento a la diversidad individual, social, económica, étnica, política, religiosa y cultural de la nación colombiana. Además de promover una concepción de niña y niño como sujetos de derechos, establece la obligatoriedad de un grado de preescolar como mínimo.

La obligatoriedad de la educación preescolar

Entre 1991 y 1994 se formula el Plan de Acción a Favor de la Infancia que:

“Es a la vez un diagnóstico de la realidad social, económica, física y educativa del niño colombiano menor de 7 años, y un conjunto de propuestas para erradicar muchos de los problemas analizados”.

En este diagnóstico se afirma que el nivel de preescolar tiene un cubrimiento cercano al 14%, o sea que, para ese momento (1989), atendía cerca de 330.000 niñas y niños, la mitad de ellos en el sector privado, y la otra mitad en el sector público. En este plan se menciona por primera vez el grado cero, que pretende resolver la ausencia de educación preescolar de las niñas y los niños que ingresaban a la escuela oficial. Igualmente, se buscaba disminuir la repitencia y mejorar la calidad educativa de la educación básica primaria (Cerdeña, 2003).

Con la promulgación de la Ley General de Educación¹⁶ en 1994, siguiendo los preceptos constitucionales, se establece como obligatorio un año de educación preescolar. En el artículo 15 de la misma ley se define su sentido, indicando que se entiende como aquella educación orientada al desarrollo de la niña y el niño en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socioafectivo y espiritual mediante experiencias de socialización pedagógicas y recreativas.

En la reglamentación de la Ley¹⁷ se determina que la educación preescolar está dirigida a las niñas y a los niños menores de seis años, antes de iniciar la educación básica, y está comprendida por tres grados, siendo los dos primeros una etapa previa a la escolarización, y el tercero, obligatorio. Adquiere así institucionalidad el Grado Cero, que toma en cuenta las dimensiones del desarrollo humano: corporal, comunicativo, cognitivo, ético, estético, actitudes y valores, y sigue los lineamientos pedagógicos para la educación preescolar¹⁸.

En 1996 se promulga la resolución 2343 en la que se establecen los indicadores de logros curriculares para los tres grados del nivel de preescolar. Se afirma que los indicadores de logros curriculares para estos grados se formulan desde las dimensiones del desarrollo humano, mientras que para los otros niveles, desde áreas obligatorias y fundamentales. Con ello es importante destacar el reconocimiento a la especificidad de los primeros grados de educación y sus diferencias con los demás.

En el decreto 2247 en 1997 se establecen normas referentes a la prestación del servicio de preescolar, al tiempo que permite la organización de este nivel de educación por parte del Ministerio de Educación Nacional. Este Decreto reconoce que, tanto para las instituciones oficiales como privadas, el preescolar es uno de los niveles de la educación formal, tal como lo plantea el artículo 11 de la Ley 115. Se especifica que la educación preescolar es la que se ofrece a niñas y niños de 3 a 5 años y que sus grados son: prejardín, jardín y transición. Por un lado, se establecen como principios de la educación preescolar la integralidad, participación y lúdica, y por otro, se afirma que los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución



¹⁶ Ley 115 de 1994.

¹⁷ Decreto 1860 de 1994.

¹⁸ Según la Resolución 2343 de 1996.

de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano.

Es en el año de 1998 cuando el Ministerio de Educación Nacional publica una serie de documentos sobre lineamientos curriculares para todo el sistema educativo. En ellos se disponen los “Lineamientos pedagógicos para la educación preescolar”, que recogen las formulaciones hechas por Delors en Tailandia (1990). En estas se refiere a cuatro aprendizajes fundamentales: *aprender a conocer*, *aprender a hacer*, *aprender a vivir juntos* y *aprender a ser*. Así mismo, se presentan algunos elementos sobre las dimensiones del desarrollo humano: socioafectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética.

A manera de síntesis

La década de los ochenta a los noventa fue muy prolífica en la formulación de políticas educativas favorecedoras de la educación de las niñas y los niños en primera infancia, en términos de la educación preescolar, por el impulso que tuvo una mirada distinta hacia las niñas y los niños con la adhesión del país a la Convención de los Derechos del Niño, las orientaciones de la Constitución Política en ese sentido y los desarrollos del sector educativo, acordes con estos marcos, en particular la Ley 115 de 1994.

Estos acontecimientos trazan un hito importante en la formulación de políticas educativas en materia de educación preescolar, como la adopción del grado obligatorio, que conlleva al cubrimiento educativo de un primer grado antes del ingreso a la educación formal para todas las niñas y los niños colombianos. En las ciudades, el grado obligatorio impulsa que las niñas y los niños mayores de 5 años que asistían a los hogares infantiles, hogares comunitarios y jardines infantiles ingresen a los colegios oficiales.

A manera de síntesis, pueden trazarse las siguientes tendencias del desarrollo de la educación de la primera infancia en esta década:

- *El desarrollo de las orientaciones y las experiencias del Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar estuvieron dirigidas a las niñas y a los niños menores de 6 años, otorgándole mayor importancia a programas institucionales y otros que no necesariamente requerían de una instalación física, con lo cual se buscaba solucionar los problemas de cobertura y calidad educativa, así como contribuir con la atención a las poblaciones vulnerables.*
- *La educación preescolar queda inscrita en el Ministerio de Educación Nacional como grado obligatorio, el cual fue denominado “grado cero” (posteriormente, grado de transición), con el objetivo de preparar a las niñas y*

a los niños para asumir la educación primaria. Esta educación, si bien se dirige al desarrollo de las niñas y los niños, se inscribió en una práctica que tiende a fortalecer las áreas de conocimiento de la básica primaria, antes que los propósitos de bienestar y desarrollo que requieren las niñas y los niños en sus momentos iniciales de vida.

- El avance en participación y responsabilidad de las familias con la educación de sus hijas e hijos se hace visible a través de los programas gubernamentales que se promueven. Sin embargo, aún persiste una atención fragmentada por sectores e inequitativa en razón a las condiciones socioeconómicas de las poblaciones.
- A finales del siglo XX, mientras las transformaciones en concepciones y prácticas son más proclives a una mirada de la niña y el niño desde una perspectiva de derechos, la educación de la primera infancia, con carácter obligatorio, se plantea desde la educación preescolar y se identifica como el grado de transición a la básica primaria. De igual manera, mientras algunas niñas y niños cuentan con tres años de educación preescolar privada (jardín infantil), un gran número asiste solo al grado de transición o grado cero obligatorio.
- Persiste la tensión entre la función asistencial y la educativa en la atención a la primera infancia, así como la búsqueda de una especificidad pedagógica para la educación a la primera infancia, no en la idea de miradas irreconciliables, sino como lecturas distintas que tienen que converger en la organización e implementación de la educación para las niñas y los niños menores de 6 años.
- Se avanza en el planteamiento de lineamientos curriculares que proponen pilares y dimensiones que estructuran y otorgan particularidad a la educación preescolar.



Tercer momento: la construcción del concepto de educación inicial

La importancia de la educación de la primera infancia tiene una revitalización significativa en las últimas dos décadas. Por ello se hace necesario hacer una revisión de las políticas y avances técnicos a nivel mundial, regional y nacional que han configurado un marco fundamental para construir el concepto de educación inicial en el país, entendida como aquella que va dirigida a las niñas y los niños desde su nacimiento hasta los seis años y que amplía la idea de la educación preescolar sustancialmente.

Para la preparación del Foro Mundial sobre la Educación, Marco de Acción de Dakar, “La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos”, realizado en abril de 2000, los países de América Latina, el Caribe y América del Norte evaluaron los logros de los objetivos y metas formuladas en la región luego de los diez años de la Conferencia Mundial de Educación para Todos, en la que se habían comprometido con la cobertura y calidad de todos los niveles de la educación. En el foro se reafirmó lo pactado en Jomtien (1990) y se enunció, como primer objetivo:

“Desarrollar y mejorar bajo todos sus aspectos la protección y la educación de la primera infancia, con énfasis en los niños más vulnerables y más desfavorecidos”.

En febrero del 2000, en Santo Domingo, los países renovaron sus compromisos con la Educación para Todos, en el Marco de Acción Regional. En este marco se reconoce que, a pesar de los logros obtenidos en la década, se requiere atender los desafíos referidos a “incrementar la inversión social en la primera infancia, aumentar el acceso a programas de desarrollo infantil y mejorar la cobertura de la educación inicial”. Luego, en los compromisos, se hace explícita la importancia de:

La inversión en programas de desarrollo integral de los niños y niñas menores de cuatro años; sostener los logros alcanzados e incrementar la atención educativa inicial a partir de los cuatro 4 años de edad con estrategias centradas en la familia, la comunidad o centros especializados, especialmente para los niños y niñas en situaciones de desventaja; mejorar la calidad de los programas de desarrollo integral y educación de la primera infancia mediante el fortalecimiento de los sistemas de capacitación y acompañamiento a la familia; el fortalecimiento de los procesos de monitoreo y evaluación; el establecimiento de mecanismos de articulación entre las instituciones que prestan servicios y programas relacionados con la supervivencia y desarrollo de los niños y niñas menores de seis años; el mejor aprovechamiento de las tecnologías y medios de comunicación (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

Concretamente, respecto al tema de educación inicial, se hace la Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial, “Una educación inicial para el siglo XXI”, (Santiago de Chile, marzo de 2000). En los considerandos, se encuentra:



- Que todas las niñas y los niños del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y el pleno desarrollo de sus potencialidades;
- Que los primeros años de vida, incluyendo el período prenatal, son cruciales y decisivos para el desarrollo integral de la persona;
- Que la educación inicial es una etapa educativa con identidad propia y que hace efectivo el derecho a la educación;
- Que la educación inicial debe comenzar desde el nacimiento, con el fin de lograr el desarrollo integral de la persona y prevenir futuras dificultades;
- Que la educación inicial y el cuidado de la salud y nutrición tienen un efecto positivo en la reducción de las desigualdades socioeconómicas y de aprendizaje.

Por último, se menciona la Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), celebrada del 27 al 29 de septiembre de 2010 en Moscú, considerada como la primera reunión mundial sobre el tema en relación con las niñas y los niños menores de seis años, en la cual se explicitan aspectos como:

- La AEPI es el cimiento de la Educación para Todos (EPT) y el primer paso para cumplir todos sus demás objetivos.
- La AEPI puede mejorar el bienestar de los niños pequeños, en particular los del mundo en desarrollo, donde hay una probabilidad de cuatro sobre diez para que un niño viva en la pobreza extrema y donde 10,5 millones

de niños menores de cinco años mueren anualmente a causa de enfermedades evitables.

- La AEPI ejerce un efecto positivo en la escolaridad posterior y aumenta la matrícula en la enseñanza secundaria, en particular entre las niñas.
- La AEPI, en tanto que facilita el cuidado fiable de los niños, constituye un apoyo esencial para los padres que trabajan, en particular para las madres.
- La AEPI iguala las condiciones de partida, al reducir las desigualdades entre los ricos y los pobres, por lo que es un componente fundamental para quebrar el ciclo de la pobreza intergeneracional.

Desde comienzos de la década del 2000, la educación de la primera infancia está en la agenda pública de todos los Estados, suscitando reflexiones a todo nivel, tanto en lo normativo y lo operativo como en lo pedagógico. De manera particular, en Colombia, la construcción del concepto de educación inicial ha tenido un camino que ha conllevado a la movilización de diferentes actores y sectores, como se muestra a continuación.

La Constitución Política de Colombia de 1991 y la Ley General de Educación plantearon un marco político y normativo importante para la educación de la primera infancia. Sin embargo, la construcción de una política para esta población se inició con una movilización social en el año 2002, la cual se consolidó en el 2005, al iniciar el Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera Infancia. En este se organizaron siete comisiones encargadas de hacer un balance de los desarrollos en primera infancia.

Paralelamente a esto, el país avanzó en la reformulación del Código del Menor y en 2006 promulga la Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia, en la cual se exponen varias premisas no negociables por las que la sociedad debe responder, tales como la protección integral (artículo 7) y el interés superior de las niñas, los niños y los adolescentes (artículo 8). Sin embargo, es en el artículo 29, referido al derecho al desarrollo integral en la primera infancia, en el que se define la primera infancia y se habla explícitamente de la educación inicial como un derecho impostergable. Este artículo expone:

La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos impostergables de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas.

Lo anterior se constituye en la base para avanzar hacia la delimitación y construcción del sentido de la educación inicial, la cual, como se expone en el artículo, hace re-

ferencia a la educación brindada a las niñas y a los niños desde su nacimiento y hasta los 6 años, con la claridad de que las niñas y los niños entre 5 y 6 años de edad están en el grado obligatorio de preescolar (transición), de acuerdo con lo estipulado en la normatividad colombiana (Ministerio de Educación Nacional, 2012).

En el 2006, como consecuencia de los trabajos realizados en el marco del Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera Infancia, se organiza el Segundo Foro Internacional: Movilización por la Primera Infancia, el cual se constituyó en la base para la expedición de la Política Pública Nacional de la Primera Infancia “Colombia por la primera infancia” (Conpes social 109). Este documento expone una serie de líneas generales relacionadas con los antecedentes de las políticas desde los años sesenta a los noventa, así como la experiencia en el campo del desarrollo de la primera infancia.

En materia de educación inicial, en el Conpes 109 de 2007, se plantea la primera definición de educación inicial en los siguientes términos:

La educación para la primera infancia es un proceso continuo y permanente de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes que posibilitan a los niños y las niñas potenciar sus capacidades y adquirir competencias para la vida, en función de un desarrollo pleno que propicie su constitución como sujetos de derechos.

A partir de allí se despliega una serie de oportunidades para avanzar en la conceptualización de la educación inicial, y como se verá a continuación, es el marco para consolidar acciones conducentes a garantizar el derecho a la educación de las niñas y los niños de primera infancia desde el marco de la atención integral.

El 2009 fue un año fértil y varios sucesos impactaron en el camino de la construcción y delimitación del concepto de educación inicial. Por una parte, el Ministerio de Educación Nacional lanzó la Política Educativa para la Primera Infancia en el Marco de una Atención Integral en la cual se propuso:

Garantizar el derecho que tiene todos los niños y niñas menores de cinco años a una oferta que permita el acceso a una educación inicial, en el marco de una atención integral, especialmente para aquellos en condición de vulnerabilidad, así como la generación de estrategias que fomenten su permanencia y continuidad en el sistema educativo.

En la política se plantea la importancia de la atención integral para el desarrollo infantil, así como las estrategias que se diseñaron para promover el acceso a este nivel educativo. En ese sentido se propusieron tres modalidades de atención que se definieron y desarrollaron de acuerdo con la guía 35: Guía operativa para la prestación del servicio de atención integral a la primera infancia (Ministerio de Educación Nacional, 2009):

Modalidad entorno familiar: Buscaba atención integral en cuidado, nutrición y educación inicial a niñas y niños menores de 5 años ubicados en zonas rurales o ur-

banas, atendidos y educados por sus familias, fortaleciendo la labor educativa que se brinda en el hogar.

Modalidad entorno comunitario: Pretendía brindar atención integral a las niñas y los niños menores de 5 años acogidos actualmente por los hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, como complemento a los servicios de cuidado y nutrición con un componente educativo.

Modalidad entorno institucional: Estaba dirigida a niñas y niños ubicados en zonas rurales y urbanas atendidos por instituciones especializadas en atención integral, donde se ofrecen los componentes de cuidado, nutrición y educación inicial durante 5 días de la semana, en jornadas de 8 horas diarias.

Con la Ley 1295 de 2009 de abril de 2009 se reglamenta la atención integral de la primera infancia. A través de esta, el Estado plantea contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes y de las niñas y los niños menores de seis años, particularmente los que se encuentran clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén. Así mismo, se declara que los derechos de las niñas y los niños comienzan desde la gestación y que se garantizarán los derechos consagrados en la Constitución Nacional y en las leyes que desarrollan sus derechos.

