



Gobierno de
Colombia



Educación



AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR
Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA





Educación



AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

**APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA
EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA**

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

José Daniel Rojas Medellín
Ministro

VICEMINISTERIO DE PREESCOLAR, BÁSICA Y MEDIA

Lucy Maritza Molina Acosta
Viceministra (e)

DIRECCIÓN DE PRIMERA INFANCIA

Norma Liliana Martín García
Directora

SUBDIRECCIÓN DE CALIDAD DE PRIMERA INFANCIA

Nancy Valderrama Castiblanco
Subdirectora de Calidad

SUBDIRECCIÓN DE COBERTURA DE PRIMERA INFANCIA

María del Pilar Méndez Ramos
Subdirectora de Cobertura

EQUIPO TÉCNICO

Clemencia Ángel Morales
Diana Isabel Marroquín Sandoval

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL

ARMONIZACIÓN DEL TEXTO FINAL

Diana Isabel Marroquín Sandoval
Nancy Valderrama Castiblanco

Documento elaborado por

Claudia Marcela Lemus Bohórquez
Diana Carolina Bejarano Novoa
Mónica Adelaida Lovera Zuluaga

Ilustración

Propia

ISBN: 978-958-785-442-8

Diseño, diagramación e impresión

Imprenta Nacional de Colombia

Colombia, Bogotá, D. C. 2025

Reconocimientos especiales a María Emilia López y Adriana Carolina Molano Vargas, consultoras en educación del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, por la elaboración del documento base para esta publicación.



**INSTITUTO COLOMBIANO
DE BIENESTAR FAMILIAR**

Astrid Eliana Cáceres
Directora

DIRECCIÓN DE PRIMERA INFANCIA

Julie Pauline Trujillo
Directora

**SUBDIRECCIÓN DE GESTIÓN
TÉCNICA
PARA LA ATENCIÓN
DE LA PRIMERA INFANCIA**

Ana Marcela Gómez
Subdirectora (e)

EQUIPO TÉCNICO

Diana Carolina Guerrero



**FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS
PARA LA INFANCIA - UNICEF**

Tanya Chapuisat
Representante

Anna Azaryeva Valente
Representante adjunta

Catalina Duarte Salcedo
Especialista de Educación

Carlos Andrés Aragón
Oficial de Educación

EQUIPO TÉCNICO

Diana Carolina Bejarano Novoa



CRÉDITOS A LAS MAESTRAS Y ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS PARTICIPANTES**Secretarías de Educación de Cartago, Pereira y Risaralda**

Adriana Díaz Duque	IE Kennedy
Alejandro Ugarte Rico	Director de Núcleo
Ana María Flórez	IE El Retiro
Clara Patricia Muñeton	IE Alfonso López Pumarejo
Dora Inés Monsalve Bedoya	IE Hans Drews Arango
Eilen Yazly Sierra Ríos	Escuela Normal Superior
Erika Londoño Álzate	Maestra
Esther Lucía Velásquez Hoyos	IE Remigio Antonio Cañarte
Evariso Gómez Correa	IE Agrícola La Florida
Floralba Londoño Pulgarín	Director de Núcleo
Gladys Caro Hurtado	IE Lestonnac
Jhon Freddy Vinasco Torres	IE Lestonnac
Lina Marcela Castrillón García	IE Comunitario Cerritos Sede Esperanza Galicia
Lorena Bueno Restrepo	IE Agropecuario Veracruz
Lucy Martínez Ramírez	IE Suroriental
Ludivia Sánchez Caicedo	IE Liceo Gabriela Mistral
Luz Ángela Céspedes Restrepo	IE Francisco José de Caldas
Luz Mery Bohórquez Villa	IE Instituto Tecnológico de Santa Rosa de Cabal
Luz Stella Vanegas	IE María Auxiliadora
Margarita María Pérez	IE Ramón Martínez Benítez
María Delcy Hernández Morales	IE Agrícola Pedro Uribe Mejía
María Durfay Londoño	IE Alfonso López Pumarejo
Mónica Isabel Ochoa Estupiñán	IE Francisco José de Caldas
Natalia Córdoba	IE Antonio Holguín Garcés
Nubia Marina Bedoya Poloche	IE Laboure
Paula Andrea Arbeláez	IE Leningrdo
Rosa Elvira Castaño Ferreira	IE Liceo Gabriela Mistral
Ruth del Socorro Corrales Martínez	IE Pedro Pablo Bello
Sandra Danna Martínez	IE Ciudad Boquia
Sandra Rufay Ramírez Ortiz	IE La Palmilla
Sarah Melisa Ríos Salazar	IE Agropecuario Veracruz
Verónica Henao Ramos	IE Comunitario Cerritos
Will Alberto Palacios Padilla	IE Marillac
Yadira Mosquera Mosquera	IE El Dorado

Secretaría de Educación de Bogotá

Adriana García Valencia	IED Manuelita Sáenz
Cristian Alonso Rocha	IED Integrado La Candelaria
Diana Carolina Alberto Chapelles	IED Manuelita Sáenz
Gisell Cueto	IED Técnico Palermo
Gloria Estella Ramos Castillo	IED Usaquén
Ingrid Consuelo Arias López	IED Delia Zapata Oliverio
Jensy Calderón Obando	IED República de México

Jhobana Omaira Villamil Balaguera	IED José Asunción Silva
Nathaly Maldonado	IED Abel Rodríguez
Sandra Milena Niño	IED Integrado La Candelaria
Yaneth Patricia Buitrago Escobar	IED Abel Rodríguez
Yenifer Torres Rueda	IED Domingo Justino Sarmiento
Yuli Marcela García Mejía	IED Gloria Valencia de Castaño

Sector Privado

Tatiana Arango	AEIOTU
Ángela Muriel	Colegio Unidad Pedagógica
Deisy Alonso Casallas	Jardín Refugio
Leidy Lorena Castiblanco Ruiz	Jardín Malaquita
Neila Velandia	Unidad Pedagógica

Secretaría de Educación de Norte de Santander

Alba Yamile Fernández García	IET Nuestra Señora de La Presentación
Ana Mercedes Vergel Guevara	IER Bracitos
Deislud Puentes Vanegas	IE Aserrío
Ledy Johana Pedroza Angarita	IE IARC San Pablo
Maria Duli Villamizar Hernández	IET Nuestra Señora de La Presentación
Mariana Salome González Arguello	IE Aserrío
Marinela Manzano Amaya	IER Bracitos
Mayerly del Carmen Sanguino Navarro	IER Bracitos
Mayerly Rodríguez Montejo	IER Los Mesones
Paula Andrea Escobar Pérez	IER Bracitos
Yunith Angarita Quintero	IE IARC San Pablo
Zuleida Coronel Gallardo	IER Bracitos

Secretaría de Educación de Tolima

Maestras

Alba Rocío Valencia Cabrera	IET Soledad Medina
Amparo Cuellar Pérez	IE Central
Ana Isabel Gutierrez Lozano	IET Sumapaz
Angie Stefany Cuéllar Ospina	IET Camacho Angarita
Aricel Ramírez	IET General Roberto Leyva
Arlinton Moreno	IE Técnica Los Andes
Camila Alejandra Rodríguez Rodríguez	IET Camila Molano
Dairen Xiomara Reyes Vergara	IE Jesús Antonio Amezcuita
Darwin Castro	IE Simón Bolívar
Diana Caterine Leitón	IE Santiago Pérez
Diego Fernando Medina Sánchez	IE Jesús Antonio Amezcuita
Edna Yurani Prieto Marín	IET Soledad Medina
Erminda Prieto Quezada	IETA San Rafael
Francy Yadira Gómez Barragán	IET Sumapaz

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

Guillermo Bernal Díaz	IET Camacho Angarita
Isabel Martínez Benítez	IE Francisco Hurtado
Lida Marcela Ospina	IE Técnica Los Andes
Maritza Fernanda Guzmán	IE Carlos Lleras Restrepo
Mayerli Pascuas Valenzuela	IE Simón Bolívar
Melquisedec Castro Izasa	IETA San Rafael
Misael Naranjo Africano	IE Santiago Pérez
Norma Gineth Bonilla Orjuela	IE Central
Nubia Patricia Martínez Neira	IET Simón Bolívar
Yucsays Sabed Hinestroza Caldera	IET Camila Molano
Zuly Johanna Espinosa Lorez	IET Sumapaz

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar

Ana Carolina Rincón Arciniegas	ICBF CZC1
Johanna Polentino Ramo	ICBF CZC2

Instituto Colombiano de Bienestar Familiar Agentes Educativas

Alba Lucía Gallego Grajales	Enlace Asistencia técnica
Ana Karina Jaimes Guerrero	CDI Juanito Bosco
Angela María Ospina Escobar	Hogar Infantil Jardín
Angie Maylin García Pereira	CDI Blanca Nieves sede 2
Anyi Jhohanna Ortega Navarro	CDI Blanca Nieves sede 1
Beatriz Elena Quintero	Desarrollo Infantil en Medio Familiar Construyamos
Belci Rincón Granados	CDI Mi Pequeño Mundo Progreso A
Claudia Jeanteh Bonilla Mendoza	CDI Mundo Feliz
Edilma Bohórquez	ASOFET
Erika Natalia Díaz Echeverry	Agente educativa
Flor Maria Contreras Delgado	CDI Jugando Aprendo
Ivonne Ramos	Agente educativa
Jennifer Katherine Mendoza Tamayo	CDI Mi Pequeño Mundo Progreso B
Luz Adriana Parra	Agente educativa
María Isabel Arévalo	CDI Mundo Mágico de Usme
Maria Yanet Bedoya Betancur	Hogar Infantil Risaralda
Marian Alexandra Álvarez Cárdenas	Hogar Infantil Santa Teresita
Marivel Olaya Mosquera	Centro de Desarrollo Infantil La Casona
Mary Luz Valencia Bedoya	Desarrollo Infantil en Medio Familiar Construyamos
Michelle Karina Manrique Celis	CDI Semillitas de Alegría
Paola Andrea Oviedo Avellaneda	CDI Fe y Alegría
Sandra Milena Lizcano Robles	CDI Doña Nidia
Sandra Milena Villamizar Lamus	CDI Semillitas de luz
Yuliana Morales	CDI San José I

CONTENIDO

PRESENTACIÓN	11
IMPRESCINDIBLES DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE QUE LA EDUCACIÓN INICIAL ESTÁ LLAMADA A PROMOVER LA EDUCACIÓN INICIAL	17
LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CONSTRUYEN SU IDENTIDAD EN RELACIÓN CON LOS OTROS; SE SIENTEN QUERIDOS Y VALORAN POSITIVAMENTE PERTENECER A UNA FAMILIA, CULTURA Y MUNDO	21
LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CONSTRUYEN SEGURIDAD EMOCIONAL Y CONFIANZA EN SÍ MISMOS A TRAVÉS DE VÍNCULOS AFECTIVOS PROTECTORES	22
Observando la expresión del desarrollo de las niñas y los niños en experiencias cotidianas	24
Expresiones del desarrollo y el aprendizaje en el marco de las interacciones	28
LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS SE CONOCEN, COMPRENDEN SUS EMOCIONES Y CONSTRUYEN SU IDENTIDAD EN RELACIÓN CON OTROS	31
Observando la expresión del desarrollo de las niñas y los niños en experiencias cotidianas	33
Expresiones del desarrollo y el aprendizaje en el marco de las interacciones	36
LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS COOPERAN CON LOS DEMÁS Y MUESTRAN SU EMPATÍA	39
Observando la expresión del desarrollo de las niñas y los niños en experiencias cotidianas	41
Expresiones del desarrollo y el aprendizaje en el marco de las interacciones	44
Ahora, veamos cómo los procesos acontecen en una experiencia	
Mariana funciona como un ambiente facilitador	46
LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS SON COMUNICADORES ACTIVOS DE SUS IDEAS, SENTIMIENTOS Y EMOCIONES; EXPRESAN, IMAGINAN Y REPRESENTAN SU REALIDAD	49
LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS APROPIAN LA LENGUA POR MEDIO DE LA ORALIDAD, LA CONVERSACIÓN Y LA NARRACIÓN	50
Observando la expresión del desarrollo de las niñas y los niños en experiencias cotidianas	52
Expresiones del desarrollo y el aprendizaje en el marco de las interacciones	55
LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS INTERPRETAN Y CONSTRUYEN SIGNIFICADOS A TRAVÉS DE LAS DIVERSAS FORMAS DE LEER	58
Observando la expresión del desarrollo de las niñas y los niños en experiencias cotidianas	60
Expresiones del desarrollo y el aprendizaje en el marco de las interacciones	63

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS REPRESENTAN EL MUNDO A TRAVÉS DE LAS ESCRITURAS Y LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS

66

Observando la expresión del desarrollo de las niñas y los niños en experiencias cotidianas 67

Expresiones del desarrollo y el aprendizaje en el marco de las interacciones 70

Ahora, veamos cómo los procesos acontecen en una experiencia

Niñas, niños y libros en el grado Jardín 72

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DISFRUTAN APRENDER; EXPLORAN Y SE RELACIONAN CON EL MUNDO PARA COMPRENDERLO Y CONSTRUIRLO

75

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CONTEMPLAN, EXPLORAN Y UTILIZAN OBJETOS, HERRAMIENTAS Y SÍMBOLOS

76

Observando la expresión del desarrollo de las niñas y los niños en experiencias cotidianas 78

Expresiones del desarrollo y el aprendizaje en el marco de las interacciones 81

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS RESUELVEN PREGUNTAS Y PROBLEMAS MEDIANTE LA EXPERIMENTACIÓN, LA PLANIFICACIÓN Y LA CREACIÓN DE HIPÓTESIS

85

Observando la expresión del desarrollo de las niñas y los niños en experiencias cotidianas 88

Expresiones del desarrollo y el aprendizaje en el marco de las interacciones 90

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DESCUBREN EL MUNDO SOCIAL Y PARTICIPAN EN LA CONSTRUCCIÓN DE NORMAS

94

Observando la expresión del desarrollo de las niñas y los niños en experiencias cotidianas 96

Expresiones del desarrollo y el aprendizaje en el marco de las interacciones 98

Ahora, veamos cómo los procesos acontecen en una experiencia

¿A dónde fue el arcoíris? 100

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS SE DESCUBREN A SÍ MISMOS Y SE RELACIONAN CON EL MUNDO A TRAVÉS DE SU CUERPO, AL MOVERSE LIBREMENTE, HABITAN EL ESPACIO, APROPIAN EL TERRITORIO Y CONSTRUYEN VÍNCULOS CON LOS OTROS

105

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CONOCEN LAS POSIBILIDADES DE SU CUERPO EN MOVIMIENTO, EN RELACIÓN CON EL ESPACIO Y EL TERRITORIO

108

Observando la expresión del desarrollo de las niñas y los niños en experiencias cotidianas 111

Expresiones del desarrollo y el aprendizaje en el marco de las interacciones 113

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CREAN DIVERSAS FORMAS DE EXPRESIÓN A TRAVÉS DE SU CUERPO IMITANDO Y JUGANDO

117

Observando la expresión del desarrollo de las niñas y los niños en experiencias cotidianas 118

Expresiones del desarrollo y el aprendizaje en el marco de las interacciones 120

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CONSTRUYEN VÍNCULOS DE SEGURIDAD Y CONFIANZA POR MEDIO DEL CONTACTO, LA PRESENCIA Y LA RELACIÓN CON LOS OTROS	125
Observando la expresión del desarrollo de las niñas y los niños en experiencias cotidianas	127
Expresiones del desarrollo y el aprendizaje en el marco de las interacciones	129
Ahora, veamos cómo los procesos acontecen en una experiencia	
Los bordes del cuerpo	132
PISTAS PARA LA ARMONIZACIÓN CURRICULAR ENTRE LA EDUCACIÓN INICIAL Y LOS PRIMEROS AÑOS DE BÁSICA	135
¿CÓMO SE DESARROLLAN Y APRENDEN LAS NIÑAS Y NIÑOS?	136
¿QUÉ APRENDEN LAS NIÑAS Y NIÑOS DE BÁSICA EN CONEXIÓN CON LOS PROCESOS QUE TRAEN DESDE LA EDUCACIÓN INICIAL?	138
¿CÓMO PODEMOS DAR VIDA A LA ARMONÍA DESDE UNA PROPUESTA PARA LA ACCIÓN?	144
OBSERVACIÓN SENSIBLE A LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS	146
CONVERSACIONES QUE TEJERON ARMONÍA DESDE EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS	150
LA ARMONÍA EN LOS PLANES DE ESTUDIO Y LOS ACUERDOS	151
ENTRE LO QUE PERMANECIÓ Y LO QUE SE TRANSFORMÓ: CONSENSOS QUE SOSTUVIERON LA ARMONÍA EN LOS CICLOS EDUCATIVOS	154
HORIZONTES COMPARTIDOS: LA ARMONÍA PEDAGÓGICA RENOVADA EN EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL	156
REFERENCIAS	159

PRESENTACIÓN

En el conjunto de Referentes Técnicos Pedagógicos con que cuenta el país, las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (MEN, 2017) representan un ejercicio de integración que exalta la identidad y el sentido de la educación para la primera infancia, y definen un camino que parte de pensar un currículo vivo, cambiante, que sucede a partir del encuentro entre las niñas, los niños, las familias, las comunidades, las maestras, agentes educativos, los directivos docentes y los equipos interdisciplinarios. Dicho encuentro se cimienta en los saberes, las prácticas y las interacciones que se movilizan en torno a cuidar, acompañar y promover el desarrollo y aprendizaje de los bebés, los niños y las niñas, y se concretan en experiencias pedagógicas propias de este nivel educativo.

Bajo este contexto, y con la intención de continuar abonando al camino transitado como país respecto a la materialización de la educación inicial como un derecho impostergable de la primera infancia (Ley 1804 de 2016), este documento busca atender a las preguntas de las comunidades educativas de la educación inicial, en particular de las maestras, agentes educativas, respecto a *¿cómo pueden definirse con mayor precisión las propuestas pedagógicas y curriculares?, ¿cuáles son los procesos esenciales del desarrollo y el aprendizaje en la educación inicial que deben ser reconocidos y potenciados?, ¿cómo se expresan esos procesos en relación con las transformaciones en el desarrollo que suceden en la primera infancia?, ¿qué propuestas, invitaciones o experiencias pueden resultar más pertinentes teniendo en cuenta estas transformaciones?, ¿cómo contribuye todo esto en el establecimiento de puentes de articulación curricular entre la educación inicial y la básica?*

Para dar respuesta a estos interrogantes, el documento vincula los aspectos fundamentales expuestos en los Referentes Técnicos de la Educación Inicial en el marco de la Atención Integral para la Primera Infancia (MEN, 2014), y en las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (MEN, 2017), para realizar algunas ampliaciones respecto a estos. En este sentido recupera, en primer lugar, la comprensión del currículo basado en la experiencia:

[...] el cual se define como una forma de interacción entre las niñas, los niños, las familias y las maestras, cuyo énfasis es la acción de cada uno, relacionada directamente con su contexto sociocultural y natural (Dewey, 1970). El currículo basado en la experiencia encuentra sentido en lo que hacen los niños y las niñas, en lo que exploran, indagan, en sus deseos, preguntas, en sus propias maneras de comunicarse, en la sensibilidad, más que en los contenidos temáticos. (MEN, 2017, pp. 25-26).

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

Esta comprensión cobija, a su vez, un diálogo entre el saber pedagógico, el desarrollo y el aprendizaje, las interacciones y las actividades rectoras (MEN, 2017).

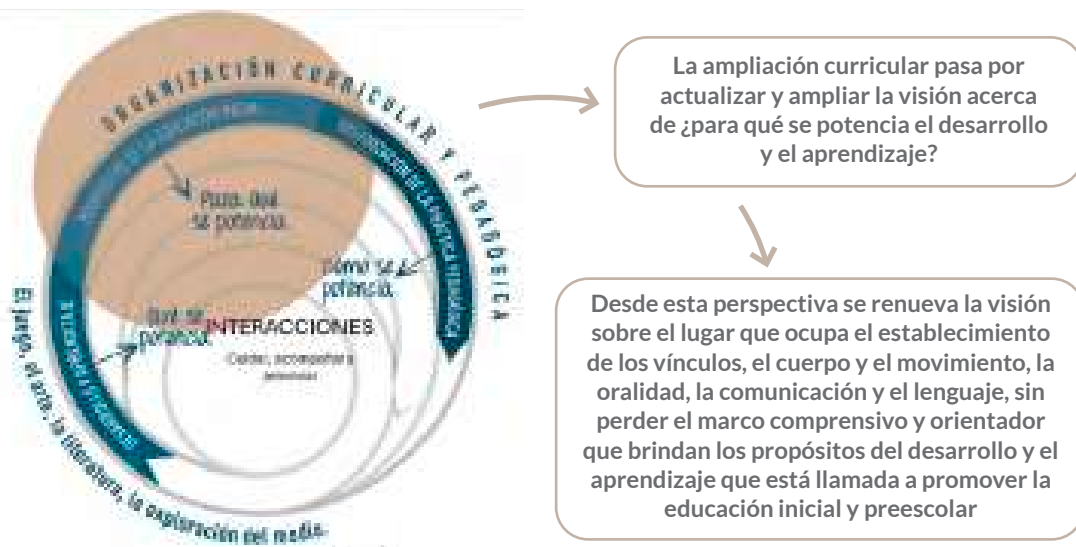
En segundo lugar, reconoce la importancia de abordar la organización curricular y pedagógica en la educación inicial, y así continuar brindando elementos en relación al *¿para qué?*, el *¿qué?* y el *¿cómo?* potenciar el desarrollo de las niñas y los niños.



Por esto, recobra los tres propósitos del desarrollo y aprendizaje que está llamada a promover la educación inicial, expuestos en las Bases Curriculares, e integra uno cuarto que deviene de la necesidad de hacer explícita la importancia que tiene el cuerpo y las experiencias corporales de movimiento libre, juego, experimentación y creación de las niñas y los niños en la educación inicial, el autodescubrimiento, la apropiación del espacio y el territorio (Esquemas 1 y 2).

ESQUEMA 1

Ampliación de los propósitos que está llamada a promover la educación inicial en relación con la organización curricular y pedagógica.



ESQUEMA 2

Ampliación de los propósitos que está llamada a promover la educación inicial.

- 1 Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros, se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia y una comunidad.
- 2 Las niñas y los niños expresan, imaginan y representan su realidad, apropian su lengua y son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones.
- 3 Las niñas y los niños indagan, exploran y resuelven problemas de la vida cotidiana para comprender y transformar el mundo que habitan.
- 4 Las niñas y los niños experimentan el descubrimiento de sí mismos, apropian el espacio y el territorio que habitan, y se expresan a través del cuerpo y el movimiento libre en el encuentro con los otros.

A partir de esta ampliación, el documento introduce, en el Capítulo 1, la noción de ‘imprescindibles del desarrollo y el aprendizaje’, que derivan de cada uno de los cuatro propósitos, y dan cuenta de los procesos esenciales que deben hacer parte de las propuestas pedagógicas y curriculares de la educación inicial. Estos imprescindibles se conceptualizan y describen en relación con las transformaciones en el desarrollo —entre nacer y caminar (en los brazos del adulto, desplazarse por el espacio), hablar y explorar, preguntar y representar el mundo, compartir y crear con otros— (MEN, 2017, p. 53). Así, se hacen visibles las expresiones que emergen en el marco de las interacciones que establecen las niñas, los niños y sus adultos cuidadores y educadores, desde la disposición de recursos y propuestas que ponen en diálogo lo que identificamos como significativo y valioso para ellas y ellos. Todo esto se desarrolla en el marco de la organización de la práctica pedagógica, al indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso (ver Esquema 3).

ESQUEMA 3

Profundización sobre las expresiones del desarrollo y el aprendizaje y las transformaciones que suceden en la primera infancia en diálogo con la práctica.



La lectura y apropiación de los imprescindibles, desde la visión expuesta, son fundamentales para asegurar que se asuman desde el reconocimiento de los cambios y reorganizaciones que definen el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia, dentro de un marco amplio de diversidad y singularidad de los niños y las niñas. Esto es fundamental para evitar visiones 'prescriptivas', es decir, para concebir los imprescindibles como 'mandatos' que todo niño o niña debe expresar en determinado momento transformador, sino posibilidades que emergen en su propio curso de vida, y de su trayectoria de desarrollo y el aprendizaje.

Del mismo modo, las invitaciones que acompañan la descripción de cada imprescindible son propuestas que buscan inspirar y resaltar la fuerza de las interacciones, los ambientes y las estrategias pedagógicas de la educación inicial, al igual que visibilizar la importancia de ponerlas de manifiesto al definir las intencionalidades pedagógicas, no son fórmulas ni orientaciones que deben integrarse una a una. Finalmente, las invitaciones e inspiraciones buscan exaltar una expresión del desarrollo y el aprendizaje; sin embargo, se entiende que no solamente contribuyen a dicha expresión, sino que cobijan distintos procesos simultáneos que aparecen en la cotidianidad de las niñas y los niños.

En el capítulo 2, el documento aborda directamente la pregunta sobre la articulación curricular entre la educación inicial y la básica, retomando lo expuesto previamente y proponiendo una serie de orientaciones que sirven como referente para que cada comunidad educativa emprenda su viaje, de acuerdo con los progresos y necesidades que identifique en su realidad. Desde esta perspectiva, se reconoce el desarrollo y el aprendizaje como procesos que no cesan en la primera infancia, y que son una base para establecer acuerdos respecto a la articulación curricular entre niveles. Además de esto, recoge una propuesta implementada en una Institución Educativa Distrital de Bogotá, como fuente de inspiración y punto de partida para la construcción de caminos posibles que favorezcan un encuentro armonioso entre la educación inicial y la básica.

La elaboración del documento se apoyó en una ruta metodológica que integró encuentros con maestras y agentes educativas en distintos territorios del país, quienes desde su saber y experiencia aportaron a la toma de decisiones respecto a la definición del cuarto propósito del desarrollo y aprendizaje, que está llamada a promover la educación inicial y preescolar y su relación entre dichos propósitos y los imprescindibles asociados a cada uno de estos. Sumado a esto, algunas pusieron a disposición sus documentaciones pedagógicas con la intención de compartir sus experiencias, reflexiones y formas de recuperar, desde la escritura y otros modos de registro, aquello que han vivido con las niñas y los niños en sus años de trabajo, y que en este documento se presenta como inspiración y motivación.

A la luz de lo expuesto, es muy importante insistir en la ruta de acercamiento y lectura de este documento, de manera que se considere siempre en diálogo con las miradas que como país se han venido elaborando en torno al sentido de la educación inicial, como un escenario privilegiado donde prima cuidar, acompañar y promover el desarrollo integral de las niñas y los niños; esto es, poner en el centro sus intereses y preguntas, sus formas de comunicarse e interactuar, su búsqueda permanente por ampliar sus visiones sobre el mundo y, quizás lo más valioso, su singularidad y ritmos propios para conocer, explorar, investigar, disfrutar y compartir. En ese sentido, extendemos una invitación a realizar una lectura integral de cada capítulo, y un poco más dirigida a los aspectos que cada uno considere relevante respecto a su práctica y ejercicio reflexivo, esto sin perder, en todo caso, la visión global del documento y de cada uno de los apartados que lo constituyen.



Para los niños y niñas de la primera infancia, sus familias y comunidades, esta ampliación de las Bases Curriculares para la Educación Inicial debe traducirse en vivencias educativas más ricas, intencionadas y significativas, que motiven su curiosidad, autonomía y pensamiento crítico. Esto significa que las orientaciones deben contribuir, en nuestra apertura, a robustecer los encuentros con ellas y ellos, desde el juego, la libertad de movimiento, la exploración, el acercamiento a la literatura, la oralidad y la exaltación de todas las lenguas maternas y propias que habitan nuestro país, las expresiones artísticas y el acervo cultural que encierran los oficios, saberes y el patrimonio biocultural colombiano. Además de esto, este documento está diseñado para ser un aliado de las familias y las comunidades, para tender puentes entre el hogar y los escenarios e instituciones de la educación inicial. Desde allí, se espera fortalecer el trabajo conjunto, promover el diálogo y la participación en el proceso educativo de sus hijos e hijas. Todo lo dicho, al comprender que los primeros años de vida son esenciales en el desarrollo humano, que lo que allí sucede, además de ser fascinante, tiene la posibilidad de asegurar un principio de vida digna y un ejercicio de ciudadanía que comienza desde el tiempo en que los bebés están en los brazos de los adultos que los rodean. En definitiva, este documento debe sumar en la apuesta por asegurar que cada escenario de la educación inicial sea un lugar seguro y afectuoso donde los niños y niñas sean felices, se sientan escuchados y puedan desplegar todo su potencial.

IMPRESCINDIBLES DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE QUE LA EDUCACIÓN INICIAL ESTÁ LLAMADA A PROMOVER LA EDUCACIÓN INICIAL

En la educación inicial, los imprescindibles se definen como aquellos procesos del desarrollo y el aprendizaje que resulta fundamental reconocer, observar atentamente, acompañar y promover intencionalmente en las experiencias cotidianas y el encuentro con las niñas, los niños, sus familias y comunidades. Traer el concepto de imprescindible implica revelar los procesos que necesitan ser acompañados y son esenciales para promover el desarrollo de las niñas y los niños, es decir, aquello que como señalan Sarlé y Rodríguez (2022) debe “estar siempre presente”.

‘Los siempre presentes’ señalan explícitamente aquellas interacciones que posibilitan cuidar, acompañar y promover el desarrollo de las maneras más pertinentes posibles, es aquello que no puede faltar cuando acompañamos a crecer a las niñas y a los niños, se podría pensar en ‘incondicionales’ que guían las acciones pedagógicas en la educación inicial. Por eso, no se trata de aprendizajes básicos, sino más bien esos que siempre deben estar movilizando las propuestas pedagógicas y la construcción de las intencionalidades educativas, y que constituyen un aspecto vital que se deben asegurar como base de igualdad de oportunidades para los bebés, los niños y las niñas. Leer los imprescindibles en esta perspectiva de ciudadanía conlleva considerar, por ejemplo, que la apropiación de la lengua materna, desde la oralidad, la conversación y la narración, es un derecho esencial en la primera infancia, y que, desde la educación inicial, se deben disponer las condiciones para que este proceso ocurra en sintonía con los ritmos de las niñas y los niños, y en relación con los saberes y prácticas propias de sus familias y comunidades.