Tanto la Política Educativa como la Ley 1295 de 2009 se constituyen en el marco bajo el cual el Ministerio de Educación Nacional lideró el Programa de Atención Integral a la Primera Infancia durante 2009 y 2013. En este programa se atendieron más de 400.000 niñas y niños y se construyeron 72 infraestructuras.



En noviembre del mismo año se realizó el Foro Mundial de Grupos de Trabajo por la Primera Infancia: Sociedad Civil y Estado en Cali, Colombia, en el que se desarrollaron tres focos principales: avances y sostenibilidad de la política pública de primera infancia;



atención integral a la primera infancia con enfoque diverso, y alcance y responsabilidad de la sociedad civil con la primera infancia. El foro hizo aportes importantes a las discusiones y avances que se venían planteando desde el Gobierno nacional e involucró a los gobiernos locales para que se sintonizaran todos por la primera infancia.

A finales de ese año, el Ministerio de Educación Nacional publicó el *Documento No. 10: Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia*, el cual se presenta como una oportunidad que permite a los agentes educativos asumir prácticas educativas pertinentes que faciliten el desarrollo de competencias en los niños y las niñas colombianas (Ministerio de

Educación Nacional, 2009). En el texto se abordan los conceptos de desarrollo, competencia y experiencias reorganizadoras. Estos tres conceptos son desplegados en tres grupos de edades: 0 a 1 año, 1 a 3 años y 3 a 5 años.

En particular, este documento representó para el país un avance significativo en relación con la manera en que se concebía el desarrollo de la primera infancia:

“Ahora, la nueva cara de las teorías del desarrollo muestra un funcionamiento desigual, que abandona la sucesión estable de las etapas”. (Ministerio de Educación Nacional, 2009: 19).

La política pública de Atención Integral a la Primera Infancia actual, que se materializa a través de la Estrategia De Cero a Siempre, ha plasmado los avances en las concepciones sobre primera infancia, desarrollo infantil, educación inicial, atención integral, entre otros; esta propone orientaciones de política para el trabajo con las niñas y los niños en el país y en los territorios, y deja abierta la construcción para que la nación y los territorios participen en ella mediante un diálogo constructivo basado en los saberes y experiencias actuales.

En el marco de esta política el Ministerio de Educación Nacional ha planteado que la educación inicial busca potenciar de manera intencionada el desarrollo integral de las niñas y los niños, partiendo del reconocimiento de sus características y de las particularidades de los contextos en que viven, favoreciendo interacciones que se generan en ambientes enriquecidos a través de experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013).

A manera de síntesis

A partir del compromiso adquirido por el país, en el marco de la convención de los derechos del niño, se inicia un proceso que convoca a muchos actores sociales a la definición de orientaciones de políticas para el beneficio de la primera infancia. Con el propósito de diferenciar la especificidad de este momento del ciclo vital y tras la búsqueda del desarrollo integral como propósito de toda acción destinada a materializar la perspectiva de derechos, el país emprende reflexiones, programas y acciones que dan cuerpo a lo que actualmente se entiende por “desarrollo”, “educación inicial” y “niña y niño de 0 a 6 años”.

Poco a poco, el Ministerio de Educación Nacional precisa el significado de la atención integral a la primera infancia y la entiende como un proceso educativo orientado a promover el desarrollo de todas las niñas y los niños del país, desde su nacimiento, a través de referentes educativos y pedagógicos apropiados para este momento del desarrollo infantil. Por este camino se distancia de la educación que prepara para la básica primaria y transita por senderos que promueven la articulación entre atención y educación, con el fin de propiciar un desarrollo de la primera infancia en la perspectiva de derechos.

Las siguientes tendencias dan cuenta de este tercer momento del trazado histórico que se viene haciendo de la educación inicial:

- *El marco presentado en el tercer momento plantea que el concepto de educación inicial amplía el derecho a la educación en este rango de edad, es decir, el derecho a la educación no se da a partir de los 3 años, como lo concebía la educación preescolar, sino que es a partir del nacimiento, convirtiendo así la educación de la primera infancia en el primer nivel educativo del sistema colombiano.*
- *La política pública de Atención Integral a la Primera Infancia resulta de la experiencia vivida en el país, con la participación de diferentes actores del Estado y la sociedad, que ha sentado las bases para su actual implementación.*
- *De 2000 a 2010 se intensifica en el país la discusión en torno al significado de ser niña y niño de primera infancia, sus derechos y la educación inicial, no desde la perspectiva del preescolar, sino con una mirada de atención integral que le da una identidad particular, de acuerdo con lo dispuesto por la Ley 1098 de 2006. En 2007, el Ministerio de Educación Nacional se une con mayor presencia a esta discusión.*
- *El 2009 es un año fértil para la educación inicial, se avanza en la delimitación de sus actuaciones y se inicia un proceso de definición y caracterización de su servicio a través de tres modalidades.*
- *La política pública de Atención Integral a la Primera Infancia impulsa desarrollos importantes para la educación inicial en materia de línea pedagógica y en las condiciones de calidad que caracterizan sus modalidades.*



La educación inicial: marco general

Como se desprende de lo expuesto en el capítulo anterior, referido a la génesis de la educación inicial, puede afirmarse que este concepto, reciente en el país, tiende a generalizarse en la sociedad. El momento actual se caracteriza por contar con un escenario favorable, que convoca a los diferentes actores sociales a una nueva actitud y sensibilidad respecto a la educación de las niñas y los niños desde su nacimiento hasta su ingreso a la educación formal, reconociendo su importancia y su papel en el desarrollo humano y social.

La educación inicial continúa en proceso de construcción, abierta al avance, a la explicitación de la variedad de conceptos que caracterizan su campo de acción, a los actores educativos que la promueven, a las modalidades en las que se organiza, a los sujetos a los que se destina y a las acciones que la constituyen. Las particularidades implicadas en la promoción de una educación que potencia el desarrollo de las niñas y los niños según el momento y características propias de los procesos de desarrollo que atraviesan, reconociendo las particularidades que se derivan de su cultura y de las condiciones contextuales en que se desenvuelven, conduce a la necesidad de realizar delimitaciones conceptuales, educativas y pedagógicas que permitan la consolidación de un conocimiento de doble vía: del reconocimiento y la reflexión de las prácticas a la conceptualización y construcción de conocimiento; del conocimiento existente hacia la promoción y orientación de prácticas cada vez más significativas y cualificadas.

Dentro de las concepciones que contribuyen a delimitar el campo de la educación inicial se encuentran las que consideran que esta educación tiene sentido en sí misma, y no solo con referencia a la educación escolar (preescolar, transición, previa a la primaria) de la que puede hacer parte como sistema educativo. Los distintos nombres que asume en América Latina la educación de las niñas y los niños de primera infancia dan cuenta de esta perspectiva que contribuye a despojarla del sentido autónomo que tiene para ponerla al servicio de la educación preescolar, prebásica o preprimaria, o a confundirla con los procesos propios de la crianza (educación maternal), o a atribuirle posibilidades que adelantan el desarrollo y aceleran el propio ritmo (estimulación temprana o precoz), o a presentarla de manera general, sin especificar que se trata de las niñas y los niños de 0 a 6 años (educación infantil, educación parvularia). Si bien educación inicial puede incluirse en este último grupo, también puede considerarse que, junto con educación de la primera infancia, son las mejores maneras de designar la educación en este momento del ciclo vital.

En esta medida, la distancia que asume la educación inicial de las denominaciones presentadas hace parte de su comprensión y delimitación, al tiempo que define posturas sobre lo que se entiende por ella, su sentido y cómo se implementa en la coti-



dianidad. En esta medida, se trata de un asunto que va más allá de lo semántico, pues compromete la manera en que se entiende la educación de las niñas y los niños en primera infancia y aquello que le es propio o que hace parte de ella (Peralta, 2007). Es evidente que no se trata de un cambio de nombre, sino del sentido que configura la denominación en sí misma y sus implicaciones en la comprensión de la concepción de las niñas y los niños como sujetos de derecho, y de los propósitos que fundamentan el quehacer pedagógico de las maestras, los maestros y los agentes educativos que adelantan los procesos de educación.

La educación inicial pone en el centro de su hacer a las niñas y los niños, reconociendo las particularidades que singularizan su desarrollo infantil, por lo que las actuaciones de quienes están en interacción con ellas y ellos procuran contribuir a la construcción de su identidad, acompañándolos en su proceso de inserción y construcción del mundo propio y social. Por consiguiente, promover el desarrollo integral en el marco de la educación inicial significa reconocer a las niñas y los niños en el ejercicio de sus derechos, saber de sus singularidades, intereses, gustos y necesidades, y atenderlos mediante las actividades que implican esos intereses en sus momentos particulares de desarrollo.

De esta manera, al ser el juego, la literatura, las diversas expresiones artísticas y la exploración del medio las actividades propias que caracterizan a la primera infancia, el objetivo de la educación inicial no es enseñar contenidos temáticos de la manera en que se hace en la básica primaria, o tratar al niño como alumno en situación escolar, sino desplegar diferentes oportunidades para potenciar su desarrollo

de acuerdo con sus características, aprender desde las preguntas e intereses que surgen en su vida cotidiana y valorar sus saberes, así como sus formas de ser y estar en el mundo, entre otros, a propósito de ser niño y niña: jugar, explorar, inventar, imaginar y crear.

La especificidad de la educación inicial está puesta en el reconocimiento de las características, capacidades y habilidades de las niñas y los niños, lo cual es la base para proponer e implementar procesos educativos oportunos y pertinentes que posibiliten la generación de aprendizajes en forma significativa, orientados al desarrollo integral en la perspectiva de sujetos de derechos, de seres sociales diversos y singulares.

Con el fin de contribuir a la reflexión sobre los marcos y posibilidades de la educación inicial y a su delimitación, se destinará el desarrollo de este apartado a responder los siguientes interrogantes:

- ¿Qué es la educación inicial?
- ¿Para qué educar en la primera infancia?
- ¿Quiénes participan en la educación inicial?
- ¿Qué procesos otorgan sentido a la educación inicial?
- ¿Cuáles son los espacios en los que acontece la educación inicial?
- ¿Qué se enseña y qué se aprende en la educación inicial?
- ¿Cómo se organiza el trabajo pedagógico en la educación inicial?

Las respuestas a estas preguntas ponen de presente la existencia de formas de educar distintas (enfoques y prácticas) con las cuales se cuenta hoy para mostrar un camino en el que se favorezca el desarrollo integral de las niñas y los niños en este momento vital. Esta diversidad resulta de una historia, de unas opciones teóricas, de unas prácticas que el educador lleva a cabo y de una apertura a que todo esto sea reflexionado para generar nuevas y renovadas prácticas, pertinentes, oportunas y de calidad, que caractericen la educación de la primera infancia.

Antes de entrar en materia, es importante advertir que las razones que motivan las respuestas anunciadas se anclan en el interés por cualificar las prácticas educativas con las niñas y los niños de primera infancia que, se considera, están influenciadas por las concepciones que se tienen sobre educación, niña y niño, desarrollo integral, aprendizaje y diversidad, entre otras. Si bien no todos estos asuntos temáticos y conceptuales resultan igualmente tratados en extensión y profundidad en este documento, lo expuesto sirve de base para el avance, la reflexión, el estudio juicioso, la recuperación de las prácticas y el cambio de abordajes de la educación inicial.

Se busca que las nuevas concepciones contribuyan al desarrollo de prácticas más coherentes, y que estas prácticas renovadas aporten al enriquecimiento de las construcciones conceptuales, ya que entre mayor claridad se tenga sobre aquello que se sabe, piensa y hace sobre la educación de la primera infancia, existen mayores posibilidades de aportar al desarrollo de la misma por parte de todos los actores involucrados en este proceso.



¿Qué es la educación inicial?

Educación en la primera infancia significa proponer, por parte de los distintos miembros de la sociedad, acciones conducentes a lograr la inmersión de las nuevas generaciones en la cultura, que contribuyan a su estructuración como seres sociales que aprenden a convivir con otros, en la medida en que adquiere y hace propias las reglas y normas de la sociedad, y en tanto cuenta con las condiciones de bienestar que les permiten tener una vida digna; al mismo tiempo, es un proceso que responde a las apuestas sociales, culturales y políticas de una sociedad en relación con el sujeto que se desea formar. Al ser la educación un acto intencional, se considera que quienes la llevan a cabo (educadores, pedagogos y quienes hagan sus veces) han recibido esta delegación de la sociedad, por lo que sus prácticas se institucionalizan a través de la definición de finalidades, espacios, tiempos, actores, reglas y roles para realizarla, aunque ello no implique, necesariamente, lugares físicos.

Durante su inserción en el mundo social, las niñas y los niños construyen su propia realidad, generan aprendizajes, se desarrollan, potencian sus capacidades y adquieren otras, todo ello como parte de los procesos de socialización en los que participan al interactuar con la familia y al establecer relaciones con quienes les rodean, en todos los entornos en los que transcurren su vida. El proceso de potenciamiento de las capacidades, las estructuras y las dotaciones con las que cuentan las niñas y los niños se lleva a cabo a partir de las experiencias que disponen el medio y los adultos con quienes entran en interacción. En el entorno hogar, estos procesos son los que configuran

la crianza y se constituyen en la base para los procesos posteriores que se adelantan en el entorno educativo y posibilitan la construcción de la identidad, el reconocimiento del otro y el desarrollo de la autonomía.

En este sentido, la educación inicial se caracteriza por complementar y potenciar la educación que se inicia en el entorno familiar, entendida esta como crianza, al tiempo que propone procesos de calidad que favorecen el desarrollo integral de las niñas y los niños al disponer de espacios, tiempos, recursos e intencionalidades claras. El entorno educativo se fortalece en la relación que establece con los otros entornos; por lo tanto, no pretende constituirse en espacio aislado que solo depende y se alimenta de lo que sucede en su interior.

Así, el entorno educativo propende por la generación de acciones interrelacionadas e intersectoriales que vinculan a los diferentes actores que se encuentran en un territorio, de manera que se favorezca la atención integral a la primera infancia, es decir, que todas las acciones de todos los actores confluyen en la atención de cada niña y cada niño. Ejemplo de ello es la permanente comunicación que sostiene el entorno educativo con el entorno salud para realizar seguimiento a la actualización del esquema de vacunación de niñas y niños de acuerdo con su edad, o la promoción de prácticas saludables con las familias para generar mejores condiciones de higiene y salubridad. En cuanto al entorno espacio público, hacer uso de los parques, las bibliotecas, ludotecas, museos, casas de la cultura u otros escenarios presentes en el territorio resulta esencial para enriquecer la práctica pedagógica.

El hecho de que la educación inicial sea intencional significa que se realiza de manera sistemática, estructurada y planeada para propiciar los aprendizajes que la niña y el niño requieren en función de su desarrollo. La *sistematicidad* proviene de su organización con arreglo a criterios y decisiones que tienen que ver con los contenidos y métodos y con las maneras como ellos se despliegan en los tiempos que se disponen para educar, en consideración a las características y particularidades de las niñas y los niños.

Considerar que la educación inicial se realiza en forma *estructurada* significa que todos los componentes de la atención integral están articulados y hacen parte de la organización que se les ha dado; en otras palabras, el orden y las relaciones entre las acciones educativas provienen de una intención que busca incidir de manera integral en el desarrollo de las niñas y los niños, pues se origina en una concepción que entiende que son un todo no susceptible de fragmentaciones ni parcializaciones.

Al afirmar que es *planeada*, se está diciendo que se realiza conforme a unas intenciones y propósitos preestablecidos con los cuales se precisan los medios, recursos, estrategias y actividades para realizar la práctica pedagógica; la convergencia de estos elementos con los propósitos educativos proporciona una fuerza enorme a la acción educativa y una gran capacidad de incidir en la transformación y el cambio de la sociedad. El saber pedagógico orienta el hacer de la educación inicial.

La educación inicial considera que las niñas y los niños, en cualquier momento de su desarrollo, disponen de capacidades diversas que forman el acervo de habilidades, construcciones y conocimientos con las que se relacionan y comprenden el mundo. Es

así como las niñas y los niños aprenden: en la interacción con los demás, con el medio que les rodea y consigo mismos. Por eso quienes acompañan educativamente deben preguntarse quiénes son, qué capacidades poseen, han desarrollado y pueden desarrollar, para que las acciones pedagógicas tengan una intención de acuerdo con ello y con lo que propone la educación como finalidad.

Diferencias de la educación inicial con otras denominaciones y significados atribuidos a la misma

La educación inicial, como queda dicho, procura diversas experiencias dirigidas a promover el desarrollo de la primera infancia. Sin embargo, también proporciona otro tipo de experiencias que se encargan de acompañar la transición de las niñas y los niños, a manera de andamiaje, en el paso de la crianza a la educación inicial y de esta a la educación preescolar.

La diferencia de la educación inicial con la educación preescolar se hace a partir de los rumbos y sentidos que esta ha asumido históricamente. En el contexto colombiano, la educación preescolar hace parte del sistema educativo (de acuerdo con lo establecido en la Ley General de Educación de 1994) y, en general, se ha concebido e institucionalizado en las prácticas mismas de los preescolares como el nivel preparatorio para la educación básica primaria. Las prácticas pedagógicas que allí se realizan se concentran en el aprestamiento o el desarrollo de habilidades y conocimientos bá-



sicos que permiten a niñas y niños prepararse, acomodarse y ajustarse a los requerimientos de la educación formal.

En relación con su función de acompañar la transición de la niña y el niño al grado de educación preescolar, la educación inicial, más que definirse en función de ser preparatoria para este grado, tiene sentido en sí misma. Esta se aleja del trabajo con conocimientos disciplinares y áreas escolares, pues el desarrollo infantil es el centro de la acción educativa. Así, la educación inicial abarca una idea más amplia que la propia enseñanza tal y como está referida comúnmente en el contexto escolar, donde tiende a hacerse énfasis en los aspectos cognitivos. Esta definición de intencionalidades pedagógicas se fundamentan en el reconocimiento de las características de las niñas y los niños, las particularidades de los contextos en que viven, sus ritmos de desarrollo, intereses, gustos, preferencias, preguntas e hipótesis, entre otros.

En cuanto a la diferencia entre educación inicial y estimulación temprana o precoz, esta última alude a la introducción de una influencia externa sobre las niñas y los niños para obtener de ellas y ellos una respuesta adecuada a ese estímulo. La principal crítica a esta idea tiene que ver con el hecho de que olvida la participación activa, constructiva y natural de la niña o el niño en su propio desarrollo a través de la interacción con el medio y los que le rodean. A su vez, la idea de “precoz” o “temprana” alude a hacerlo suceder antes de tiempo o adelantándose al momento en el que suele ocurrir, con lo que no está de acuerdo la educación inicial, en tanto lo que esta se propone una educación oportuna y rica de acuerdo con sus momentos de desarrollo; es decir, en la educación inicial se reconocen las particularidades de todos y cada uno, lo que implica respetar sus ritmos de desarrollo, la diversidad de experiencias, necesidades e intereses y los estilos o formas de aprendizaje, entre otros.

Con respecto a la diferencia que puede establecerse entre educación inicial y educación maternal, puede decirse que si bien la educación inicial potencia los procesos de crianza que se inician en el entorno hogar y que son constitutivos de la educación maternal, su propósito no es, necesariamente, darle continuidad o suplir la función de las familias. Antes bien, frente a la crianza, la educación inicial se propone un reconocimiento y una articulación porque, en la familia, las niñas y los niños adquieren las características, valores y tradiciones culturales que son fundamentales en el desarrollo infantil y que dan pie para generar acciones que enriquezcan dichos procesos en el marco del desarrollo integral.

Para reafirmar lo dicho, Soto y Violante (2008: 25) comprenden la crianza como un “proceso educativo característico de los niños en sus primeros años”, a cargo de padres, madres y/o adultos cuidadores que desempeñen, en el seno familiar, las funciones del cuidado, la socialización y la adquisición de la identidad de las niñas y los niños, lo que incluye alimentar, nutrir y ayudar a crecer. Este proceso tiene especial incidencia en el desarrollo infantil por el vínculo afectivo que construye la niña y el niño con quienes lo promueven, de tal manera que entre más oportuna y pertinente sea la comprensión y respuesta a sus necesidades, hay mayores posibilidades de proponer interacciones para propiciar el desarrollo integral.

Como se desprende de lo dicho, la labor intencional o no de la familia en el entorno hogar no puede ser sustituida por nadie. Y es precisamente en este punto donde la crianza se hace diferente a la educación inicial, pues esta sí asume una intención expresa en sus acciones y reconoce, como punto de partida y referente necesario, el desarrollo propiciado en los procesos de crianza.

La educación inicial como acogida, cuidado y potenciamiento del desarrollo

A pesar de la distinción hecha entre educación inicial y crianza, es importante destacar que entre más pequeño sea la niña y el niño de los que se encarga la educación inicial, mayor es la necesidad de integrar acciones que hacen parte directa de la crianza —como el cuidado, la alimentación, el sueño o el cambio de pañales— con las acciones educativas: propiciar experiencias artísticas, de juego, literatura y de exploración del medio, entre otras, para lograr la inserción social de las niñas y los niños, su construcción como sujetos, su autonomía y su participación activa de acuerdo con el momento de vida en el que se encuentran.

De esta forma, se propone la comprensión de una educación inicial en la que se acoge, se cuida y se promueve el desarrollo de las niñas y los niños en la primera infancia.

Al recuperar el concepto de crianza como proceso educativo característico de los niños pequeños, [...] durante el desarrollo de las actividades (alimentación, higiene, juego y sueño), se transmite a los niños el conjunto de saberes sociales propios y valorados por la comunidad, al mismo tiempo que se ayuda a los pequeños a conquistar su autonomía. Entonces cambiar a un bebé conversando con él, haciéndole cosquillas, nombrándolo y tocándole sus manos y pies, sonriéndole mientras espera que el adulto lo limpie es una situación educativa (Soto y Violante, 2008: 26).



Así, acoger y cuidar se convierten en una oportunidad educativa y pedagógica. Al comprender la importancia de responder de manera oportuna a las necesidades propias del momento de desarrollo de niñas y niños se otorga un lugar diferente a las prácticas de cuidado, pues no se tratan como acciones asistenciales, sino como oportunidades para potenciar los procesos de desarrollo de ellas y ellos desde el reconocimiento de su singularidad y como posibilidad de interacción y construcción permanente del mundo social y cultural. En este marco, pensar en la educación inicial como acogida y cuidado pone de manifiesto la importancia del vínculo afectivo que se construye con las niñas y los niños a través de las interacciones presentes en la cotidianidad, que superan las rutinas y develan el sin fin de posibilidades que se desprenden de las características particulares de la primera infancia.

De esta manera, la educación inicial puede pensarse en las coordenadas planteadas por Bárcena y Mélich (2000) con respecto a la relación que implica la presencia del rostro del otro (en este caso, de la niña y del niño), que invita a la hospitalidad, a la acogida, al encuentro de alguien distinto a quien educa. Para los autores, la educación resulta una experiencia única, irrepetible y singular entre los adultos, las niñas y los niños. En esta relación es fundamental abrirse al otro, acogerlo y comprometerse con él, lo que significa entablar una relación amorosa en la que el educador reconoce, posibilita, potencia, apoya, acompaña y se involucra con ellas y ellos como principio del quehacer pedagógico.

Esta concepción es llamada “educación como acontecimiento ético” porque acoger al otro implica reconocer su experiencia, su recorrido, su mundo vital y comprometerse con él; es saber de la responsabilidad implícita en el acto educativo, ya que el educador es responsable del otro. La alteridad aparece así como el principio básico de esta relación, una alteridad que descentra al educador para pensar e identificar el mundo del otro y buscar su potencialidad como dinamizadora de la acción educativa y pedagógica.

Por eso, para potenciar el desarrollo de las niñas y los niños, no es suficiente el contacto espontáneo con el medio, los adultos o los pares, sino que estas relaciones “naturales” se constituyen en la base para el trabajo pedagógico, siendo indispensable partir de la observación de sus características e intereses para proponer experiencias que acompañen y posibiliten el máximo desarrollo de ellas y ellos. Por lo tanto, potenciar el desarrollo requiere de un trabajo intencionado por parte de las maestras, los maestros y los agentes educativos, que son quienes provocan situaciones retadoras desde la creación de ambientes enriquecidos, experiencias pedagógicas y prácticas de cuidado que promueven en las niñas y los niños interacciones y acciones cada vez más complejas.

Comprender la educación inicial como acogida, cuidado y potenciamiento del desarrollo parte del principio ético y pedagógico de configurar escenarios que enriquezcan los procesos de desarrollo de niñas y niños, de reconocer sus particularidades para potenciar, desde allí, las diferentes formas de ser y estar en el mundo que definen la singularidad y abren múltiples caminos a la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y el despliegue de la creatividad. Acoger y cuidar implica per-

mitirse descubrir en las niñas y los niños diferentes formas de relación, de construir la identidad, de recrear, soñar, pensar, hacer, configurar, descifrar y significar el mundo social y cultural.

La educación inicial y su pedagogía

La educación inicial se lleva a cabo desde una pedagogía que reconoce las diferencias y que se piensa en clave de derechos. La pedagogía, para la educación de la primera infancia, se entiende como un saber teórico-práctico que está en permanente elaboración por parte de las maestras, los maestros y los agentes educativos, a partir de la reflexión sobre su práctica educativa con las niñas y los niños de primera infancia y con las teorías y pedagogías que se han elaborado hasta el momento, a lo largo de la historia, como lugar de referencia para las opciones que toman para educarlos. Significa que la pedagogía es un saber que continúa construyéndose en la práctica cotidiana, con los aportes y actualizaciones de maestras, maestros y agentes educativos.

Si se entiende la pedagogía como ese saber que orienta y recoge la educación, lo que sucede con ella y la reflexión sobre el quehacer de quienes educan, bien podría decirse que una educación intencional, como la inicial, requiere de una pedagogía que dé sentido a las prácticas de cuidado, acogida y promoción del desarrollo de las niñas y los niños. En este sentido, las maestras, los maestros y los agentes educativos pueden servirse de sus experiencias educativas con la primera infancia para orientar sus prácticas siguientes, al tiempo que reflexionan sobre su labor educativa para hacer sus elaboraciones pedagógicas en clave de procesos.

Por ello se afirma que la pedagogía es un saber práctico, cuyo objeto son los sistemas de acción característicos de las situaciones y experiencias educativas que se renuevan con cada grupo de niñas y niños con el que la maestra, el maestro o el agente educativo interactúa en contextos histórico-culturales particulares. La pedagogía es el producto de una acción reflexiva y crítica acerca de la propia práctica, que se constituye en fundamento para la siguiente acción.

Existe una pedagogía infantil, configurada por el saber del que se dispone en la literatura sobre educación, que sirve para orientar a quienes están a cargo de las niñas y los niños durante su infancia. Este saber está compuesto por teorías y experiencias que algunos pedagogos han planteado para iluminar la educación infantil. Fröebel, Montessori, Decroly, Malaguzzi, entre otros, pueden encontrarse entre los pedagogos más influyentes, y sus ideas continúan siendo pertinentes para el desarrollo de la educación. Gracias a ellos se ha avanzado en la importancia que adquiere la interacción afectiva, cálida, solidaria y confiada del adulto con niñas y niños.

En esa medida, las maestras, los maestros y los agentes educativos requieren ser afectuosos, tener buena escucha, ser observadores sensibles, sostén y acompañamiento de niñas y niños a través de la creación de escenarios, contextos, experiencias y prácticas cotidianas que permitan el goce y disfrute de las actividades rectoras de la primera infancia. Así mismo, los educadores deben favorecer la transmisión del acervo cultural de una generación a otra (Rodríguez de Pastorino, en Soto y Violante,



2008). Esta pedagogía requiere considerar, como punto de partida, los intereses de cada niña y cada niño para definir cómo lograr experiencias pedagógicas significativas que contribuyan a su constitución como sujetos.

Otro elemento valioso que encuentra lugar en esta pedagogía es el contexto y su diversidad, de manera tal que las diferencias socioambientales y culturales necesariamente deben incorporarse a las formas de comprender a las niñas y los niños y de postular acciones para promover su desarrollo integral. El saber pedagógico de la educación inicial incluye valores, cultura, ideas y concepciones que influyen las interacciones que se establecen con las niñas y los niños. Pues bien, lo dicho acerca del reconocimiento del contexto, la cultura, las características individuales de niñas y niños, aspectos centrales de la educación inicial, aplica aquí para mencionar que acogerlos implica la valoración genuina de su lugar, su ser, su propia realidad y su equipaje cultural.

La pedagogía de la educación inicial requiere continuar un camino que refiere el encuentro que ocurre en las situaciones educativas, subrayar la presencia del otro en la interacción, mostrar el proceso de acogida y dar lugar a lo que específicamente permite que el otro se vaya construyendo como sujeto crítico, autónomo, libre, capaz de valerse por sí mismo, con un lugar en el mundo social y cultural que habita. En palabras de Bárcena y Mélich, “en esta aventura, lo que quizás aprendemos es a disponernos, a ser receptivos, a estar preparados para *responder* pedagógicamente a las demandas de una situación educativa en la que otro ser humano nos reclama y nos llama” (2000: 162).

En la educación inicial se reconocen las diferencias

Reconocer las diferencias implica mencionar a cada niña y a cada niño de primera infancia, pues, como se ha enfatizado, las características propias del desarrollo, los gustos, las preferencias, los intereses y necesidades (que pueden derivarse de su contexto social y cultural o de sus condiciones físicas) conforman un sinnúmero de particularidades que enriquecen el trabajo cotidiano con ellas y ellos.

La diversidad es una realidad compleja que no se reduce a ciertos grupos de la sociedad. Además de la diferencia entre grupos (nivel socioeconómico, culturas, género, etc.), existen diferencias individuales dentro de cada grupo (capacidades, intereses, motivaciones, concepciones del mundo) y al interior de cada individuo (las personas van adquiriendo múltiples identidades a lo largo de la vida por la convivencia de nuevas experiencias) (Blanco, 2009: 91).

Existe una serie de diferencias que se derivan de condiciones y situaciones que históricamente han generado desigualdad y vulneración de derechos, por ejemplo, la edad, ser mujer, tener una discapacidad, pertenecer a un grupo étnico, ser víctima del conflicto o provenir del área rural. Cabe señalar que las situaciones de vulneración afectan en mayor medida a la primera infancia, siendo necesario actuar con oportunidad, pertinencia y relevancia durante este momento del ciclo vital.



El desarrollo de sociedades más igualitarias y democráticas pasa necesariamente, pero no solo, por sistemas educativos más justos que garanticen a toda la población, y no solo a ciertos grupos sociales, una educación de calidad desde el nacimiento y a lo largo de la vida, y por la creación de centros educativos más plurales e inclusivos que acojan y den respuesta a las necesidades de aprendizaje de niños de diferentes contextos sociales y culturales y con distintas capacidades y situaciones de vida, de manera que la educación cumpla con una de sus grandes finalidades: contribuir a la cohesión social y al sentido de pertenencia a la sociedad (Blanco, 2012: 80).

En este sentido, lo diferencial está en que algunas niñas y niños pueden tener una mayor especificidad y requerir ajustes en su atención, en términos pedagógicos, didácticos, físicos, culturales y sociales, entre otros, y mayores recursos materiales y simbólicos que beneficien a todo el grupo. No se trata de diseñar prácticas educativas y pedagógicas para cada niña y cada niño, sino de conjugar la riqueza que deriva de las diferencias para enriquecer los procesos de desarrollo de



todas y todos, posibilitando la exploración, la recreación, la acción y la transformación del mundo. Por ello, la maestra, el maestro y el agente educativo requieren revisar, con alguna periodicidad, con qué niñas y niños interactúan más y con cuáles menos, puesto que es más fácil establecer más interacciones con los niños comunicativos que con quienes pasan desapercibidos, son más callados o más tímidos (Paniagua, 2012).