Los imprescindibles abarcan un conjunto de capacidades y potencialidades que se expresan en el desarrollo y el aprendizaje solo cuando se motivan interacciones, experiencias y ambientes basados en el cuidado cariñoso y sensible, en el asombro que suscita acompañar cada conquista de los bebés, las niñas y los niños, y en el compromiso ético y político que, como adultos, tenemos con ellas y con ellos en el marco de la corresponsabilidad y en la unión de esfuerzos entre el Estado, las familias y la sociedad.

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

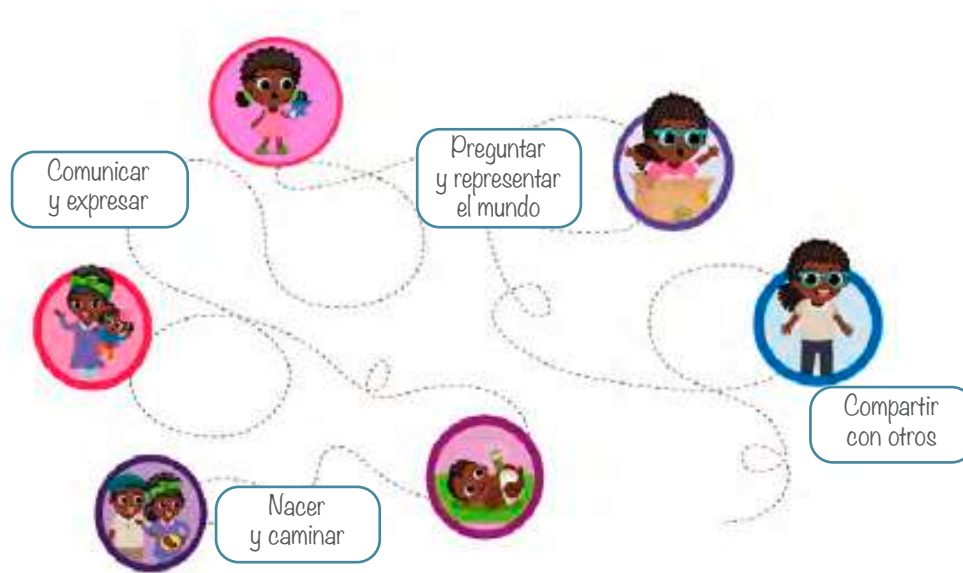
Así mismo, los imprescindibles dialogan con los saberes propios de la pedagogía de la educación inicial, con los progresos alcanzados en este campo y con la relevancia que ha otorgado al papel protagónico de las maestras y agentes educativas en la definición de propuestas sistemáticas, estructuradas y ricas en recursos, orientadas a atender la diversidad de los bebés, las niñas y los niños. Así mismo, tienden puentes para asegurar una trayectoria educativa exitosa, desde un tránsito armónico entre la educación inicial y la básica primaria. Esto es fundamental si se concibe el desarrollo y el aprendizaje como procesos continuos en el transcurso de la vida, y si se comprende la necesidad de diálogo que debe seguirse nutriendo.

En línea con lo expuesto en la presentación de este documento, los imprescindibles deben leerse en relación con cada uno de los propósitos del desarrollo y el aprendizaje que está llamada a promover la educación inicial (ver Esquema 3). La descripción de cada imprescindible que aparece a lo largo de este capítulo se acompaña de un cuadro que expone las expresiones del desarrollo y el aprendizaje en el marco de las interacciones, que son la clave para dar forma a las propuestas pedagógicas y curriculares en la educación inicial.

Bajo esta visión, los imprescindibles buscan hacer explícitas, es decir, visibles y evidentes, las continuidades, progresiones y cambios del desarrollo y el aprendizaje, y mostrar cómo siempre hay un antes y un después, un saber previo que va ampliándose o afinándose, reorganizándose y que da cuenta de las transformaciones que experimentan los bebés, los niños y las niñas en los primeros años de vida, en compañía de sus cuidadores cercanos y sus educadores. Cada expresión del desarrollo y el aprendizaje se vincula a una invitación, una propuesta, una inspiración que quiere hacer notar las distintas posibilidades que se abren en la educación inicial para acompañar y promover estos procesos.

ILUSTRACIÓN 1

Momentos transformadores del desarrollo. MEN, 2017



Así mismo, el documento retoma cada uno de los propósitos del desarrollo y el aprendizaje que está llamada a promover la educación inicial, realiza una breve introducción al respecto, sitúa los imprescindibles relacionados y pasa a vincular: (i) la definición de cada uno de estos; (ii) la presentación de un conjunto de ejemplos que dan cuenta de cómo se expresan los imprescindibles en situaciones cotidianas de la vida familiar y la educación inicial en relación con cada momento transformador del desarrollo¹ —entre nacer y caminar, hablar y explorar, preguntar y representar el mundo, compartir y crear con otros—; (iii) la descripción detallada de las continuidades, cambios y progresiones en el desarrollo y el aprendizaje en las interacciones de cada imprescindible, acompañadas de invitaciones, llamados y enlaces a propuestas que resultan inspiradoras a la hora de indagar, proyectar, vivir la experiencia y valorar el proceso.

La lectura juiciosa de cada apartado, considerando los elementos señalados, será esencial para no caer en visiones fragmentadas de los procesos o en miradas que terminen por instrumentalizar los contenidos.

ESQUEMA 4

Relación entre propósitos e imprescindibles del desarrollo y el aprendizaje que está llamada a promover la educación inicial.

PROPÓSITOS	LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS
Las niñas y los niños construyen su identidad en relación con los otros, se sienten queridos y valoran positivamente pertenecer a una familia y una comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> ● Construyen seguridad emocional y confianza en sí mismos a través de vínculos afectivos protectores. ● Se conocen, comprenden sus emociones y construyen su identidad en relación con otros. ● Cooperan con los demás y muestran su empatía.
Las niñas y los niños expresan, imaginan y representan su realidad, apropian su lengua y son comunicadores activos de sus ideas, sentimientos y emociones.	<ul style="list-style-type: none"> ● Apropian su lengua por medio de la oralidad, la conversación y la narración. ● Interpretan y construyen significados a través de las diversas formas de leer. ● Representan el mundo a través de las escrituras y las expresiones artísticas.
Las niñas y los niños indagan, exploran y resuelven problemas de la vida cotidiana para comprender y transformar el mundo que habitan.	<ul style="list-style-type: none"> ● Contemplan, exploran y utilizan objetos, herramientas y símbolos. ● Resuelven preguntas y problemas mediante la experimentación, la planificación y la creación de hipótesis. ● Descubren el mundo social y participan en la construcción de normas.
Las niñas y los niños experimentan el descubrimiento de sí mismos, apropian el espacio y el territorio que habitan, y se expresan a través del cuerpo y el movimiento libre en el encuentro con los otros.	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocen las posibilidades de su cuerpo en movimiento, en relación con el espacio y el territorio. ● Crean diversas formas de expresión a través de su cuerpo imitando y jugando. ● Construyen vínculos de seguridad y confianza por medio del contacto, la presencia y la relación con los otros.

1 **Momentos transformadores del desarrollo:** “Es indispensable comprender que el desarrollo infantil se mueve entre las singularidades, los distintos ritmos y estilos propios de cada niña o niño, y las transformaciones que hacen parte de los procesos comunes que comparten en algunos momentos del curso de vida con sus pares [...], estas transformaciones comunes se asocian a saltos revolucionarios (Werstch, 1985), que cambian la forma de ser y estar de los niños y las niñas en el mundo —y con ello las formas en que interactúan con los adultos y viceversa—, fortalecen su comprensión acerca de la realidad y les abren caminos a muchas más posibilidades de participación en la sociedad (MEN, 2017, p. 52).

LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS CONSTRUYEN SU IDENTIDAD EN RELACIÓN CON LOS OTROS; SE SIENTEN QUERIDOS Y VALORAN POSITIVAMENTE PERTENECER A UNA FAMILIA, CULTURA Y MUNDO

La construcción de identidad empieza a formarse desde la primera infancia, cuando niñas y niños establecen vínculos afectivos y relaciones con las personas significativas que les rodean. A través de estas experiencias van descubriendo quiénes son, cómo se relacionan con los demás y qué lugar ocupan en el mundo. Esta posibilidad de sentirse parte y a la vez diferenciarse de los demás, desde la singularidad que les caracteriza, requiere en principio una base segura que servirá como soporte para ir poco a poco ampliando sus procesos relacionales y “[...] tomar conciencia sobre la importancia de ser sujetos únicos, con rasgos distintivos como el género, la edad y la pertenencia a un grupo étnico, una familia y una cultura” (MEN, 2017, p.44). De esta forma, transitan hacia la construcción de su identidad social a través del desarrollo de habilidades socioemocionales, que se nutren de las experiencias compartidas con sus pares y la capacidad de ponerse en el lugar de los otros, mediante el reconocimiento y comprensión no solo de sus propios estados emocionales, sino de los demás.

Lo anterior requiere que los entornos que las niñas y niños habitan privilegien un clima relacional que posibilite la expresión y vivencia de las emociones y sentimientos, y fortalezca su desarrollo social y afectivo seguro, empático y autorregulado; entendiendo que más que un proceso madurativo a nivel biológico, se trata de un proceso profundamente relacional determinado por la calidad de las interacciones y experiencias vividas, que son las que permiten a las niñas y los niños desarrollar la capacidad de gestionar sus emociones. Todo esto, desde una comunicación con la que logran resolver conflictos pacíficamente y desarrollar empatía hacia otros, gestando recursos para prestar atención no solo a sus propias necesidades, sino también a las de los demás.

De este modo, el desarrollo de la identidad individual y social se sustenta sobre tres procesos imprescindibles, que se relacionan y potencian entre sí, en medio de los cuales las niñas y los niños:

- ★ Construyen seguridad emocional y confianza en sí mismos a través de vínculos afectivos seguros.
- ★ Se conocen, comprenden sus emociones y construyen su identidad en relación con otros.
- ★ Cooperan con los demás y se muestran empáticos con los demás.



Como preámbulo al desarrollo de estos elementos, extendemos la invitación a volver sobre sus propias prácticas y reflexionar en torno a las siguientes preguntas:

¿Qué condiciones son necesarias en las modalidades y servicios de educación inicial para garantizar la continuidad de la seguridad afectiva y la construcción de vínculos seguros con los bebés, las niñas y los niños?

¿De qué manera las mediaciones pedagógicas que promuevo cotidianamente con los bebés, niñas y niños fortalecen el reconocimiento de sus particularidades y potencian el desarrollo de su identidad?

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CONSTRUYEN SEGURIDAD EMOCIONAL Y CONFIANZA EN SÍ MISMOS A TRAVÉS DE VÍNCULOS AFECTIVOS PROTECTORES²

Los bebés nacen frágiles, sensibles e inmaduros, y dependen de los cuidados de sus figuras afectivas para sobrevivir y desarrollarse. Estos primeros vínculos, construidos mediante contacto cercano, cuidados e interacciones sensibles en la vida cotidiana, constituyen una base afectiva sólida y recíproca que les ofrece la seguridad que necesitan para interesarse por explorar el mundo de una forma cada vez más autónoma, y establecer nuevas relaciones con otros.

Se puede decir que en la medida que el bebé, la niña y el niño experimenten la sensación de bienestar, confianza y seguridad en los brazos del adulto, logran la seguridad emocional necesaria que se mantiene y los impulsa a explorar el mundo de una forma cada vez más autónoma, desde la confianza que han ganado de sí mismos, aumentando su interés por la interacción con otros que no son sus cuidadores o figuras de apego principales, y con quienes juegan, exploran y crean; mientras establecen negociaciones entre sus deseos y los de los demás, buscan la aceptación y crean

2 Este texto introductorio retoma el documento elaborado por López y Molano (2025): *Documento base Orientaciones técnicas para la ampliación y armonización curricular de la educación inicial en Colombia*, en articulación con el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (Colombia: Unicef-MEN-ICBF).

acuerdos colectivos. “Aquí el grupo de iguales también hace de espejo, de compañía y de apoyo” (Díez, 2013, p. 53).

Durante los primeros meses de vida, los bebés dependen de los cuidados que ofrecen los adultos significativos para atender sus necesidades básicas durante el baño, la alimentación, la hora de dormir, el cambio de pañal, etc., por lo que estas oportunidades valiosas crean esa envoltura simbólica y emocional que les provee la seguridad y confianza que necesitan, mientras son sostenidos desde el abrazo, la mirada, los gestos y las palabras que acunan. En esos primeros meses, son los adultos quienes ponen en palabras lo que los bebés necesitan, esto les permite organizar su experiencia y anticipar su acción ante las necesidades manifiestas, y marcan ritmos, rituales y rutinas cotidianas de interacción como base de esta importante construcción vincular, desde donde los bebés se empiezan a sentir parte del entramado cultural al que pertenecen (López y Molano, 2025).

De este modo, y en medio de su profundo interés por explorar y conocer el mundo físico, social y natural, aparece poco a poco una preferencia latente por interactuar con los adultos que cotidianamente los cuidan, quienes se convierten en figuras significativas de apego tanto en su familia, como en los espacios destinados a la educación inicial. Como parte del proceso de desarrollo, cerca del primer año de vida, empieza a surgir el miedo hacia personas desconocidas o extraños, y se fortalece su preferencia por las figuras principales de apego, por lo cual aparecen las primeras manifestaciones de rechazo y miedo ante la separación.

A medida que su proceso de desarrollo avanza, se diversifican las interacciones sociales y esto les permite apropiarse de lo que es válido o no en su contexto social; se familiarizan con normas y acuerdos de convivencia, e interpretan los gestos y tonos que acompañan dichas interacciones y que determinan ciertas formas de aprobación o desaprobación de sus conductas y las de los demás. De esta forma comprenden aquello que es esperado en su entorno, como un primer paso en el proceso mismo de autorregulación emocional que se da en medio del ensanchamiento de los vínculos afectivos, ahora con otros adultos y con sus iguales, que considera amigos.

Con las niñas y los niños más grandes, las maestras y agentes educativas representan, ante todo, esa presencia constante, confiable y afectuosa que constituye el apego seguro (Bowlby, 1989). Su calidez, su disponibilidad emocional, su capacidad para acoger, validar y acompañar los sentimientos de niñas y niños (tanto la alegría de un hallazgo creador, como la frustración cuando algo lleva mucho trabajo), se convierte en un andamiaje sensible y ajustado (Vygotsky, 1978) que ayuda a las niñas y niños a enfrentar retos sin miedo al error, desde la seguridad en sí mismos y con la confianza en sus capacidades, lo que genera un ambiente donde las niñas y niños se atreven a crear, explorar y convivir desde la construcción de vínculos afectivos sanos. (López y Molano, 2025)



En conclusión, la seguridad emocional, los vínculos afectivos fuertes y la confianza en sí mismos no son procesos de desarrollo que desaparecen, sino que se transforman y se complejizan a lo largo de la primera infancia. Estos desarrollos se sostienen en la continuidad del cuidado y en la sensibilidad de los adultos, quienes ofrecen ambientes predecibles, ricos en interacciones significativas y en experiencias, que permiten expresar emociones, compartir con otros y reconocerse como parte de una comunidad. La seguridad afectiva, entonces, no es solo una condición inicial, sino el cimiento que posibilita que cada niña y niño construya su identidad, desarrolle autonomía y se reconozca como protagonista de su historia y de la vida social.

OBSERVANDO LA EXPRESIÓN DEL DESARROLLO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN EXPERIENCIAS COTIDIANAS...



ENTRE NACER Y CAMINAR. EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

En uno de los encuentros grupales semanales desarrollados en una de las unidades de servicio de la modalidad familiar y comunitaria del ICBF, en la vereda San Isidro, ubicada en zona rural del municipio de Güepsa (Santander), se encuentra Eimy, de 4 meses, quien está en brazos de su mamá, sentada en un cojín grande junto con otras familias. La agente educativa inicia el encuentro mediante la invitación a madres y padres a ubicarse en un círculo con sus bebés en brazos; los anima a mirarlos a los ojos, sonreírles y acariciar suavemente su espalda. De este modo, les indica que “el objetivo del encuentro es fortalecer el vínculo afectivo entre ellos y los bebés, favoreciendo la seguridad emocional y la comunicación afectiva a través del canto, el movimiento y el contacto corporal y visual”. Paso seguido, entona la canción: *Arroró, mi niño*, con música instrumental de fondo, mientras invita a las madres y padres a mecer a sus bebés. La mamá de Eimy la sostiene cerca de su pecho, acariciándole suavemente la espalda mientras le canta. Eimy, quien al llegar estaba inquieta, comienza a relajar sus manos y a mirar el rostro de su madre, que con su cuerpo transmite la tranquilidad que ella necesita. Cada vez que la canción hace una pausa, la mamá le sonríe y le dice en tono cariñoso: “¿Sí te gusta?”. Eimy responde con un balbuceo suave y la mirada fija en los labios de su madre. Este intercambio en brazos y con contacto visual constante, fortalece el vínculo afectivo y le da a Eimy una base de seguridad emocional que, con el tiempo, le permitirá explorar y relacionarse con más confianza.



ENTRE NACER Y CAMINAR. DESPLAZARSE POR EL ESPACIO

Valeria, de 15 meses, llega con su papá por primera vez a un Centro de Desarrollo Infantil, ubicado en Tenjo (Cundinamarca). Al entrar, se queda de pie junto con él, mirando con atención los estantes llenos de libros y las mesas allí dispuestas con crayones y hojas. Reconoce que no es su espacio habitual y se aferra con fuerza a la mano de su papá.

La maestra se acerca, se agacha a su altura y le muestra un libro de cartón con ilustraciones grandes de animales. Valeria lo observa, pero no se suelta, así que la maestra la invita a quedarse el tiempo que considere necesario para transmitir a Valeria la seguridad de que todo está bien. El papá asiente y le dice: "Mira, Vale, ¡un perrito como el de la abuela!". Ella sonríe y, poco a poco, se anima a caminar unos pasos hacia la mesa, siempre mirando de reojo para confirmar que su papá sigue ahí. Después de hojear el libro junto con la maestra, Valeria se aleja un poco más para explorar una alfombra con peluches. A los pocos minutos, regresa al lado de su papá, lo abraza y vuelve a salir, esta vez caminando con más soltura, señalando un peluche y diciendo: "¡Gato!".

En esta experiencia, Valeria se desplaza por un espacio nuevo, con personas que no conoce del todo, pero lo hace sintiéndose segura gracias a la presencia constante de su figura de apego, que fue claramente intencionada por la maestra. Esa seguridad le permite explorar, regresar y volver a alejarse, ampliando su confianza en sí misma y en el entorno.



HABLAR Y EXPLORAR

En un Hogar Comunitario, ubicado en una zona rural, hay un patio amplio que Estella, la madre comunitaria, aprovecha cada tarde para que las niñas y niños jueguen y exploren. Hoy es un día especial, ya que Samuel, de 2 años y 5 meses, se separa por primera vez del grupo para investigar un rincón donde hay algunas hojas secas. Mira hacia atrás un instante para asegurarse de que Estella, la madre comunitaria, sigue cerca. Ella le sonríe y le dice: "¡Ve, explora, que yo estoy aquí!". Con esa confirmación, Samuel avanza hacia las hojas, las toca, las revuelve y selecciona una particularmente grande y la lleva hasta dónde están sus compañeros. Los mira con entusiasmo y se las entrega, como invitándoles a participar de su exploración. Sofía y Mateo, contagiados por su entusiasmo, se animan y lo siguen.

Pronto, los tres se agachan, recogen hojas de diferentes colores y empiezan a compararlas: unas son crujientes y claras, otras suaves y oscuras. Samuel propone apilarlas como una montaña, y Sofía sugiere hacer un camino. Entre risas y conversaciones, transforman el rincón en un pequeño laboratorio natural.

La seguridad afectiva que Samuel ha construido con Estella, con quien ha compartido desde que tenía 6 meses, le da la confianza para alejarse, investigar por iniciativa propia, regresar para compartir sus hallazgos y coordinar un juego colaborativo con sus pares, con la certeza de que siempre puede volver a un adulto que lo cuida y lo respalda. Esa confianza se convierte en motor para tomar la iniciativa, compartir sus descubrimientos y coordinar un juego colaborativo, fortaleciendo no solo su autonomía, sino también sus habilidades sociales y su curiosidad natural por el mundo que lo rodea.



PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO

En el colegio Emilio Lozano, un grupo de niñas y niños de 3 a 4 años se reúne alrededor de un tronco ancho caído, que forma parte del circuito natural de juego dispuesto en el patio. Martina, con paso decidido, sube al tronco y camina con los brazos abiertos para mantener el equilibrio. Al llegar al final, salta al suelo con una gran sonrisa y exclama: "¡Es como un puente!". Su entusiasmo contagia a Tomás y a Valeria, quienes se animan a intentarlo. Antes de subir, Tomás propone: "¿Y si lo hacemos como si fuéramos equilibristas de circo?".

La propuesta desata un juego colectivo: Sofía decide que es un puente sobre un río lleno de cocodrilos imaginarios y empieza a cruzarlo levantando bien las rodillas, mientras otros niños se turnan para rescatar a quien cae al agua. Algunos caminan imitando animales, otros cuentan en voz alta cada paso que dan, y varios dramatizan ser exploradores atravesando un río misterioso.

El maestro observa de cerca, asegurándose de que todos tengan oportunidad de participar y que respeten los turnos; está allí, además, para ofrecer su mano si alguien lo necesita, y acompaña el juego colectivo con palabras que alientan la exploración iniciada: “¡Miren qué bien calculan sus pasos!”. “¡Eso, Sofía, saltaste muy bien!”. “¡Levanta más los pies, Tomás!”, etc. Su intervención es sutil, pero significativa a la hora de estar presente para ellos.

De este modo, la experiencia, que comenzó como un simple reto motor, se convierte en una aventura compartida, donde la seguridad afectiva y la confianza en sí mismos se hace visible en cada movimiento. Las niñas y los niños se desplazan con autonomía, se arriesgan con seguridad, coordinan su cuerpo, crean reglas de juego, toman riesgos calculados, usan su imaginación para transformar el entorno y, sobre todo, disfrutan del apoyo mutuo y del grupo como espacio seguro para explorar y crecer.



COMPARTIR Y CREAR CON OTROS

Federico es maestro de un grupo de niñas y niños de 4 años en una institución educativa. Varios niños dibujan con crayones en una mesa grande, otro grupo explora libros en el rincón de lectura y un pequeño grupo juega con masas de colores. En el espacio de construcción, Ana y Mateo han extendido una larga tela azul en el suelo. Se acercan a Federico con entusiasmo.

—¡Profe! —dice Ana— ¡Esto es un río!

—¡Y vamos a hacer un puente para que pasen los carros! —añade Mateo.

Federico se acerca, se sienta en el suelo cerca de ellos para estar a su altura y escucha atentamente.

—¡Un puente sobre el río! ¡Qué gran idea! —responde Federico, validando su iniciativa— ¿Y cómo se imaginan que podemos hacer ese puente? —Ana y Mateo se miran y empiezan a señalar los materiales disponibles en el rincón.

—¡Con esos bloques! —dice Mateo.

—¡Y con las cajas también! —sugiere Ana.

Federico, con el ánimo de ayudarles a planificar, les pregunta:

—¿Qué tipo de bloques o cajas creen que necesitaríamos para que sea un puente fuerte y no se caiga al río?

Los niños empiezan a seleccionar y a transportar materiales: bloques grandes de madera, cajas de cartón de diferentes tamaños. Comienzan a construir, poniendo cajas a modo de pilares en las ‘orillas’ del río de tela y tratando de unir los lados con bloques largos. Colaboran, a veces se pasan materiales, otras discuten brevemente sobre dónde va cada pieza. Federico observa desde cerca, disponible, pero permitiéndoles liderar su proyecto.

Ponen el último bloque largo para unir las dos partes y la estructura central se derrumba sobre la tela azul. Ana suspira y Mateo frunce el ceño, golpeando suavemente el suelo con la mano. Federico se acerca con calma.

—Vaya, parece que el puente no aguantó —dice describiendo lo ocurrido— ¿Qué creen que pasó? ¿Por qué se habrá caído esa parte?

—Es que estos palos (bloques) no llegan bien —dice Ana señalando.

—Y las cajas se mueven —añade Mateo, tocando una de las bases.

Federico escucha sus análisis. —Entiendo... necesitan que las bases sean más firmes y que la parte de arriba llegue bien de lado a lado... —reflexiona en voz alta, parafraseando sus ideas— ¿Qué se le ocurre que podríamos intentar ahora para que sea más fuerte? —Los niños miran los materiales de nuevo. Prueban poniendo más cajas abajo, pero los bloques largos siguen sin ser suficientes para cruzar sin caerse.

Federico actúa como un ambiente facilitador para la iniciativa de juego de estas niñas y niños de 4 años. Por ello, no cuestiona la idea del puente, la recibe con entusiasmo. Esto es crucial para que las niñas y niños se sientan seguros de proponer y crear, sabiendo que sus ideas son valoradas. Así mismo, al hacer preguntas abiertas, Federico invita a Ana y Mateo a anticipar, seleccionar y resolver problemas por sí mismos, confiando en sus capacidades.

Estos ejemplos muestran cómo la seguridad emocional y la confianza en sí mismos se construyen a lo largo de las experiencias cotidianas de los bebés, las niñas y los niños. Ya sea en brazos de una figura de apego, explorando un espacio nuevo, iniciando juegos, investigando materiales o creando proyectos con otros, la presencia atenta y afectuosa del adulto y el reconocimiento de sus ideas y emociones permiten que las niñas y los niños se sientan seguros para actuar, experimentar y participar activamente. Así, los vínculos afectivos seguros se convierten en la base sobre la cual se desarrolla la autonomía, la iniciativa, la curiosidad y la capacidad de interactuar con otros, mostrando que la seguridad emocional y la confianza en sí mismos son claves en el desarrollo.



EXPRESIONES DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LAS INTERACCIONES

IMPRESCINDIBLE: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CONSTRUYEN SEGURIDAD EMOCIONAL Y CONFIANZA EN SÍ MISMOS A TRAVÉS DE VÍNCULOS AFECTIVOS PROTECTORES.