Por tanto, la promoción del desarrollo de la primera infancia ha de contribuir a que las inequidades encuentren solución en términos de cerrar las brechas, por lo cual se plantean desafíos importantes para la educación inicial en términos de avanzar en el establecimiento de caminos posibles para atender las diferencias individuales que configuran la singularidad de cada niña y cada niño: derivadas de las afectaciones del conflicto armado, de género, culturales, étnicas y sociales, así como de niñas y niños con discapacidad.

El reconocimiento de las diferencias entonces, no solo toma en cuenta la cultura diversa que atraviesa al país, también considera la edad, el sexo, las particularidades de cada individuo y las condiciones en las que viven las niñas, los niños y sus familias (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013: 105).

A continuación se presentan aspectos importantes de cada una de las diferencias mencionadas, con el fin de suscitar la reflexión y enriquecimiento del quehacer pedagógico.



Diferencias individuales en la educación de la primera infancia. El ser humano, en el transcurso de su desarrollo, construye de manera particular sus formas de ser, ver y estar en el mundo, apropiándose de los aportes del medio y de los otros y conllevando a que lo que podría ser común se individualice y se convierta en único e irreplicable. Las diferencias individuales se hacen manifiestas en las niñas y los niños de primera infancia y es necesario reconocerlas para propiciar su desarrollo, atendiendo a su particularidad. Así lo plantea la política pública de Atención Integral a la Primera Infancia:

Los ritmos particulares de maduración permiten apreciar que no todos caminan o hablan al mismo tiempo. Mientras unos se tambalean otros salen corriendo, hay quienes incluyen las palabras para comunicarse y quienes aún no las utilizan. Algunos viven en zonas rurales, otros en grandes ciudades, y sus familias se componen de maneras particulares. Lo mismo pasa con el rol de los adultos que les rodean, las condiciones son distintas (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013: 105).

Para la educación inicial es importante promover el desarrollo de cada niña y cada niño reconociendo su heterogeneidad, producto de características únicas e irrepetibles dadas por un desarrollo no homogéneo ni lineal y que se particulariza teniendo en cuenta las capacidades y potencialidades; la actividad propia que cada una y cada uno imprime a sus procesos de interacción en este momento del ciclo vital. Las diferencias existentes no excluyen los patrones comunes del desarrollo que, de acuerdo con ciertas condiciones, situaciones y características cruzan a los grupos de niñas y niños en relación con la edad, el contexto, la cultura, el medio y las acciones que promueven su desarrollo.

Es importante considerar que en cuanto sujetos de derechos las niñas y los niños son únicos, singulares e irrepetibles. Desde el nacimiento experimentan un proceso de individualización y diferenciación que posibilita reconocer sus características particulares, sus propios ritmos y estilos, sus gustos, sus distintas capacidades, cualidades y potencialidades. Cada quien hace su propio recorrido de vida en su camino por el ciclo del desarrollo de acuerdo con sus características, las particularidades que ha tenido su proceso de cuidado, sus interacciones con pares y adultos, las oportunidades que le han ofrecido sus entornos y contextos y sus aprendizajes (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013: 104).

Así, la diversidad, evidente en la niña y el niño desde el comienzo de la vida, se constituye en desafío y oportunidad para quienes contribuyen a promover su desarrollo, así como para ellas y ellos.

Entre estas diferencias es importante tener en cuenta los acontecimientos sociales, políticos y económicos que influyen a una determinada generación de niñas y niños, sus historias y biografías personales como miembros de la sociedad, de una familia, de una comunidad y de un grupo de pares, sus capacidades para asumir eventos y situaciones con autonomía, su posibilidad de opinar sobre los sucesos a que se enfrentan en el día a día (elegir un cuento, un juego, con quien jugar, etc.) y el reconocimiento de la cultura de la cual hacen parte (valores y expresiones artísticas y musicales, piezas musicales y obras de arte), entre otras.

En otras palabras, la diversidad de lo humano invita a quienes trabajan con las niñas y los niños de primera infancia a reconocer y promover diferentes maneras de constituir la identidad de cada una y cada uno como sujeto. El reconocimiento de la individualidad exige tratamientos diferenciales que permitan el goce y ejercicio de los derechos, así como la generación de condiciones para hacer posible el principio de no discriminación. En otras palabras, una educación inicial inclusiva no es únicamente la ausencia de exclusión: hace parte de reconocer y hacer de las diferencias individuales una práctica cotidiana, y dirigir los procesos educativos hacia la búsqueda de una cohesión social necesaria para asegurar el bienestar y la participación activa de sus miembros en condiciones de equidad, respeto y solidaridad.

Por ello, el seguimiento al desarrollo de las niñas y los niños se realiza teniendo en cuenta todas estas diferencias y en ningún caso bajo la concepción de un desarrollo homogéneo que se cumple en forma idéntica para todas y todos. De esta manera, el seguimiento que se realiza en la educación inicial da cuenta de las particularidades individuales, pero también de la construcción grupal que configura el ser social.

Diferencias de género en la educación de la primera infancia. Una de las diferencias individuales que particulariza el desarrollo es la de género. El hecho de ser mujer o ser hombre configura diferencias en la vida social y cultural, además de que esta última contribuye a enfatizarlas. Las relaciones de género tienen que ver con asuntos culturales diversos en cada uno de los contextos, en términos de poder e influencia de uno



de ellos (hombre o mujer) y participación de los beneficios de la sociedad. Se reconoce que desde el punto de vista histórico y cultural la mujer ha sido influenciada y subordinada por el poder ejercido por el hombre en la vida social y familiar.

El género, que es asumido también como una perspectiva, implica un principio de equidad al momento de distinguir a la mujer y al hombre, a la niña y el niño. Los derechos humanos y los derechos de las niñas y de los niños rechazan toda forma de discriminación en función del género, en virtud de la dignidad de todos los sujetos. Por ello, para la educación inicial es importante reconocer que estas diferencias existen, pero no conducen a estigmatizaciones, a discriminaciones o derivan en capacidades, sentimientos o expresiones distintas; por ejemplo, que los niños no lloran o que solo las niñas juegan con muñecas, o que los niños son mejores en las actividades físicas que las niñas.

Las diferencias de género, si bien existen entre la niña y el niño de primera infancia, no conducen a ningún privilegio ni a un tratamiento distinto en función de sus capacidades y de sus posibilidades de desarrollo. Aunque la cultura plasma su huella en estas diferencias, enfatizando determinadas creencias, comportamientos, hábitos, sentimientos, valores, expectativas, formas de pensar y prácticas diferenciadas según el sexo, ello no puede implicar, de ninguna manera, procesos de discriminación hacia alguno de ellos.

El género no es igual al sexo. Este último se refiere a las diferencias anatómicas y biológicas que distinguen a las mujeres y a los hombres, a las características genéticas con las que se nace. A lo largo del ciclo vital del desarrollo de mujeres y hombres se hacen evidentes estas diferencias anatómicas; sin embargo, ser niña y ser niño es una construcción social, cultural e ideológica que se logra a lo largo de la vida, siendo más

compleja que la marcada por las características biológicas. Por ello puede afirmarse que el género hace parte de la impronta de la cultura en el desarrollo humano. La educación inicial aporta a esta construcción de ser niña y ser niño con un trato equitativo, sin estereotipos, que son los que distorsionan las realidades, discriminan y desconocen los derechos: “desde la perspectiva de género enfocada a la atención equitativa, que evite el predominio de uno de los sexos sobre el otro y reconozca las singularidades en las maneras de crecer, madurar y desarrollarse” (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primaria Infancia, 2013: 106).

Para la educación inicial, las niñas y los niños pueden jugar los mismos juegos o compartir los mismos juguetes, pues para ellas y ellos implica gusto, placer, exploración, aprendizaje y muchas posibilidades de interacción que pueden establecer; pueden realizar las mismas actividades y contar con oportunidades equitativas para su desarrollo integral.

Diferencias culturales y étnicas en la educación de la primera infancia. Es importante considerar la diversidad de niñas y niños en razón de su cultura, pertenencia étnica y origen. Colombia, de acuerdo con la Constitución de 1991, es un Estado social de derecho que reconoce su condición pluriétnica y multicultural.

Cada grupo humano al que pertenecen las niñas y los niños al nacer tiene sus propias tradiciones, valores, creencias, costumbres, lenguajes, expresiones artísticas y saberes. Los grupos étnicos cuentan con una serie de características culturales que los definen como tal, que los hace comunidad y grupo y que les permite diferenciarse de los otros; sus tradiciones, cosmovisiones y cosmogonías configuran prácticas culturales que se instauran en la relación cotidiana con niñas y niños. Así, la variabilidad cultural pone de manifiesto maneras distintas de vivir, pensar, actuar y sentir por parte de comunidades indígenas, afrocolombianas, raizal, palenquera y Rrom.

Cabe señalar que las diferencias culturales y étnicas no deben pensarse desde la generación de escenarios exclusivos en donde solo pueden participar las niñas y los niños pertenecientes al grupo étnico; por el contrario, la apuesta de la educación inicial es por adelantar procesos interculturales que favorezcan el reconocimiento de sí mismos para avanzar en el reconocimiento del otro. Los planes de vida construidos por cada grupo establecen las líneas que orientan la organización propia, el pensamiento, la historia y las apuestas políticas relacionadas con el derecho a la tierra, a la justicia, a la educación, a la salud, a hablar su lengua materna y a mantener sus usos y costumbres.

En este sentido, es necesario que el quehacer pedagógico procure la garantía de los derechos de existencia y pervivencia de las diferentes culturas, sin pretender homogenizar o imponer la cultura occidental como la hegemónica o dominante, de forma tal que se permita el aprendizaje e intercambio de costumbres, prácticas, valores, simbologías, normas y representaciones de mundo que configuran la identidad individual y colectiva del grupo al que pertenece cada niña y cada niño.

Del mismo modo, es fundamental comprender que las prácticas culturales de niñas y niños de las zonas rurales son diferentes a las prácticas de quienes viven en el



contexto urbano. El contacto permanente con los animales, los tiempos, las rutinas, las distancias, la comida, entre otras, son características que configuran su forma de comprender y representar el mundo y de estar en él.

Por ello, las maestras, los maestros y los agentes educativos deben tener presentes las características culturales y étnicas, pues en sí mismas constituyen una riqueza invaluable para la definición de las intencionalidades pedagógicas. Al mismo tiempo, determinan las variaciones que quizás puedan darse en las actividades rectoras de la infancia: por ejemplo, la exploración del medio de un niño campesino es diferente a la del niño que nunca ha tenido contacto con animales como el caballo o la vaca. Vale la pena recordar que las preguntas, intereses y gustos de niñas y niños se derivan precisamente de las situaciones que viven en su cotidianidad; por ello la cultura y el contexto socio-ambiental resultan ser fundamentales para planear experiencias pedagógicas en la educación inicial.

Diferencias sociales en la educación de la primera infancia. Las características propias de lo social y las condiciones de vida de la población, entre otros factores, influyen la socialización de las niñas y los niños e inciden en su desarrollo. Las condiciones de pobreza y vulnerabilidad pueden introducir variaciones en el desarrollo de las niñas y los niños de primera infancia, algunas veces debilitándolo y afectando las adquisiciones que ellas y ellos podrían haber hecho en otras condiciones.

El volumen de capital social, cultural y simbólico con que cuentan las niñas y los niños se relaciona con las condiciones más enriquecidas o menos enriquecidas de los contextos sociales en relación con dichos capitales. Para la educación inicial es funda-

mental este reconocimiento, pues permite proponer experiencias diversas que permitan ampliar el universo y las oportunidades de las niñas y los niños, y así compensar, de cierta manera, algunas inequidades sociales.

La educación inicial actúa en comunicación con las comunidades y las familias y, en estos casos, se torna importante reconocerlas como legítimas interlocutoras, con saberes por aportar en el proceso de educación de las niñas y los niños. Implica un trabajo de construcción conjunta y de cooperación horizontal que permite aprendizajes mutuos y el intercambio de conocimientos y experiencias. Al mismo tiempo, las diferencias sociales ponen de manifiesto la necesidad de avanzar en el establecimiento y garantía de condiciones de calidad en clave de derechos, pues solo así se lograrán mejores y mayores condiciones para generar oportunidades para el desarrollo integral de niñas y niños, cerrando las brechas sociales que existen actualmente en el país.

Educación para la primera infancia diferencial e inclusiva frente a la discapacidad. Las niñas y los niños con discapacidad deben contar con escenarios favorables, sin que sean relegados ni marginados de las oportunidades que la sociedad ofrece por considerar que están destinados solo a espacios terapéuticos. En la educación de la primera infancia es fundamental prestar atención a la potenciación del desarrollo integral de las niñas y los niños con discapacidad, teniendo en cuenta que sus pares son actores fundamentales en la promoción de aprendizajes y en el avance de su desarrollo. Es una responsabilidad de las maestras, los maestros y los agentes educativos propiciar una educación inclusiva que permita construir una generación de niñas y niños que conviven naturalmente con la diversidad.

Es importante destacar que la discapacidad no es una enfermedad ni tampoco determina limitaciones en el desarrollo humano de niñas y niños, se trata de una condición que configura, junto con las demás características de cada niña y cada niño, su ser singular e individual. Generalmente las limitaciones son de corte ambiental, pues no se cuenta con escenarios que favorezcan la accesibilidad y permanencia de niñas y niños en el entorno de educación inicial, o de tipo cultural, pues existen muchos imaginarios relacionados con lo que significa la discapacidad.

Es fundamental avanzar en la resignificación de la discapacidad como condición que no impide el potenciamiento de los procesos de desarrollo de niñas y niños para generar otras formas de trabajo que favorezcan su participación activa en las diferentes experiencias que proponen las maestras, los maestros y los agentes educativos. Por ejemplo, si en el grupo hay una niña con discapacidad visual, se puede enriquecer la práctica pedagógica a través del diseño de materiales que permitan su exploración a través del sentido del tacto, fortalecer la descripción como mecanismo para incluirla en la narración de un libro-álbum o disponer en el ambiente elementos que permitan orientar su desplazamiento por el espacio. Así, todo el grupo de niñas y niños alcanzará mayores desarrollos, pues no solo reconocerán las diferencias y las valorarán, sino que también enriquecerán su lenguaje a través de dichas descripciones.

Educación para la primera infancia diversa para las afectaciones de la violencia. La educación de la primera infancia no es ajena a las situaciones de violencia y conflicto armado que vive el país. Las niñas y los niños pueden nacer y crecer en medio de afectaciones producto de ese conflicto armado, tales como el desplazamiento, la desmovilización y reintegración, el secuestro, la desaparición y los mismos actos violentos que los afectan a ellas y ellos, así como a sus familias, los miembros de la comunidad y sus pares. Para la educación inicial implica un reto importante esta consideración, que conduce a tomar en cuenta, de manera sensible, los sentimientos, las experiencias y las huellas que estas situaciones hayan dejado en las niñas y los niños. Es fundamental, entonces, construir caminos para acompañar y apoyar la superación de experiencias traumáticas con los equipos de trabajo psicosocial, con otros actores claves de la sociedad y con los agentes que hacen parte de la atención integral.

De esta manera, no se trata de hacer de la práctica pedagógica un espacio de terapia para la superación de las afectaciones, sino de que a través de esta se reconozcan las historias de vida para generar escenarios que favorezcan su elaboración y la construcción de otras posibilidades de comprensión y significación del mundo. Aquí cobran vital relevancia las historias de vida de las niñas y los niños, reconocer sus orígenes y las situaciones que han enfrentado, así como sus sueños, sus gustos, sus intereses, sus emociones y sus sentimientos con el fin de determinar la pertinencia de las intencionalidades pedagógicas. Cabe señalar que indagar sobre las posibles situaciones que hayan sufrido niñas y niños no es una práctica adecuada, pues las y los revictimiza, impidiendo su elaboración y duelo; por lo cual se reitera la importancia de involucrar activamente a un equipo psicosocial para adelantar procesos de acompañamiento que permitan actuar efectivamente ante cada situación.