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Mantén rutinas claras mediadas por el contacto físico afectuoso (abrazos, masajes suaves) y usa un tono de voz estable y cálido para transmitir seguridad. Esto permitirá a los bebés tranquilizarse con la voz y la cercanía del adulto para poco a poco pasar de necesitar contacto constante e inmediato para calmarse, a responder de forma más rápida y estable al tono de voz y los gestos de cuidado que se van estableciendo, anticipando las rutinas. En ese sentido, los bebés se sienten protegidos y aprenden a responder de manera más autónoma a gestos y palabras de cuidado. Te invitamos a conocer la Práctica 5: vivir interacciones sensibles y acogedoras con niñas y niños desde la gestación: https://www.icbf.gov.co/system/files/procesos/pu10.mo13.pp_ficha_practica_5_vivir_interacciones_sensibles_y_acogedoras_con_ninas_y_ninos_desde_la_gestacion_v1.pdf</p>	<p>Diseña un ambiente pedagógico seguro y organizado a través, por ejemplo, de una instalación artística que permita exploraciones libres e invita a los bebés, niños y niñas a descubrir el espacio, asegurando tu presencia visible y disponible para que ellos y ellas puedan animarse a explorar con la seguridad de que el adulto esta para lo que necesitan, alejándose brevemente y regresando a él para confirmarlo. Esto les permitirá pasar de explorar a muy corta distancia a ampliar su radio de acción, siempre volviendo al adulto como base segura.</p> <p>Los bebés desarrollan iniciativa, confianza para interactuar con el espacio y los materiales, sabiendo que el adulto está disponible como base segura. Si quieres animarte a crear una instalación artística, podrías inspirarte en la siguiente experiencia: https://youtu.be/TlbmmtDaJA?si=Rn-vtMhzlEE04B5pd</p>	<p>Facilita experiencias grupales cortas con presencia de las figuras de apego, que permitan a las niñas y niños atreverse a interactuar con personas menos conocidas, siempre que el adulto este cerca, pasando de evitar la interacción a participar en juegos simples con nuevos compañeros, aunque siga buscando al adulto significativo cercano que le apoye cuando enfrente alguna dificultad. Esto permite que las niñas y los niños se animen a interactuar con otros, participando en juegos simples mientras se sienten seguros gracias a la cercanía del adulto.</p>	<p>Diseña, junto con las niñas y niños, ambientes de juego simbólico, como la casita para representar la vida familiar, recrear rutinas conocidas y explorar roles de cuidado y protección, con los cuales se elaboren emociones relacionadas con el hogar o el centro de salud, para ayudar a elaborar miedos, dudas o experiencias vividas en contextos médicos, favoreciendo la empatía y la confianza. Esto permite, a las niñas y niños, interactuar con otros pares, reproducir o recrear escenas conocidas y tener la posibilidad de modificarlas o reinventarlas, posibilitándoles elaborar situaciones y emociones que les pueden generar miedo, estrés, duda o interés, y que enriquecen su seguridad afectiva, lo que se logra al representar en el juego lo que cada niño o niña vive y siente.</p>	<p>Crea proyectos colectivos como la huerta escolar, cocinar juntos o planear un festival o torneo deportivo, que requieran diálogo y distribución de tareas y responsabilidades, con el ánimo de permitir, a las niñas y niños, cooperar en experiencias grupales con objetivos comunes de una forma cada vez más espontánea y ganar mayor confianza en sus capacidades. En este tipo de experiencias, las niñas y niños aportan ideas creativas al grupo, reconocen los aportes de otros y generan acuerdos sin miedo a ser rechazados, expresando con seguridad sus emociones, lo que demuestra la autonomía emocional y social que han ganado.</p>

(Pasa)

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Responde con sonrisas, gestos y palabras a las miradas o balbuceos del bebé, validando su búsqueda de conexión, lo cual permite el fortalecimiento del vínculo afectivo, que derivará de muestras de alegría y comodidad por parte del bebé. Esto permitirá que el bebé vaya pasando de miradas esporádicas a establecer contacto visual y físico más prolongado y recíproco para confirmar que el adulto está disponible, mostrando preferencia por figuras de apego e iniciando conductas de “base segura” (Bowlby, año).</p>	<p>Responde con entusiasmo a los hallazgos, descubrimientos, preguntas o necesidades de los bebés, niños y niñas, lo cual fortalece su confianza y deseo de explorar. Por ejemplo, el juego con agua se convierte en una experiencia sensorial rica que potencia la curiosidad, el lenguaje emergente y las interacciones sociales, al tiempo que promueve la seguridad afectiva porque los bebés, niños y niñas saben que el adulto está disponible para acompañarlos y celebrar sus logros, interesándose cada vez más en invitarlos a compartir sus descubrimientos y solicitar ayuda mediante gestos o palabras cuando encuentran una dificultad.</p> <p>Para crear tu propia experiencia puedes partir de explorar la idea inspiradora número 4: juegos sensoriales con agua de la serie: Colección de ideas para cuidar, acompañar y potenciar el desarrollo en la primera infancia, publicada en el 2020 por el MEN y que puedes consultar en: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Ideas%20para%20explorar%2C%20jugar%20y%20descubrir_0.pdf</p>	<p>La presencia cercana del adulto le da confianza para integrarse, pasar de observador a participante activo y proponer ideas al grupo de iguales con el que comparte. El acompañamiento inicial le da seguridad para experimentar, compartir sus creaciones y sentirse orgullosos de ellas. Lo anterior requiere de la respuesta entusiasta y cercana de la maestra para validar la curiosidad de las niñas y niños, reforzar su iniciativa, y convertir un hallazgo individual en una experiencia de exploración compartida, que fortalezca la seguridad afectiva y el interés por investigar en interacción con sus pares.</p> <p>Esta experiencia positiva compartida tanto con el adulto como con los pares les impulsa a participar, colaborar y crear algo nuevo.</p>	<p>¿Qué tal si propones experiencias que inviten a las niñas y niños a interactuar con sus pares, asumir roles y respetar acuerdos?; en principio, puede ser con aquellos niños y niñas por quienes muestra preferencia constante, para poco a poco abrirse a otras interacciones. Esto les permitirá reconocer sus habilidades y las de los demás, así como expresar sus emociones, hablar sobre estas y captar la reacción de los demás y las consecuencias que sobre ellos tienen ser objeto de expresiones emocionales por parte de otros.</p> <p>El juego simbólico y las experiencias literarias, a través de historias y cuentos en las que a los protagonistas les pasan cosas que les afectan o son capaces de alegrar o hacer sufrir a los demás con su conducta, son también contextos privilegiados para poner sobre la mesa diálogos genuinos en torno a las emociones propias y de otros.</p>	<p>Favorecer experiencias cooperativas y de cuidado mutuo, como cuidar plantas o mascotas, preparar recetas juntos etc., posibilita crear empatía entre las niñas y niños, pasando de recurrir siempre al adulto a encontrar consuelo o apoyo en sus pares cuando lo necesite.</p>

(Pasa)

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Nombrar las emociones y necesidades del bebé mientras se le atiende (“Tienes hambre, vamos a comer, te duele la pancita”) permitiéndole responder desde sus gorjeos o balbuceos y expresar malestar o agrado con llanto, vocalizaciones o sonrisas, posibilita el encuentro desde el diálogo reconociendo la figura del cuidador como base segura para solventar sus necesidades y aumentando la variedad de señales para comunicar sus estados emocionales y empieza a anticipar respuestas del adulto.</p>	<p>Es fundamental planear juegos, propuestas, que incluyan a los familiares, mientras los bebés, las niñas y los niños comienzan a tomar distancia física y aceptan despedirse. Entre tanto, somos nosotros, los adultos, las maestras y los maestros, los cuidadores, los agentes educativos, quienes debemos adaptarnos a las necesidades de bebés, niñas y niños, y construir desde allí un itinerario de juego y vínculos afectivos. Adaptarnos exige de nosotros flexibilidad y, sobre todo, disponibilidad psicológica, afectiva, lúdica, corporal.</p>	<p>Nombrar y validar la emoción (“Te sientes incómodo con el ruido, ven, vamos a un lugar más tranquilo”), ayuda a las niñas y niños a aprender a verbalizar sus incomodidades o temores ante el adulto y sus pares, antes de buscar consuelo, logrando expresar cada vez con mayor precisión sus necesidades y emociones y pedir ayuda o compañía para afrontar nuevos retos. Estas conversaciones con las figuras de apego sobre las emociones propias y ajenas sobre sus causas y consecuencias contribuyen al desarrollo de la comprensión emocional, interesándose por los estados afectivos propios y de los demás.</p>	<p>El mayor dominio del lenguaje que tiene lugar en este momento transformador se relaciona con el desarrollo emocional, pues el lenguaje constituye un instrumento preciso para expresar y comunicar los propios estados emocionales: “¡estoy triste, tengo miedo!”. Por tanto, es importante que como maestra, maestro o agente educativo posibilite experiencias que permitan a las niñas y niños poner en palabras los distintos sentimientos y estados emocionales que experimentan. La asamblea o círculo de palabra puede ser una estrategia pertinente en este sentido, ya que esta se puede convertir en un ritual para hablar de lo que sentimos. La lectura de cuentos, en la que las niñas y los niños puedan identificarse con los personajes y reconocer en estos experiencias o emociones similares a las que están viviendo o sintiendo.</p>	<p>La asamblea sigue siendo una estrategia importante para que las niñas y niños hablen de sí mismos, compartan lo que sienten y piensan y construyan vínculos con sus iguales, poniéndose en su lugar y comprendiendo sus estados emocionales como una manera de salir de sí mismo y entrar temporalmente en la mente de los otros, clave en la comprensión interpersonal. Por tanto, será fundamental instaurar la asamblea como parte de los rituales establecidos para iniciar el día y para resolver cualquier diferencia o situación problemática que surja en la interacción cotidiana.</p>

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS SE CONOCEN, COMPRENDEN SUS EMOCIONES Y CONSTRUYEN SU IDENTIDAD EN RELACIÓN CON OTROS

Desde los primeros años de vida los bebés, las niñas y los niños comienzan a configurar sus procesos identitarios a partir de experiencias e intercambios con sus adultos de referencia, pares y los diversos códigos sociales, culturales y familiares que median su cotidianidad. Estas vivencias, les permite reconocerse como sujetos únicos, con empezar a escribir los primeros capítulos de su historia de vida, en un proceso continuo de características físicas, capacidades habilidades, gustos, preferencias, propias y al mismo tiempo integrarse como miembros activos en una comunidad, iniciando un proceso continuo de construcción de sí mismo.

[...] Hay un primer momento en el que somos alimentados por otros. Hay quien elige el alimento para nosotros, nos lo cocina, nos lo ofrece y hasta nos lo mastica para que podamos asimilarlo y que nos crezca dentro. Un segundo momento, en el que cada uno nos buscamos el propio alimento y nos lo guisamos y nos lo comemos para crecer a nosotros mismos. Y, un tercer momento en el que nos convertimos en alimentadores de los que vienen nuevos de las vidas que envía. (Díez, 2013).



La metáfora que plantea Mari Carmen Díez relacionada con el alimento se asemeja al proceso que viven las niñas y los niños en la construcción de su identidad. Al principio, los adultos de referencia dotan de significado la acción infantil para que los bebés reconozcan sus formas de ser y estar en el mundo. Luego, con la conquista del movimiento autónomo y en interacción con su entorno físico y social, las niñas y los niños empiezan a manifestar su propia voluntad, la cual dista en múltiples ocasiones de las pretensiones adultas. Con el paso del tiempo, y con la participación activa en las prácticas sociales y culturales de la vida cotidiana, las niñas y los niños experimentan lo que significa pertenecer a un grupo, esto les ayuda a comprender los valores, normas, costumbres y tradiciones de la cultura a la que pertenecen.

Este camino comienza desde el momento en que los bebés son acogidos en encuentros vinculantes con su adulto de referencia. En el intercambio de miradas, gestos, caricias y respuestas a sus necesidades, los bebés van experimentando sensaciones de placer y displacer, lo que les permite reconocer aquello que les gusta o les incomoda, por ejemplo, cuando su cuidador principal responde con ternura al llanto, lo acuna, le habla con un tono suave, el bebé va relacionando esos gestos afectivos con sensaciones de bienestar, a los cuales responde a través del movimiento de su cuerpo, balbuceos, quietud, etc. Esta mediación contribuye a que el bebé comience a comprender los códigos sociales del mundo al que llega, y también lo invita a darse a conocer desde sus particularidades, emociones y necesidades, construyendo así las primeras relaciones entre el entorno y su propia identidad.

En este proceso, es importante que los adultos que los acompañan creen ambientes de confianza, donde los bebés puedan experimentar sentimientos de seguridad a través de vínculos de apego sanos y estables, que les permitan sentirse y saberse reconocidos, respetados, confiados, valorados y queridos desde sus características, formas de ser e intereses. Con la conquista del movimiento autónomo, las niñas y los niños amplían sus interacciones con el medio físico y social. Comienzan a experimentar nuevas formas de relacionarse con sus pares y adultos cercanos; por ejemplo, descubren que pueden oponerse a las propuestas de otros, iniciar juegos y decidir sobre sus propias experiencias. Es así como el uso del 'no' se vuelve más común en situaciones diarias, aumenta su necesidad de actuar de manera independiente en situaciones cotidianas, crece su necesidad de realizar acciones por sí mismos y eligen ambientes de juego donde se sienten a gusto, entre otras manifestaciones propias de su personalidad. Estas acciones les ayudan a fortalecer la conciencia de sí mismos, pues descubren que sus decisiones tienen un efecto en el mundo que los rodea, lo que les permite autoafirmarse, a la vez que se diferencian de los otros.

Con el paso del tiempo, los juegos simbólicos serán el escenario favorito para que las niñas y los niños experimenten con los comportamientos culturales de género³ propios de la comunidad a la que pertenecen. El juego, como uno de los lenguajes privilegiados de las infancias, permite escuchar los modos en que las niñas y los niños van corporeizándose, apropiándose de los legados culturales, ensayando acciones, gestos y habitando diferentes roles sociales (Lesbegueris, 2022). Allí, el juego y la exploración sin distinción permite a las niñas y los niños potenciar capacidades sin limitaciones impuestas por las normas sociales o por la existencia de una forma correcta y única de ser niña o niño. Al sentirse libres de explorar y expresar su género sin miedo a ser juzgados o discriminados, las niñas y los niños aprenden el uso de lenguajes inclusivos que no refuerzan estereotipos y promueven relaciones basadas en la equidad e igualdad. Estos escenarios les permitirán reafirmar su individualidad y reconocer en los otros formas diversas de habitar el mundo.

En la medida en que aumentan las relaciones con su comunidad, las niñas y los niños crearán vínculos nuevos con otros adultos y pares, ampliando así el abanico de posibilidades identitarias para ellas y ellos. De ahí que la construcción de identidad se fortalezca al vivir y recrear costumbres, tradiciones y prácticas que otorgan sentido de pertenencia. La escuela, en articulación con las familias y el entorno, se convierte en un escenario privilegiado para propiciar experiencias que permitan a las niñas y los niños reconocerse como miembros de un colectivo, valorar la diversidad cultural y consolidar vínculos que nutren su desarrollo.

3 Los comportamientos culturales de género están relacionados con los roles de género, que se refieren a las construcciones sociales que se han hecho sobre los papeles de hombres y mujeres, con características construidas culturalmente que pueden modificarse hacia formas cada vez más equitativas e incluyentes. Estos comportamientos culturales pueden ser intercambiables y flexibles en función de los códigos sociales y culturales en los que habiten los niños y las niñas (MEN, 2008).

A partir de esto, un universo nuevo de relaciones comienza a gestarse a partir del encuentro con otras niñas y niños, lo que complejiza la construcción de significados sobre quiénes son, apropiando pautas, normas, conocimientos, códigos de lenguaje y códigos relacionales, esto les ofrece referentes simbólicos para seguir posicionando su lugar en el mundo (Maio, 2021). Por ejemplo, en los juegos en donde tienen la oportunidad de interactuar con niñas y niños de diferentes orígenes, costumbres, valores y formas de ver el mundo, comprenderán que no existe una única forma de ser, pensar y actuar, lo cual promoverá el reconocimiento de la diversidad como una disposición fundamental para reconocerse a sí mismo en el espejo de los otros.

La diversidad tiene como condición sentir y pensar a las otras y a los otros. Al hacer esta condición más consciente comienza a hacerse visibles las particularidades de cada uno, sus rasgos propios, sus capacidades, sus fortalezas, sus preguntas, sus inseguridades, vacíos y necesidades. Todas estas características al final son propias de la humanidad con sus matices y colores. (SED, 2022)

Con esta premisa, es necesario que las y los agentes educativos, maestras y maestros promuevan relaciones respetuosas que reconozcan las singularidades, libres de prejuicios, en las que cada niña y niño pueda expresarse corporalmente desde el lugar que sienta, desee, pueda y le guste. Así, el reconocimiento de la diversidad no se limita a conmemoraciones puntuales como el Día de la Raza, sino que se convierte en una actitud cotidiana de valoración del otro, de su historia de vida y de su manera particular de posicionarse en el mundo. Con esta visión y atendiendo a la oportunidad de participar en escenarios diversos, las niñas y los niños afirmarán su identidad en sus vivencias cotidianas, experiencias que son únicas, no comparables, ni semejantes a las de otros; cada uno irá agregando capítulos a su historia vital, atendiendo las posibilidades de involucrarse en los escenarios en donde se desarrollan. La tarea de los adultos que los acompañan será ofrecer oportunidades para que las niñas y los niños incidan en la comunidad a la que pertenecen con sus ideas, saberes, preguntas e intereses, esto les permitirá reconocerse como sujetos de derechos, históricos y políticos, a la vez que potencian su identidad social y cultural.

OBSERVANDO LA EXPRESIÓN DEL DESARROLLO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN EXPERIENCIAS COTIDIANAS

ENTRE NACER Y CAMINAR. EN LOS BRAZOS DEL ADULTO



Camila, de 8 meses, juega en el corral, mientras Martha, la maestra, escucha sonidos que provienen de allí. Al acercarse, observa movimientos debajo de las sábanas y llama a la niña diciendo: ¿dónde está Camila? Al principio, se produce un silencio; luego, movimiento debajo de la sábana. Entonces, repite el llamado al mismo tiempo que corre la sábana. Pregunta de nuevo: ¿dónde está Camila?, la bebé asoma su cabecita y sonríe, mira la maestra y comienza a alegrarse emitiendo distintos sonidos: “Ba ba ba”. La maestra corresponde con un tono suave y juguetón: “Camila, ¿te escondiste debajo de las sábanas? ¿Jugamos otra vez?”, iniciando el juego de aparecer y desaparecer.

Este intercambio afectivo que allí se crea permite a Camila leer las intenciones y emociones, experimentar formas de comunicación y expresar sus necesidades. Interacciones como esta, que surgen en el encuentro natural y vinculante entre adultos y bebés, permite que ellas y ellos se reconozcan como seres únicos, queridos y seguros, que confían en sus cuidadores para explorar el entorno, esto les ayuda a reconocer bases emocionales seguras, las cuales resultan fundamentales para la construcción de confianza en sí mismos⁴. Igualmente, cuando Camila escucha su nombre, comprende que hablan de ella; en ese momento empieza a configurarse el 'yo soy', que le permite afirmarse como sujeto singular en relación con los otros.



ENTRE NACER Y CAMINAR. DESPLAZARSE POR EL ESPACIO

En la sala materna, Martín entra al área de juegos y, sin esperar indicaciones, toma una tela verde y un tubo de cartón largo que pone debajo de la tela; posteriormente, dice en voz alta: "Dragón, dragón". Luego, camina despacio, arrastrando su dragón por el salón, y mira a sus compañeros para que lo observen. Juana, su maestra, se acerca y le pregunta: ¿Quieres que le pongamos alas a tu dragón? Martín frunce el ceño y con firmeza le dice: "No", apretando más fuerte su tela. Después, decide llevar su dragón a la cueva (un rincón del aula que se encuentra debajo de las escaleras), allí invita a Mariana a entrar, y juntos comienzan a rugir y a mover la tela como si fueran las patas del animal. La maestra observa atentamente la escena de juego y desde la distancia le pregunta a Martín: ¿Qué come tu dragón? Martín responde: "Come *pierras*". Entonces, corre hacia el rincón de la construcción y toma unas fichas pequeñas, las cuales incorpora a su juego. En esta escena, se observa cómo, gracias a la conquista del movimiento autónomo, Martín comienza a tomar la iniciativa en sus juegos y a oponerse a las propuestas de los adultos. Esto evidencia su autoconfianza y su capacidad para incidir en su entorno inmediato, lo que le permite autoafirmarse, al tiempo que se diferencia de sus pares y adultos cercanos.



HABLAR Y EXPLORAR

El grupo de Camilo estaba preparando la socialización del proyecto de aula "Cucarrones voladores", en la que compartirían con sus familias lo aprendido sobre este insecto. Desde el inicio de la jornada, Camilo mostró seguridad y entusiasmo, participando activamente en las tareas propuestas: señalaba los trabajos que había realizado y acompañaba de la mano a su mamá al rincón de construcción, el espacio que más disfruta. Sin embargo, dentro de los acuerdos del aula se había establecido que, una vez utilizado un rincón, los materiales debían guardarse en las canastas dispuestas en cada espacio, tarea que Camilo aún no realizaba. En el diálogo con su mamá, la maestra explicó que Camilo necesitaba más apoyo para seguir los acuerdos y rutinas del aula, y que en las últimas semanas había notado en él una necesidad creciente de agrandar y sentirse afirmado por sus compañeros y adultos cercanos. Esta situación permite observar cómo Camilo avanza progresivamente en la construcción de su identidad, aunque continúa requiriendo la base segura de sus adultos de referencia para autoafirmarse. El acompañamiento atento y la confianza de sus pares y maestras serán fundamentales para fortalecer su autonomía y el desarrollo de su identidad en el grupo.

4 Experiencia inspirada en el texto sobre cómo el lenguaje construye realidades e identidades, desarrollado en Maio, M. B. (2021). Identidad, autonomía, corporeidad y lenguaje: Entre infancias y adultos, caminos y puentes en el recorrido de los primeros años (Colección Pedagogía de la crianza, 0-3 años). Ediciones Praxis.



PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO

María comenta que su compañero Pablo, quien tiene síndrome de Down, no habla “porque es pequeño”. Esta es una buena oportunidad para explicarle que Pablo no es más pequeño, ya que tiene su misma edad, sino que necesita más tiempo para aprender a hablarle, porque le cuesta más aprender a hablar. También es una buena ocasión para valorar el mérito de hacer cosas cuando cuestan, y buscar ejemplos en la experiencia de María, que le ayuden a ponerse en la piel de Pablo. Es impresionante cómo, cuando los adultos lo tenemos claro, los niños van interpretando la realidad de forma ajustada. Los compañeros se convierten en observadores sutiles de las reacciones de los otros. Por ejemplo, pueden comentar con total naturalidad: “Elena grita, porque se pone nerviosa si la tocamos mucho” (SED, 2022, como se cita en Palacios, 2006, p. 163). En el ejemplo anterior, es posible ver cómo, cuando la maestra y el maestro reconocen de manera natural las singularidades de las niñas y los niños, se favorece un ambiente inclusivo, enriquecidos por relaciones respetuosas, que posibilitan interacciones libres de estereotipos, esto brinda la confianza necesaria a las niñas y los niños para explorar y descubrir su identidad sin temor a ser juzgados.



COMPARTIR Y CREAR CON OTROS.

En el aula de Transición, una maestra ha recibido este año a varias niñas y niños pertenecientes al pueblo Wounaan. Muchos de sus compañeros muestran interés en saber por qué algunas palabras que usan son distintas a las que ellos conocen, y la maestra encuentra en estas preguntas una oportunidad muy importante para enriquecer las experiencias del grupo y que se conozcan unos a otros. Así que les propone a las niñas y a los niños que se dedique el último viernes de cada mes a invitar a un integrante de sus familias, para que compartan sobre sus lugares de procedencia, alimentos tradicionales, su medicina ancestral, costumbres familiares y cómo relatan las vivencias, acciones y objetos. Esto puede dar origen a un diccionario ilustrado del grupo, donde están las diversas palabras con las que nombran un mismo objeto, acción o emoción. Por ejemplo: una familia puede decirle a un recipiente para almacenar alimentos la ‘taza’, la ‘cusca’, el ‘tutucu’, la ‘coca’ y *jaar* en wounaan.

De esta manera, la diversidad de las lenguas se traduce en ampliar el repertorio de palabras y comprender que todas las maneras de nombrar son válidas. Mediante actividades de compartir, colaborar, jugar, crear historias, montajes, y expresarse a través del baile, la música, el dibujo o el juego de títeres, los niños fortalecen su sentido de pertenencia y autoconciencia, desarrollando su identidad social y cultural. En este ejemplo, se evidencia cómo la comunidad de pertenencia incide de manera determinante en la configuración de identidad de las niñas y los niños. Al sentirse parte de esta, elaboran significados sobre quiénes son y sobre el lugar que ocupan, lo que les permite reconocer, apropiarse y reinterpretar los códigos sociales y culturales desde su propia mirada y comprensión del entorno que habitan. Por ello, es fundamental que las maestras y agentes educativas promuevan mediaciones intencionadas que favorezcan la participación de todas y todos, fortaleciendo así la construcción de identidad colectiva.⁵

⁵ Recorte de realidad tomado de González Martínez, Derly Nancy y Rodríguez Villamizar, Julieth Andrea. *Polifonías de la diversidad: hacia una educación inicial inclusiva*. Secretaría de Educación del Distrito, 2023. ISBN 978-628-7627-83-3.

EXPRESIONES DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LAS INTERACCIONES

IMPRESCINDIBLE: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS SE CONOCEN, COMPRENDEN SUS EMOCIONES Y CONSTRUYEN SU IDENTIDAD EN RELACIÓN CON OTROS



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

En los legados culturales de los territorios se guardan tesoros musicales que han sido compartidos de generación en generación. Te invitamos a reconocerlos para crear momentos musicales y afectivos con los bebés, en donde el canto les permita **participar activamente en intercambios afectivos con los adultos, explorando ritmos, sonidos y palabras, mientras se conectan con su cultura y comienzan a formar sentido de pertenencia en la comunidad.** Para esto, te invitamos a explorar este recurso: <https://maguared.gov.co/lectura-en-voz-alta/nanas-arrullos-bebes-acercan-literatura/>

DESPLAZARSE POR EL ESPACIO

Utiliza espejos preferiblemente irrompibles o laminados para invitar a los bebés a mirar y mirarse en estos; puedes combinar telas translúcidas y luces. **Estas exploraciones sensoriales entre el bebé, los espejos, la luz y el color permiten que él experimente con su imagen y juegue con las expresiones de su rostro, también pueden invitar al movimiento del cuerpo.** El lenguaje corporal de los bebés constituye una de las primeras formas de expresión sobre lo que perciben de su entorno. **A través de sus gestos, posturas, movimientos y expresiones no solo comunican sensaciones, sino también expresan preferencias, estilos propios de interacción y formas singulares de relacionarse con el mundo.**

HABLAR Y EXPLORAR

Construye junto con las niñas y los niños un rincón de representación, en donde ellas y ellos puedan dibujar su silueta en gran formato y añadirle accesorios y elementos que utilicen en su cotidianidad. Una vez conformado el espacio, permite que experimenten **con los comportamientos culturales de género propios de la comunidad a la que pertenecen y comprendan que estos hacen parte del entramado social y simbólico de la cultura de la que hacen parte.**

PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO

Crea espacios que fomenten la interacción entre los niños y niñas. Estas intervenciones, que pueden incluir charlas grupales, juegos en equipo y actividades basadas en preguntas, deben orientar a las niñas y los niños a reconocer a sus pares y a comprender sus intereses comunes. **Al hacerlo, se promueve el proceso de reconocimiento del otro, entendiendo y valorando sus diferencias, así como la afirmación de la propia identidad.** Puedes revisar este material, denominado Territorios narrados, ahí podrás explorar rasgos identitarios de varias comunidades. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/territorios-narrados-titulo-1-alrededor-de-la-tulp/>

COMPARTIR Y CREAR CON OTROS

Invita a las niñas y los niños a conversar sobre el significado de su nombre. El nombre puede contar elementos importantes de la historia, cultura y origen de los niños y las niñas; también permite saber cómo quieren ser llamados. **Cuando se llama a las niñas y los niños por su nombre, afirmas su autoimagen, fortaleces su autoestima y evitas que se produzcan situaciones de exclusión e invisibilización; recuerda que el nombre dignifica y crea relaciones equitativas.** Puedes utilizar el siguiente recurso como detonante. <https://maguare.gov.co/cuento-3-derecho-a-un-nombre-y-a-una-nacionalidad/>

(Pasa)

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Cucú, cucú. Cantaba la rana. Cucú, cucú. Debajo del agua. Es una canción con la que puedes hacer juegos de regazo con el bebé. Este tipo de juegos se realizan con los bebés cargados en brazos. Comprometen al unísono el cuerpo del adulto y del bebé, dando lugar a balanceos, saltos troles y merecimientos. Generalmente, se acompaña con frases rítmicas poesías y canciones (Macías, Soto y Vasta, 2023). A través de miradas, gestos y caricias, el bebé aprende a relacionar los cuidados del adulto con sensaciones de bienestar, respondiendo con movimientos, balbuceos o quietud. Este intercambio le ayuda a comprender cómo interactuar con los demás, expresar sus emociones y necesidades, y empezar a construir relaciones con el entorno, mientras desarrolla su identidad.</p>	<p>Organiza el ambiente del aula con colchonetas y algunos objetos sonoros, de distintas texturas y colores que inviten a los bebés a explorar el espacio. Luego invita a los bebés a desplazarse y a encontrarse con los otros, permite el movimiento libre, tu función es más observar y acompañar con disposición corporal sus iniciativas.</p> <p>Esto le permitirá reconocer adultos de confianza, figura clave en la configuración de su seguridad afectiva, a la vez que experimentan su cuerpo en movimiento y reconocen sus límites, lo que les permite fortalecer la autopercepción y la confianza en sí mismos.</p>	<p>¿Conoces algún niño que tenga el pelo largo? Estas son algunas preguntas con las que inicia el cuento ¡Niño de pelo largo! https://nidos.gov.co/juega-con-nidos/mas-alla-del-azul-y-el-rosa</p> <p>A través de este cuento puedes provocar una experiencia pedagógica que invite a las niñas y los niños a reconocerse en ambientes libres de estereotipos. A la vez que compartes con las niñas y los niños la lectura, puedes preguntar: ¿a ti cómo te gusta tu pelo?, ¿largo o corto? ¿Crees que solo las niñas pueden tener el pelo largo? ¿Crees que solo los niños pueden tener el pelo corto? ¿Por qué crees que es una niña? ¿Y si es un niño a quien le gusta llevar su pelo largo?</p> <p>Con este tipo de experiencias se reconocen como sujetos con características singulares, capacidades, gustos e intereses que los hacen únicos y los diferencian de los demás.</p>	<p>Invita a las familias a un encuentro intergeneracional en donde compartan con las niñas y los niños sus gustos, especialmente aquellos que aún permanecen; en la narración también puedes sugerirles que lleven algún objeto que haga parte de la tradición familiar, como fotografías, prendas, utensilios, instrumentos musicales, etc. Esto les ayudará a las niñas y los niños a reconocer los legados familiares, a la vez que reconocen rasgos propios que los diferencian y, al mismo tiempo, los vincula con un grupo de pertenencia.</p> <p>Puedes utilizar este recurso para ambientar el encuentro: https://maguare.gov.co/el-viaje-de-la-familia-cuy/</p>	<p>Los dibujos, carteles y póster que se encuentran en las paredes del aula, especialmente los personajes y situaciones que allí se disponen, pueden acentuar estereotipos si no se seleccionan de manera crítica, por ejemplo, imágenes como princesas o personajes de Disney. Para evitar esto, te invitamos a que revises con las niñas y los niños lo allí dispuesto, de manera que se mantenga aquello que refleje las prácticas culturales de la comunidad, se referencien con personajes locales, se privilegien sus producciones (dibujos, obras de arte, carteles etc.). Esto permitirá que el aula sea un reflejo de quienes lo habitan, con producciones y símbolos que representen la diversidad de identidades del grupo, a la vez que les permite a las niñas y los niños reconocerse como sujetos de derechos, históricos y políticos, a la vez que potencian su identidad social y cultural.</p>

(Pasa)