A manera de síntesis

Se afirma que la pedagogía es el saber teórico-práctico que orienta la acción educativa con niñas y niños de primera infancia. La particularidad de esta pedagogía consiste en que contribuye a orientar la acción pedagógica con los presupuestos de reconocer las diferencias y singularidades de la primera infancia y ser pensada con enfoque de derechos. Los principales asuntos que es necesario destacar y recordar sobre este tema son los siguientes:

- *Las maestras, los maestros y los agentes educativos elaboran el saber pedagógico mediante procesos de reflexión sobre su práctica pedagógica.*
- *La pedagogía ha de orientar una educación para la primera infancia que reconoce como punto de partida los intereses de cada una de las niñas y los niños, se fundamenta en las interacciones afectivas, fomenta escenarios, contextos, actividades y experiencias favorecedores del desarrollo integral y posibilita el goce y disfrute de las actividades rectoras de la primera infancia: juego, exploración del medio, literatura y expresión artística.*

- *La pedagogía para la primera infancia asume las diferencias, por lo cual considera y reconoce las características propias del desarrollo de cada niña y cada niño, de su contexto social y cultural, de ser mujer u hombre o de sus condiciones físicas. Todas estas particularidades enriquecen el trabajo cotidiano que realizan las maestras, los maestros y los agentes educativos. Se trata, entonces, de diseñar prácticas pedagógicas que conjuguen la riqueza que deriva de las diferencias para fortalecer los procesos de desarrollo de todas y todos, de tal forma que se aporte a la creación de una sociedad más justa y equitativa.*
- *La educación de la primera infancia reconoce las diferencias individuales propias del ser humano, que es único e irrepetible, convirtiendo en un reto el promover el desarrollo de cada niña y cada niño, reconociendo su heterogeneidad, al tiempo que se construye colectivamente, en esa diferencia, con el aprendizaje y aporte de todas y todos.*
- *La pedagogía para la primera infancia orienta una educación inicial en la que se reconocen las diferencias de género que se encuentran instaladas en la vida social y cultural y que pueden afectar negativamente la promoción del desarrollo de niñas y niños, si se les discrimina de juegos, expresiones o espacios por creencias que se tienen. Niñas y niños pueden participar por igual de las ofertas de la sociedad y pueden aprender a hacerlo en este escenario de reconocimiento mutuo.*
- *Para la pedagogía de la primera infancia es un desafío orientar una educación inicial que reconoce las diferencias propias la cultura, la pertenencia étnica y el origen. Estas diferencias expresan maneras distintas de vivir, pensar, actuar y sentir de parte de comunidades indígenas, afrocolombianas, raizal, palenquera y Rrom, de las cuales niñas y niños pueden aprender. Igual puede decirse de las diferencias que aporta la pertenencia a un contexto rural o urbano.*
- *La pedagogía de la primera infancia toma en cuenta una educación inicial que reconoce las diferencias presentes en la sociedad, que se originan en las condiciones sociales y económicas de la población, y procura que estas no afecten el ingreso de la niña y el niño a la sociedad y su participación en ella.*
- *La pedagogía de la primera infancia orienta una educación inicial que procura escenarios favorables para las niñas y los niños con discapacidad, en la que los pares contribuyen a su desarrollo y la discapacidad no se considera una limitante.*
- *La pedagogía para la primera infancia no es ajena a la problemática de conflicto y violencia que vive el país y a las repercusiones que ello provoca en el desarrollo de la primera infancia. Por tanto, propone un trabajo de acompañamiento y apoyo a las niñas y los niños que han padecido estos sufrimientos, en colaboración con los equipos psicosociales necesarios y adecuados para ello.*

La educación inicial como parte de la atención integral a la primera infancia

La atención integral se propone como un compromiso del Estado con los territorios para promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños desde su gestación hasta cumplir los 6 años, mediante un trabajo unificado e intersectorial que, desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, garantice las condiciones humanas, sociales y materiales que lo hacen posible. En este marco, el cuidado, la crianza y la educación inicial son dos de los estructurantes de la atención integral a la primera infancia que acontecen, con preferencia, en los entornos hogar y educativo respectivamente: la primera, a cargo de la familia o quienes cumplen su rol, y la segunda, a cargo de maestras, maestros y agentes educativos.

En el entorno hogar se cuida y cría a las niñas y los niños, pero no se realiza la educación inicial, ya que si bien su acción hacia ellas y ellos —intencional o no— se realiza con una carga afectiva importante, a través de la cual se enseñan, transmiten e incorporan los principales valores, hábitos, formas de ver y de vi-



vir el mundo cultural y social propio de las familias y de la comunidad que los rodea, ello no procede con arreglo a saberes con un nivel de especialidad, que se recogen y sistematizan para dotar de intención las acciones, de manera que se potencien integralmente los procesos de desarrollo de las niñas y los niños. Los saberes propios de la educación familiar son fundamentalmente afectivos y, entonces, más espontáneos, naturales, intuitivos y populares; no son saberes pedagógicos.

La educación inicial es inherente a la atención integral y, de manera específica, aporta al propósito del desarrollo infantil desde los conocimientos, saberes y prácticas de quienes interactúan directamente con las niñas y los niños, a través de estrategias y experiencias intencionadas que se fundamentan en un conocimiento pedagógico que existe para ello. Así las cosas, la educación inicial, junto con el cuidado, la crianza, la salud, la alimentación, la nutrición, la recreación, el ejercicio de la ciudadanía y la participación configuran lo que la política pública reconoce como la atención integral a la primera infancia.

La atención integral, reconocida como la forma a través de la cual los actores responsables de garantizar el derecho al pleno desarrollo de las niñas y niños en primera infancia materializan de manera articulada la protección integral, implica dar pasos significativos, coherentes y consistentes hacia la definición colegiada de los estructurantes que la configuran y organizarse para garantizar que las acciones de los involucrados concurren en torno a cada niña y cada niño, de forma pertinente, oportuna, flexible, diferencial, continua, complementaria y con calidad (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013: 95).

En esta línea de reflexión, si bien la educación inicial contribuye a la garantía del desarrollo integral de las niñas y los niños de primera infancia, no es el único entorno ni el único estructurante que lo posibilita. Por ello, la educación inicial convoca al trabajo articulado con distintos sectores y profesionales que tienen que ver directa e indirectamente con el desarrollo de las niñas y los niños, quienes con su diversidad de saberes ejercen influencia sobre ellas y ellos y su desarrollo. De manera directa, se trata del conjunto de profesionales y personas que tienen bajo su responsabilidad el cuidado y la atención de las niñas y los niños a lo largo de su trayectoria de vida, en cualquier momento y en distintos entornos y sectores; son los agentes educativos y de salud y todas las demás personas que brindan atenciones en esos diversos entornos. Así lo plantea la Estrategia Nacional para la Atención Integral a la Primera Infancia:

“Es el caso de médicos, pediatras, maestros, terapeutas, profesionales de las ciencias sociales, educativas y de la salud, así como madres comunitarias y agentes educativos y culturales de los territorios” (Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia, 2013: 262).

Por último, los sectores y profesionales que se relacionan indirectamente con niñas y niños de primera infancia son quienes planean, diseñan y toman decisiones en

torno a las políticas públicas para la primera infancia, quienes pertenecen a los equipos técnicos de las instituciones y entidades y quienes apoyan la implementación de las políticas a través de la generación de mejores condiciones para la atención integral de las niñas y los niños. Estos actores son fundamentales, pues son quienes posibilitan la generación de mayores y mejores condiciones para el logro de la atención integral de niñas y niños en los territorios, siendo entonces necesaria su relación permanente y oportuna con las modalidades de educación inicial.

A manera de síntesis

La educación inicial: :

- *Es un proceso intencional para promover el desarrollo de las niñas y los niños menores de seis años mediante acciones interrelacionadas e intersectoriales que vinculan, desde el ejercicio de educar, a los diferentes actores que se encargan de esta función (maestras, maestros y agentes educativos). Es intencional porque es sistemática, estructurada y planeada. Ello significa que las acciones propuestas por las maestras, los maestros y los agentes educativos no surgen espontáneamente o al azar, sino que se vinculan a propósitos e intenciones formativas, se organizan, se disponen, se revisan, se reflexionan y, en esta medida, se considera su pertinencia, oportunidad y calidad para los propósitos formativos de las niñas y los niños.*
- *Toma en consideración a la niña y al niño como sujetos activos y participativos de su propio desarrollo, reconoce la diversidad de formas en que ese desarrollo se construye, así como las capacidades y potencialidades que poseen y con base en las cuales han de ser educados.*
- *No se confunde con la crianza, pero entre más pequeños son la niña y el niño, mayor es la necesidad de integrar la función de cuidado, acogida y educación.*
- *Implica procesos de acogida y cuidado —de hospitalidad— a través de los cuales, quien educa, reconoce al otro en su diferencia y singularidad y se vincula con él de manera responsable para potenciar desde allí su desarrollo.*
- *Es un estructurante de la atención integral a la primera infancia, ocurre en el entorno educativo, está a cargo de maestras, maestros y agentes educativos y se propone como un compromiso del Estado los territorios para promover y garantizar el desarrollo infantil de las niñas y los niños desde su gestación hasta cumplir los seis años. La caracteriza un trabajo unificado e intersectorial que, desde la perspectiva de derechos y con un enfoque diferencial, garantiza la articulación de las acciones de los involucrados en torno a cada niña y cada niño.*

¿Para qué educar en la primera infancia?

Con base en los aportes de la literatura actual sobre el desarrollo infantil de la primera infancia, puede afirmarse que es un momento crucial en la vida de las personas. Durante los primeros años se configuran las relaciones emocionales y afectivas, el desarrollo neurológico y físico, la interacción con el mundo exterior y los otros, la construcción de la identidad y el desarrollo de la autonomía de las niñas y los niños. También es posible deducir de estos estudios la importancia que tienen los adultos en la promoción de estos aprendizajes. Su acompañamiento y ayuda resultan fundamentales para hacer de la construcción de la subjetividad e identidad de niñas y niños un proceso soportado en la protección y garantía de sus derechos.

De esta forma, las maestras, los maestros y los agentes educativos son los encargados de favorecer el potenciamiento de sus capacidades y, al mismo tiempo, de generar mejores y mayores oportunidades para su desarrollo integral, en consonancia con las características e intereses propios, de sus familias y contextos.

En este sentido, educar a la primera infancia se constituye en una posibilidad de propiciar un sinnúmero de experiencias que les permita comprender y significar el mundo desde la diversidad que lo constituye. Reconocer, por ejemplo, la riqueza que emana de las diferencias manifiestas en un grupo de niñas y niños de dos años, en donde además de las particularidades derivadas de sus ritmos de desarrollo, intereses, gustos y preferencias es posible encontrar características culturales relacionadas



con la pertenencia o no a un grupo étnico, la procedencia (rural o urbana) y la conformación familiar, entre otras. Todas estas diferencias dotan de sentido la práctica educativa y enriquecen las posibilidades pedagógicas para avanzar en la construcción de relaciones equitativas, justas y democráticas, al tiempo que permite el intercambio cultural y la resignificación de la propia realidad.

Así, a través de los procesos que se adelantan en la educación inicial, las niñas y los niños de primera infancia disfrutan de experiencias, escenarios y ambientes que los convocan a la construcción y el reconocimiento de sí mismos y de los otros, desde sus capacidades y posibilidades y no desde sus dificultades. Por ejemplo, es común que una niña o un niño con discapacidad no sea considerado por las demás niñas y niños del grupo como alguien “especial” o con limitaciones, sino que reconocen en ella o él sus diferencias en las formas de relación y desde allí construyen subjetividades que favorecen el desarrollo de sus capacidades y habilidades en la cotidianidad; quizás le pregunten sobre su condición, porque sienten curiosidad, pero no lo consideran como carente.

De igual manera, la educación inicial favorece el desarrollo de la *participación infantil*, proceso fundamental en la formación de sujetos críticos, reflexivos, reconocedores, propositivos, innovadores y transformadores. Del mismo modo, potencia la *autonomía* como proceso que permite el desenvolvimiento libre, espontáneo y seguro de niñas y niños en los entornos en los que transcurre su vida; promueve la *creatividad* para resolver los problemas que se puedan presentar en su cotidianidad, para definir diferentes alternativas y actuar en una situación, para crear y resignificar su propia realidad, para inventar nuevas formas de actuar y estar. Desarrolla también capacidades para *comunicar* sus ideas, preguntas, comprensiones, construcciones, etc.



A manera de síntesis

Cabe señalar que las capacidades y procesos mencionados son determinantes en la transformación social y cultural del país. Por ello, educar en la primera infancia no solo se trata de un acto pedagógico, sino que conlleva claridades y compromisos políticos, sociales y culturales frente a la niña y el niño que se desea formar. De esta manera, la educación inicial reconoce que:

- *Las niñas y los niños son sujetos de derechos y, en esta medida, protagonistas de su propio desarrollo. Para la educación inicial ello implica propiciar y garantizar relaciones y experiencias que favorezcan la construcción de la identidad, el desarrollo de la autonomía y la participación activa y genuina de las niñas y los niños para dinamizar, incidir, construir, recrear y apropiarse las características del contexto en el que se desenvuelven. En este sentido, a través de los procesos educativos, niñas y niños deben visibilizarse mediante una atención pertinente, oportuna y de calidad que contribuya a su desarrollo integral.*
- *Los primeros seis años de vida del ser humano son determinantes en su desarrollo posterior. Como lo muestran investigaciones recientes, durante este momento del ciclo vital ocurren procesos críticos relacionados con la formación de la inteligencia, el desarrollo de la personalidad, el establecimiento de vínculos afectivos y la generación de conductas sociales.*
- *Educación en la primera infancia contribuye a la disminución de la desigualdad e inequidad a través del mejoramiento de la calidad y las posibilidades de acceso y permanencia de niñas y niños en el sistema educativo.*
- *Invertir en programas y proyectos que benefician a las niñas y los niños en la primera infancia tiene un retorno económico mayor que aquellos realizados en otros momentos de la vida del ser humano, evitan problemas severos en la adolescencia (y a lo largo de la vida) que requieren altas inversiones y traen consigo altos costos sociales.*

¿Quiénes participan en la educación inicial?

Hacen parte fundamental y directa de la educación inicial las niñas y los niños de primera infancia, las familias, las maestras, los maestros, los agentes educativos y en general todo el talento humano que integra el equipo de trabajo de las modalidades de educación inicial, pues cada uno desde el rol que asume aporta al desarrollo integral de las niñas y los niños.

Las niñas y los niños son los actores principales de la educación inicial, pues a través de su participación, del reconocimiento de sus características particulares, intereses, gustos, preferencias y necesidades se planean y organizan las acciones que



buscan su desarrollo integral. Se destaca lo significativo que resulta para ellas y ellos sentirse reconocidos, valorados y tomados en cuenta, y procurar las oportunidades para que participen activamente en su proceso educativo, tal y como les corresponde desde la perspectiva de derechos. Esta actitud y sensibilidad hacia la primera infancia les permite desplegar sus capacidades y confiar en sus posibilidades para construir y definir su singularidad.

Las familias, por su parte, se vinculan a la educación inicial aportando saberes y prácticas para que la tarea educativa se potencie con la articulación de lo que se hace en el entorno hogar y lo que se lleva a cabo en el entorno educativo. No puede olvidarse el papel fundamental de la familia en la educación de las niñas y los niños a través del cuidado, la crianza y la socialización durante la primera infancia. Su inserción en la cultura pone de presente la necesidad de conocerla para entender las maneras particulares como se inscribe en la sociedad, las formas de relación que entabla en su seno, lo propio de sus pautas y prácticas de crianza, los valores, creencias y experiencias sobre los diversos aspectos que involucran la incidencia en el desarrollo de la primera infancia (concepción de niño y niña y de su desarrollo, roles en el cuidado y crianza, idea de autoridad, diferencias de género, hábitos y manejo de la enfermedad, entre otras muchas).