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Imagina que el bebé está despertando de una siesta en la cuna y te busca con la mirada, porque eres su adulto de referencia. Se ha despertado tranquilo o quizás molesto y con la necesidad de cambio de pañal. Tú decides tomarlo en brazos para devolverle la calma y responder a sus necesidades. Mientras le cambias el pañal, te animas a cantar canciones que inviten al contacto como <i>Piecititos pequeños</i> de Isabel Torres: https://maguare.gov.co/piecititos-pequenos/.</p> <p>Este encuentro vinculante ayuda al bebé a experimentar sentimientos de seguridad a través de vínculos de apego sanos y estables, que les permitan sentirse y saberse reconocidos, respetados, confiados, valorados y queridos desde sus características, formas de ser e intereses.</p>	<p>Genera ambientes⁶ sonoros con instrumentos elaborados en materiales del entorno. Por ejemplo, puedes elaborar pequeñas maracas con botellas de plástico, poniendo adentro diversos elementos que produzcan sonidos variados como: arroz, semillas, lentejas, frijoles, cascabeles, etc. Cerciórate de cerrarlas muy bien. Distribúyelas por el espacio e invita a las niñas y los niños a que las exploren. Mientras eso ocurre, puedes cantar retahílas como: <i>Pío, pío, pío, pajarito mío, se pone triste, si no le dan alpiste, se pone panzón, picaro y glotón</i>. Permitir la exploración libre por el espacio fortalece en los bebés la autonomía y el autoconocimiento, también su capacidad de elección cuando descubren las características físicas de los objetos. En las acciones de probar, tirar y chupar, los bebés manifiestan preferencias, un proceso clave para la construcción de identidad, pues les permite diferenciar lo que les gusta y lo que no, y proyectar su forma única de percibir el mundo que habitan.</p> <p>También se interesan por sus pares e intensifican sus interacciones sociales negociando sus deseos, intereses y propuestas con las de los demás. Para ampliar tus ideas consulta: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/9.%20Ideas%20para%20construir%20y%20tejer%20identidad.pdf</p>	<p>Los álbumes familiares son objetos que atesoran situaciones, historias y anécdotas de la familia de las niñas y los niños. Invítalos a que busquen en casa fotografías significativas de momentos familiares, con esto pueden crear álbumes en diversos formatos que permitan contar la historia de vida de cada uno.</p> <p>Esta experiencia les ayudará a identificar rasgos físicos propios, al tiempo que reconocen similitudes y conexiones con los miembros de su familia, lo que les permite comprender que forma parte de una historia colectiva configurada por costumbres valores y afectos. Puedes tener como inspiración estas ideas: https://idartesencasa.gov.co/sites/default/files/libros_pdf/95.%20Cocorobe%20Cantos%20y%20Arrullos%20del%20Pacífico%20Colombiano.pdf</p>	<p><i>En el planeta Frutitransgénico, el rey Monsieur Pimentón ha establecido un régimen de la 'perfección', donde no hay lugar para la diferencia. Un grupo de frutas y verduras diversas deciden protestar y se ven obligadas a huir de su planeta. En la búsqueda de un lugar que acepte sus cualidades, Cerebrócoli, Toña la Cebolla, Fresa Salvaje y Kate el Aguacate llegan inesperadamente al planeta Tierra, donde emprenden un recorrido para encontrar un antídoto que les permita hacer de su planeta un lugar más natural, más plural, menos uniforme. Con esta introducción comienza un contenido elaborado para celebrar la diversidad, lo encuentras en:</i> https://nidos.gov.co/juega-con-nidos</p> <p>Estas mediaciones permiten dar vida a la diversidad entendida como la capacidad de sentir y pensar a las otras y a los otros. Al hacer más consciente esta condición, comienzan a visibilizarse las particularidades de cada persona: sus rasgos propios, capacidades, fortalezas, preguntas, inseguridades, vacíos y necesidades. Todas estas características, al final, son propias de la humanidad con sus matices y colores. (SED, 2022).</p>	<p>Crea con las niñas y los niños bibliotecas vivas con material sonoro, audiovisual, escrito y gráfico, en donde estén los legados culturales del territorio que habitan, esto permitirá que el ambiente narre las particularidades y riquezas de las comunidades, a través de objetos que expresen la diversidad cultural, social y familiar de las niñas y los niños, esto con el fin de configurar referentes culturales y construir significados sobre quiénes son, apropiando pautas, normas, conocimientos, códigos de lenguaje y códigos relacionales, esto les ayudará a seguir posicionando su lugar en el mundo. https://juegoyninez.org/wp-content/uploads/2018/03/Ludotecas-NAVES_-No-solo-juguetes.pdf</p>

6 Las experiencias relacionadas con juegos sonoros fueron adaptadas del libro de Akoschky, J. (2022). *Momentos musicales. Sonidos... Canciones... Música en la primera infancia.*

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS COOPERAN CON LOS DEMÁS Y MUESTRAN SU EMPATÍA

El desarrollo de la seguridad afectiva se vincula con la cooperación, la empatía y el altruismo cuando se sitúa en el marco de las relaciones con los pares y con los otros, desde un lugar activo de cuidado hacia ellos. Así mismo, se relaciona estrechamente con las construcciones que las niñas y niños elaboran en torno al mundo de las emociones, su apropiación y comprensión como motivaciones que orientan sus acciones frente a los demás. Estas capacidades desempeñan un papel fundamental en la creación de relaciones armoniosas y en la construcción de una comunidad solidaria, al tiempo que animan a las niñas y los niños a reflexionar sobre el impacto de sus acciones en los otros, promoviendo la justicia, la cooperación y el sentido de la responsabilidad. Como educadores, es esencial acompañar estos actos, valorarlos positivamente e incentivarlos en la cotidianidad, al llamar la atención sobre cómo se siente alguien y cómo podemos ayudarlo. A su vez, es importante identificar en qué oportunidades podemos ofrecer ayuda inmediata con nuestras acciones —al abrazar a alguien, ofrecerle nuestros alimentos o un juguete—, mientras que en otras podemos brindar amor y desear que el otro se sienta cada vez mejor.



El desarrollo de la cooperación, la empatía y el altruismo conjuga tres elementos esenciales: la comprensión de las emociones propias, la comprensión de las emociones de los otros y la autorregulación emocional; la suma de estos les permite realizar una serie de análisis que tienen como resultado la comprensión de las diversas emociones en los otros y la puesta en marcha de acciones efectivas respecto a las mismas (Heno y García, 2009, como se cita en Cinde, 2014, p. 93). En particular, las acciones altruistas incluyen oportunidades para brindar consuelo, al ofrecer cuidados en respuesta a determinadas necesidades emocionales o físicas de alguien; para defender a los otros ante una situación injusta que puede ocasionar daño; para ayudar a otros sirviendo de apoyo o de puente; y para brindar desinteresadamente algún bien, objeto y posesión, que potencialmente pueda traer bienestar a quien sufre (López *et al.*, 1998).

En perspectiva de desarrollo, los comportamientos altruistas son evidentes desde el final del primer año de vida, aun así, hay quienes señalan que, a partir de los catorce meses de edad, las niñas y los niños manifiestan consideración hacia las demás personas cuando sienten que están atravesando un momento difícil, su manera de expresar comprensión y consuelo se apoya en caricias, besos o contacto. Después de los dieciocho meses, las niñas y los niños abrazan a la persona que quieren consolar, buscan a un adulto para que los ayude a afrontar la situación y de manera 'cooperativa' apoyan a quien se siente abatido, o le comparten algún objeto 'valioso' como una forma de ofrecer apoyo y contención (Ricard, 2016). En el curso del segundo año, en línea con una comprensión más profunda de las emociones, y en relación con el desarrollo del lenguaje y la comunicación, sus acciones altruistas se extienden, y en el encuentro con sus pares entablan sus primeras relaciones de amistad y solidaridad. La cooperación, la empatía y el altruismo son capacidades que las niñas y los niños usan para hacer sus primeros amigos, con quienes pueden "poner a prueba" sus sentimientos de solidaridad, empatía y también la capacidad de resolver conflictos en el ir y volver entre lo que "yo quiero y quiere el otro", hasta llegar a un acuerdo.

En este contexto, es muy importante que, en la educación inicial, las maestras y agentes educativos observen, escuchen y apoyen la resolución de conflictos mediante las palabras; poner en palabras las situaciones ayuda a comprender de mejor manera qué sucede, qué siente cada cual, y les permite a las niñas y a los niños vivir sus sentimientos, dejándolos fluir hasta llegar a una solución o un acuerdo. No hay que olvidar que las maestras y agentes educativos son sus adultos de referencia y depende de la manera como apoyen la resolución de conflictos que los niños construirán sus propias formas de hacerlo. Cuando las niñas y los niños desarrollan empatía y bondad, se vuelven más conscientes de los sentimientos y necesidades de los demás. Al fomentar la cooperación, la empatía y el altruismo, dotamos a las niñas y los niños de habilidades esenciales para la vida que contribuyen a su bienestar y éxito general (Ricard, 2016), al tiempo que respondemos a sus preguntas sobre la justicia, la equidad, la paz, y apoyamos sus iniciativas para hacer del mundo un lugar amable para vivir.



OBSERVANDO LA EXPRESIÓN DEL DESARROLLO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN EXPERIENCIAS COTIDIANAS



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

Aunque Aníbal pasa gran parte del tiempo en los brazos de sus padres y abuelos, hay tiempos en los que descansa boca arriba, y es en esos momentos cuando puede moverse con más apertura y libertad buscando acercar sus manos y sus pies a la boca, jugando a aletear con sus brazos o a dar pataditas con sus piernas. En uno y otro momento, busca alcanzar su propio cuerpo o el de sus cuidadores. A veces suma sonidos a esta experiencia, a veces sus cuidadores lo invitan a seguir el ritmo de alguna canción o de las palmas buscando una sonrisa de vuelta. Hoy Aníbal alcanzó el cabello de su mamá justo a la hora en la que estaba lactando, primero lo acarició y luego lo jaló con fuerza. Clara, la mamá de Aníbal, hizo un sonido de dolor, y con suavidad tomó la mano del bebé pidiéndole que la soltara despacito. Acto seguido, volvió a tomar la manita y le dijo a Aníbal: puedes consentirme el cabello, pero con caricias, porque si lo jalas, me va a doler. Aprovechó para extender la manita y llevarla hacia su cara y decirle: “Así también me puedes consentir, me gusta que lo hagas”.

Esta situación ejemplifica cómo las niñas y los niños se interesan por las reacciones emocionales de los otros y cómo desde el inicio de la vida van indagando y creando formas de relación que parten de la exploración, que pueden hacerse cada vez más intencionadas para que sean cariñosas y para que se adentren en la experiencia de ser cuidados y cuidar de los otros.



DESPLAZARSE POR EL ESPACIO

Es la hora de la salida. Amelia ya sabe que su mamá vendrá por ella hasta que todos los niños y las niñas se vayan, y espera jugando junto con su maestra. Pero hoy ha pasado algo que no ocurre todos los días, generalmente, la abuelita de Manuel es una de las primeras en venir por él y hoy no ha llegado. Manuel se da cuenta y empieza a llorar, Amelia lo mira, lo abraza y le dice: “Ya viene mamá”. La maestra Carmen, viendo la escena, le acerca a Amelia un vasito con agua para que se lo ofrezca a Manuel. Entre sollozos, Manuel toma un sorbo y para de llorar por un momento. Amelia mira a su profesora y le pregunta: “¿Ya viene mamá?”. A lo que ella le responde: “Sí, Amelia, ya viene la abuelita de Manuel, tal vez hoy se le hizo un poco tarde, pero ya viene, y por ti también ya casi llega mamá”.

En este ejemplo, la maestra Carmen se reconoce como un adulto significativo para Amelia y para Manuel, que desde su acción potencia las capacidades de los dos niños para apoyarse mediante la empatía por las emociones del otro. Esta acción resulta muy valiosa si se considera que, en este momento del desarrollo, las niñas y los niños identifican que alguien está triste o tiene miedo, y buscan brindar consuelo o apoyo en compañía de un adulto que los ayude a afrontar la situación de manera cooperativa.



HABLAR Y EXPLORAR

Gabriela es una maestra del Centro de Desarrollo Infantil, hoy ha dispuesto en el aula algunas poncheras con agua, patitos de hule y pelotas para que las niñas y los niños jueguen y puedan disfrutar al experimentar, ver flotar los objetos y al tratar de hundirlos. Hay espacio suficiente para todos, aun así, varios se agruparon alrededor de la ponchera donde Samuel descubrió cómo, al oprimir con fuerza el pato, salían burbujas del agujero que hay en su base. Antonia no quiso quedarse atrás, caminó rápidamente y empujó a Camilo para ver de cerca qué estaba pasando. Camilo cayó sentado y empezó a llorar. Gabriela, que vio lo sucedido, consoló a Camilo y al momento usó la siguiente estrategia para hablar con Antonia. Con tranquilidad, le dijo: “Antonia, tú querías ver lo que estaba pasando, por eso empujaste a Camilo. La próxima vez dile: Camilo, córrrete por favor”. Después de haber dicho esto, finalizó con: repítelo para practicar, y pidió a Antonia que repitiera la frase que podía usar en adelante.

Esta estrategia, tomada de la psicóloga Manuela Molina (2025), le permitió a la profe Gabriela evitar ‘obligarlos’ a pedirse perdón porque sabe que es probable que este acto no sea del todo comprensible y, por sí mismo, no les brinda herramientas para cambiar sus formas de interacción (Mind Hearts, 2025). Gracias a este tipo de experiencias, las niñas y los niños reconocen que su voz puede mediar las interacciones con los otros, dar cuenta de sus emociones y apoyarlos para brindar cada vez experiencias de trato amable y compasivo hacia los demás.



PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO

Hallen y Camila se metieron al tiempo en una caja de cartón e invitaron a Daniel a que los empujara por el salón para jugar a la ambulancia. Daniel, el conductor, debe llevar a gran velocidad a Camila para que sea atendida en el hospital, mientras Hallen, el enfermero, le brinda los primeros auxilios. En el



juego, Daniel le pregunta a Camila: “¿Cómo te sientes?, ¿quieres una cobija para cubrirte?”. Camila dice que siente miedo porque le duele mucho la cabeza y una pierna que se golpeó. Apenas llegan al ‘hospital’, Daniel le pide ayuda a Sandra, quien actúa como la doctora. Todos juntos distribuyen las tareas de cuidado: Hallen trae una camilla, Sandra examina a Camila y Daniel la acompaña diciéndole que todo va a salir bien. Al final, Camila recibe un medicamento, descansa con un cojín debajo de la cabeza y otro debajo de la pierna.

En este momento del desarrollo, los niños y las niñas se interesan por jugar y compartir con los otros, y empiezan a cultivar amistades intencionalmente. Su capacidad para guiarlos a ser sensibles a los pensamientos y sentimientos de los demás les brindará las habilidades y la confianza necesarias para forjar nuevas relaciones y jugar de forma cooperativa.



COMPARTIR Y CREAR CON OTROS

Las niñas y los niños están cuidando varios semilleros de aromáticas en la huerta de su jardín comunitario. Al notar que algunas semillas no germinaron, Santiago, Andrés y Nicolás acuerdan, con su profe Lucía, contar las plántulas y anticipar si pueden repartirse en grupos para que todos puedan participar de la siembra. Cuando terminan de llegar todas las niñas y los niños, organizan un plan, se ponen de acuerdo en que deben organizarse cinco grupos y cada uno llevará un plato con plántulas, una pala, balde, rastrillo y luego compartirán la regadera, porque solo hay una que funciona. El último acuerdo que hacen es volver a intentar sembrar nuevas semillas y evitar poner demasiada agua para que puedan germinar. Esta experiencia muestra cómo la cooperación, la empatía y el altruismo se fortalecen, al pasar de la relación uno a uno, a la colectividad, y cómo las niñas y los niños anticipan acciones para el bienestar de los demás.



EXPRESIONES DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LAS INTERACCIONES

IMPRESCINDIBLE: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS COOPERAN CON LOS DEMÁS Y MUESTRAN SU EMPATÍA.



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Los bebés muestran preferencia de las personas amables que les ofrecen su voz, su calidez, los sostienen con cuidado y al mismo tiempo les brindan la certeza de estar presentes para ellos y ellas.</p> <p>Estas experiencias fomentan empatía, y en este tiempo del desarrollo se expresa cuando las niñas y los niños sonrían o se calman ante la voz y gestos afectuosos del adulto, cuando recibe atención ante sus solicitudes, y se siente participe genuinamente de las conversaciones, los juegos y otros intercambios.</p>	<p>Las niñas y los niños muestran preocupación por otras personas cuando identifican que necesitan ayuda, los ven llorar o notan sus gestos de tristeza o preocupación, se detienen, observan y en oportunidades ofrecen su ayuda o consuelo. Invítalos a interesarse por saber qué les pasa a los demás, a conversar y nombrar las emociones. Crea iniciativas para ofrecer consuelo, enseñándoles canciones como esta de Encanto al Alma: “Luego de buscar por el cielo y la tierra, una medicina me vine a encontrar. Es tan antigua como poderosa. Cuando la das, la podés encontrar. Un abrazo te doy, un abrazo me das. Cura del corazón, calma el alma y da paz”⁷</p>	<p>Las niñas y los niños se interesan por brindar consuelo o alivio con sus acciones hacia alguien que sienten que lo necesita, y están dispuestos a compartir algo que tienen para hacer sentir mejor a alguien más. Sentados en el suelo, cerramos los ojos y llevamos las manos al corazón para sentir cómo late. Luego, abrimos los ojos y damos las gracias por lo que queramos (el día, nuestras familias, etc.). Puedes cerrar preguntando ¿qué necesita tu corazón para mantenerse amoroso y contento?, ¿cómo podemos lograr esto aquí en nuestro grupo o salón? Evita vincularla a alguna creencia religiosa, plantéala de manera abierta pensando en principios éticos de bondad y compasión.</p>	<p>Durante este momento del desarrollo, las niñas y los niños expresan verbalmente preocupación por otros y preguntan, por ejemplo: “¿estás bien?”, “¿por qué lloras?”, “¿qué te duele?”. Así, recurren a sus palabras para acercarse, comprender y confortar a quien sienten que lo necesita. Para potenciar esta capacidad puedes preguntarles: ¿Te ayudo? Los niños podrían desear ayuda concreta para resolver un problema; ¿Te escucho? A menudo los niños solo desean ser escuchados para expresar lo que les está sucediendo. ¿Te abrazo? Tal vez los niños solo desean sentir el consuelo físico⁸. Esta es una estrategia desarrollada por Sesame Workshop.</p>	<p>Esta propuesta puede incorporarse al menos una vez a la semana, y es pertinente, pues parte de reconocer que las niñas y los niños identifican y pueden anticipar lo que puede hacer sentir triste a alguien, al tiempo que reconocen que pueden tomar la iniciativa para ayudarlo y buscar que esté bien. Con los ojitos cerrados, vamos a buscar enviarles amor a las personas, los animales y los seres vivos que lo necesitan.</p> <p>Para esto, primero vamos a pensar en un ser querido, puede ser un animal u otra persona, alguien por quien cada uno sienta mucho amor. Luego, mentalmente y desde el corazón, extendemos ese mismo amor a otros seres; podemos pensar en las personas de su familia, nuestros compañeros del grupo, nuestros vecinos, los animales que viven con nosotros, los que están en nuestro territorio.</p>

(Pasa)

7 Melodía y canción disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=JILLqFfvCW8&t=1s>

8 ¿Te ayudo, te escucho o te abrazo? Recuperado de: <https://sesameworkshop.org/resources/te-ayudo-te-escucho-o-te-abrazo/>

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Los bebés interpretan las acciones colaborativas cuando reconocen que los adultos buscan ayudarlos a resolver problemas específicos como alcanzar un objeto, destrabar una parte de su cuerpo que se quedó atorada al buscar girar, así cuando reconocen que, en las interacciones cotidianas, los adultos también reciben apoyo y se ven aliviados. Permite que tus palabras acompañen estos actos de cooperación y cuéntales a los bebés al respecto, 'yo puedo ayudarte', 'ya te sientes mejor', 'aquí estoy, puedes quedarte tranquilo', 'mira, ya alcanzamos el juguete juntos'.</p>	<p>Las niñas y los niños asumen una actitud colaborativa y cooperan con los otros cuando acercan objetos que necesitan, apartan obstáculos, corrigen un error o se involucran en tareas sencillas que traen bienestar para todos. En este sentido, resulta importante que en la cotidianidad de la educación inicial se invite a las niñas y los niños a participar en tareas sencillas como recoger o llevar a un punto los libros, juguetes, materiales, etc., también a alcanzarlos a alguien que no puede hacerlo solo o a compartir con quien quieran para hacerlo sentir bien.</p>	<p>En este momento del desarrollo, las niñas y los niños exploran formas de comunicar sus emociones y necesidades dentro de la convivencia. Surgen desacuerdos naturales, como querer el mismo juguete o no saber poner límites ante acciones que no les agradan, y a veces lo manifiestan mediante gestos o acciones como empujar, golpear o quitar un objeto, intentando expresar lo que sienten y desean. Acompañar estas expresiones desde la palabra y la empatía, sin censurar ni etiquetar comportamientos como "bruscos" o "violentos", permite que las niñas y los niños reconozcan sus emociones y aprendan a negociar y relacionarse de manera pacífica.</p>	<p>Las niñas y los niños negocian turnos y roles en el juego, hacen propuestas y buscan establecer acuerdos que les permiten asumir una actitud colaborativa con los otros. En medio de esto, pueden transitar entre la negociación y la imposición. Una manera de contribuir a ganar mayor conciencia sobre este proceso puede darse en la lectura en voz alta. Un libro sugerido, si no lo conoces, es Tito y Pepita, de la autora Amalia Low, que narra la historia de dos hámsteres que, siendo vecinos, no se soportaban y cada día se enviaban cartas hirientes, hasta que algo cambió. Después de leer y compartir reflexiones, puedes invitar a las niñas y los niños a escribir sus propias cartas o hacer postales para alguien especial.</p>	<p>Las niñas y los niños asumen roles de ayuda espontánea apoyando a sus compañeros, así como contribuyendo a generar encuentros amables y amorosos en el día a día. Inspirados en propuestas como ATB (conciencia a través del cuerpo por sus siglas, en inglés), ejercicios del teatro y las artes escénicas, pueden crearse invitaciones para que puedan jugar a habitar el espacio en parejas con los ojos vendados, guiándose entre sí, o compartiendo una experiencia, como leer para el otro, dar un masaje en las manos, etc. Para cerrar la actividad, es importante conversar sobre cómo se sintieron. Este tipo de propuestas parten de promover la confianza en el otro y de encontrar maneras de garantizar su protección y cuidado.</p>

AHORA, VEAMOS CÓMO LOS PROCESOS ACONTECEN EN UNA EXPERIENCIA MARIANA FUNCIONA COMO UN AMBIENTE FACILITADOR⁹

Mariana es una de las maestras de un grupo de niñas y niños de 2 años. Son las 10:00 de la mañana. Hay varios niños jugando a construir con bloques de madera, otras niñas y niños leyendo, y algunos niños jugando con carros. Dos niños comienzan a pelear por un carrito, uno de ellos agrede físicamente al otro. Mariana se acerca, pregunta qué pasó. Martín le cuenta que José le quitó el carro que él trajo de su casa y por eso le pegó. José llora y dice que él quiere ese carro. Mariana le pregunta a Martín si podría prestárselo un ratito, Martín dice que no. Entonces, Mariana le dice a José: "Este carro lo trajo Martín de su casa y no puede prestarlo ahora".



⁹ Este texto retoma el documento elaborado por López y Molano (2025): *Documento base Orientaciones técnicas para la ampliación y armonización curricular de la educación inicial en Colombia*, en articulación con el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (Colombia: Unicef-MEN-ICBF).

¿Viste que a veces es difícil prestar los juguetes que traemos de casa porque los queremos mucho? ¿Qué les parece si hacemos lo siguiente?

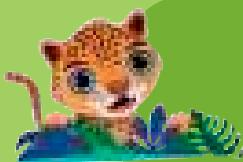
Vamos a ver qué carritos tenemos en nuestra caja de juguetes, y vemos si encontramos uno como el de Martín. ¿Qué es lo que a ti te gusta mucho del carro de Martín? José contesta:

"Que tiene las ruedas grandes".

Entonces, Mariana lleva de la mano a Martín y a José hacia la caja de juguetes del salón, y juntos revisan los carros que hay. No hay ninguno con ruedas tan grandes como el de Martín. Pero Mariana les ayuda a valorar otros carros, mostrándoles lo rápido que corre el azul, o qué lindo es el camión al que se le pueden abrir las puertas. Finalmente, José acepta el camión y Mariana les propone llevarse algunos más, y arma con ellos una pista para hacer circular juntos los carros. El juego sigue feliz. (López, 2024 citado en López y Molano, 2025, p. 9).

Como puede verse en la experiencia, el acompañamiento de Mariana permite a los niños comprender las emociones propias y ajenas, una habilidad crucial que se construye desde los primeros años de vida.

El diálogo propuesto por Mariana permite a los niños desarrollar la capacidad de gestionar sus emociones, desde una comunicación con la que logran resolver conflictos pacíficamente y desarrollar empatía hacia otros, dado que les permite desarrollar recursos para prestar atención no solo a sus propias necesidades, sino también a las de los demás. Un niño o una niña que se siente constantemente ansioso o inseguro tendrá más dificultad para 'descentrarse' y considerar los estados internos de otros. La confianza y la sensación de ser comprendido que emanan de un ambiente facilitador crean el terreno fértil para que la empatía florezca.



De acuerdo con lo abordado en este propósito y pensando en tu propia práctica:

¿De qué manera intervengo cuando surgen conflictos entre niños y niñas?

¿Mis intervenciones ayudan a que los niños reconozcan y expresen sus emociones?

¿Cómo estoy favoreciendo que los niños se sientan comprendidos y seguros para expresar lo que sienten y piensan?

¿Cómo apoyo a los niños para que identifiquen lo que sienten los demás y desarrollen empatía hacia sus pares?

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS SON COMUNICADORES ACTIVOS DE SUS IDEAS, SENTIMIENTOS Y EMOCIONES; EXPRESAN, IMAGINAN Y REPRESENTAN SU REALIDAD¹⁰

Desde que nacen, los bebés, niñas y niños participan de la cultura en medio de interacciones e intercambios sociales que mantienen con sus cuidadores principales, para poco a poco abrirse e interactuar con otros actores que hacen parte de esos nuevos contextos relacionales en los que se involucran. Estas interacciones mediadas por la comunicación y el lenguaje posibilitan tanto organizar su propia experiencia, al exteriorizar ideas, sentimientos y emociones experimentados en medio de su propia apropiación de la realidad, como intercambiar y compartir con otros esos significados que construyen mientras se apropian del uso social del lenguaje y las reglas que este encierra a la hora de expresarse, negociar, construir acuerdos con otros, argumentar, decidir, proponer, participar, interpretar, tomar decisiones, crear mundos posibles y representar las realidades que viven y construir conocimiento.

En este sentido, ser comunicadores activos implica asumir un lugar en el mundo, sentirse parte de y participar activamente en este. Por eso, se reconoce que los bebés, niñas y niños incluso antes de nacer ya son comunicadores activos a través de la oralidad que vincula, traducida en esos primeros envoltorios simbólicos que se tejen en medio de los juegos de lenguaje que acunan, las proximidades corporales presentes en el diálogo tónico, las miradas, los gestos y los silencios que van permitiendo su entrada en la cultura, a través de la musicalidad que encierra la lengua materna. Reyes (2008, como se cita en SDIS y SED, 2010) plantea que la exploración que hacen los bebés de los sonidos similares y diferentes, de los acentos, de las intenciones, los matices y la musicalidad de la lengua materna, les ayuda a desarrollar la conciencia fonológica, ese “saber cómo suenan las palabras” que resultará imprescindible para aprender a hablar y que, más adelante, también será esencial para aprender a leer y escribir (SDIS y SED, 2010, p. 112)

¹⁰ Este texto introductorio retoma el documento elaborado por López y Molano (2025): *Documento base Orientaciones técnicas para la ampliación y armonización curricular de la educación inicial en Colombia*, en articulación con el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (Colombia: Unicef-MEN-ICBF).

Lo que empieza en la oralidad y en la conquista del lenguaje, a partir de esos envoltorios simbólicos que propicia el adulto cuidador al reconocer el protagonismo del bebé permite la aparición de sus primeras palabras. Este proceso moviliza una reestructuración completa de la comunicación que la niña o el niño establece con otros, a través de la conversación y la narración, que le permite organizar mejor su experiencia, ganar su propia voz y asumir lo que esto implica. De esta manera, va descubriendo poco a poco la lectura como una posibilidad para interpretar la realidad, el lenguaje escrito y las expresiones artísticas, como otras formas de representar el mundo. Estas conquistas requieren experiencias enriquecidas que partan de sus preguntas, intereses y exploraciones, para avanzar en la comprensión de la función social, expresiva y comunicativa del lenguaje en sus diversas manifestaciones.

Desde esta perspectiva, en este propósito se ampliará cómo las niñas y los niños:

- ★ Apropian su lengua por medio de la oralidad, la conversación y la narración.
- ★ Interpretan y construyen significados a través de las diversas formas de leer.
- ★ Representan el mundo a través de las escrituras y las expresiones artísticas.



Antes de entrar en la profundización de cada imprescindible, con el ánimo de entablar un diálogo directo con la práctica cotidiana, se extiende la invitación a pensar en las niñas y niños con quienes interactúan y desde allí preguntarse:

¿Qué recursos comunicativos verbales y no verbales usan las niñas y niños para comunicarse con otros y expresar sus emociones, ideas y sentimientos?

De acuerdo con las observaciones de la cotidianidad en la educación inicial, ¿las niñas y niños con los que trabaja tienen intención de escribir?, ¿qué preguntas e hipótesis tienen en torno a sus propias escrituras?

¿Cómo podría rescatar el libro como objeto cultural y la lectura en familia en tiempos donde abunda la hiperestimulación por las nuevas tecnologías?

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS APROPIAN LA LENGUA POR MEDIO DE LA ORALIDAD, LA CONVERSACIÓN Y LA NARRACIÓN

La apropiación de la lengua por parte de los niños y las niñas es una conquista fundamental y un proceso cultural donde se construyen los significados compartidos de cada comunidad, que

encierra un profundo carácter afectivo y psicológico. En medio de las interacciones e intercambios amorosos con sus cuidadores, los bebés, las niñas y los niños aprenden a nombrar cada vez con mayor precisión lo que sienten, observan y experimentan. La lengua representa el legado de las familias y comunidades, que se transmite a través de expresiones, arrullos, rimas, cuentos, historias, canciones y juegos de palabras, que se potencian con gestos, movimientos y afectos. En su fuerza radica la construcción de identidad individual y colectiva.

Este es un proceso que comienza mucho antes de que las niñas y niños aprendan a hablar, y se cimenta cuando los adultos significativos de su entorno les dedican palabras, a manera de envolturas sonoras que sostienen y acunan (Anzieu *et al.*, 1993) y cuando integran el *maternés*, esa adaptación del lenguaje que se crea de manera intuitiva y que realizamos para vocalizar con más acento y sonoridad al hablar con los bebés, usando balbuceos juguetones, cargados de onomatopeyas y ruiditos para atraer su atención y construir una situación de diálogo, generalmente acompañada de gestos, risas, cosquillas, toques corporales o caricias y siempre desde el contacto cara a cara (Karmiloff y Karmiloff-Smith, 2005). Estas interacciones multimodales tienen una clara intención comunicativa y posibilitan el encuentro desde el reconocimiento mutuo, que en el caso de las niñas y niños con dificultades auditivas o que por alguna razón no logran hablar cobran mayor relevancia y se fortalecen durante todo su proceso de desarrollo.

Es por esto, que, aunque un bebé no comprenda aun el sentido y significado de todas las palabras mientras su papá, mamá o maestra le canta o le habla, no es un obstáculo para iniciar el reconocimiento del sentido de la comunicación, pues lo que más le interesa y nutre al bebé en principio es la melodía, la música que se produce cuando la voz busca formas suaves para jugar y envolver y esos gestos recíprocos y caricias que se producen. Se puede decir entonces que las y los bebés necesitan para su desarrollo recibir muchas interacciones mediadas por la musicalidad de la palabra y el contacto piel a piel.

A medida que los bebés, las niñas y los niños crecen, también lo hace su interés por interactuar activamente, integrándose en situaciones comunicativas a través de sus gorjeos, balbuceos y sonidos, como “guuuu”, “ahhhh”, “ohhhh”, “tatata”, etc., que imitan lo que han escuchado; esto configura su propia voz, mientras mantienen el contacto visual y corporal, y manejan entonaciones y gestos particulares según su intención comunicativa, así como turnos en la conversación e interacción, propios de cualquier intercambio comunicativo.

Con el incremento del vocabulario, aparecen las primeras etiquetas verbales para designar y nombrar objetos, por ejemplo ‘guau’ para referirse al perro —pero también a cualquier cuadrúpedo—, o ‘awa’ para nombrar cualquier líquido (Palacios, 2005). Poco a poco, también aumentan las conversaciones en las que las niñas y los niños comparten sus ideas y preguntas acerca sobre el mundo que habitan, lo que requiere de adultos que continúen acompañando con su voz, desde una espera sensible, pues muchas veces los recursos lingüísticos no les permiten expresar todo lo que pasa por sus cabezas. De este modo, las niñas y niños se van apropiando de estructuras gramaticales propias de su lengua y logran sostener con mayor propiedad sus propias narraciones, cargadas de detalles, ya sea mediante el lenguaje verbal o la lengua de señas. Ambas formas de expresión, aunque con particularidades, comparten el mismo proceso de construcción progresiva para organizar la experiencia.

Se puede decir que el juego es inseparable del aprendizaje del lenguaje oral, puesto que en la medida en que las niñas y los niños avanzan en la apropiación de su lengua y desentrañan sus reglas sus

modos de construcción, de forma extraordinaria surge el impulso de buscar romperlas y explorar sus límites. Por eso aparecen las palabras inventadas, el sinsentido, los disparates, los trabalenguas, que llenan de humor, y los lenguajes secretos que utilizan las niñas y a los niños. Esos juegos de ruptura constituyen juegos que enseñan de qué está hecho el lenguaje y cómo funciona, y deben ser festejados y enriquecidos con propuestas que involucren trabalenguas, adivinanzas, retahílas o poemas, que juegan con la ruptura de las estructuras sintácticas (López, 2021).

Gradualmente, las niñas y niños comprenden que las palabras o señas les permiten preguntar, narrar, describir, crear, imaginar, argumentar y recrear su realidad, al estructurar y ordenar las acciones, las interacciones, el pensamiento y las emociones que en esta suceden (Bejarano, 2014); estos elementos posibilitan ampliar sus relaciones sociales y expresar con naturalidad sus sentires y pensamientos, lo cual produce una mayor confianza en sí mismos; esto requiere contextos de interacción genuina, donde sus opiniones sean valoradas, respetadas y tenidas en cuenta (MEN, 2017)

Así, en la medida en que el lenguaje de las niñas y niños se potencia, se fortalecen también sus procesos argumentativos en cuanto a la expresión de lo que piensan y sienten, que enriquecen sus conversaciones y narraciones mientras mantienen un hilo conductor lógico. Esto se potencia a través de espacios intencionados que inviten a dialogar, debatir e imaginar mundos posibles.

A continuación, se presentan algunos ejemplos, a la luz de los momentos transformadores del desarrollo, propuestos en las Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar (2017), con el ánimo de mostrar, a través de situaciones concretas, cómo se vive la apropiación de la lengua desde la oralidad, la conversación y la narración en la primera infancia.

OBSERVANDO LA EXPRESIÓN DEL DESARROLLO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN EXPERIENCIAS COTIDIANAS



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

Miguel Ángel, de cuatro meses, está acostado sobre el pecho de su papá, él le canta con voz tenue una canción de cuna, como preámbulo al momento de acostarse. Mientras lo arrulla, le habla con cariño: “Mi amor, ya es hora de dormir...”. Miguel Ángel lo mira fijamente, emite algunos sonidos y sonrío. Él repite el sonido y le pregunta: “¿Quieres que te cante más?”. Miguel Ángel vuelve a gorjear y se inicia así un pequeño diálogo sonoro que los envuelve a ambos en una atmósfera llena de complicidad, donde el lenguaje surge como forma de encuentro y sincronía afectiva. En esta situación, Miguel Ángel reconoce la voz como envoltura emocional y responde con sus primeras formas de expresión; mientras su papá, con su mirada y tono pausado, crea esa atmósfera de seguridad que da origen a la oralidad como vínculo.

Este momento íntimo refleja un proceso clave del desarrollo de la primera infancia, atravesado por el vínculo afectivo, ya que, a través del contacto cercano, la mirada, el tono de voz y el ritmo

compartido, Miguel Ángel comienza a desarrollar la capacidad de atención conjunta desde la mirada y la comprensión de turnos conversacionales, donde el tono de voz y las pausas se convierten en elementos fundamentales para la adquisición del lenguaje. Además, en este primer diálogo emocional y sonoro, Miguel no solo aprende a comunicarse, sino que también se siente escuchado, contenido, seguro y acompañado, por lo que empieza a construir la idea de sí mismo como alguien que puede provocar respuestas, emociones y ser parte de un entorno.



DESPLAZARSE POR EL ESPACIO

Isabella tiene 12 meses y se encuentra en el jardín jugando sobre una manta. Al escuchar la voz de su maestra, gatea hacia ella. La maestra, atenta y sonriente, le extiende un títere de dedo en forma de perrito, mientras le dice: “Mira quién vino a saludarte..., ¡es el perrito Guau! Isabella estira su mano y toma el títere con curiosidad. Comienza a moverlo frente a su rostro y, mientras lo hace, balbucea: “Ta, ta, ta...”. Su maestra inmediatamente le dice si ese es el perrito y hace la onomatopeya: “¡Guau, guau!”, mientras con el títere le hace cosquillas. Isabella, en medio de su risa, toma el títere e intenta imitar a su maestra haciéndole cosquillas, mientras repite con una sonrisa: “Guá”. La maestra celebra que lo haya dicho con un beso. Como puede notarse, Isabella interactúa con su maestra desde un juego vocal acompañado del títere, produciendo mutualidad entre ambas, donde no importan tanto las palabras sino la intención compartida que allí se gestó. La maestra va enriqueciendo el balbuceo natural a la apropiación del lenguaje desde la afectividad. De este modo, Isabella comienza a asociar sonidos con objetos, acciones y respuestas del otro. La respuesta cálida y verbal de la maestra le da valor a su expresión, lo que la motiva a seguir explorando y probando sonidos como parte de un diálogo compartido.



HABLAR Y EXPLORAR

Santiago y Camila están en el arenero que queda en su jardín infantil. Usan arena y piedras para construir un volcán imaginario. Mientras ponen una piedra grande en la cima, Santiago anuncia emocionado: “Este es mi volcán..., ¡mira, va a explotar!”. Camila, sin dejar de mirar la montaña de arena, responde: “¡Corre, que la lava quema!”. Ambos se levantan y corren alrededor del arenero, haciendo sonidos y gestos exagerados que asemejan una explosión: “¡Buuuummm!, shhhh, la lava baja”. Luego, Santiago vuelve y se ubica frente a su construcción y tomando una piedra dice: “Este es el escudo que me cuida de la lava, toma uno para ti”, mientras entrega otra piedra a Camila. Esta es una situación que muestra cómo el lenguaje se transforma en herramienta de creación simbólica. A través del “hagamos como si”, ambos niños despliegan sus capacidades narrativas y crean mundos posibles o escenas compartidas. Esta es una conversación que está llena de intercambios, acuerdos y representaciones, que fortalecen la imaginación y la coordinación tanto verbal como no verbal. A través del juego, las niñas y los niños crean mundos posibles, ponen en palabras sus ideas y emociones, y construyen escenarios donde el lenguaje, el cuerpo y la imaginación se integran en una sola experiencia.



PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO

Durante una salida al parque con su grupo, Antonella, de 3 años y medio, observa con atención los árboles a su alrededor. De pronto, se detiene frente a uno que no tiene hojas. Se le queda mirando en silencio por unos segundos y pregunta a su maestra:

—Profe, ¿ese árbol está muerto? —su maestra, en lugar de dar una respuesta inmediata, le devuelve la inquietud con otra pregunta que fomenta la reflexión: —¿Y tú por qué crees que puede estar muerto? —Antonella observa de nuevo el árbol y responde: —Porque no tiene hojas... y está triste. Como cuando mi mamá llora. —La maestra le dice—: Eso que me dices es muy especial. Podemos hacer un dibujo de ese árbol cuando volvamos al salón, ¿te parece? — luego, en el aula, Antonella toma una hoja blanca y dibuja el árbol que vio. Con crayones azules, dibuja gotas que caen de las ramas y dice—: Son lágrimas, el árbol llora porque está solito.

Como puede verse, Antonella hace uso del lenguaje como una forma de interpretar sus vivencias y emociones, narrándolo no solo desde el lenguaje oral, sino desde lo que ofrece en estas edades la representación gráfica donde logra integrar su oralidad, afecto y simbolización. El lugar de la maestra es de acompañante sensible que valida la emoción y permite ampliar conversaciones y formas de representar lo vivido desde los lenguajes expresivos.



CREAR Y COMPARTIR CON OTROS

Durante la asamblea de la mañana, el grupo de transición se reúne en círculo. El maestro abre el espacio con la pregunta: —¿Hay algo que quieran compartir hoy con sus compañeros? —Nicol, que tiene 5 años, levanta la mano y dice: —Quiero contar algo: ayer mi perrita Luna se perdió, y yo lloré, pero mi papá me ayudó a buscarla y la encontramos. Estaba debajo del carro. El grupo permanece atento a lo que dice Nicol. Luego, Luciana, sentada al lado, dice emocionada: —¡Mi gato también se esconde! Se mete al armario y no lo vemos hasta que mi mamá lo llama. —El maestro, validando lo dicho y buscando ampliar la conversación, pregunta con tono reflexivo: —¿Y cómo se sintieron cuando no los encontraban? —Nicol responde: —Triste... porque pensé que ya no la iba a ver más. —Luciana dice: —Yo me asusto... pero luego me río cuando lo encuentro. —Otros niños comienzan a levantar la mano para contar experiencias similares.

Como puede verse en esta situación, Nicol organiza una narración con inicio, desarrollo y cierre. Usa conectores temporales y expresa emociones. Los otros niños no solo escuchan atentamente, sino que se conectan con las vivencias del otro y comparten las suyas, tal como lo hace Luciana, construyendo significados y sentidos compartidos. Así mismo, al hablar sobre lo que sintieron, se abren espacios para reconocer y nombrar emociones propias y ajenas. El maestro no solo escucha, sino que devuelve preguntas abiertas que se convierten en una invitación a seguir el hilo de la conversación.

EXPRESIONES DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LAS INTERACCIONES

IMPRESCINDIBLE: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS APROPIAN SU PRIMERA LENGUA POR MEDIO DE LA ORALIDAD, LA CONVERSACIÓN Y LA NARRACIÓN



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

Acompaña los cuidados básicos (alimentación, cambio de pañal) con juegos de lenguaje, caricias, miradas y la narración de lo que se hace, esto permite que los bebés **emitan sonidos guturales, balbuceos y vocalizaciones espontáneas, con diferentes entonaciones en medio del contacto visual y la voz del adulto en medio de la interacción afectiva.**

Ello enriquecerá la comunicación y fortalecerá el vínculo.

Para esto, puedes recurrir a la colección de Canciones para acompañar a crecer.

<https://maguare.gov.co>

DESPLAZARSE POR EL ESPACIO

Propiciar experiencias de juego presimbólico, que incluyan acciones como aparecer, desaparecer, esconderse o provocar respuestas en el otro, son fundamentales en este momento. Este tipo de juego no solo favorece la construcción del vínculo afectivo con el adulto, sino que **permite a los niños y niñas anticipar, escuchar, emitir sonidos y participar en secuencias de intercambio.** Estas experiencias son fundamentales en la construcción del lenguaje, **pues activan los sentidos, las emociones y los gestos que dan origen a los primeros diálogos con el mundo.**

HABLAR Y EXPLORAR

El trabajo por rincones en este momento del desarrollo favorece el diálogo y la interacción con otros. Los rincones de juego simbólico inspirados en situaciones cotidianas como el baño, la comida o el cuidado de un bebé, por ejemplo, **producen oportunidades para que las niñas y los niños, a través del juego, comiencen a expresar con palabras lo que han vivido y sentido.** Por ejemplo, mientras juega con una muñeca, Ana la arropa, la arrulla y le dice: “Ya, bebé, no llores”. En ese gesto, **exterioriza su mundo interno, le da sentido a lo que ha experimentado y aprende a comunicar emociones, cuidados e ideas de forma espontánea.**

PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO

Apoyar la construcción de secuencias narrativas a partir de las experiencias vividas, desarrollando la evocación verbal y la organización del relato. **Relatar situaciones conocidas con apoyo del adulto, organizar sus ideas en narraciones sencillas, contar historias, expresar ideas y participar en conversaciones, utilizando un lenguaje cada vez más complejo y preciso.**

Por ello, te invitamos a crear espacios ricos en conversación, donde se anime a las niñas y niños a narrar sus experiencias, a describir, a argumentar sus ideas y a hacer preguntas. La asamblea puede convertirse en la excusa perfecta para esto.

COMPARTIR Y CREAR CON OTROS

Invitar a las niñas y los niños a crear historias colectivas, construidas entre todos, permite que **recreen relatos colectivos con tramas estructuradas, coherentes y con gran riqueza descriptiva.** Así mismo, promueve su creatividad y los reta a ampliar su vocabulario para describir personajes, situaciones, emociones y objetos, favoreciendo la organización de sus pensamientos, así como la fluidez y coherencia en su discurso. Un buen ejemplo de esto se encuentra en la serie animada: *Crónicas Infantiles*, que puede servir de inspiración para favorecer este importante proceso: <https://rtvcplay.co/ninos/las-cronicas-elfantiles/ana-jugo> <https://rtvcplay.co/ninos/las-cronicas-elfantiles>

(Pasa)

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>A lo largo de este momento transformador, los bebés disfrutan de las interacciones cara a cara, observan detenidamente la boca del adulto y emiten sonidos como parte del intercambio con otros, por ello es vital que, como adulto, te ubiques siempre de frente al bebé y prestes tus palabras para narrar lo que está sucediendo, vocalizando despacio y de manera exagerada, así como reforzando cada balbuceo con gestos de alegría y palabras que conectan, para que los bebés intenten imitar.</p>	<p>Establece una atmósfera cálida en los espacios comunitarios y familiares donde trabajas, en los cuales se privilegien a los bebés con baños sonoros¹¹, arrullos, nanas y lectura de libros, que les permita, reconocer sonidos asociados a experiencias agradables (como la voz de la madre o una melodía repetida) y reaccionar con atención, asociando esos estímulos a sensaciones conocidas.</p>	<p>Organiza ambientes enriquecidos con objetos no estructurados, como piedras, palos, ramas y hojas, cajas, botellas, retazos de tela, semillas, piñas y conchas marinas, etc., que inviten a 'hacer como si' y posibiliten a las niñas y niños participar en varias situaciones comunicativas para interactuar y expresar sus deseos, necesidades, ideas, sentimientos, a través de combinaciones de palabras.</p> <p>Acompáñalos durante el juego, presta tu voz para hacer narraciones espontáneas.</p>	<p>Propiciar conversaciones significativas guiadas por los intereses de las niñas y niños, a través del desarrollo de proyectos de aula o salidas pedagógicas que funcionen como detonantes de preguntas y conversaciones, permitirá usar de manera diversificada el lenguaje oral para relacionarse con los demás, influir en ellos, imaginar, inventar y explorar su entorno. En estos espacios, las niñas y niños explican lo que sucede procurando que otros comprendan sus ideas, las cuales resultan claras gracias al orden que estructuran en sus ideas antes de hablar</p>	<p>Promover conversaciones provocadoras, a partir de preguntas como: ¿qué pasaría si...?, ¿Por qué crees que...?, permitirá a las niñas y niños argumentar sus ideas y escuchar activamente, mientras participa en conversaciones y asambleas, donde usan el lenguaje para negociar, proponer y construir acuerdos, convirtiéndolo en una herramienta de pensamiento y de construcción colectiva.</p>

(Pasa)

11 Los baños sonoros son experiencias diseñadas para conectar profundamente con sonidos suaves que inspiran calma y relajación, generalmente incluyen el uso de diversos instrumentos como palos de lluvia, tambores de olas, campanas o melodías suaves o paisajes sonoros que recuerdan a la naturaleza. Para organizar una experiencia de este orden, se puede disponer cojines o colchonetas, e invitar a las familias, los niños y las niñas a relajarse y simplemente escuchar con atención.

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Crear un ambiente cálido, es decir, agradable y que brinde bienestar y tranquilidad a los bebés, donde se involucre la voz, los gestos y el contacto corporal en los primeros meses es fundamental, ya que permite interpretar el llanto, los balbuceos y las sonrisas como expresiones comunicativas con sentido e invita a los bebés a responder con sonidos al contacto verbal cercano, devolviendo respuestas que fortalecen el vínculo e inician la comunicación recíproca.</p>	<p>Podrías introducir en la rutina diaria un momento para interactuar con cada bebé a través de juegos corporales y de rezago¹², baños sonoros o masajes, donde puedan expresar sus estados emocionales de asombro, satisfacción, alegría, etc., mediante vocalizaciones simples que pueden acompañarse de gestos, sonidos y sonrisas. Haz esto distinguiendo sus entonaciones afectivas y ajustándote emocionalmente a estas, en particular si aparece el llanto u otra expresión de incomodidad.</p>	<p>Propicia espacios donde las niñas y niños digan lo que sienten o piensan, mediante acuerdos frente a los tiempos de escucha, el uso de la palabra y los turnos. Pueden ser espacios de juego, de exploración o de conversación.</p>	<p>Aprovecha situaciones de conflicto entre las niñas y niños, para crear un espacio tranquilo que invite a hablar desde lo que sienten. Esto permitirá que las niñas y los niños comiencen a poner en palabras sus vivencias, expresar cómo se sienten, escuchar al otro y establecer acuerdos, desarrollando su oralidad y fortaleciendo sus capacidades comunicativas, al incorporar progresivamente tiempos verbales y conectores, que les permitan dar sentido a sus vivencias, en un contexto de confianza y respeto.</p>	<p>¿Qué tal si incorporas en la rutina al cierre del día un espacio de diálogo donde se recoja el sentir de las niñas y niños frente a lo vivido durante el día, recordando los momentos que marcan la rutina, con el ánimo de favorecer que las niñas y niños? Expresar sentimientos, emociones e ideas personales con claridad y respeto por los turnos de conversación con otros niños y los diferentes puntos de vista frente a lo sucedido en la jornada.</p>

12 De acuerdo con la SED (2019), “durante el primer año de vida, las interacciones entre los niños o las niñas y los adultos cuidadores están enmarcadas principalmente en las prácticas de cuidado y crianza en las que el cuerpo se asume como el centro de todo contacto. Las caricias, los arrullos, los besos, los cambios de pañal y la alimentación integran al adulto con el niño o la niña en un mismo momento, espacio y tiempo de jugar, donde los dos están de acuerdo en compartir sensaciones, tensiones, temperaturas, ritmos y contactos, que se instauran en la memoria corporal, hacen parte de la transmisión de su cultura y dan paso a la expresión voluntaria e individual. Este tipo de juegos no verbalizados son llamados por autores, como Calmels (2017), “juegos de crianza”, que se transmiten de generación en generación y que resultan de la necesidad del encuentro con el otro” (SED, 2019, p. 78)

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS INTERPRETAN Y CONSTRUYEN SIGNIFICADOS A TRAVÉS DE LAS DIVERSAS FORMAS DE LEER

La lectura en la primera infancia es una experiencia amplia que comienza desde el nacimiento, mucho antes de la decodificación de letras y palabras. Los bebés leen el mundo con todos los sentidos y desde muy temprano comienzan a reconocer y comprender lo que sienten a través de los rostros de sus familiares, maestras, maestros y agentes educativos, los cuales se convierten en sus primeras referencias emocionales. También leen con el olfato, por eso identifican la ropa de la mamá y se tranquilizan al tenerla cerca. Leen con los oídos, por eso la envoltura sonora que producen las voces amadas trae calma, seguridad, y garantizan su presencia.

Leer entonces quiere decir 'interpretar' los significados de las situaciones que experimentan, así como las señales y expresiones correspondientes al comportamiento de las otras personas, no solo exploran las caras, voces o gestos de los adultos que los acompañan, sino que quieren saber qué hay más allá (MEN, 2017). Una bebé que llora, por ejemplo, lee en la actitud, el tono muscular y la voz de su maestra, que está protegida porque su maestra la entiende y la atiende, poniendo a su disposición juegos de palabras, caricias y cercanía física, la bebé lee que puede tranquilizarse porque el ambiente humano es seguro. A este proceso, que las y los bebés hacen tanto para comprender su mundo como para vincularse con los otros y lo otro, se le llama 'leer', en un sentido más amplio que la lectura alfabética convencional, porque leer es construir sentidos sobre las cosas del mundo, y esta nueva mirada es la que permite dar cuerpo a la cuestión de 'leer desde el nacimiento' (López, 2021).

En la medida en que su desarrollo avanza, las niñas y niños descubren un mundo de significados contenidos en las palabras escritas. Reconocen los nombres de almacenes que frecuentan, saben que sus familias leen mensajes en sus celulares y que producen sentimientos en quien los lee. La aproximación que han tenido a los libros y documentos impresos les ha permitido comprender que las palabras transmiten significados (MEN, 2017).



En este marco, la lectura compartida se convierte en un acto de cuidado y hospitalidad: cuando un adulto presta su voz, los niños y niñas no solo viajan con las palabras, sino que fortalecen su seguridad afectiva, desarrollan su capacidad de imaginar y construyen pertenencia cultural (Petit, 2015). No obstante, vale la pena aclarar que las niñas y niños comienzan a relacionarse con el objeto libro de formas poco convencionales: en los primeros años, lo adoptan como un juguete más al que mordisquean, chupan, sacuden, lanzan, etc., intervenciones que forman parte de su derecho a la lectura, pues el libro, antes que un texto, es un objeto con una gran carga simbólica y afectiva que provoca placer y se convierte en la puerta de entrada a la cultura escrita y a la imaginación.

Poco a poco, gracias a la mediación de los agentes educativos, maestras, maestros y cuidadores, el libro se va transformando en una experiencia estética compartida, a través de la lectura en voz alta, dada en medio del

[...] triángulo amoroso entre el adulto, el libro y el lector, que sentado en las piernas de su padre descubre que hay un mundo otro y que las ilustraciones no son la realidad sino su representación [...] así, a medida que la voz adulta señala y da nombre a las páginas que pasa, enseña que cada imagen representa algo real. (Reyes, 2007, p.).

Por eso, leer libros junto con las niñas y los niños es una forma profunda de exploración de muchas cosas: el lenguaje escrito, su relación con la lengua oral, la relación entre las imágenes y lo que el texto dice, los sentimientos que el libro propone pensar y los sentimientos propios, la resonancia de cada lectura en uno mismo, el color, la forma, las figuras retóricas de cada obra, lo que piensan los otros, lo que hay en otros mundos que no están cerca de nosotros.

A través de la lectura compartida y la experiencia literaria, las niñas y niños van desarrollando la conciencia fonológica, entendida como esa habilidad auditiva que les permite tener la sensibilidad y la capacidad para reconocer, pensar y manipular la estructura sonora del lenguaje hablado. A través de esta, descubren que el habla está compuesta por diferentes unidades de sonido (palabras, sílabas, rimas, sonidos iniciales, fonemas individuales) y juegan con estos. Una niña o niño que ha elaborado conciencia fonológica tiene herramientas importantísimas para enfrentarse al código escrito, porque comprende auditivamente aquello que las letras intentan representar.

Con el tiempo, las niñas y niños amplían su relación con los textos escritos y van acercándose al aprendizaje de la lectura y la escritura convencionales, al comprender el libro como un “objeto ligado a la cultura escrita, a ‘un algo’ que contiene historias, preguntas e intereses, que se lee al ritmo propio o que convoca a un grupo de niños, niñas y familias a disfrutar e imaginar otro mundo posible” (MEN, 2017). En medio de esta experiencia de lectura en voz alta por los adultos y de la propia lectura de las niñas y los niños, en soledad, adquieren comprensiones básicas, sobre cómo funciona el lenguaje escrito, descubren que las letras forman palabras, que los espacios separan ideas, que las páginas se leen de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo, que es diferente dibujo y escritura, entre otros elementos (Clay, 1983)

De esta manera, pasan de leer un libro en cualquier orden, incluso saltando algunas páginas, a seguir líneas con su dedo, aunque no lean convencionalmente, o sin marcar con su dedo leen acertadamente el texto que corresponde a esa página. Así las cosas, y entendiendo los libros como materiales de la cultura, la presencia de buenos libros es imprescindible para sostener el derecho cultural a la lectura y a la ampliación de mundos posibles, tanto reales y como de fantasía.

OBSERVANDO LA EXPRESIÓN DEL DESARROLLO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN EXPERIENCIAS COTIDIANAS

Con el ánimo de ver cómo lo anterior se traduce en las prácticas cotidianas que dan sentido a la educación inicial, se presentan algunas experiencias centradas en los momentos transformadores del desarrollo, propuestos en las bases curriculares.



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

Camilo tiene cinco meses. Su maestra lo sostiene en brazos, mientras lo arrulla suavemente, entonando una canción de cuna que ha repetido con frecuencia desde que él llegó al Centro de Desarrollo Infantil. A medida que avanza la canción, Camilo se relaja: su cuerpo se acomoda, sus ojos se iluminan y una leve sonrisa se dibuja en su rostro. Fija su mirada en los labios de la maestra, los sigue con atención y mueve la boca como si intentara imitar la forma del sonido. Al finalizar la canción, emite un pequeño balbuceo. La maestra, sintonizada con su gesto, le responde con una nueva estrofa, alargando las vocales y acariciando su rostro con la voz. En ese intercambio, Camilo interpreta la voz, el tono, el ritmo, la cercanía y la intención amorosa de su maestra. Camilo está 'leyendo' el entorno sonoro y afectivo: la entonación, el gesto y la cadencia del lenguaje. Aunque no hay palabras decodificadas, ya hay construcción de significado a partir del lenguaje oral y corporal compartido.

Como puede verse, acompañar las acciones cotidianas con la palabra, mientras se describe o narra lo que sucede, es fuente de inspiración para la comunicación con el bebé. Mientras se le cambia el pañal, se le puede explicar lo que está sucediendo, o mientras se le da la compota, contarle de qué está hecha y preguntar si es de su agrado o no. Estos son espacios de diálogo y atención que instauran los principios de la comunicación (SED, 2019).



ENTRE NACER Y CAMINAR. DESPLAZARSE POR EL ESPACIO

Alejandro tiene 14 meses y se encuentra vinculado al Centro de Desarrollo Infantil, allí, gatea hacia el rincón de exploración y escoge un libro de tela con tapas suaves y colores vivos. Lo agita en el aire, lo lleva a la boca, lo muerde, lo palpa y lo explora con todos sus sentidos: el libro es, aún, un objeto para ser sentido y conocido corporalmente. Después de algunos segundos, se detiene en una página que muestra una ilustración grande de un perro. La mira con detenimiento, la señala con el dedo índice y emite un sonido prolongado: "Guuuu". Luego, gira la cabeza para mirar a su maestra, quien lo ha estado observando de cerca y, reconociendo su intención comunicativa, se aproxima y responde con tono afectivo: —¡Sí, Alejandro! Ese es el perro...

Como puede notarse, Alejandro está construyendo una relación entre imagen, palabra y sonido. Aunque no lee en sentido convencional, interpreta la representación visual y la enlaza con lo que ha escuchado en otras interacciones.