De esta manera, valorar su papel y conectarlo con el de los actores que se encargan de la educación inicial permite disponer de un acervo social, cultural y simbólico de gran beneficio para el desarrollo infantil. Allí es donde, precisamente, cobra vital relevancia la relación de la educación inicial con las familias, pues a través de esta se logra avanzar

en el fortalecimiento de su papel socializador, de cuidado y de crianza desde el reconocimiento de lo que saben y hacen, comprendiendo su historia y posibilitando la generación de nuevas perspectivas para relacionarse con sus hijas e hijos y resignificando su actuaciones y prácticas de crianza para así contribuir a su desarrollo integral.

Las maestras, los maestros y los agentes educativos que acogen a las niñas y los niños son los encargados de la educación con intencionalidades claras para promover su desarrollo integral. Son actores fundamentales para la educación inicial, pues tienen bajo su responsabilidad y compromiso mediar entre las herramientas de la cultura y las capacidades de ellas y ellos para potenciar su desarrollo. De estos actores se espera el establecimiento de vínculos de apego seguros, relaciones de confianza y de acogida mediante una interacción permanente con cada una de las niñas y los niños y con el grupo. Todos los procesos, actividades y acciones desarrollada por las maestras, los maestros y los agentes educativos son fundamentales para la promoción del desarrollo infantil, ya que definen caminos y rutas posibles para el potenciamiento del desarrollo de las niñas y los niños en primera infancia.

Para la maestra, el maestro y el agente educativo es prioridad dejar a un lado sus prejuicios para abrirse al encuentro con la diversidad que se le presenta al encarar la situación educativa. Este encuentro entre iguales, en dignidad y en derecho, es también un encuentro asimétrico, intergeneracional, que ha de tener la capacidad de transmutarse en igualdad a través de la capacidad del educador de descentrarse y acoger la experiencia del otro, de cada niño y niña en su expresión individual y colectiva.

Las maestras, los maestros y los agentes educativos son actores claves en la educación inicial porque, a través de su saber pedagógico, configuran prácticas educativas coherentes, oportunas y pertinentes de acuerdo con las características de las niñas y los niños; al mismo tiempo, hacen posible el potenciamiento del desarrollo infantil, no solo desde la definición de diferentes experiencias cotidianas en las que las niñas y los niños participan, sino que también convocan a las familias, favoreciendo la comprensión y resignificación del sentido que cobran sus pautas y prácticas de crianza en el desarrollo de sus hijas e hijos.

Por otra parte, el intercambio entre maestras, maestros y agentes educativos se constituye en una oportunidad para avanzar en el análisis y retroalimentación de las acciones pedagógicas. Al reflexionar sobre la práctica, en cuanto a lo que se hace y se sabe, pueden decidir y proponer prácticas innovadoras, cualificadas y con sentido para fortalecer su trabajo en relación con las niñas, los niños y sus familias.

De esta manera, la cualificación permanente de quienes se encargan directamente de la educación de las niñas y los niños de primera infancia es fundamental, pues la reflexión que conlleva aporta insumos importantes para generar procesos crítico-reflexivos que contribuyen a ampliar el saber pedagógico y a favorecer las capacidades teóricas y técnicas requeridas para conducir a niñas y niños por trayectorias de desarrollo más cualificadas. Algunos referentes para esta reflexión son:

- Las relaciones que pueden construirse entre niñas y niños para propiciar formas de encuentro, de reconocimiento mutuo, de convivencia y de respeto.

- Los conocimientos, sentimientos y expresiones que las niñas y los niños pueden elaborar sobre su entorno y sobre sus situaciones cotidianas.
- El ejercicio o realización de los derechos de la primera infancia en sus entornos cotidianos con miras a procurar su desarrollo integral.
- Cómo propiciar la construcción de la identidad cultural, social y personal de las niñas y los niños con ayuda del entorno en que se encuentran, de las tradiciones en que participan y de la resignificación de su realidad actual.
- Cómo participan las niñas y los niños y de qué manera su participación potencia su propio desarrollo.
- Qué actividades generar, qué acciones proponer, qué ambientes propiciar y cuáles interacciones pueden contribuir a crear nuevos desarrollos para la primera infancia.

Las maestras, los maestros y los agentes educativos promueven de manera intencional el desarrollo integral de las niñas y los niños. En las modalidades de educación inicial se cuenta con un equipo de talento humano idóneo que desde su rol cumple funciones importantes para aportar a la atención integral. Por su parte, la coordinadora orienta las acciones educativas, y con el apoyo del auxiliar administrativo, vela por la organización y funcionamiento del servicio de educación inicial. Los profesionales de psicología, trabajo social, nutricionistas y enfermería participan y aseguran acciones de cuidado, bienestar y potenciamiento del desarrollo, así como fortalecen y lideran el trabajo con las familias. El personal de servicios, desde sus funciones, garantiza condiciones óptimas para una adecuada alimentación, limpieza y mantenimiento de los ambientes. Es en la concurrencia de las actuaciones de cada una de estas personas y de otros actores que la educación inicial se desarrolla en condiciones de calidad.



A manera de síntesis

Los participantes en la educación inicial son las niñas, los niños, las familias, las maestras, los maestros, los agentes educativos y, en general, el equipo de talento humano de las modalidades, a quienes corresponden roles determinados en la puesta en práctica de este proceso. La familia, como socializadora primaria, les proporciona los fundamentos de la cultura, les ayuda a satisfacer sus necesidades básicas y les permite construir vínculos afectivos muy importantes, contribuyendo de esta manera a cimentar su desarrollo.

Los maestros, las maestras y los agentes educativos, en consonancia con la tarea que lleva a cabo la familia y de acuerdo con sus particularidades socioculturales, dispone su saber pedagógico para el ejercicio de una práctica responsable y comprometida que acoja a las niñas y los niños en primera infancia, reconozca y potencie sus capacidades y contribuya a trazarles un desarrollo integral desde la perspectiva de los derechos. Para poner en marcha este encargo se requieren procesos de cualificación permanente para todos los miembros del equipo de talento humano de las modalidades, de manera particular, para las maestras, los maestros y los agentes educativos, para que reflexionen sobre su práctica y la renueven, resignifiquen y fortalezcan.

¿Qué procesos otorgan sentido a la educación inicial?

El desarrollo es el organizador de los procesos educativos de la primera infancia, en el que cobra mucha importancia la calidad de las interacciones que establecen las maestras, los maestros y los agentes educativos con las niñas y los niños, así como la calidad de los ambientes enriquecidos en donde estas interacciones tienen lugar, requiriendo de prácticas pedagógicas intencionadas. Ambos procesos merecen especial atención en este apartado.

Interacciones significativas y relevantes

La base de la educación inicial son las interacciones que ocurren en forma natural entre la niña y el niño consigo mismos, con los demás y con sus entornos. El medio ambiente natural, físico, social y cultural, los compañeros o amigos y los adultos ocupan un espacio importante en la vida de las niñas y los niños y contribuyen a su proceso de formación, les permiten aprender del mundo y sus visiones, y les ayudan a desarrollarse.

Para las niñas y los niños de primera infancia es fundamental ser escuchados y tenidos en cuenta en relación con sus ritmos de desarrollo, intereses, emociones y formas de ser. La relación significativa de la niña y el niño con las maestras, los maestros y agentes



educativos les posibilitará sentirse reconocidos, queridos, acogidos y valorados. Esta relación es la que contribuye a que accedan a los significados de la cultura y la manera como se inscriben en la realidad social, por lo que, a partir de esto, se proponen acciones y experiencias pedagógicas que intencionalmente buscan promover su desarrollo.

Estas interacciones suceden a propósito de las actividades rectoras de la primera infancia: juego, arte, literatura y exploración del medio. Desde estas actividades, que conforman lo que les es propio y, por tanto, los caracteriza, se requiere de un conjunto importante de experiencias que promuevan la creatividad, el aprendizaje y el desarrollo de las niñas y los niños. Para la maestra, el maestro y el agente educativo esto implica planear y decidir su quehacer con el fin de acompañar a niñas y niños —a manera de andamiaje— a relacionar su mundo personal y con el contexto social y cultural, en relación con las actividades rectoras de la primera infancia.

Las interacciones que viven niñas y niños de primera infancia en su vida cotidiana ejercen un peso importante en sus procesos de desarrollo, no como actos aislados, sino como un conjunto de configuraciones que depende de las formas o estilos en que se disponen y realizan (Paniagua, 2012). En este sentido, las interacciones significativas y relevantes son el punto de partida para definir las intencionalidades pedagógicas, pues a través de ellas se logrará el potenciamiento de los procesos de desarrollo de

niñas y niños, al tiempo que se favorecerá la construcción de relaciones equitativas, democráticas y transformadoras de la realidad social.

El reconocimiento de la historia personal, social y cultural de las niñas y los niños es fundamental para una acción pedagógica incluyente en cualquier ambiente, teniendo en cuenta el carácter dinámico de la misma y el carácter fundacional que tiene en la construcción de identidades en la primera infancia. La identificación de la historia permite conocer el lugar que ha tenido la niña o el niño en la familia a partir de los recuerdos-hitos que marcan su desarrollo y de las interacciones que los adultos han entablado con ellas y ellos.

Ambientes enriquecidos y propicios para el desarrollo infantil

En la educación inicial, los ambientes se comprenden como los ámbitos espaciales, temporales y relacionales en los cuales cada niña o niño desarrolla sus propias experiencias de vida. De igual manera, los ambientes hacen referencia a los sujetos que intervienen, a las relaciones que allí se tejen y a la manera como se apropian y usan

los espacios y materiales disponibles para provocar experiencias pedagógicas significativas.

Los ambientes en que se plantea y ocurre la educación inicial son creados intencionalmente por las maestras, los maestros y los agentes educativos, y se caracterizan por la libertad de expresión de las emociones, de los sentimientos, de las preguntas e inquietudes y por las interacciones naturales, en tanto son condiciones que enriquecen y potencian el desarrollo infantil.

Así mismo, la calidez del ambiente educativo, el afecto, la confianza y la seguridad son fundamentales para la promoción del desarrollo infantil. En este sentido, las experiencias de los educadores y sus conocimientos son fundamentales para reconocer todos aquellos momentos, situaciones y actuaciones que han contribuido a promover avances en el desarrollo de las niñas y los niños.

El ambiente educativo que se propone y las interacciones que se establecen en él contribuyen al despliegue de las capacidades de las niñas y los niños, de tal manera que la maestra, el maestro y el agente educativo procuren que ello les sirva como punto de partida para forjar nuevos desarrollos y enriquecer la práctica educativa y pedagógica.

Estos dos términos de la ecuación, es decir, las interacciones y los ambientes, indican que la labor pedagógica del agente educativo de la primera infancia toma forma allí donde se reconocen los saberes y formas de acción de los niños y las niñas, es decir, donde se les permite afianzar sus modos de relación y conocimiento, y al mismo tiempo donde se plantean nuevas posibilidades de aprendizaje derivadas de esos modos de relación y conocimiento. Los agentes educativos de la primera infancia construyen entonces esta mediación entre los desarrollos alcanzados por los niños y las niñas y los desarrollos posibles (Ministerio de Educación Nacional, 2012: 32-33).



Por ello, el ambiente educativo trasciende la mirada plana de su organización para convocar a maestras, maestros y agentes educativos a enriquecerlo, de manera que responda con claridad a las particularidades de las niñas y los niños y, al mismo tiempo, les proponga múltiples posibilidades para crear, transformar, significar, comprender y participar en su configuración. Así, por ejemplo, cuando se disponen espacios en los que está permitido tocar, explorar, jugar, preguntar y sentir, las niñas y los niños desarrollan su creatividad como capacidad para recrear, sin limitarlos a la faceta de observadores pasivos. En este sentido, los ambientes en la educación inicial deben organizarse o crearse intencionalmente para que se constituyan en escenarios enriquecidos y significativos que:

- Promuevan posibilidades de juego, exploración del medio, literatura y expresión artística.
- Permitan ser resignificados y transformados por las niñas y los niños a partir de sus maneras de expresión.
- Posibiliten la distribución planeada del mobiliario, los materiales y demás recursos con los que se cuenta para promover que las niñas y los niños experimenten diversas acciones, retos e interacciones.
- Faciliten el acceso de las niñas y los niños a los materiales y al desarrollo de diversas actividades de manera autónoma.
- Tengan en cuenta espacios externos de índole cultural y recreativa como bibliotecas, parques, museos, casas de la cultura, ludotecas y demás espacios públicos y comunitarios altamente significativos para el desarrollo de acciones pedagógicas orientadas a fortalecer la participación de las niñas y los niños como ciudadanos y ciudadanas, así como los procesos de apropiación y transformación cultural.

Experiencias pedagógicas intencionadas

Hablar de experiencias pedagógicas intencionadas implica afirmar que la práctica de maestras, maestros y agentes educativos para promover el desarrollo de las niñas y los niños no puede dejarse al azar, sino que debe realizarse en forma tal que sea clara la influencia que se pretende ejercer en el desarrollo infantil, se dispongan los recursos y medios que se requieren para ello y se organice el espacio de manera que favorezca el alcance de los propósitos establecidos. Por ello es importante acudir a la planeación como recurso que permite hacer explícito este proceso orientador de la acción pedagógica.

Como se ha mencionado antes, las intencionalidades pedagógicas se fundan en el reconocimiento de las singularidades de niñas y niños, de las características de los entornos en los que se desenvuelven cotidianamente y del conocimiento de las maestras, los maestros y los agentes educativos sobre desarrollo infantil. De allí la diferencia entre las prácticas pedagógicas que procuran su implementación como proceso de las que se derivan de actividades discontinuas y desconocedoras de las particularidades de las niñas y los niños que se educan.

Se considera importante hacer de las prácticas actuales de educación inicial una creación, una invención, una oportunidad para la fantasía, el sueño y la utopía de un desarrollo infantil enriquecido e integral. Como se plantea a continuación, el desarrollo de la primera infancia es el reto a lograr, y ello no sobreviene espontáneamente: es necesario planearlo y procurarlo.

Es decir, que los desarrollos posibles no son en modo alguno metas que se dejan al azar o desarrollos que sobrevienen por sí solos, sino que son elementos explícitos que trazan para el agente educativo, un marco comprensivo y una hoja de ruta para su trabajo pedagógico cotidiano (MEN, 2012: 33).