HABLAR Y EXPLORAR

Cada mañana, antes de comenzar la jornada, Juliana, maestra jardinera del Hogar Infantil La Alegría, invita a las niñas y los niños a elegir un libro del rincón de lectura. Selene, quien tiene 3 años, escoge siempre el mismo: —¿A qué sabe la luna? —Lo sostiene con cuidado y dice: —¡La lula, la luna! —La maestra se sienta en la alfombra, la niña se acurruca en sus piernas y le entrega el libro. La maestra acepta la invitación y comienza a leerlo. A medida que avanza la historia, Selene anticipa partes del relato: —¡El elefante sopla! —dice, antes de que la maestra lea esa escena y en medio de una mirada mediada por la complicidad esta responde: —Sí, el elefante sopla fuerte, como tú ayer con las velitas de tu cumple. —Selene sonríe y susurra: —¡Cumpleaños mía! Al terminar, Selene toma el libro, lo abre al azar y, señalando una página, dice: —Aquí, el mono quiere luna... pero no llega.

La maestra aprovecha para preguntar: —Y tú, ¿qué harías para alcanzar la luna? —Selene piensa un segundo y dice: —Subo la silla... y mi papá me alza.

Como puede verse, la lectura compartida se convierte en un momento íntimo de construcción de vínculo y involucramiento afectivo en medio de ese triángulo amoroso entre la maestra, el libro y Selene.



PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO

Samuel tiene 4 años y hace parte de una Institución educativa oficial, donde están desarrollando el proyecto de aula “Lo que vemos en el camino”. Es viernes y la maestra ha decidido proponer un recorrido corto por el barrio en el marco del proyecto. Durante el recorrido, Samuel camina junto con sus compañeros y observa con atención los letreros que hay en los locales. De repente, se detiene frente a una tienda de abarrotes y señala con entusiasmo el cartel que dice “Supermercado Don Juan”, y exclama: —¡Ese es el supermercado de mi mamá! —La maestra le pregunta: —¿Cómo sabes que ahí dice supermercado? Samuel, seguro de sí, responde: —Porque tiene la ‘s’ grandota, como la de Samuel, y porque siempre tiene ese dibujo del carrito con frutas. Otro niño del grupo agrega: —¡Y allá hay una P!, como la de papá. Durante el recorrido, Samuel también identifica otros símbolos: —Allá dice ‘panadería’, porque tiene una foto de pan redondo... y huele rico, como cuando mi abuela hace pan.

Este ejemplo ilustra cómo lee Samuel desde el reconocimiento visual, la asociación de letras conocidas, los íconos y su experiencia previa. Su lectura es no convencional, pero absolutamente significativa y funcional. Samuel reconoce marcas, símbolos, logos y palabras impresas que forman parte de su entorno y su vida cotidiana. Este tipo de lectura demuestra que Samuel ya está construyendo la idea de que el texto tiene un sentido y se relaciona con el contexto, las letras y las imágenes transmiten información y puede anticipar contenido sin leerlo formalmente, gracias a sus experiencias previas.



CREAR Y COMPARTIR CON OTROS

Chaira, Eilyn y José están mirando un libro informativo sobre los animales de la selva. José señala la portada y lee en voz alta con esfuerzo: —A-ni-ma-les... de la... —Chaira, mirando la imagen de un jaguar, añade: —¡De la selva! —Juntos intentan anticipar lo que dice el título, relacionando las letras con las imágenes, elaborando hipótesis a partir de lo que conocen y mostrando así su interés por comprender el lenguaje escrito.

Mientras observan la imagen de un jaguar, Eilyn dice: —¡Mira!, este se parece al que vimos en el documental con la profe —Chaira responde: —Y tiene manchas como las de mi blusa. Dice que corre rápido, ¿verdad? —José, con el dedo, sigue las palabras del texto mientras la maestra se acerca. Él pregunta: —¿Aquí dice jaguar, profe? —la maestra responde: —Sí, y empieza con la letra jota, como la de tú y la de tu amigo Juan. ¿Quieren que lo leamos juntos? —la maestra lee una parte del texto y luego les pregunta: —¿Qué fue lo que más les gusto del jaguar? —José responde: —Que caza en la noche —Valentina añade: —Y que le gusta el agua. Yo no sabía eso.

Esta situación muestra cómo los niños señalan palabras, identifican letras, siguen la direccionalidad del texto e intentan descifrar palabras clave; dialogan sobre lo leído, preguntan, explican, negocian significados y se apoyan mutuamente.

EXPRESIONES DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LAS INTERACCIONES

IMPRESCINDIBLE: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS INTERPRETAN Y CONSTRUYEN SIGNIFICADOS A TRAVÉS DE LAS DIVERSAS FORMAS DE LEER



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

Favorece experiencias donde se potencia el triángulo amoroso entre el adulto, el libro y el bebé, permitiéndole participar de la lectura compartida desde la seguridad que ofrece el regazo y la entonación amorosa. Esto posibilita **que el bebé participe activamente de la lectura, identifique el valor de los libros como objetos culturales significativos, y disfrute la experiencia literaria, al tiempo que asocia el lenguaje con emociones de seguridad y placer compartido.**

DESPLAZARSE POR EL ESPACIO

Ofrece a los bebés libros resistentes (de tela, cartón, plástico) en los espacios o rincones de juego organizados, para permitirles **explorar los libros como objetos y/o juguetes, pasando sus páginas (con ayuda o solos) y señalando las imágenes que les llaman la atención.** Es importante, permitir la manipulación libre sin temor al deterioro.

HABLAR Y EXPLORAR

Organiza espacios o rincones de lectura compartida con libros a la altura de las niñas y los niños, que les **permitan desde su exploración autónoma familiarizarse con diversos tipos de texto y géneros literarios**, como la poesía, el cuento y los libros álbum, entre otros. Promueve lecturas específicas de acuerdo con sus gustos e intereses, y procura crear momentos de conexión, a través del gesto, la entonación y la lectura en voz alta.

PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO

Organiza con las niñas y niños el juego de "ir a la tienda", recopilando, junto con sus familias, rótulos de diferentes productos, de tal forma que les permita a las niñas y niños **leer imágenes e ilustraciones e interpretar sus significados comunicativos**, y de este modo acercarlos a los usos sociales del lenguaje escrito en contextos cotidianos. Si en la comunidad donde vives hay pocas referencias escritas de tu lengua propia, crea con las familias algunos rótulos con palabras o mensajes significativos que puedas compartir con las niñas y los niños.

COMPARTIR Y CREAR CON OTROS

Promueve espacios de lectura en voz alta que les permitan a las niñas y niños **crear hipótesis, anticipaciones y reflexiones posteriores a la lectura enlazadas con sus propias experiencias de vida.** En este tipo de experiencias es fundamental escuchar con atención las explicaciones de las niñas y los niños, y reconocerlas como interpretaciones legítimas y genuinas que expresan su manera de comprender el mundo. También es esencial hacer preguntas que los lleven a elaborar respuestas descriptivas más allá del 'sí' o el 'no'.

(Pasa)

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Haz parte de la rutina cotidiana la tradición oral propia de tu comunidad, con el ánimo de transmitir afecto y pertenencia cultural; habla, canta, arrulla, juega con los bebés usando tu lengua materna o propia; recupera aquello que otros te enseñaron e inventa tus creaciones.</p> <p>Esto le permitirá al bebé, que no canta aun, reconocer entonaciones habituales y responder con atención a la repetición de canciones a través de sus gestos, miradas y vocalizaciones.</p> <p>Esta repetición y entonación amorosa propia de la tradición oral construye seguridad afectiva, organiza el tiempo y posibilita que el bebé reconozca patrones sonoros que serán base para el desarrollo de su lenguaje.</p> <p>En este sentido, cuentos rimados como <i>Te picó la hormiga de los pies a la barriga</i>, de Isaías Isabel, invitan a disfrutar del ritmo y del juego corporal.</p>	<p>Usa canciones propias de la tradición oral, nanas y arrullos que tienen frases repetitivas y versos rítmicos breves que se conviertan en rutinas de conexión emocional. Esto le permite al bebé balbucear entonaciones repetidas, escuchadas en canciones o cuentos breves.</p> <p>Por eso es muy interesante contar con un repertorio de canciones y cuentos que tengan la lógica acumulativa y de repetición como: <i>El paseo del elefante</i>, del autor Hiroataka Nakano.</p>	<p>Invita a las niñas y niños a jugar con las palabras, cantadas y narradas, presentando diferentes canciones, rondas, rimas, trabalenguas, retahílas y cuentos, que permitan desarrollar su conciencia fonológica y acercarse a sus cuentos favoritos con entonación narrativa y haciendo lectura de imágenes.</p> <p>Para esto, existe una buena selección en Maguared, podrías usar, por ejemplo, el juego de palabras para reír que se encuentra allí de Jorge Velosa: https://maguare.gov.co/los-trabalenguas/</p>	<p>Crea sesiones de lectura en voz alta para cada uno de las niñas y niños, o para grupos pequeños, mientras los demás están en rincones de trabajo, esto les dará oportunidad para que, en medio de la lectura, hagan preguntas de que dice en el texto.</p> <p>Las preguntas sobre lo escrito surgen naturalmente como parte de su curiosidad e interés por explorar el lenguaje.</p>	<p>Construye experiencias donde las niñas y niños narren, lean o recreen historias con apoyo de imágenes, objetos o sonidos, para favorecer su comprensión. Es clave acompañar estas situaciones con preguntas sencillas, gestos expresivos y pausas que permitan anticipar, comentar o recordar lo escuchado, validando sus interpretaciones como parte activa del relato. Una colección muy interesante de historias de la primera infancia en la ruralidad en Colombia aparece en: https://colombiaaprende.edu.co/recursos-coleccion/recursos-para-disfrutar-la-ruralidad</p>

(Pasa)

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Ofrece a los bebés rincones literarios a nivel del suelo con libros de tela, cartón grueso, plástico lavable o con texturas que sean resistentes a la exploración sensorial de los mismos, pues esta es la forma en que los bebés participan activamente de la lectura en los primeros meses, llevando los libros a la boca, chupándolos, mordiéndolos y más adelante, transportándolos mientras gatean.</p> <p>En ese sentido, los libros se convierten en auténticos <i>juguetes culturales</i>, cargados de significados que despiertan placer y descubrimiento.</p> <p>Por esto se dice que los bebés leen con todo su cuerpo y con todos sus sentidos: no solo en la manipulación del libro, sino también al observar las expresiones del adulto, al dejarse envolver por la entonación de su voz y descubrir las múltiples lecturas que ofrece el entorno cotidiano. .</p>	<p>Aprovecha la conquista del suelo por parte de las niñas y niños, y ubícate en su nivel para ofrecer libros álbum sencillos, con lectura en voz alta, invitando a las niñas y niños a sentarse en tus piernas o recostarse en tu regazo, para de este modo permitirles ver de cerca las imágenes y señalar aquellas que despiertan mayor interés, mientras emiten sonidos interrogativos en espera de respuesta.</p> <p>Ten en cuenta que lo que el niño o niña hace no es solo “señalar un dibujo”, sino invitar al adulto a construir juntos significados.</p> <p>Tú puedes potenciar este desarrollo cuando transformas el gesto en diálogo, reconociéndolo como un acto comunicativo legítimo.</p>	<p>Intencionalmente lee en voz alta libros álbum que los mismos niños y niñas elijan, respetando las pausas y jugando con los tonos de voz y los gestos, como una forma de acompañar el sentido de la lectura, permitiéndoles a los niños y niñas preguntar “¿por qué pasó eso?” o “¿qué sigue?”, como una forma de interactuar activamente en la lectura.</p> <p>En este intercambio, las niñas y niños relacionan lo leído con sus propias vivencias y participan activamente en la construcción de relatos. De esta manera, la lectura en voz alta promueve no solo el gusto por la literatura, sino también el desarrollo de la oralidad, la atención, la memoria y la capacidad de argumentar y dialogar en un ambiente cargado de afecto y confianza.</p> <p>Integra diversos formatos de lectura más allá del libro álbum, como poesías, canciones, recetarios, periódicos, mensajes cotidianos o libros informativos. Esta diversidad ayuda a descubrir que los textos circulan en la vida diaria, cumplen distintas funciones sociales y transmiten significados que enriquecen la experiencia cultural de las niñas y los niños.</p>	<p>Posterior a la lectura en voz alta, invita a las niñas y niños a explorar otras versiones del cuento, con variaciones propias y/o participar activamente en discusiones guiadas sobre lo leído.</p> <p>Estas experiencias fortalecen la oralidad, la capacidad de argumentar, la creatividad y la construcción colectiva de significados</p> <p>Un buen insumo para propiciar estos espacios de juego en torno a la literatura es el libro <i>Gramática de la fantasía</i>, de Gianni Rodari, (1999) donde encontrarás diversas invitaciones para inventar y crear historias con las niñas y niños.</p>	<p>Aprovecha la lectura en voz alta para acompañar el paso de escuchar un cuento a habitarlo colectivamente, haciendo que las niñas y los niños ejerciten la argumentación, la empatía y la construcción de acuerdos.. Esto les permitirá a las niñas y niños debatir ideas del cuento con sus pares, proponiendo acuerdos o hipótesis y sostener conversaciones sobre las lecturas compartidas.</p>

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS REPRESENTAN EL MUNDO A TRAVÉS DE LAS ESCRITURAS Y LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS

Desde muy pequeños, los bebés, niñas y niños establecen vínculos amorosos con sus cuidadores y adultos significativos, mediados por la musicalidad de la palabra presente en los arrullos, la tradición oral y la literatura, con la finalidad de sentirse sostenidos y parte de una cultura. También buscan otras maneras de expresión y representación de lo que ven y experimentan al acercarse poco a poco a las posibilidades que ofrecen los múltiples lenguajes o formas de expresión artística y la escritura, que se convierten en medios privilegiados para dejar huella en el mundo.

Tal como lo señala Berdichevsky (2009), cuando un niño descubre que su acción deja una marca sobre la tierra, en un alimento o en un papel, percibe que puede modificar el entorno y reconocerse en este. Esta experiencia, inicialmente corporal y sensorial, se convierte en un proceso simbólico: dejar algo de sí mismo fuera del aquí y ahora y, a la vez, empezar a representar gráficamente sus ideas, dejar sus marcas en el sentido más creativo (Berdichevsky, 2009, p. 19).

Estos gestos y huellas iniciales están mediados por la expresión gráfica, plástica, musical y corporal, y marcan el camino de una exploración que en principio se da por puro placer, para poco a poco dotar de una mayor intención comunicativa sus producciones, dar significado a lo que sienten y así pueden pensar, imaginar y complejizar su pensamiento.

Las niñas y los niños dibujan, modelan y hablan al tiempo, no diferencian la narración del juego dramático o la expresión plástica de la construcción de relatos; todos esos aspectos aparecen reunidos en una misma experiencia (López, 1998) que enriquece sus formas expresivas, estéticas y de comunicación. (MEN. 2017, p. 77).

Las niñas y los niños a quienes se les lee desde el nacimiento logran, desde muy temprano, distinguir palabras de dibujos, esto muestra que pueden 'leer' o interpretar lo que dice el dibujo, pues a medida que se les lee y muestran las ilustraciones, comprenden la relación entre el lenguaje escrito y la ilustración, de esta forma se interesan en descifrar las palabras, así como en producir marcas gráficas cargadas de sentido. Por eso, cuantas más veces se les lea, mayores serán las posibilidades de aprendizaje sobre la lectura y la escritura (López, 2020).

A medida que las niñas y niños crecen, su intención por escribir es más fuerte; esto tiene un alto valor simbólico, por lo que lo más importante es dar la posibilidad de que las niñas y los niños escriban como puedan, como les parece que se escribe (Castedo et. al. 2005). Con la transmisión de esa confianza, al alentar su exploración y respetar las producciones que realizan es como se da valor a sus escrituras, las que va creando con sus propios símbolos y garabatos, aquellas que pueden estar lejos de la forma convencional que más adelante apropiarán. Todas esas otras formas propias son parte esencial del proceso de alfabetización, y se relacionan con la necesidad de experimentar y crear muchos intentos, para afianzar sus capacidades, ampliarlas y progresivamente adentrarse en el mundo de la escritura convencional compartida en su comunidad.

Así, la escritura surge de la necesidad de comunicar y de crear, para eso existe, para hacer una carta a un ser querido o una lista de ingredientes para una receta o para organizar las instrucciones de un juego, para ir tomando notas para uno mismo o para otro, y luego para crear. Cuando las niñas y los niños perciben desde la primera infancia esa fuerza de la experiencia cultural de escribir, aparece un placer especial ligado a sus propios intentos y acciones, es decir, a su capacidad de incluirse en esas prácticas sociales y ser creadores de la escritura del mundo.

La escritura tiene una función y uso social que les va permitiendo usar letras conocidas, inventar otras y preguntarse por la extensión, la cantidad y la variedad de grafías necesarias para escribir ciertas palabras, como condiciones para que lo escrito pueda decir y significar algo. Así mismo, les posibilita segmentar y ‘fonetizar’ la escritura, es decir, establecer una relación entre la grafía y el sonido, descubriendo la correspondencia entre sonidos y letras y desarrollando conciencia fonológica. Estos elementos hacen parte de los niveles de comprensión del proceso de construcción del sistema de escritura, planteados por Emilia Ferreiro y Ana Teberosky (1979).

El proceso de apropiación de la escritura, entonces, no es lineal ni uniforme: cada niño avanza a su ritmo, integrando la exploración, el deseo y la creación en la construcción progresiva del sistema escrito. La tarea pedagógica consiste en garantizar ambientes ricos en materiales culturales, interacciones significativas y tiempos para experimentar con múltiples lenguajes, reconociendo que dibujo, juego y escritura son elementos interconectados de un mismo camino de representación y expresión.

En síntesis, la escritura y las expresiones artísticas en la primera infancia son formas de dejar huella, construir identidad y dialogar con el mundo. Más allá de la convención, lo esencial es asegurar que cada niña y niño pueda expresarse libremente, elaborar hipótesis, imaginar y crear, hasta apropiarse gradualmente de la lengua escrita y de la potencia estética de los lenguajes artísticos.

OBSERVANDO LA EXPRESIÓN DEL DESARROLLO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN EXPERIENCIAS COTIDIANAS

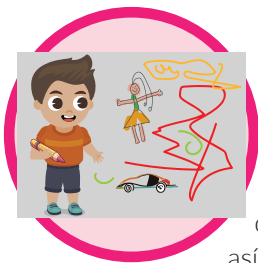
Con el ánimo de ver cómo lo anterior se traduce en las prácticas cotidianas que dan sentido a la educación inicial, se presentan algunas experiencias centradas en los momentos transformadores del desarrollo, propuestos en las bases curriculares.



ENTRE NACER Y CAMINAR. EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

Es momento del cambio de pañal y Ana Milena, agente educativa, tiene todo listo para hacer de este momento un ritual cargado de afecto y reconocimiento mutuo, siendo el turno de María Paula. La maestra aprovecha para cantar su canción favorita y crear un entorno seguro y mediado por la conexión emocional con la bebé. A medida que canta la canción, unta sus manos con un aceite natural, y aprovecha para hacerle un masaje a la bebé en sus piernas y brazos al ritmo de la música, creando un momento de conexión significativo.

En ese intercambio, el cuerpo de María Paula se convierte en el primer lienzo: la textura del aceite, el contacto de las manos, el ritmo y la melodía se integran en una experiencia sensorial completa. La voz y la mirada de la agente educativa actúan como un puente seguro que le permite a María Paula asociar estas sensaciones con emociones placenteras. El vínculo afectivo se transforma en canal para el lenguaje artístico y emocional, sentando las bases para la exploración estética en los años siguientes.



DESPLAZARSE POR EL ESPACIO

Andrés tiene un año y se ha interesado por garabatear en cuanto superficie encuentra, por lo que dejar marcadores, esferos o lápices a su alcance se convierte en una posibilidad para que deje sus primeras huellas. Es un nuevo día y Andrés está concentrado rayando un pliego de papel que su maestra dispuso en el piso, con marcadores gruesos. Raya y garabatea por placer y así deja marcas continuas. Mientras balbucea, repite una y otra vez el gesto de trazar. Para Andrés, garabatear no es solo un acto motor: es su primer lenguaje gráfico, un modo de decir “yo estuve aquí”, de experimentar que puede transformar el espacio con sus acciones. Estas huellas son el inicio de su camino hacia el dibujo y la escritura, la maestra que la acompaña potencia esta experiencia al reconocer su iniciativa, validar su exploración y con la disposición de un ambiente seguro donde su curiosidad se transforma en creación.



HABLAR Y EXPLORAR

En el salón de Sofía, de 2 años y 8 meses, la maestra propuso un momento de dibujo libre. Para esto, dispuso hojas blancas y marcadores de colores sobre las mesas, para que cada niño y niña explorara. Todos comenzaron a dibujar, dejando huellas de sus propias vivencias. La maestra se acerca a Sofía, quien traza líneas, círculos y trazos continuos, entonces, mirando a la maestra, dice: “Estoy escribiendo la lista de los amigos que voy a invitar a mi cumpleaños”. Aunque lo que Sofía realiza son dibujos, garabatos y letras inventadas, estos constituyen un lenguaje gráfico cargado de intención, donde el gesto y el trazo se convierten en las primeras formas de comunicar y representar ideas. Esto demuestra que Sofía, mucho antes de reconocer las letras, ya está construyendo una noción de escritura a través del placer de dibujar y de dejar huella. El dibujo es aquí el puente entre la exploración creativa y la escritura convencional, sostenido en un ambiente pedagógico que valora la expresión gráfica como parte esencial del desarrollo infantil.

Lo anterior resalta la importancia del dibujo que antecede a la escritura y la progresiva diferenciación que las niñas y niños hacen entre dibujo y escritura. Por ello, resulta fundamental reconocer y desarrollar el gesto, el juego y el dibujo como aspectos previos al lenguaje escrito, presentarles textos completos, como su nombre y el de sus compañeros, escribir textos con intenciones comunicativas claras, como por ejemplo la invitación al cumpleaños, donde las niñas y niños puedan valerse de sus propios recursos gráficos para comunicar. De igual modo, es clave que, con la ayuda del maestro o maestra, las niñas y niños puedan leer diferentes textos que lleguen al aula de educación inicial, como instrucciones para un juego, afiches de una campaña, recetas, etc., todo esto ubicado dentro de un marco de estrategias pedagógicas con sentido (SED, 2019).



PREGUNTAR Y REPRESENTAR

Sergio asiste a un hogar comunitario, y mientras está jugando en el patio, ve un insecto en el piso que le llama la atención porque no se mueve, entonces, se acerca a la madre comunitaria y le pregunta: “¿Por qué no se mueve? Ella trae una lupa inmediatamente y le propone observarlo de cerca para ver qué tiene. Otros niños se acercan curiosos, y entonces la maestra saca la cajita con lupas para todos. Al ingresar al salón, una vez termina el tiempo de descanso, el tema de conversación sigue siendo el insecto, así que la maestra pregunta si todos tuvieron la oportunidad de observarlo y les propone dibujar lo que vieron. De este modo, las niñas y los niños comenzaron sus dibujos llenándolos de detalles y la maestra les propone hacer un relato corto de lo que vieron y firmar su trabajo. Sergio es el primero en entregar el dibujo a la maestra, contándole lo que escribió. Su escritura ha avanzado notablemente: crea signos y letras inventadas (pseudoletras) para nombrar, lo que evidencia que comprende que la escritura sirve para comunicar y que existe una clara diferenciación entre lo que dibuja y lo que escribe.

El dibujo, como puede notarse, es una forma legítima de lenguaje y una puerta de entrada al pensamiento simbólico. Cuando las niñas y niños dibujan libremente, exploran y representan el mundo a su manera, elaboran hipótesis, construyen sentido y organizan sus ideas. Por tanto, estas representaciones gráficas no son solo expresiones estéticas, sino claves para comprender cómo piensan, sienten y se comunican. Evitar lo prediseñado permite respetar la singularidad de sus trazos y promover procesos auténticos que abren camino a la escritura convencional, no como copia, sino como una construcción con sentido propio.



COMPARTIR CON OTROS

Para provocar reflexiones sobre la escritura, la maestra de transición en una institución educativa pide a las niñas y niños que le ayuden a pensar cómo escribir una carta a las madres y a los padres, contándoles que varios de ellos tienen pediculosis, por lo cual es necesario que todos se hagan un tratamiento en sus casas. Lo primero que hacen es escribir la palabra ‘piojo’, con dos vocales: ‘i’ y ‘o’. Algunos discuten porque al silabearla la parten en tres: pi o jo. Entonces les falta una sílaba. Le ponen dos ‘o’, pero a otros no les parece bien, porque las dos ‘o’ son iguales, y eso no les parece correcto. Una niña dice que dos letras es poco, que ahí no puede decir ‘piojo’. La maestra deja que discutan sus hipótesis, los escucha con atención y pregunta, a quien lo escribió, por qué cree que no necesita otra ‘o’. Allí se agota esa conversación, es evidente que aún no pueden resolver esa cuestión. Hasta que Martina dice: “Ya sé, no importa, dibujemos un piojo y un peine y se van a dar cuenta”. Así lo hacen, además, escriben muchas pseudopalabras, con letras variadas, que explican lo que hay que hacer en casa para terminar con la pediculosis.

Aparecen aquí dos ideas originales de las niñas y los niños: el principio interno de cantidad mínima y el principio de variedad. La cantidad mínima es por lo general tres letras, sin eso no consideran que la escritura diga algo. En cuanto a la variedad, no podrían ser todas grafías iguales, así no diría nada, ya aparece el conflicto con la palabra ‘piojo’, que tiene dos ‘o’ seguidas. En esta situación, por un lado, la maestra habilita todas las formas de escritura, y está atenta a las hipótesis y argumentaciones de cada uno. Podría haber hecho la nota en el tablero, con la información completa, para que ellos lo hubieran copiado, pero prefirió dar lugar a la exploración, a los desafíos cognitivos que trae consigo la escritura grupal, al saber la importancia de que cada situación de la cotidianidad se convierta en una excusa para escribir.

Estos ejemplos reflejan cómo **la escritura y las expresiones artísticas** en la primera infancia son **formas de representación del mundo** que nacen del cuerpo, se nutren del vínculo, se expanden con la palabra y se enriquecen en el juego, la pregunta y la creación compartida.