A manera de síntesis

Es necesario tener presente que las interacciones significativas, la disposición de ambiente enriquecidos y las experiencias pedagógicas intencionadas son los procesos que otorgan sentido a la educación inicial de las niñas y los niños de primera infancia. En consecuencia, las maestras, los maestros y los agentes educativos han de tener en cuenta las siguientes consideraciones:

- *Las experiencias e interacciones propuestas se orienten hacia el conocimiento y aprendizaje de las niñas y los niños sobre sí mismos, los otros, el mundo y las situaciones que los rodean, de manera que pueden conocer su realidad y contexto, interactuar en él y dotarlo de sentido.*
- *El juego, el arte, la literatura y la exploración del medio no son medios, fines, ni herramientas de la acción educativa y pedagógica, sino que hacen parte de la naturaleza del ser niña y niño, por lo que responden a su singularidad, a las formas de expresar, representar, vivir, comprender, estar y ser en el mundo. Por lo tanto, los ambientes y la experiencias pedagógicas deben otorgarles un lugar relevante en la cotidianidad de la educación inicial.*
- *La revisión de las rutinas que se han establecido con el propósito de promover en las niñas y los niños estilos de vida saludables en relación con la alimentación, el autocuidado, la autonomía, el aseo personal, la actividad física y el descanso.*
- *Las niñas y los niños puedan participar en diferentes espacios y escenarios, tanto en espacios interiores como en el medio exterior. Estos espacios pueden ser de tipo natural, cultural y social para enriquecer sus interacciones. Es necesario posibilitar experiencias en las que las niñas y los niños utilicen diversos materiales y objetos que mantengan su curiosidad e interés por descubrir, experimentar, crear, imaginar, expresar y preguntar.*
- *Los ambientes enriquecidos promueven la autonomía, la toma de decisiones, la participación, la comunicación y el compartir con pares y adultos, así como la interacción con diferentes objetos y materiales y la expresión de emociones e ideas a través de diferentes lenguajes artísticos.*
- *El análisis periódico de la disposición de los ambientes y las dinámicas relacionales que se generan a partir de estos, entre las niñas, los niños y los adultos, con el propósito de que se posibiliten espacios acogedores basados en el respeto, la valoración, el afecto y el reconocimiento de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa.*
- *La pregunta constante por el verdadero sentido y pertinencia de las actividades que se proponen para el potenciamiento del desarrollo, si estas le apuntan a una mirada integral y acorde con las características, momentos de desarrollo e intereses de las niñas y los niños.*
- *Los momentos de la atención como la alimentación, el lavado de manos, el cambio de pañal, el control de esfínteres, el sueño, la organización de los espacios y materiales, entre otros, se convierten en situaciones de intercambio y comunicación potenciadoras del desarrollo de niñas y niños.*

¿Cuáles son los espacios en los que acontece la educación inicial?

La educación inicial ocurre en las modalidades que se enmarcan en la atención integral a la primera infancia en el país, y por el momento se ha avanzado en la descripción y definición de la institucional y la familiar. Ambas modalidades comparten una misma finalidad: atender y promover de manera intencionada el desarrollo integral de la primera infancia a través de una educación inicial de calidad. Ello se lleva a cabo con la participación de talento humano idóneo y pertinente, de acuerdo con lo establecido en las condiciones de calidad¹⁹.

Las modalidades están comprometidas con la planeación y gestión articulada y armónica de las acciones que propenden por contar con las condiciones materiales y humanas que hacen efectivos los derechos de las niñas y los niños. Así mismo, son las modalidades las que generan oportunidades para que ellas y ellos se expresen y comuniquen con pares y adultos, al tiempo que cuentan con diversidad de experiencias que les permiten construir y comprender el mundo.

La educación inicial, en tanto derecho impostergable de la primera infancia, parte del reconocimiento de los intereses y particularidades personales, culturales y sociales de las niñas, los niños y sus familias, así como de las características y condiciones de los contextos en que viven; avanza hacia una comprensión holística de gestión desde la perspectiva interdisciplinaria de los equipos humanos; trabaja y desarrolla programas y proyectos bajo los principios de eficiencia, transparencia y compromiso social con las familias y las comunidades en las cuales se halla inmersa y atiende a los diferentes lineamientos técnicos que el país precisó para la educación inicial.

Sumado a lo anterior, en la lógica de la integralidad, en ambas modalidades se coordinan y armonizan acciones del Estado (relacionadas con nutrición, salud, formación y acompañamiento en el cuidado y la crianza) con las familias o cuidadores de las niñas y los niños. La educación inicial ocurre en espacios institucionalizados y no institucionalizados en los que se desenvuelven las niñas y los niños, a partir de una serie de condiciones que allí se disponen. Los espacios institucionalizados son los centros de desarrollo infantil y jardines infantiles, entre otros, y el no institucionalizado es la modalidad familiar.



¹⁹ Para su revisión y estudio, se puede consultar la serie de orientaciones para favorecer la calidad de la educación inicial, guía 50, Modalidades y condiciones para las modalidades de educación inicial, Ministerio de Educación Nacional, 2014.

A manera de síntesis

Como se ha enfatizado a lo largo de este documento, la educación inicial se caracteriza por fundamentar su intención pedagógica en el reconocimiento de las características y particularidades de las niñas y los niños. Por ello, independientemente de la modalidad, prescribe los lugares físicos en que se lleva a cabo y también los lugares para el desarrollo de los distintos procesos y actividades, su duración y disposición horaria de acuerdo con las intenciones y con las opciones u orientaciones pedagógicas que se asuman. Así mismo, propende por la generación de mejores condiciones, dotando el quehacer y la atención del talento humano idóneo, de recursos, tiempos, ambientes y condiciones de salud y nutrición favorables para el desarrollo infantil.



¿Qué se enseña y qué se aprende en la educación inicial?

Si se parte de reconocer a las niñas y a los niños como seres singulares y diversos, que viven en contextos particulares y con múltiples factores que intervienen en su crecimiento, maduración y desarrollo, se asume una postura educativa que se aleja de la homogenización en cuanto a cantidad y tipo de conceptos aprendidos por ellas y ellos, como por ejemplo, saber los colores o recitar los números. Entonces, los contenidos de la educación inicial tienen que ver con generar oportunidades para jugar, explorar, experimentar, recrear, leer historias y cuentos, apreciar el arte y entablar diálogos con otros, con el propósito de promover un desarrollo que haga de las niñas y los niños seres sensibles, creativos, autónomos, independientes, críticos, reflexivos y solidarios. Y ello toma en cuenta los propios ritmos de su desarrollo en cuanto a avances, aprendizajes, intereses, inquietudes, dificultades, necesidades y potencialidades, es decir, todo aquello que la niña y el niño es y conoce, para comprenderlo mejor y, con esa base, promover su desarrollo.

A propósito de los contenidos, es pertinente descifrar qué aprenden las niñas y los niños y qué enseñan las maestras, los maestros y los agentes educativos en la educación inicial. Las propuestas educativas están configuradas por los elementos de salud, nutrición y alimentación, el desarrollo de las capacidades de la primera infancia, las relaciones sociales, la promoción de la autonomía, la participación en el mundo social y cultural y los vínculos afectivos, principalmente; es un entramado de elementos que configuran el desarrollo integral del ser humano en estos primeros años de vida.

Mientras la educación preescolar, básica y media organizan su propuesta a través de la enseñanza de temas y conceptos que se derivan de áreas específicas o para el desarrollo de competencias en matemáticas, ciencias naturales y sociales, entre otros, la educación inicial centra su propuesta en acoger, cuidar y potenciar el desarrollo de las niñas y los niños de primera infancia. Por lo tanto, se habla de un proceso de acompañamiento e impulso de los procesos de desarrollo integral y armónico, y no solo se enfatiza en su crecimiento cognitivo.

Con esta base se puede decir que, en la educación inicial, las niñas y los niños aprenden a convivir con otros seres humanos; a establecer vínculos afectivos con pares y adultos significativos, diferentes a los de su familia; a construir normas; a relacionarse con el ambiente natural, social y cultural; a conocerse; a ser más autónomos, a desarrollar la confianza en sí mismos, a ser cuidados y cuidar a los demás; a sentirse acogidos, seguros, partícipes, escuchados, reconocidos; a hacer y hacerse preguntas, a indagar y a formular explicaciones propias sobre el mundo en el que viven; a descubrir diferentes formas de expresión; a descifrar las lógicas en las que se mueve la vida; a solucionar problemas cotidianos; a sorprenderse con las posibilidades de movimiento que ofrece su cuerpo; a apropiarse y hacer suyos hábitos de vida saludable; a enriquecer su lenguaje y a construir su identidad en relación con su familia, su comunidad, su cultura, su territorio y su país. En fin, aprenden a encontrar múltiples y diversas maneras de ser niñas y niños mientras disfrutaban de experiencias de juego, de arte, de literatura y de exploración del medio.



Entonces, se puede afirmar que el juego, la exploración del medio, las expresiones artísticas y la literatura inundan la educación inicial, la llenan de fuerza y vitalidad para permitir a niñas y a niños vivirlos, experimentarlos, hacer parte de ellos tal y como corresponde a su naturaleza infantil, a sus características, intereses y necesidades para su desarrollo. Por ello, el juego, la exploración del medio, las expresiones artísticas y la literatura pueden considerarse contenidos de la educación inicial; mediante estos contenidos las niñas y los niños encuentran formas de acercamiento a su mundo individual y social y logran potenciar su desarrollo, sin que ello signifique su instrumentalización. Es decir, no se trata de que las actividades rectoras de la primera infancia se constituyan en el *cómo* del quehacer pedagógico, sino en el sentido mismo del *qué* es lo que se privilegia en el trabajo cotidiano con niñas y niños.

En la educación inicial no se definen contenidos temáticos o disciplinares, pues la práctica se dota de sentido a partir de los intereses, gustos, preferencias y preguntas que surgen en la relación cotidiana entre las niñas, los niños y los adultos. Por ello, mientras en el barrio Los Alpes de Santa Marta, durante el trabajo con niñas y niños están tratando de resolver cómo surgen las olas del mar porque alguien preguntó al respecto, en el barrio Chipre de Manizales puede encontrarse otro grupo de niñas y niños indagando por los nevados. De esta manera, no existe un plan de estudios para la educación inicial ni unos conceptos básicos que deban aprenderse para pasar de un nivel a otro, pues el énfasis está puesto en los procesos de desarrollo que se potencian y las capacidades que se derivan, por ejemplo, de las posibles hipótesis que hacen niñas y niños para resolver sus preguntas, de sus esfuerzos por encontrar respuestas coherentes.

En este sentido, el proceso de seguimiento al desarrollo integral de niñas y de niños también tiene una mirada diferente, pues no se trata de evaluar conceptos o aprendizajes, sino de caracterizar y valorar los procesos de desarrollo a partir del reconocimiento de las particularidades de las niñas y los niños. No se niega que ellas y ellos aprendan conceptos al tiempo que desarrollan nociones que les permiten establecer relaciones y complejizar su pensamiento; pero, como se ha mencionado, al ser el desarrollo infantil un proceso integral, el quehacer pedagógico no se centra en lo cognitivo, sino que reconoce la singularidad de las niñas y los niños como un todo armónico e integrado. Por ello, se reitera que la mirada que hace la educación inicial sobre el proceso de seguimiento al desarrollo de las niñas y los niños está centrada en sus propios ritmos de desarrollo, en sus avances, aprendizajes, intereses, inquietudes y potencialidades, es decir, en conocer profundamente a cada una de las niñas y los niños.

A manera de síntesis

Los contenidos se refieren lo que “aprenden” las niñas y los niños y lo que “enseñan” las maestras, los maestros y los agentes educativos, de acuerdo con el sentido que se ha dado a la educación inicial. Desde este punto de vista, el juego, la exploración del medio, las expresiones artísticas y la literatura se constituyen en las actividades rectoras que hacen parte de la vida cotidiana de las niñas y los niños y, en esta medida, puede decirse que forman parte de los contenidos de la educación inicial. Así, el entorno educativo es un espacio en el que se vive intensamente la primera infancia porque allí las niñas y los niños juegan, se acercan y disfrutan de la literatura, exploran el medio y descubren diversas expresiones artísticas.

Lo que hace la maestra, el maestro y el agente educativo es propiciar experiencias pedagógicas y diseñar ambientes en las que estén presentes el juego, la exploración del medio, el acercamiento a la literatura y a las expresiones artísticas, para provocar situaciones en las que las niñas y los niños jueguen, creen, inventen, imaginen, se relacionen, comuniquen, construyan conocimientos, planteen hipótesis, tomen decisiones, expresen sus emociones e ideas, es decir, se desarrollen de forma integral.



¿Cómo se organiza el trabajo pedagógico en la educación inicial?

De las pedagogías provienen los enfoques y estrategias que orientan y ayudan a dar curso a las acciones de las maestras, los maestros y los agentes educativos hacia las niñas y los niños. Estos enfoques hacen visibles valoraciones que los actores de la sociedad (los educadores, en este caso) les otorgan a ellas y ellos, así como a los sentidos de la educación, los propósitos y las acciones para alcanzarlos. Como afirma Peralta (2012), la educación de la primera infancia es un buen reflejo de la sensibilidad del país por su presente y por su futuro.

Las estrategias pedagógicas involucran las acciones de la maestra, el maestro y el agente educativo orientadas a propiciar, en la niña y el niño, un aprendizaje particular con respecto a su desarrollo integral. No son técnicas, recetas, pasos ni métodos a seguir mecánicamente. Son selecciones intencionales de quien educa, por considerar que con esos instrumentos o medios logra generar los propósitos y planes propuestos. Como escogencia, significa que es posible contar con un repertorio de estrategias pedagógicas que ya algunos autores han postulado, aprovechar aquellas que, según los pares, han funcionado, y continuar usando las que los educadores consideran que les han servido para lograr sus propósitos o crear unas nuevas.

Del mismo modo, las estrategias pedagógicas configuran el cómo para el desarrollo de la práctica pedagógica, por lo que tienen en cuenta el rol del adulto y las posibilidades que ofrecen a las niñas y los niños, así como los recursos, tiempos, ambientes e intencionalidades que se proponen para el potenciamiento de sus procesos de desarrollo. En tanto estrategia intencionada, cuenta con una estructura que la caracteriza y que deriva en el desarrollo de procesos y no de actividades discontinuas; así mismo, favorece la reflexión sobre el hacer y su ajuste desde el sentido pedagógico que se deriva del marco de la educación inicial. La elección de las estrategias pedagógicas debe tener en cuenta que las niñas y los niños son protagonistas de su desarrollo y que las maestras, los maestros, las familias o cuidadores son actores importantes de este proceso, dado que establecen vínculos de apego seguro y relaciones de confianza que promueven la autonomía y las experiencias en las que despliegan todas sus capacidades.

De acuerdo con las características de la educación inicial, las estrategias pedagógicas deberán ser dinámicas, incluyentes, garantes de la participación activa de niñas y niños, reconocedoras y respetuosas de sus ritmos de desarrollo. Al tiempo, es necesario que sean coherentes con las intencionalidades de formación propuestas en el proyecto pedagógico, pues las estrategias se constituyen en camino para el logro de dichas intencionalidades. Así, por ejemplo, si en el proyecto pedagógico se establece como fin de la formación el desarrollo de niñas y niños autónomos, críticos, reflexivos y reconocedores de la diversidad, las estrategias pedagógicas deberán posibilitar que, en la interacción cotidiana, niñas y niños tengan la posibilidad de desarrollar dichas características; por ejemplo, la autonomía y toma de decisiones puede potenciarse a través de los rincones de trabajo, pues allí cada niña y cada niño elige dónde estar, qué hacer, cómo avanzar y con quién trabajar, entre otros.

Las estrategias pedagógicas más cercanas a lo que propone la educación inicial son los talleres, los proyectos de aula y los rincones de trabajo o de juego. Estas estrategias se enriquecen a través de la organización de los espacios (por ejemplo, de las aulas especializadas o de la disposición de los materiales), la definición de los recursos, el establecimiento de los tiempos (siendo clave que se responda a los intereses de niñas y niños y se rompan las rutinas que delimitan los tiempos institucionales, que a veces no están sincronizados con los tiempos de las niñas y los niños), la definición de los roles que se les otorguen a las niñas, los niños y sus familias, y la relación con las prácticas culturales (por ejemplo, en la celebración de fiestas propias, en los posibles espacios ancestrales que se puedan conformar como ambientes educativos al interior de la modalidad, en la participación de los sabedores mayores, abuelos y abuelas, etc.).

Las respuestas a las siguientes preguntas orientan la elección de estrategias pedagógicas que respondan al sentido de la educación inicial, a las características de las niñas y los niños y a la generación de interacciones y ambientes para potenciar el desarrollo de manera integral y significativa:

- ¿Qué estrategias pedagógicas promueven el juego, la literatura, el arte y la exploración del medio bajo las premisas que reconocen a las niñas y los niños como sujetos activos, con capacidades, singulares y diversos?
- ¿De qué forma la acción pedagógica puede responder a los intereses y características de desarrollo de las niñas y los niños?
- ¿De qué manera están dispuestos los ambientes para promover el desarrollo integral de las niñas y los niños? ¿Estos ambientes promueven la autonomía, la participación, la toma de decisiones, la comunicación, la expresión de ideas y emociones de las niñas y los niños?
- ¿Cómo se organizan las rutinas para el establecimiento de hábitos de vida saludable con niñas y niños?
- ¿Cómo propiciar la participación de las familias, cuidadores y actores de la comunidad educativa en la práctica cotidiana?
- ¿Las estrategias pedagógicas definidas responden a las intencionalidades planteadas en el proyecto pedagógico?