EXPRESIONES DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LAS INTERACCIONES

IMPRESCINDIBLE: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS REPRESENTAN EL MUNDO A TRAVÉS DE LAS ESCRITURAS Y LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS

 EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	 DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	 HABLAR Y EXPLORAR	 PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	 COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Favorece el contacto con el piso y la exploración de diversas texturas y cualidades plásticas que permiten a los bebés dejar sus primeras huellas espontáneas con el cuerpo (manos y dedos sobre diversas superficies).</p> <p>Te invitamos a ver la experiencia titulada: <i>Los vegetales</i>, propuesta desde el programa Nidos del Idartes (julio de 2020), que puede ser una inspiración para construir ambientes y espacios de exploración. https://www.youtube.com/watch?v=-7JTVZgnPHo</p>	<p>Promueve experiencias en las que los niños y las niñas puedan explorar libremente diversos materiales sensoriales y cualidades plásticas (pigmentos vegetales, como la remolacha, el zumo de la zanahoria, pinturas comestibles, telas suaves, objetos sonoros). De este modo, comienzan a interesarse, poco a poco, por las huellas y los gestos gráficos que quedan estampados en las hojas o en cualquier superficie. Estas primeras producciones suelen ser desordenadas, con trazos indiscriminados que pueden borrarse una y otra vez, sin que importe el resultado final, priorizando la vivencia, la exploración y la expresión libre.</p>	<p>Puedes proponer situaciones diversas para que las niñas y niños hagan uso de sus múltiples lenguajes, integrando narración oral, dibujo y dramatización en un mismo espacio de juego, esto permitirá fortalecer tanto su función simbólica como su capacidad representativa, al descubrir que pueden representar la realidad a través de gestos, trazos y palabras, una capacidad representativa de las niñas y niños.</p>	<p>Ofrece múltiples oportunidades y materiales (papel, lápices, marcadores, arena, arcilla) que faciliten la escritura emergente, valorando todos sus intentos por comunicarse a través de trazos y letras, esto ayudará a que las niñas y niños muestren interés por la escritura, preguntando "¿qué dice aquí?" o "¿cómo se escribe esta palabra?", y a que realicen sus propias producciones escritas con intención comunicativa. Transcribe al lado o debajo de sus producciones escritas lo que las niñas y niños te cuentan, respetando su narrativa. Evita lo prediseñado y respeta la singularidad de sus trazos para promover procesos auténticos que abran camino a la escritura convencional, como una construcción con sentido propio.</p>	<p>Fomenta el diálogo entre pares sobre sus creaciones: "¿Qué dibujaste?, ¿qué piensas de esto?", con el fin de conectar la oralidad con la escritura, transcribiendo las historias que inventan o los mensajes que quieren enviar, mostrándoles cómo sus palabras se convierten en texto, lo cual ayudará a las niñas y a los niños a comprender que la escritura representa el lenguaje hablado y sirve para comunicar ideas a través del tiempo y el espacio.</p>

(Pasa)

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Invita a los bebés a descubrir pigmentos naturales a través del color, la textura, el olor y el movimiento, explorando con su cuerpo y con los objetos a su alcance. El contacto directo con materiales permite experimentar huellas, trazos libres y manchas, que convierten la exploración gráfica en un juego sensorial. Este primer encuentro con el gesto gráfico abre la puerta al reconocimiento de lo natural y lo cercano, mientras los niños descubren nuevas formas de interactuar con lo que está a su alrededor.</p>	<p>Planea experiencias que inviten a las niñas y niños a dar sentido a sus trazos, favoreciendo la transición hacia garabatos intencionados con valor representativo, en un ambiente de juego, afecto y reconocimiento. Puede ser desde la exploración sensorial con pintura comestible, pintura con todo el cuerpo o disposición de materiales en superficies amplias con papel kraft o cartulina que inviten a la expresión gráfica. Lo importante es acompañarlos de cerca para ayudarles a nombrar lo que representan gráficamente. Por ejemplo: "Tu dedo hizo un sol grande", "Estas rayas parecen lluvia", etc.</p>	<p>Sigue propiciando experiencias donde prime la expresión gráfica a través del dibujo, animando a las niñas y niños a explorar los detalles, las secuencias y las posibilidades de sus propias creaciones, así como a darles color con libertad. El dibujo se convierte en un registro de ideas, emociones y descubrimientos, que los niños representan simbólicamente a través de formas, líneas, colores y signos inventados, según lo que sienten o quieren comunicar. Invítalos a acompañar sus dibujos con su nombre, relacionando la escritura con su identidad, y a añadir una breve descripción de lo que han dibujado. Aprovecha sus pseudoletras o signos inventados como medios de comunicación, que dictan a la maestra lo que escribieron, estableciendo la diferencia entre dibujo y escritura. Es importante celebrar y dar valor a las pseudoletras, leyéndolas en voz alta, asociándolas con significados y mostrando que 'escribir' es dejar huella con intención. Así, el niño y la niña entienden que sus trazos y letras ya son escritura con sentido, lo que fortalece su confianza y los acerca progresivamente a la escritura convencional.</p>	<p>Aprovecha que las niñas y niños durante este momento transformador escriben con intención, combinando letras conocidas y trazos inventados; representando acciones o historias mediante la escritura emergente e integrando oralidad, dibujo y escritura en sus producciones narrativas. Es importante hacer que la escritura haga parte natural de la cotidianidad, con invitaciones diversas a los niños como: intercambiar cartas o mensajes, inventar recetas para..., etiquetar los espacios del aula, contar una historia, hacer el periódico del aula etc. Motívalos a que creen sus propias grafías y letras para comunicar a otros sus ideas: la maestra puede ampliar la experiencia proponiendo otros formatos para escribir, más allá de la hoja en blanco, como trabajos en media carta u otros soportes que permitan integrar sus textos con dibujos representativos, enriqueciendo la forma en que las niñas y los niños comunican sus ideas y emociones.</p>	<p>A lo largo de este momento transformador, las niñas y niños realizan producciones más convencionales en torno a la escritura, tanto en la estructura gráfica —relacionada con las formas que adoptan el lenguaje escrito en nuestra cultura, como la direccionalidad o los formatos según el tipo de texto—, como en la estructura gramatical, al combinar letras conocidas, usar palabras reconocibles y comenzar a incorporar espacios en blanco para segmentar palabras. Por tanto, la maestra, maestro o agente educativo debe continuar intencionando el uso cotidiano de la escritura con sentido, promoviendo experiencias que consoliden su función social y comunicativa, así como el agenciamiento de la hipótesis que surgen a medida que se escribe, sin perder su carácter lúdico y creativo.</p>

AHORA, VEAMOS CÓMO LOS PROCESOS ACONTECEN EN UNA EXPERIENCIA NIÑAS, NIÑOS Y LIBROS EN EL GRADO JARDÍN

Los libros álbumes del salón donde soy maestra tienen diferentes orígenes; algunos fueron obtenidos por un concurso, otros corresponden a la dotación que ha enviado la Secretaría de Educación y otros han sido donados por los mismos padres de familia. Alguna vez, un vecino nos regaló dos enciclopedias, una infantil y la otra de consulta de temas generales. Tenerlos ahí en un rincón al alcance de todos, tal como sucede con los juguetes, equivale a que cuenten con esas cosas frágiles de cartón y papel que inclusive, sin abrirlos aún, solo con la portada, les ofrece sosiego ante el vértigo de los celulares y la tele. En su interior encuentran temas e imágenes que nutren su curiosidad, y situaciones que les cuentan sobre las cosas de la vida que no se atreven a mencionar. Por estas razones y muchas otras más, los llevan en préstamo a casa, hablan sobre los mismos, aprenden a esperar el turno cuando otro lo tomó primero y descubren que existen unas personas llamadas escritores, escritoras y poetas, quienes parecen haberse anticipado a contar sus propias inquietudes. Maestra Gloria Ramos, IED Usaquén (Bogotá)



Este microrrelato se centra en la posibilidad que ofrecen los libros como objetos culturales que median la experiencia infantil más allá del acto de leer convencionalmente. Su presencia física en el aula, en igualdad de condiciones con los juguetes, abre la posibilidad de que los niños los reconozcan como parte de su vida cotidiana, de sus juegos y de sus vínculos afectivos, lo que potencia la alfabetización emergente, al permitir la manipulación, exploración libre y el acceso autónomo, elementos esenciales en la primera infancia.

Los libros aquí no aparecen como herramientas escolares obligatorias, sino como puentes simbólicos que acompañan la curiosidad, la necesidad de consuelo y la construcción de preguntas existenciales que los niños no siempre logran poner en palabras. Además, el préstamo de libros a casa refuerza la idea de la lectura como práctica social compartida, que traspasa las fronteras del aula y vincula a las familias en el proceso lector.

Como se ha mostrado hasta ahora en el recorrido de este propósito y sus procesos imprescindibles, la lectura en voz alta, el acceso constante y variado a la literatura infantil, las conversaciones ricas y significativas, junto con los juegos de palabras, rimas y canciones, los juegos corporales, los baños sonoros, no son actividades complementarias, sino los cimientos esenciales sobre los cuales se construye el desarrollo del lenguaje verbal y escrito en la primera infancia.



De acuerdo con lo abordado en este propósito y pensando en tu propia práctica:

¿Qué consideras valioso en tu trabajo pedagógico para potenciar los procesos orales, lectores y escritores en las niñas y los niños?

¿Qué aspectos sientes que necesitas fortalecer en tu práctica?

¿Qué elementos crees que requieres para imaginar y construir otras maneras de leer y escribir con las niñas y los niños, más allá del texto impreso?

¿Qué posibilidades pierden las niñas y los niños cuando el trabajo pedagógico se centra en llenar formatos, colorear figuras o repetir trazos o guías prediseñadas?

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DISFRUTAN APRENDER; EXPLORAN Y SE RELACIONAN CON EL MUNDO PARA COMPRENDERLO Y CONSTRUIRLO

Los bebés, niñas y niños, desde muy temprana edad, hacen uso de sus sentidos para descubrir propiedades, características y atributos de los objetos físicos y sociales que se encuentran a su alrededor, con esta información significan el mundo que habitan. Estas exploraciones se complejizan en la medida en que avanzan en nuevas conquistas. Su deseo por descubrir el espacio, las relaciones y el entorno los conduce a construir explicaciones y a resolver problemas de su vida cotidiana.

A partir de estas experiencias, y en interacción con sus pares y adultos significativos, establecen vínculos entre los objetos, sus funciones y su utilidad, lo que les permite apropiarse del territorio al que pertenecen, a la vez que se cuestionan sobre el tiempo, la medida, los números y el espacio. De esta manera, continúan estructurando su pensamiento al establecer relaciones cada vez más profundas entre los objetos, eventos y su red de significados. Estas acciones espontáneas sobre el mundo físico y social dan paso a la función simbólica; las niñas y los niños empiezan a utilizar dibujos, signos, marcas y símbolos para representar su pensamiento, interiorizar acciones y manifestar ideas a través de diversos lenguajes. La función simbólica también les permite planear, anticipar, comparar, predecir e interpretar situaciones, lo que potencia el pensamiento científico, a medida que avanzan en la construcción de teorías que facilitan la comprensión de su realidad.

Desde este lugar, en el siguiente propósito se ampliará la mirada en tres procesos imprescindibles, en donde se pondrá en evidencia cómo las niñas y los niños:

- ★ Contemplan, exploran y utilizan objetos, herramientas y símbolos.
- ★ Resuelven preguntas y problemas mediante la experimentación, la planificación y la creación de hipótesis.
- ★ Descubren el mundo social y participan en la construcción de normas.

En el primero, se abordará el uso de los objetos y su incidencia en la construcción de significados, concebidos no solamente como recursos físicos, sino como mediadores culturales: un libro, un juguete, un artefacto permite entender la realidad inmediata

y los actores que lo habitan. En el segundo, se ampliará la mirada sobre el pensamiento científico, lógico y matemático, los cuales permiten comprender el entorno desde la resolución de situaciones problemáticas. Finalmente, se abordará cómo las niñas y los niños construyen significados sobre lo que implica convivir, cooperar, compartir y pertenecer a un grupo social.



Para iniciar este recorrido, les invitamos a pensar en las niñas y los niños con quienes compartes cotidianamente. A continuación, algunas preguntas que pueden ayudar a reflexionar y hacerlos presentes:

¿Qué objetos producen mayor curiosidad en las niñas y los niños? ¿Qué hacen con ellos?

¿Cómo utilizan los números, las medidas, el tiempo y el espacio en sus experiencias cotidianas?

¿Cómo participan las niñas y los niños en decisiones colectivas que organizan la vida en grupo?

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CONTEMPLAN, EXPLORAN Y UTILIZAN OBJETOS, HERRAMIENTAS Y SÍMBOLOS

Los bebés, las niñas y los niños, desde muy temprano, manifiestan su curiosidad a través de la mirada, el tacto y el movimiento. Comienzan con la exploración de su cuerpo y, poco a poco, se hacen preguntas sobre el mundo que habitan, al realizar exploraciones sobre los fenómenos físicos, naturales y sociales que encuentran a su alrededor, acción que se intensifica en un mundo nuevo que tienen a disposición para descubrir.

Es así como su búsqueda por comprender los objetos físicos, las relaciones sociales y los sucesos naturales los lleva a plantearse teorías intuitivas, producto de las explicaciones que elaboran para interpretar su realidad (Gardner, 1993), explicaciones iniciales que les ayudan a comprender comportamientos, intenciones y emociones en otros seres, incluidos ellos mismos. La curiosidad es la base para entender el mundo que 'estrenan', y la resolución de problemas es el motor que impulsa la acción infantil. Con la necesidad de interpretar lo que acontece a su alrededor, las niñas y los niños formulan hipótesis, anticipan, planean, deducen, contrastan y construyen nuevos significados.

Su curiosidad natural los conduce a explorar las interacciones que tienen con sus personas cuidadoras y sus pares. Las primeras experiencias se centran en el descubrimiento del propio cuerpo: chupar sus pies, jugar con sus manos o tocar el pecho de su madre se convierten en las primeras relaciones con los objetos sociales (sus cuidadores primarios) y los físicos (objetos materiales). Así, en el encuentro

con los otros y las otras, las niñas y los niños perciben con todos sus sentidos el mundo objetual del que hacen parte. En este recorrido, empiezan a construir sistemas de referencia que les permiten comprender la permanencia de las personas y los objetos, incluso cuando no están físicamente presentes. Un ejemplo de esto ocurre cuando la persona cuidadora se aleja momentáneamente y la niña o el niño queda solo en la cuna. Al escuchar su voz desde otra parte de la casa, la niña o el niño reconocen su presencia y comprenden que quien les cuida está presente, aunque no esté a la vista, esto les permite ampliar su comprensión sobre los tiempos y las rutinas cotidianas, e interpretar lógicas culturales implícitas en el escenario social que habitan.

Con el avance en sus conquistas corporales, empiezan a intervenir y apropiarse de su entorno, continúan probando, saboreando, tocando los objetos que están inmersos en su universo cotidiano, pero ahora los emplean como herramientas que les permiten resolver problemas, de esta manera encajan, separan, abren, cierran, alcanzan, tiran, esto les permite utilizar los objetos con propósitos e intenciones concretas. Esta interacción activa y plurisensorial con el entorno permite que las niñas y los niños empiecen a reconocer el carácter funcional de los objetos y a concebirlos como instrumentos, el destino entonces de los objetos puede ser el cuerpo, la naturaleza, el tiempo o el encuentro con los otros (Braylovsky y Calmels, 2019, p. 5).

Según Frances Tustin (1992), los niños y las niñas autistas nos ofrecen una mirada particular sobre esta forma de relación entre cuerpo y objeto mediada por la exploración, se observa un componente referido a la temperatura, donde la elección a veces es de objetos fríos, como son los objetos metálicos, en este caso coincide con el rechazo al contacto con el cuerpo humano y al mismo tiempo al rechazo de los objetos calóricos, como son los muñecos de paño. En estos rasgos puede verse la predominancia de la materialidad sobre la simbología del objeto (p. 116).

Es notorio que la atención de las niñas y los niños se centra más en las propiedades físicas y sensoriales del objeto que en su función simbólica, lo que indica que, según los equipajes culturales, sociales y disposiciones singulares, las niñas y niños construyen diversas formas de vincularse con los objetos sociales y físicos que les rodea, razón por la cual las experiencias que provocan las maestras deben ser ricas en formatos, materias, materiales y lenguajes. Paralelamente, las niñas y los niños descubren que los objetos poseen funciones sociales determinadas, por ejemplo, identifican que la cuchara y otros utensilios de cocina se disponen en la mesa en los momentos de alimentación que se dan durante el día, esta observación cotidiana les permite comenzar a comprender las funciones y significados que la cultura les atribuye a los objetos en los distintos escenarios de la vida social.

Los objetos también se convierten en una extensión del universo simbólico de las niñas y los niños, para entender mejor esto, tomemos como ejemplo el uso que algunos de ellas y ellos les otorgan a la mantita o cobija, donde lejos de ser un retazo de tela, la manta es transformada en nicho, refugio y compañía, por lo que desde este lugar expresa vínculos y pertenencias. Para Winnicott (1981), el objeto actúa como un mediador entre la realidad interna del niño y el mundo externo; los objetos-juguete acompañan dicha exploración, por ejemplo, un palo puede ser un caballo, una caja puede ser un avión, estos al final son extensiones del pensamiento infantil, las cuales expresan las configuraciones que las niñas y los niños construyen del mundo que habitan.

Esta capacidad de simbolizar les permite poner en palabras sus pensamientos y también crear categorías perceptuales y conceptuales para ordenar su realidad, así, empiezan a agrupar objetos por color, forma, tamaño, así como por funciones y usos. Por ejemplo, agrupan juguetes por colores y

formas, pero a la vez lo pueden hacer por funcionalidad, o en el caso de que todos los objetos que rueden sirven para desplazarse o los recipientes sirven para llenar. Estos juegos los van acercando al desarrollo de nociones lógicas y espaciales que parten de las exploraciones de los objetos, pero se complejizan con las mediaciones pedagógicas del adulto que acompaña y las capacidades de las niñas y los niños para comprender e interpretar su realidad.

Desde esta mirada, la relación de las niñas y los niños con los objetos y la naturaleza está mediada por una sensibilidad profunda, donde la contemplación, el asombro y la imaginación se entrelazan. No se trata solo de usar o manipular, sino de habitar el mundo con todos los sentidos, de establecer vínculos con aquello que les rodea, de leer en una piedra, una hoja o un charco posibilidades infinitas de juego, exploración y creación. En esta relación simbólica, el entorno se convierte en interlocutor y escenario de pensamiento, en un territorio que les invita a descubrir, a narrar y a construir significados desde su manera única y singular de estar en el mundo.

OBSERVANDO LA EXPRESIÓN DEL DESARROLLO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN EXPERIENCIAS COTIDIANAS



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

Juana está recién llegada a su nuevo hogar. Desde antes de su nacimiento, el espacio donde estará ha sido preparado, su abuela materna tejió su primera muda y sus tías se encargaron de decorar la habitación que le permitirá tener los primeros encuentros con las personas cuidadores más cercanos. Todo un ritual de bienvenida ha estado preparándose desde el momento en que supieron la gran noticia. En sus primeros días en casa, Juana está atenta a los sonidos, caricias y afectos que se tejen en el vínculo con su madre, son esos primeros lazos afectivos los que permiten el reconocimiento de los objetos sociales, los cuales descubrió probablemente antes que los objetos físicos. En estos encuentros íntimos con su madre, juega con sus manos, con sus orejas y sus pies, se reconoce en la diada materna que le da cobijo. De esta manera, comienza una de sus primeras conquistas: descubrir que puede usar sus sentidos para relacionarse con el mundo que comienza a habitar.



DESPLAZARSE POR EL ESPACIO

Florencia juega con su mamá a descubrir objetos de la casa que ella previamente ha puesto en una caja plástica. Su mamá guardó en la caja un sonajero, un molinillo, la tapa de la crema que tiene sonido y un oso pequeño que Florencia chupa todo el día. La mamá nombra cada objeto, lo guarda en la caja y le da vuelta. Florencia sigue todo el trayecto de acciones con la mirada, incluso, nota el momento en que su mamá oculta el oso en la caja. Después de

esto, la mamá pregunta a Florencia: “¿Dónde está el oso?”. Florencia la observa, hasta que finalmente decide levantar la caja y encontrarlo, ella sabe que el objeto existe, así haya desaparecido de su campo de visión. En esta situación, es notorio cómo Florencia acude a las representaciones mentales que ha construido del objeto y empieza a buscar intuitivamente explicaciones a la desaparición del mismo, hasta descubrir que este hace parte de su realidad, aun cuando no lo vea. Además, está reconociendo la idea de que todo lo que está adentro de la caja puede salir fuera y viceversa, esto complejiza sus explicaciones y, por supuesto, la invita a descubrir otras formas de relacionarse con los objetos, ahora que reconoce que puede actuar sobre estos y no solo percibirlos. Esta, sin duda, es una conquista importante en la construcción de relaciones causa y efecto. Dicha forma de explorar, sin interrupciones ni estímulos forzados, le ofrece la posibilidad de construir una comprensión profunda del mundo que la acoge, en donde cada objeto, cada forma o superficie, más que una herramienta, es una presencia que la invita a detenerse, tocar, mirar y empezar a habitar el mundo desde su propia iniciativa y deseo. Así, el entorno y los objetos no son solo parte del paisaje: son interlocutores silenciosos de sus primeras conversaciones con la vida.



HABLAR Y EXPLORAR

Daniela tuvo su primera cita de odontología, donde le realizaron una revisión de rutina. La odontóloga utilizó una pala para abrir su boca y revisarla. Posteriormente, cuando llegó al jardín, buscó a Juana y recreó la situación que vivió, para lo cual utilizó una cuchara de madera, la puso en la boca de su amiga y simuló un gran ¡Aaaaah!, recreando el momento cuando la odontóloga le pidió abrir la boca. Una vez terminó el juego, tomó la misma cuchara y empezó a darle de comer. Por otro lado, Juana propone ubicar distintos utensilios en el pasillo, e invita a Daniela a que los alcance. Parecen dos juegos paralelos, entrelazados por el placer y el disfrute de imaginar y hacerlo posible en la acción infantil. En esta situación, es notorio que Daniela, en el marco de las interacciones sociales y participación en las escenas cotidianas, ha empezado a reconocer el uso social de los objetos, esto le permite identificar la funcionalidad de estos, a la vez que interpreta los códigos culturales que apropia del entorno social. Estas comprensiones no podrían darse sin el sistema de relaciones construido con sus personas cuidadoras y sus pares, dado que es en la interacción cotidiana con ellas y ellos que descubre las particularidades de su territorio, cultura y, en general, entorno social del cual hace parte. De este mismo modo Daniela, a través del movimiento autónomo, descubre nuevas posibilidades de interactuar con los objetos a través de su cuerpo y, a su vez, explorar el espacio para reconocerlo, jugarlo y apropiarse del mismo.

Esta situación permite comprender cómo, desde muy temprano, los objetos no son percibidos únicamente por su forma o función práctica, sino como elementos cargados de sentido, que pueden ser transformados, representados y resignificados por las niñas y los niños. La cuchara no es solo un utensilio: es una herramienta, un personaje, un alimento o una voz. La exploración del objeto se vuelve una vía para construir y narrar experiencias, para traducir vivencias recientes y crear nuevas escenas que combinan imaginación, memoria y acción. En este tipo de juego se entrelazan la curiosidad, la observación y la interpretación activa del mundo, donde los objetos no solo se usan, se habitan simbólicamente.



PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO

A la biblioteca comunitaria llegó un estante para disponer libros. La encargada promovió una campaña para dotar la biblioteca, quien en principio pidió seis guacales de madera, juegos didácticos y libros en buen estado. Mariana y su abuelo decidieron revisar en casa qué podrían donar. Al comienzo, Mariana sacó su colección de carros, luego decidió que ya estaba muy grande para algunos rompecabezas que armaba fácilmente y propuso donarlos también. Mientras su abuelo empacaba, ella sacó los carros, empezó a jugar a la autopista, y decidió ordenarlos del más grande al más pequeño, pero también sacó los carros de policía, ambulancias, bomberos. Luego de un tiempo, su abuelo le preguntó: “¿Cuáles vas a donar?”, entonces ella le señaló los que estaban ordenados por tamaño. Con esta decisión quedaron listas las donaciones que pronto llegarían a la biblioteca.

En esa acción, es notorio que Mariana en un principio analiza y clasifica los objetos desde las características de tamaño que ella percibe, pero después de un tiempo, y debido al juego exploratorio que hace de los mismos, decide ordenarlos según su funcionalidad, luego lo hace conceptualmente reelaborando sus representaciones previas. En esta situación es claro cómo las oportunidades de exploración autónoma que Mariana tiene al jugar libremente con los objetos le permite ampliar su comprensión de los mismos. Estas operaciones no surgen de tareas impuestas ni de instrucciones externas, sino del deseo de jugar, explorar y comprender. En ese tránsito, Mariana observa, compara, clasifica, selecciona y organiza no solo objetos, sino también ideas. Cada agrupación que realiza le permite afinar su capacidad para reconocer características, establecer relaciones y tomar decisiones. Así, el juego se convierte en un escenario donde pensar, actuar y decidir van de la mano, y que le permite construir sentidos propios del mundo que la rodea.



COMPARTIR Y CREAR CON OTROS

Rebeca y Antonela caminan junto con su mamá por un sendero de tierra húmeda. Van rumbo al río a recoger agua para cocinar. En el camino, Rebeca lleva a su muñeca envuelta en un retazo de tela, a la que sostiene con cuidado como si fuera un bebé. Las niñas se detienen constantemente: una flor que huele fuerte, unas piedras que brillan, una rama con forma extraña. “Mira, mamá, esta hoja parece una cuchara”, dice Antonela. Más adelante, Rebeca pregunta si la planta que están pisando es limonaria, porque huele como el té que toma su abuela. La mamá les dice que sí, y que también sirve para el dolor de barriga. Las niñas recogen una piedra plana, algunas hojas y ramitas pequeñas. Cuando llegan al río, mientras la mamá recoge el agua, ellas se sientan junto a unas piedras grandes.

Allí, sin haberlo planeado, arman una especie de ‘cocina’: la piedra es el fogón, las hojas son la comida, y la muñeca observa desde una esquina, como si esperara que le sirvieran. En este recorte de realidad, es posible ver cómo los objetos naturales como las piedras, las hojas, una rama o una flor se transforman en herramientas, que les permiten a las niñas experimentar, probar, ajustar y construir sentido. La muñeca, el ‘plato’ de piedra y la hoja como manta no son accesorios, son parte de un entramado de relaciones que se activan en el juego. En ese “hagamos como si” que nace del entorno y del hacer conjunto, las niñas no solo representan, también organizan ideas, ensayan soluciones y traducen lo que viven.

EXPRESIONES DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LAS INTERACCIONES

IMPRESCINDIBLE: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CONTEMPLAN, EXPLORAN Y UTILIZAN OBJETOS, HERRAMIENTAS Y SÍMBOLOS



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

Ofréceles a las niñas y los niños juegos de regazo en los momentos cotidianos: al alzarlos, al cambiarlos, cuando los acunas o los preparas para dormir. Tu mirada, tu voz y tus manos les transmiten seguridad y confianza. Mientras los sostienes, cántales, repite una rima sencilla o realiza un pequeño juego de palmas. De esta forma contempla tu rostro, se conecta contigo y empieza a identificar una secuencia dentro de la rutina. Estos juegos favorecen el reconocimiento de gestos, sonidos y movimientos. Por ejemplo, al repetir una canción durante el arrullo, el niño anticipa lo que viene; al tocar suavemente sus manos o pies mientras le hablas, sigue tu voz y se interesa por el contacto.

ENTRE NACER Y CAMINAR

Selecciona objetos que fomenten la acción, con variedad de usos, que ofrezcan experiencias diversas y que puedan ser manipulados con todos los sentidos. Por ejemplo, un molinillo, un pedazo de tela, piñas de pino o una totuma. Entre más cercanos estén al territorio de las niñas y los niños, mayor será su sentido y pertinencia. Distribúyelos en cestas tesoros e invita a las niñas y los niños a descubrirlos a su propio ritmo, respetando sus tiempos de atención y exploración. **Estos materiales les permitirán observar, tocar, oler, escuchar y relacionar lo que encuentran con su entorno inmediato.**

HABLAR Y EXPLORAR

La hora de la alimentación es buen momento para conocer las costumbres culturales del entorno y preferencias de alimentación de los niños y las niñas y los niños, estos espacios pueden ser aprovechados para que ellos y ellas **reconozcan la función social de los objetos, como, por ejemplo, saber que la cuchara se usa socialmente para comer; así mismo les permite explorar sabores, olores y texturas, y reconocer sus preferencias. Cuando las niñas y los niños exploran estos objetos no solo descubren sus cualidades físicas, como dureza, textura, peso o forma, sino que también se adentran en las formas en que la comunidad los utiliza, los comparte y les otorga significado.**

PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO

Crea ambientes de exploración con material no estructurado, como cajas de diferentes tamaños, tubos de cartón, telas, tapas o materiales de distintos tipos, y organízalos en un espacio amplio y seguro. Motiva a las niñas y los niños a manipularlos libremente, permitiendo que inventen y creen escenarios de juego: una caja puede transformarse en un avión, un carro, una casa, un escondite o en cualquier otro objeto que su imaginación proponga. Puedes enriquecer la experiencia atando cuerdas a las cajas para que las arrastren, apilándolas para que experimenten con el equilibrio, o dejándolas vacías para que las llenen con otros objetos y reconozcan cambios de peso y volumen.