Se concluye que las estrategias orientan y organizan el trabajo pedagógico, en tanto responden a la pregunta de cómo este se lleva a cabo y se estructura. Son la maestra, el maestro y el agente educativo quienes eligen y disponen estas estrategias para ofrecer a las niñas y los niños las posibilidades de desarrollo, organizando los recursos, tiempos, ambientes e intencionalidades.



Para terminar...

Por último, es importante reconocer que si bien se han logrado avances significativos en la configuración de la identidad de la educación inicial, aún hace falta continuar construyendo y fortaleciendo el camino para la garantía de una educación inicial oportuna, pertinente y de calidad. En este sentido, se plantean algunos retos y desafíos importantes que convocan a los diversos actores que cotidianamente se relacionan con las niñas y los niños de primera infancia en los diferentes entornos de su trascorrir vital.

Posicionamiento de la identidad de la educación inicial desde el reconocimiento de la individualidad

Como se mencionó a lo largo del documento, reconocer la singularidad de niñas y niños para potenciar su desarrollo es un aspecto básico de la educación inicial. Sin embargo, aún es común que, en el trabajo pedagógico, las maestras, los maestros y los agentes educativos sientan que es imposible dar respuesta a la heterogeneidad sin caer en planeaciones diferentes o que trasciendan los contenidos que históricamente se han asociado con la educación de la primera infancia. Por ello resulta fundamental aportar conocimientos a la pedagogía de la educación inicial, con prácticas situadas y referentes educativos que, de manera permanente, respondan a la diversidad y desde allí enriquezcan su quehacer.

Al mismo tiempo, avanzar en el reconocimiento y valoración de las diferencias implica poner en el centro de la acción pedagógica a las niñas y a los niños, descentrándose de contenidos homogéneos o estandarizados (como los definidos en los planes de

estudio). De esta manera es posible lograr que, desde la interacción cotidiana de niñas, niños y adultos se generen relaciones que permitan la equidad, el reconocimiento, el respeto, la solidaridad, la democracia, la participación, etc. Este es un reto primordial. Así mismo, la educación inicial requiere dar vida a una pedagogía de la hospitalidad, que acoja a niñas y niños, sus intereses, preguntas, asombros, dudas y vivencias para su ingreso a la cultura, al mundo propio, a la vida social. Una pedagogía en la que la maestra, el maestro y el agente educativo reflexionen sobre el encuentro y las formas como se lleva a cabo, las concepciones, las experiencias, los materiales y todo aquello que contribuye a la promoción del desarrollo integral de la primera infancia.



Articulación entre la educación inicial y la educación preescolar

Es fundamental avanzar en el proceso de articulación entre la educación inicial y la educación preescolar, de manera que se logre armonizar el tránsito de niñas y niños a la educación formal sin que haya traumatismos ni se desconozcan las capacidades desarrolladas por ellas y ellos durante su primera infancia. Esta articulación implica también reconocer que la educación inicial tiene sentido en sí misma y que, por ello, no se trata de definir una serie de contenidos temáticos o capacidades que deben desarrollar las niñas y los niños como preparación para el preescolar, sino de establecer una ruta clara que favorezca la entrega pedagógica que la maestra, el maestro y el agente educativo hará a quienes acompañen a las niñas y a los niños en grados posteriores o en otras instituciones, teniendo como centro el reconocimiento de sus características particulares para que continúe potenciándose su desarrollo. Como lo expresa Zabalza:

La condición básica, pues, del curriculum escolar es ofrecer todo aquel conjunto de experiencias (variadas, ricas, potentes desde el punto de vista de su aportación al desarrollo, etc.) que permita continuar el proceso iniciado en la educación infantil, esto es, hacer posible el máximo desarrollo de todas y cada una de las capacidades infantiles tanto en el ámbito de las aptitudes intelectuales y operativas como en el ámbito de las actitudes y hábitos (Zabalza, 2000: 1).

De esta manera, es necesario avanzar en un proceso de articulación que reconozca los procesos, capacidades, conocimientos, saberes y experiencias de las niñas y los niños durante su paso por la educación inicial, para hacerlos más sistemáticos, de manera que favorezcan su acercamiento a las construcciones disciplinares.

Definición del lugar de la educación inicial como estructurante de la atención integral en cada uno de los entornos de la vida cotidiana de niñas y niños

Al comprenderse como uno de los estructurantes de la educación inicial en el marco de la atención integral de la primera infancia, es indispensable descifrar particularmente, en los entornos salud y espacio público, cuál es el lugar de la educación inicial, cómo se lleva a cabo y de qué manera la maestra, el maestro y el agente educativo ingresa a estos entornos, dialoga y trabaja conjuntamente con los demás actores que allí están presentes. Por ejemplo, las experiencias enmarcadas desde la pedagogía hospitalaria, en algunos servicios de salud, evidencian la necesidad de establecer un trabajo intersectorial entre los agentes de salud y los agentes educativos para garantizar el derecho a la educación inicial de las niñas y los niños, indistintamente de su situación o su condición de enfermedad.

Sin embargo, el camino es aún largo, pues se requiere seguir capitalizando experiencias e ir construyendo caminos para que en cada entorno se pueda atender de manera integral a la primera infancia.

Créditos fotográficos

Archivo fotográfico Ministerio de Educación Nacional:
Portada, página 14.

Archivo fotográfico Presidencia de la República:
Páginas 12, 20, 22, 56.

Centro de Expresión Artística Mafalda:
Página 71.

Cabildo Indígena Misak de Pisitau:
Página 35.

Claudia Ximena Alvarado:
Páginas 28, 75.

Cristian Trochez:
Páginas 52, 64.

Daniel Gómez:
Páginas 38, 60, 78, 79.

Diana Ibeth Urueña Mariño:
Página 82.

Doris Andrea Suárez:
Páginas 42, 76.

Escuela Maternal, Universidad Pedagógica Nacional:
Páginas 51, 63.

Fundación PLAN:
Página 46.

Hellen Maldonado:
Páginas 37, 38.

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar:
Páginas 18, 27.

Isabel Calderón:
Páginas 66, 73.

Jeison Ulloa:
Página 70.

Laura Micaham:
Páginas 30, 81.

Mauricio Vargas:
Página 36.

Organización Internacional para las Migraciones (OIM):
Página 24.

Bibliografía

Bárcena, F. y Mélich, J. (2000). *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Madrid: Paidós.

Blanco, R. (2009). “La atención educativa a la diversidad: las escuelas inclusivas”. *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Comp. Marchesi, A.; Tedesco, J. C. y Coll, C. Madrid: Fundación Santillana, OEI, 87-89.

— (2012). “Educación inclusiva y atención a la diversidad”. Peralta, V. y Hernández, L. (Coord.). *Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI, BBVA y Unicef. Colección Infancia, Metas Educativas 2021, 80-86.

Candal Rocha, E. (1999). “A Pedagogia e a educação infantil”. *Revista Iberoamericana de Educación* 22 (enero-abril). Madrid: OEI.

Cerda Gutiérrez, H. (2003). *Educación preescolar: historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.

Comisión Intersectorial para la Atención Integral de la Primera Infancia (2013). *Estrategia de atención integral a la primera infancia. Fundamentos políticos, técnicos y de gestión*. Colombia.

Diker, Gabriela. (s. f.). *Organización y perspectivas de la Educación Inicial en Iberoamérica: “Principales tendencias”*. Madrid: OEI.

Goldschmied, E. y Jackson, S. (2002). *La educación infantil de 0 a 3 años*. Madrid: Morata.

Gómez Flórez, A. y Rodríguez Gómez, D. (2010). *Relato histórico de la primera infancia en Colombia*. Bogotá: MEN.

Ministerio de Educación Nacional (2012). *Formación de agentes educativos de la primera infancia en sistematización de experiencias significativas en educación inicial. Manual del tutor*. Bogotá.

— (2012). *Una propuesta pedagógica para la primera infancia*. Documento base para la construcción del lineamiento pedagógico de educación inicial. Colombia.

Paniagua, G. (2012). “El aporte de buenas interacciones en educación infantil”. Peralta, V. y Hernández, L. (Coord.). *Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI, BBVA y Unicef. Colección Infancia, Metas Educativas 2021, 22-38.

Paniagua, G. y Palacios, J. (2011). *Educación infantil. Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid: Alianza.

Peralta, M. (2007). *Una pedagogía de las oportunidades. Nuevas ventanas para los párvulos latinoamericanos del siglo XXI*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

— (2012). “El bienestar como fin para la construcción de la calidad en la educación de la primera infancia”. Peralta, V. y Hernández, L. (Coord.). *Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI, BBVA y Unicef. Colección Infancia, Metas Educativas 2021, 9-21.

Pineda Báez, N., Garzón, J. Bejarano, D. y Buitrago, N. (2012). *Sistematización del proyecto pedagógico educativo comunitario*. Convenio 3076/2012. Bogotá: Cinde, ICBF.

Reveco Vergara, O. (2012). “Educación infantil: un sistema de calidad en paralelo; educación formal y no formal”. Peralta, V. y Hernández, L. (Coord.). *Antología de experiencias de la educación inicial Iberoamericana. La educación que queremos para la generación de los bicentenarios*. Madrid: OEI, BBVA y Unicef. Colección Infancia, Metas Educativas 2021, 107-123.

Soto, C., Violante, R. y otros. (2008). *Pedagogía de la crianza. Un campo teórico en construcción*. Buenos Aires: Paidós.

Vasco U., C. (1989). *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. Bogotá: Universidad Nacional.

Zabalza, M. (2000). “Equidad y calidad en la educación infantil: una lectura desde el curriculum”. Ponencia presentada en el Simposio Mundial de Educación Infantil: una Educación Infantil para el Siglo XXI. Santiago de Chile, 1 al 4 de marzo.

Esta serie de orientaciones pedagógicas es, ante todo, la exposición de los principios básicos de una propuesta educativa para las niñas y los niños en primera infancia.

También es producto de una construcción que se ha enriquecido con los procesos de discusión de un colectivo de maestras, maestros, agentes educativos del país y demás actores que trabajan directa o indirectamente con las niñas y los niños en el entorno educativo y en los demás espacios en donde transcurren sus vidas.

De manera particular, este documento busca aportar e inspirar a las maestras, los maestros y los agentes educativos para que, desde su práctica, promuevan experiencias pedagógicas y ambientes enriquecidos en los que el desarrollo integral de las niñas y los niños se potencie. Al tiempo, suscitar reflexiones sobre sus saberes y experiencias que contribuyan significativamente al mejoramiento de la calidad de la educación inicial.

Referentes técnicos para la educación inicial en el marco de la atención integral

Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial
en el marco de la atención integral

Documento N. 20
Sentido de la educación inicial

Documento N. 21
El arte en la educación inicial

Documento N. 22
El juego en la educación inicial

Documento N. 23
La literatura en la educación inicial

Documento N. 24
La exploración del medio en la educación inicial

Documento N. 25
Seguimiento al desarrollo integral de las niñas y los niños en la educación inicial

Serie de orientaciones para favorecer la calidad de la
educación inicial en el marco de la atención integral

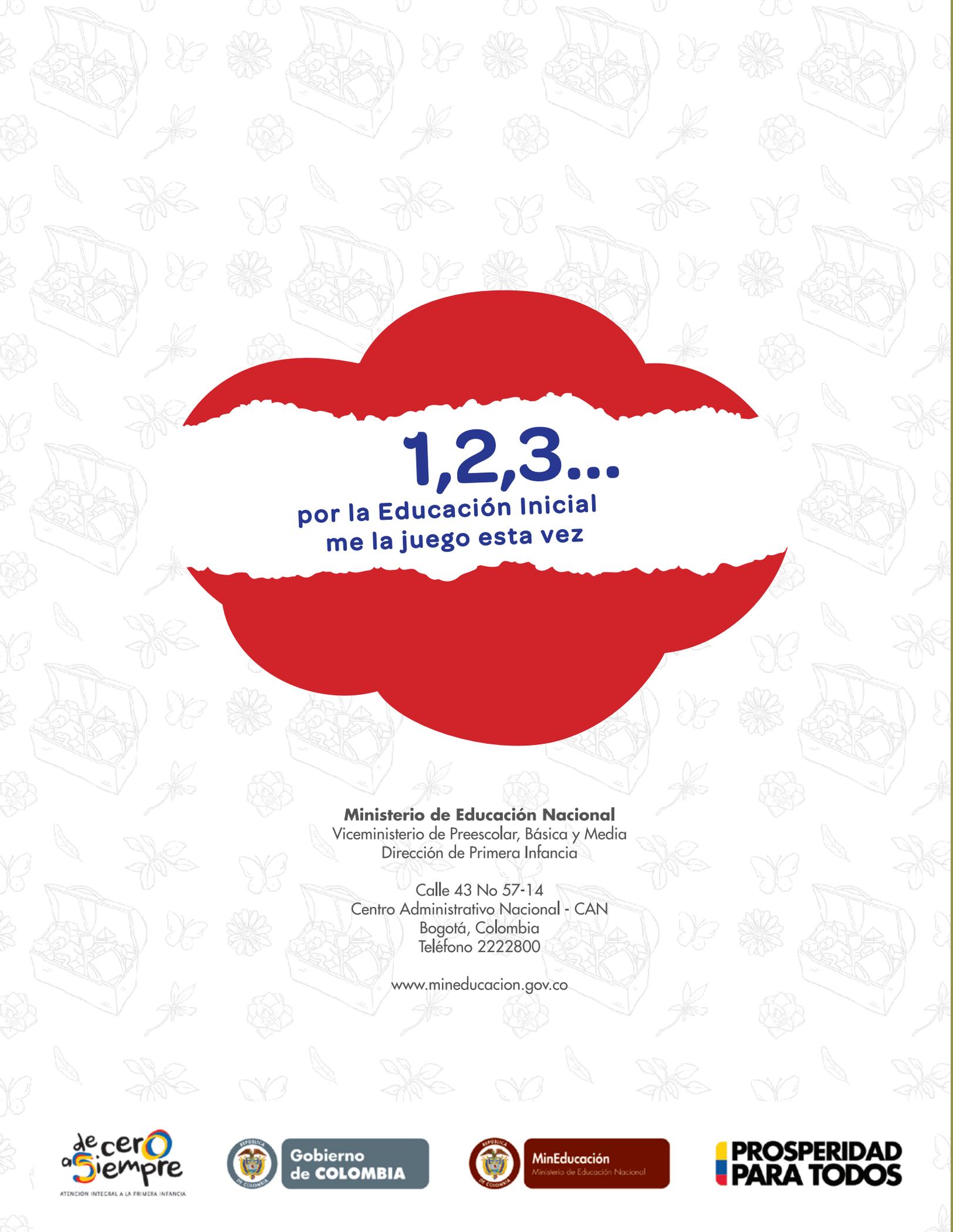
Guía 50
**Modalidades y condiciones de calidad
para la educación inicial**

Guía 51
**Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones
de calidad en la modalidad institucional de educación inicial**

Guía 52
**Orientaciones para el cumplimiento de las condiciones
de calidad en la modalidad familiar de educación inicial**

Guía 53
**Guías técnicas para el cumplimiento de las condiciones
de calidad en las modalidades de educación inicial**

Guía 54
**Fortalecimiento institucional para las modalidades
de educación inicial**



1,2,3...

por la Educación Inicial
me la juego esta vez

Ministerio de Educación Nacional
Viceministerio de Preescolar, Básica y Media
Dirección de Primera Infancia

Calle 43 No 57-14
Centro Administrativo Nacional - CAN
Bogotá, Colombia
Teléfono 2222800

www.mineduacion.gov.co