COMPARTIR Y CREAR CON OTROS

Invita a las niñas y los niños a explorar un cubo de hielo como objeto que se transforma. Puedes entregarles cubos de hielo con diferentes formas, tamaños o colores (puedes teñirlos con colorante natural). Ofréceles en bandejas junto a materiales como cucharas, recipientes de distintos tamaños, paños, lupas o papel absorbente. Acompaña sus exploraciones proponiéndoles preguntas como: ¿qué sucede si lo dejas en tu mano?, ¿cómo se siente?, ¿dónde desapareció el agua?, ¿qué cambia? **En esta experiencia, las niñas y los niños construyen conocimientos sobre los cambios de estado de la materia, al observar cómo el hielo se derrite y se transforma en agua.**

(Pasa)

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	ENTRE NACER Y CAMINAR	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Así, comienzan a usar el cuerpo, la mirada y el gesto como herramientas para relacionarse con los demás, con los espacios y con los objetos que los rodean, a la vez que empiezan a diferenciar entre objetos físicos y objetos sociales, lo cual sienta las bases para comparar, organizar y dotar de significado sus experiencias cotidianas. Para potenciar esta propuesta, podrías revisar el contenido de: https://maguared.gov.co/maguare/ (Ministerio de Cultura, s.f.)</p>	<p>Además, si integras dinámicas de ocultamiento, favorecerás la comprensión de que los objetos existen, aunque no estén a la vista, promoviendo la comprensión de la permanencia del objeto, y el descubrimiento de relaciones causa-efecto. Revisa este recurso para ampliar tus posibilidades de creación de la experiencia. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Ideas%20para%20recorrer%20y%20explorar%20el%20territorio.pdf</p>	<p>De este modo, un objeto cotidiano se convierte en un mediador cultural, que permite a los pequeños apropiarse de tradiciones, roles y valores de la cultura a la que pertenecen. La hora de la comida también favorece el vínculo afectivo, el diálogo y la calma. Comer sin prisa, en un ambiente cuidado, transforma este momento en una experiencia educativa tan valiosa como cualquier otra rutina de la jornada pedagógica. Te invitamos a ver este video, que puede ser inspirador para esos encuentros con los colores, las formas y los sabores que vemos en los alimentos y en los utensilios que hacen parte del repertorio cultural de las niñas y los niños. https://www.youtube.com/watch?v=-7JTVZgnPHo&t=2s</p>	<p>Este tipo de juegos les permite pasar del uso funcional del objeto a la creación simbólica, proyectando sus ideas internas en el mundo exterior. A través de estas experiencias, las niñas y los niños construyen la noción de espacio y la relatividad de las posiciones de los objetos, como arriba-abajo, cerca-lejos, adelante-atrás, adentro-afuera, pues los adultos que les rodean las utilizan constantemente para ubicar diversos objetos que se encuentran en el espacio (MEN, 2017, p. 91).</p>	<p>También, promueve habilidades de observación, comparación y clasificación al detallar texturas, temperaturas, formas y volúmenes. Además, desarrollan el pensamiento lógico y el lenguaje al poner en palabras lo que descubren, al anticipar lo que podría suceder y al registrar sus hallazgos a través del dibujo, el relato o la representación gráfica. El objeto se convierte en una fuente de exploración activa y comprensión del mundo físico que los rodea. https://www.youtube.com/watch?v=a7CMI-R88u04 https://www.youtube.com/watch?v=mtN7fFrauo</p>

(Pasa)

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	ENTRE NACER Y CAMINAR	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Prepara para el encuentro con los bebés una caja con distintos objetos seguros que ofrezcan diversas texturas, olores, sabores y sonidos: bolsas sensoriales rellenas con semillas, telas, pelotas de goma, mordederas, pañuelos translúcidos de colores. Invita a los bebés a explorar los objetos con todo su cuerpo y acompáñalos mientras los miran, los tocan, los chupan, los agitan o los golpean, mientras descubren qué sensaciones les resultan agradables y cuáles no. A través del juego sensorial, los bebés reconocen olores, exploran texturas rugosas, suaves, duras o blandas y comienzan a identificar las cualidades y las características de los materiales. De esta forma, no solo enriquecen sus experiencias perceptivas, sino que también avanzan en la comprensión de que sus acciones inciden en el entorno y producen efectos en los objetos que los rodean.</p>	<p>Jugar con agua es una de las actividades que más disfrutan las niñas y los niños en los primeros años. ¿Qué tal si utilizas este interés para promover situaciones que inviten a las niñas y los niños a reconocer las características y usos de los objetos? Para esto, puedes empapelar una pared del salón y disponer de un balde con agua junto a esponjas o rodillos, invitándolos a explorar libremente estos objetos. Luego, animalos a dejar huellas, marcas, caminos sobre el papel, mientras descubren nuevas texturas y posiciones del cuerpo para realizar los rastros y la diversidad de usos que un mismo objeto puede ofrecer. Esta experiencia motiva la exploración del objeto a través del movimiento autónomo y, al mismo tiempo, plantea un desafío corporal para niñas y niños, permitiéndoles descubrir nuevas posibilidades de acción y de organización, de acuerdo con sus propias lógicas. De esta manera, avanzan en la comprensión de lo que ocurre con los objetos a partir de su intervención directa y aprenden acerca de la multiplicidad de características y usos que esto pueden tener en situaciones cotidianas.</p>	<p>Las colchonetas son recursos que suelen disponerse para el desarrollo de juegos motrices en el salón, pero ¿qué pasaría si transformas su uso? Puedes ponerlas alrededor de las mesas para que se conviertan en túneles, por donde niñas y niños pasen; asimismo, en su interior disponer linternas, objetos sonoros, ruedas de carros, teléfonos o teclados, motivando así exploraciones inesperadas. Esta propuesta puede complejizarse al invitarlos a transportar o rodar objetos de un lado al otro del túnel. De esta manera, se potencia que niñas y niños se fijen en las partes que componen los objetos y en los efectos que estos producen sobre el ambiente o sobre sí mismos, al tiempo que aprenden a usarlos como herramientas para alcanzar ciertos propósitos, reconociendo que las cosas tienen una función y un fin.</p>	<p>Dispón en el espacio elementos que permitan distintos usos, por ejemplo, tubos, cajas, bloques de madera o botellas. Invita a las niñas y los niños a manipular libremente los materiales: levantar, empujar, rodar, cargar o lanzar los objetos. En la interacción descubrirán que algunos pesan más que otros, que ciertos objetos ruedan fácilmente mientras otros requieren mayor esfuerzo para moverlos, o que algunos viajan más lejos al ser lanzados. Acompáñalos con preguntas sencillas que potencien la reflexión: ¿cuál se mueve más rápido?, ¿cuál pesa más?, ¿qué necesitas para empujarlo? A través de estas experiencias, las niñas y los niños comparan, realizan pequeñas mediciones, prueban soluciones y avanzan en la comprensión de que los objetos tienen propiedades que pueden ser observadas, descritas y usadas para resolver problemas.</p>	<p>Ofrece diversos materiales en el aula: cajas, tapas, engranajes, tubos, telas, partes de juguetes desarmados, herramientas de juguete, cintas y elementos de su cotidianidad que se puedan ensamblar y transformar. Invita a las niñas y los niños a crear sus propios objetos, a armar y desbaratar libremente, combinando piezas, probando mecanismos y encontrando nuevas formas. Puedes acompañar este proceso preguntando: ¿qué estás construyendo?, ¿cómo funciona?, ¿qué pasaría si le cambias esta parte?, ¿para qué crees que puede servir? ¿Qué poderes o funciones mágicas tiene tu objeto? Con esto, las niñas y los niños construyen ideas sobre cómo están hechos los objetos, cómo se ensamblan, qué partes los componen y qué funciones pueden cumplir. En este proceso, desarrollan nociones tempranas de estructura, equilibrio, tamaño, forma y función. Al combinar, ajustar y transformar los materiales, ponen en juego su pensamiento lógico y espacial, exploran relaciones de causa y efecto, y ejercitan la planificación y la toma de decisiones.</p>

(Pasa)

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	ENTRE NACER Y CAMINAR	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
	<p>Dispón en el espacio objetos como una varita mágica, una llave, un espejo, un cuenco o una brújula. Estos elementos, cargados de misterio y posibilidades, se convierten en invitaciones potentes para crear, leer y abrir universos que permitan a las niñas y los niños simbolizar y desplegar su imaginación, al tiempo que los invitan a jugar al "hacer de cuenta que". Estas experiencias los acercan a los primeros juegos simbólicos y, aunque al inicio no compartan el juego con sus pares, de manera progresiva irán mostrando interés por el mundo social. De esta manera, los objetos mágicos se consolidan como puentes entre la literatura, la imaginación y la relación con las otras y los otras.</p>	<p>Distribuye en el espacio diversos objetos culturales como poesías, cuentos, rimas, arrullos y cantos tradicionales, y atrévete a crear propuestas que amplíen las formas de acercamiento a la literatura. Inspirado en la idea de los Poemas rodantes de Carroll (2024), puedes reutilizar tubos de cinta adhesiva, elaborar barcos de papel, tarjetones, papel de registradora, para escribir pequeñas rimas y versos, y situar estos materiales en distintos lugares del espacio. Acompaña a las niñas y los niños en su descubrimiento, leyéndoles la poesía, la rima, el verso, y propiciando encuentros espontáneos y significativos con la palabra, el objeto y la literatura. A partir de esta acción, las niñas y los niños reconocerán que los objetos culturales poseen significado y valor, se acercarán a los acervos literarios de su territorio y ampliarán sus posibilidades de relación con la palabra, la tradición y la imaginación.</p>		<p>Cuelga aros de diversos diámetros y alturas e invita a las niñas y los niños a realizar lanzamientos. Luego, anímalos a planear el recorrido de la pelota a través de los aros y, al final, a describir la trayectoria. Permite que complementen el juego con sus propias ideas, ya sea variando la distancia, la forma del lanzamiento o la organización del recorrido. Esta experiencia les permite avanzar en la construcción de un espacio intuitivo sensoriomotor hacia un espacio conceptual más abstracto, logrando así construir representaciones mentales del espacio que enriquecen su pensamiento lógico y su capacidad para anticipar, organizar y comunicar acciones (MEN, 2017 p. 104).</p>

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS RESUELVEN PREGUNTAS Y PROBLEMAS MEDIANTE LA EXPERIMENTACIÓN, LA PLANIFICACIÓN Y LA CREACIÓN DE HIPÓTESIS

El pensamiento científico es una disposición que tienen las niñas y los niños para explicar los fenómenos, acontecimientos y transformaciones cercanas a su realidad. Su capacidad de asombro les permite observar en detalle, preguntar, formular hipótesis, inferir, contrastar, analizar y resolver cuestionamientos que, al ser intercambiados con otros, amplían la construcción de significados y, en consecuencia, sus lecturas sobre el mundo físico, social y natural. La observación es probablemente una de las acciones primarias que realizan las niñas y los niños para explicar las preguntas que se hacen sobre su entorno. Frente a esto Tonucci (1976) afirma que las niñas y los niños saben observar desde que nacen y, por tanto, llegan a la escuela con una riqueza de años de búsqueda intensa y apasionada. Este proceso se fortalece cuando el entorno ofrece, a las niñas y los niños, oportunidades para experimentar, manipular, explorar materiales y comunicar sus ideas. Es así como el pensamiento científico en la primera infancia se manifiesta como una forma de estar en el mundo: curiosa, activa, reflexiva y profundamente conectada con la experiencia.

El acto de observar y sentir implica la contemplación, y conlleva a las niñas y los niños a acercarse con todos sus sentidos a observar y percatarse con profundidad de lo que sucede a su alrededor. De ahí que los bebés se maravillen con el rostro de sus cuidadores principales o primarios; presten especial atención al brillo de sus ojos, movimientos de la boca, el sonido de la voz en sus diversos tonos e intensidades, y vinculen a estas expresiones las emociones e interacciones afectivas que las sostienen. En un sentido similar, desde la contemplación, las niñas y los niños conectan sus sensaciones táctiles, visuales, auditivas y olfativas, para encontrar los detalles del mundo de la vida, como cuando se asombran con el aleteo de una mariposa o el despliegue de las alas de una mariquita; sus observaciones están puestas en los cambios y las transformaciones, las tonalidades y los movimientos, etc.

Conforme avanzan en sus conquistas corporales, comunicativas y sociales, sus preguntas se complejizan y usan el lenguaje para describir y recrear experiencias como por ejemplo ¿Qué había antes de los dinosaurios? ¿Qué causó su extinción? ¿De dónde viene los bebés? ¿Cómo salieron de la barriga? ¿Cómo se hizo el mundo? Estas preguntas, que parecieran estar situadas en el origen de las cosas, son expresiones de su curiosidad y también son señas de la complejidad del pensamiento infantil. La pregunta puede ser un detonante de propuestas pedagógicas, donde las niñas y los niños potencien sus capacidades científicas, motivándolos a elegir información al diferenciar entre varias fuentes y escoger las más pertinentes para su proyecto, esto les permite clasificar, organizar datos por categorías, contrastar, formular hipótesis e intercambiar información, para así ampliar sus marcos de referencia y encontrar repuestas colectivamente.

Estas acciones permiten a las niñas y los niños acercarse a la resolución de problemas, al seguir características que, como señala Puche (2005), se inician a partir de comprender el entorno, al reconocer sus cuestionamientos e intereses, ensayar, cometer errores e intentar de nuevo, lo que promueve diversas perspectivas e impulsa la cooperación para construir soluciones conjuntas. Las

situaciones problemáticas surgen en lo cotidiano y activan su capacidad de observar, explorar y buscar explicaciones. En este proceso emplean signos, marcas y símbolos para experimentar, anticipar, contrastar y comunicar descubrimientos, integrando el espacio, el tiempo, los números y las medidas.

El espacio debe estar habitado por las niñas y los niños. Desde el nacimiento adquieren nociones de posición, distancia y dirección, cuando buscan el pecho de su madre, ajustan su postura hacia la voz de sus cuidadores y reconocen la relación entre su cuerpo y los objetos. Por ejemplo, el suelo se convierte en su primer mapa espacial: al girar, rodar, reptar o deslizarse, exploran posiciones y pasan de la horizontalidad a la verticalidad. Con el desplazamiento autónomo, amplían estas experiencias, experimentan lo cercano y lo lejano, identifican rutas y organizan su movimiento en relación con objetos y personas, comprendiendo que las posiciones dependen de la relación entre su cuerpo y el entorno.

Acá es fundamental que las niñas y los niños experimenten en el encuentro con los otros, experimentar para explorar, experimentar en sentido amplio, en palabras de Braylovsky y Calmels (2019):

La exploración pasa por el lenguaje, hay una parte de la exploración que el docente acompaña con sus palabras, nombrar lo que las niñas y los niños hacen cuando exploran es asomarse juntos al mundo explorado. Y enseñar y aprender experimentando implica necesariamente involucramiento con los otros, con las cosas y consigo mismo.

La exploración es clave para potenciar el pensamiento espacial; por ello, se les invita a explorar desde distintos ángulos, jugar con las dimensiones y analizar la posición de los objetos en relación con otros y con su entorno, construyendo sistemas de referencia que les permitan organizar sus experiencias espaciales.

Al igual que exploran el espacio, las niñas y los niños experimentan el tiempo, usando las rutinas y experiencias cotidianas como referencia para reconocer cambios y organizar eventos. Por ejemplo, al ver la luz del sol desde la ventana, identifican el momento de levantarse; al repetirse estas rutinas, comprenden que los eventos tienen un orden y duración, percibiendo el tiempo según los ritmos naturales, sociales y culturales de su entorno

Desde este lugar, los procesos matemáticos no se organizan en contenidos temáticos, sino se fundamentan en acciones de sentido que realizan las niñas y los niños para representar e interpretar lo que viven cotidianamente, no se desarrollan de manera aislada ni exclusivamente a través de ejercicios formales, sino que emergen de la interacción cotidiana con el entorno, el juego, la exploración y la resolución de situaciones significativas. Cuando los bebés exploran los objetos, usualmente realizan acciones repetitivas, por ejemplo, tirarlos al suelo una y otra vez, luego chuparlos como si desearán identificar sus atributos (sonido, textura, olor, etc.). Estas experiencias sensitivas sobre los objetos les permite ampliar sus esquemas de significación e identificar cuáles suenan y cuáles no, es decir, comparar, acción que es el detonante de procesos como: correspondencia, ordenación, equivalencia y relaciones de cantidad entre colecciones. Es importante señalar que estas acciones no tienen un orden determinado o consecutivo, suceden en las escenas de juego, en las experiencias pedagógicas o en las situaciones de la vida cotidiana.

Cuando la acción sobre los objetos sociales y físicos se intensifica, las niñas y los niños realizan procesos de mayor complejidad, como aislar las características particulares del objeto, según

atributos de color, tamaño o forma, para hacer generalizaciones: “todas las pelotas de la sala son duras”, “siempre en el jardín comemos verduras”, “Martín siempre está de buen humor”. De esta manera, amplían sus capacidades y complejizan sus representaciones.

Con los números ocurre un proceso similar, “se encuentran en todos los escenarios de la vida”, razón por la cual su aprendizaje debe estar relacionado con dos elementos principales: la utilidad de los números en la vida cotidiana y los problemas que los números debería resolver: contando, comparando, ordenando y calculando. A propósito:

Los primeros contactos con los números se realizan a nivel oral y de forma global, posteriormente en contacto con sus pares, adultos y los objetos comienzan a escuchar partes de la serie numérica en forma ordenada y a repetir la misma realizando un recitado, recitar es diferente a contar; implica nombrar los números siguiendo o no la serie numérica. (González, Westein, 2021 p. 50).

En la exploración que las niñas y los niños hacen de los números en situaciones cotidianas, comienzan a complejizar el acto de contar, descubriendo progresivamente tres características fundamentales: reconocen que los números se encuentran en un orden secuencial (naturaleza ordinal del número), que cada objeto debe contarse una sola vez (principio de correspondencia uno a uno) y que el último número mencionado representa el total de objetos contados (principio cardinal).

A partir de allí, surge el proceso de representación simbólica del número, que implica traducir las experiencias concretas de conteo y cantidad en signos gráficos reconocibles, como cifras y símbolos matemáticos. Este proceso debe desarrollarse respetando profundamente los ritmos de escritura natural que viven las niñas y los niños, reconociendo que cada uno transita caminos únicos en la construcción de sus formas de expresión. La escritura del número no debe imponerse como un ejercicio mecánico, sino asumirse como una extensión significativa de sus descubrimientos, que les permite representar lo que han contado, comparado o medido desde sus propias formas de simbolización.

Paralelamente, las niñas y los niños se interesan por los procesos de medida, motivados por situaciones reales que despiertan su curiosidad. En sus visitas al pediatra, por ejemplo, es común que midan cuánto han crecido, lo que les permite observar cambios en su cuerpo. Del mismo modo, cuando la ropa se les va quedando pequeña, comienzan a preguntarse por las longitudes; al ir al supermercado y cargar una bolsa con frutas, experimentan el peso y descubren que el tamaño no siempre corresponde al peso —una fruta más grande no necesariamente pesa más—.

Cuando juegan a traspasar arena en la arenera, observan la capacidad de los recipientes, comparan cuánto puede contener y establecen relaciones entre estos. Longitud, peso y capacidad hacen parte del proceso de medida, el cual —como se ha mencionado en apartados anteriores— se desarrolla a través del juego, el disfrute y la creación de sistemas propios de medición con el cuerpo, las manos, los objetos y la invención. La invención de formas de medir —como contar pasos, usar palos, comparar con sus brazos o con otros elementos del entorno— les permite comprender el mundo desde sus propias referencias, antes de incorporar los sistemas convencionales.

OBSERVANDO LA EXPRESIÓN DEL DESARROLLO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN EXPERIENCIAS COTIDIANAS



ENTRE NACER Y CAMINAR. EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

En el aula del Hogar Infantil, Carmen, agente educativa, dispuso una colchoneta amplia y cómoda en el suelo, que promueve el derecho al piso como una forma de favorecer la libre exploración de Emanuel, un bebé de aproximadamente 8 meses; Alicia, de 10 meses, y Agustín, de 9 meses. Alrededor de la colchoneta, organizó objetos seguros y de gran tamaño, como aros de tela, pañuelos suaves, cucharas de madera, sonajeros grandes y botellas plásticas transparentes con tapas selladas, rellenas de semillas y telas de colores, asegurándose de que no representaran ningún riesgo. Carmen se ubicó a un costado, atenta a las señales de las niñas y los niños, mientras comenzaban a moverse, girar sobre su eje, alcanzar y manipular los objetos. Emanuel estiró sus brazos hacia un aro con cintas de distintas texturas que colgaba de una estructura baja; lo tocó y lo observó con detenimiento. Alicia se interesó por un pañuelo de colores, lo sacudía y lo llevaba a su rostro con curiosidad; mientras Agustín, desde una posición boca abajo, empujaba una botella sensorial, atento al sonido que producía al rodar. Carmen acompañó estos momentos de exploración con palabras suaves, gestos de cercanía y, a su vez, animándolos a cambiar de posición y a descubrir los objetos desde distintos ángulos. Estos instantes de juego favorecieron la exploración sensorial, el movimiento y el fortalecimiento del vínculo entre las niñas, los niños y la agente educativa.



ENTRE NACER Y CAMINAR. DESPLAZARSE POR EL ESPACIO

Camilo fue a la arenera del parque del municipio con su mamá, y empezó a jugar con los utensilios de arena que había empacado. Después de haber llenado el recipiente grande de arena, sirviéndose de otro más pequeño, quiso traspasarlo echando la arena del grande en el pequeño. Al intentarlo, la arena llenó el recipiente pequeño enseguida, y el resto cayó al suelo. Él no perdió la esperanza y repitió el proceso una y otra vez. Por último, optó por variar el juego, y esta vez ya no intentó trasvasarlo, sino que vació el contenido del recipiente grande en el suelo. Entonces, miró la arena y exclamó feliz: "¡Mucho! ¡Hice una montaña!". En este recorte de realidad, es probable que Camilo al llenar y trasvasar, experimente con la capacidad de los objetos utilizando como instrumento de medición el recipiente de arena. En los tanteos que realiza, va determinando la capacidad del recipiente para contener la arena, lo que le permite anticipar y disfrutar del proceso de ensayo y error.



HABLAR Y EXPLORAR

Durante la jornada, la profe Juliana dispuso botellas con agua, pelotas, palos, burbujeros y otros materiales en el patio. Mateo tomó una botella y dejó que un poco de agua cayera sobre la arena, observando cómo se formaban charquitos y surcos. Luego, probó verter el agua desde distintos ángulos, viendo cómo cambiaba su camino, cómo la arena la contenía y, en ocasiones, cómo la absorbía. Felipe empujó una pelota por la tabla inclinada, ajustando la fuerza para que llegara más lejos; mientras Valeria soplaba burbujas y las seguía con la mirada hasta que explotaban suavemente en el suelo. Otros niños giraron, rodaron pelotas y levantaron palos, notando cómo variaba su equilibrio y peso. Juliana observó que cada acción llevaba a nuevas pruebas: empujar de otra manera, combinar materiales, repetir movimientos, mientras los niños exploraban fuerza, dirección, equilibrio y relaciones de causa y efecto, ajustando su juego según lo que descubrían en cada intento.



PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO

La agente educativa Martha decidió hacer un recorrido por el sendero que se encuentra antes de llegar a la institución, en el que les pidió a las niñas y los niños que fueran guardando en canastas los tesoros naturales que iban encontrando en el camino. De regreso al hogar infantil, les pidió que dejaran sus canastas en el centro del patio, y no les dio instrucciones, solo esperó a que las niñas y los niños comenzaran a jugar con los elementos que encontraron en el camino. Pronto empezaron a levantar torres de piedras, a armar caminos con palos, a imaginar que las mazorcas eran trenes o animales, y a construir en conjunto pequeñas casas y corrales. Después fueron agrupando los objetos: en un lado juntaron todas las piedras grandes, en otro las pequeñas; en un canasto, las semillas rojas, en otro, las oscuras. Mientras, iban diciendo: “Aquí hay muchas, allá hay pocas, en aquella canasta hay más...”. Algunos inventaron series por tamaño o color: grande-pequeño-grande, rojo-marrón-rojo. Martha se dio cuenta de que, con estos materiales del entorno, lograron múltiples combinaciones y trabajaron espontáneamente los contrastes, cuantificadores, colores, formas y secuencias. Lo hicieron en actitud de búsqueda, de juego, alegres y concentrados, mucho más de lo que habría sucedido si ella lo hubiera sugerido.

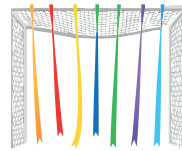


COMPARTIR Y CREAR CON OTROS

La maestra Carmen planeó un taller de construcción con maderas pequeñas en un pequeño patio cerca del salón. Las niñas y los niños hicieron libremente calles, torres, garajes, etc. De pronto, Agustín dio un grito: “¡Un descubrimiento!”. Luego, la tomó de la mano y la hizo salir a ver. Había puesto dos maderas perpendicularmente que formaban una cruz donde, al poner un pie en cada lado, ‘aquello’ se balanceaba arriba y abajo. A veces se caía, porque le costaba guardar el equilibrio. Entonces, llamaron a los demás, y todos quisieron probar. La maestra también hizo montones de balancines de todos los tamaños. Algunos compartían el mismo, otros se sentaban, y no hubo manera de que lo dejaran para salir al refrigerio, fue una explosión de diversión colectiva. Dependiendo de las estrategias que utilice la maestra Carmen para complejizar la experiencia, es probable que esta iniciativa de Agustín le permita potenciar procesos relacionados con el peso —desde comparaciones como ¿qué pesa más? o ¿qué pesa menos?— la fuerza y la posición de los objetos para mantener el equilibrio.

EXPRESIONES DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LAS INTERACCIONES

IMPRESCINDIBLE: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS RESUELVEN PREGUNTAS Y PROBLEMAS MEDIANTE LA EXPERIMENTACIÓN, LA PLANIFICACIÓN Y LA CREACIÓN DE HIPÓTESIS



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

El momento del cambio de pañal puede ser un momento de diálogo, afectos y juego. En medio de la conversación con el bebé, podrías contarle las rutinas del día y anticipar acciones que van a ocurrir, como el momento de la alimentación, de juego y de volver a casa. **Esto les permite a los bebés empezar a comprender la secuencia de acontecimientos y, con esto, percibir el paso del tiempo en la estructura de su día a día.** En este recurso puedes encontrar ideas variadas para que los bebés perciban el tiempo: https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-08/Ideas%20para%20acoger%2C%20acunar%20y%20explorar_0.pdf

ENTRE NACER Y CAMINAR

Organiza el espacio utilizando colchonetas, cajas de madera, pelotas y otros elementos que inviten a los bebés a la exploración libre del espacio y de los objetos. Puedes inspirarte en la propuesta Aula Pikler – Planeta Calarú https://www.youtube.com/watch?v=QkKa605_q3U&t=2s, una experiencia diseñada precisamente para promover la autonomía y el descubrimiento a través del movimiento. **Este tipo de propuestas y, en especial, la diversidad de materiales que se dispongan invitan a los bebés a moverse por el espacio y desplazarse en diferentes niveles. Para ello, es fundamental que cuenten con los apoyos necesarios para lograrlo, y de esta manera avancen**

HABLAR Y EXPLORAR

Utiliza el techo del espacio para colgar una red con lazos donde puedas sujetar aros, cortinas de papel, pelotas de distintas texturas u otros elementos que tengas a mano. En el suelo, ubica canastos o recipientes con pelotas, juguetes u objetos variados. Una vez dispuestos, deja que las niñas y los niños exploren libremente. Luego, invítalos a lanzar, sostener, empujar, balancear o jalar los objetos, usando los materiales que tienen a su alcance. **Esto potenciará que las niñas y los niños comprendan su posición y ubicación en el espacio en relación con su cuerpo, explorando dimensiones, distancias, direcciones y orientación mediante el movimiento, a la**

PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO

Aprovecha los trayectos que las niñas y los niños recorren en su cotidianidad: el camino a la escuela, a la tienda, el sendero que conduce al río o a la huerta. Estos caminos, que forman parte de su vida diaria, pueden convertirse en valiosas oportunidades de aprendizaje si los invitas a mapear los espacios de juego que visitan con frecuencia, y a señalar los lugares que más les gustan, así como a dibujar los recorridos que realizan cada día. **Al hacerlo, pueden ubicar los sitios que reconocen, comparar si los trayectos son cortos o largos, y reflexionar hacia dónde se dirigen. Este tipo de experiencias los ayuda a ampliar sus comprensiones sobre la posición, la distancia y la dirección, tres conceptos**

COMPARTIR Y CREAR CON OTROS

Construir geoplanos con las niñas y los niños puede convertirse en una experiencia rica y significativa para reconocer el espacio desde nuevas dimensiones. Para elaborarlos, solo necesitas una tabla, tapas plásticas y cauchos. Ubica las tapas en filas de cinco por cinco, fíjalas a la tabla y luego invita a las niñas y los niños a experimentar poniendo los cauchos para formar figuras. **En esta exploración, los niños y niñas pueden reconocer y crear figuras geométricas, disfrutar mientras descubren trayectorias y direcciones (horizontales y verticales), así como relaciones espaciales, como dentro, fuera, al lado o entre. Además, organizan sus propias creaciones**

(Pasa)

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	ENTRE NACER Y CAMINAR	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
	<p>progresivamente en el reconocimiento espacio, percepción de orientación y confianza en sí mismos.</p>	<p>vez que experimentan con su peso, el impulso, la velocidad, la resistencia y las diversas formas que encuentra cada uno para desplazarse de un lugar a otro usando las cuerdas (MEN, 2017, p. 81). Inspirado en el libro de Callen y Padrón (2023), <i>Escenarios lúdico-expresivos para mirar, expresar y crear.</i></p>	<p>fundamentales para aprender a situarse en el espacio y fortalecer su manera de relacionarse con el entorno. También les ayuda a representar las formas, los colores, las distancias y los elementos significativos del espacio que habitan. Así, el territorio cercano se transforma en un escenario vivo para explorar, imaginar y aprender. Inspirado en el laboratorio de relatos gráficos del colectivo zorro y conejo https://www.instagram.com/zorroyconejo/</p>	<p>según la cantidad de figuras que deseen formar, potenciando tanto su pensamiento lógico como espacial. Si tienes dudas sobre cómo construir un geoplano, revisa este vídeo: https://red.aeiotu.org/geoplano/ Experiencia inspirada en la experiencia de aeioTU Orquídeas.</p>
<p>Con materiales cercanos al territorio de los bebés como conchas, semillas, hojas secas, caracolas, cascabeles, cucharas o palos de diversos colores, es posible crear móviles sensoriales que los inviten a explorar y descubrir. Estos objetos, colgados a distintas alturas, ofrecen oportunidades para comparar atributos físicos como la forma, la textura, el color o incluso la temperatura. Puedes enriquecer la propuesta incorporando</p>	<p>Dispón en el espacio dispositivos sensoriales: círculos en relieve sobre el piso que indiquen caminos, líneas continuas que marquen escalones o bordes, material corrugado en la entrada de los salones o plantas aromáticas que permitan identificar el patio de juegos. A través de estas experiencias, las niñas y los niños descubren el espacio a partir de sus propias acciones, cuando reconocen que el escalón está abajo al dirigirse al patio, o que los objetos están afuera comienzan a</p>	<p>Los cubos son objetos versátiles que, además de facilitar la discriminación de atributos como la forma, pueden adquirir distintos usos, según la intención pedagógica. Por ejemplo, si en cada cara del cubo se ponen fotografías reales de momentos cotidianos como la acogida, la alimentación o la higiene, se puede favorecer en las niñas y los niños la comprensión de las secuencias temporales en las rutinas. Esta experiencia también puede replicarse en casa, permitiendo</p>	<p>A través de recursos sonoros como <i>Guilhermina y el calendario</i> (https://maguare.gov.co/guilhermina-candelario-tarea-muy-divertida/), las niñas y los niños pueden ordenar secuencias de acciones y eventos para fortalecer su percepción de orden temporal y la noción de tiempo. De esta manera, continúan explorando secuencias lógicas que les permitan anticipar, organizar y comprender las rutinas que hacen parte de su cotidianidad</p>	<p>Invita a las niñas y niños a traer fotografías de los momentos cotidianos que viven en el día (desayuno, juego, baño, paseo, etc.), con esto puedes elaborar un gran reloj que organice los momentos según las horas del día. Juntos pueden armar el reloj y organizar la secuencia de fotografías. Esto les ayudará a que proyecten y anticipen actividades futuras, desarrollando percepción del tiempo en función de sus rutinas y experiencias cotidianas.</p>

(Pasa)

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	ENTRE NACER Y CAMINAR	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>personajes de las historias propias del territorio, ya sea a través de imágenes, sonidos, narraciones o títeres. De este modo, no solo potencias la percepción sensorial, sino que también conectas a los bebés con su acervo cultural.</p>	<p>construir la idea de posición. Cuando diferencian recorridos cortos o largos, como el trayecto del salón al patio o de la casa al centro infantil, están comprendiendo la distancia. Cuando eligen entre distintos caminos para llegar a un mismo lugar, exploran el concepto de dirección. Incluso, al correr o caminar descubren que, para llegar antes al parque, es necesario acelerar la marcha, relacionando así el movimiento con la velocidad (MEN, 2017, p. 72).</p>	<p>que las niñas y los niños reconozcan y valoren las rutinas propias de su entorno familiar, social y cultural. Inspirado en experiencias del Centro aeioTU Pasadena.</p>	<p>Para enriquecer la experiencia, puedes apoyarte en imágenes, pictogramas de las acciones narradas o tarjetas con ilustraciones que representen los días de la semana; o materiales táctiles, como calendarios de fieltro, en los que puedan pegar figuras, así como en canciones o cuentos que representen acciones de repartir y contar. Estos recursos, presentados de múltiples formas, no solo facilitan la comprensión de las secuencias y el concepto de correspondencia uno a uno, sino que también aseguran que todas las niñas y niños tengan oportunidades equitativas de participar y disfrutar la experiencia.</p>	<p>Usa apoyos visuales como pictogramas, colores, símbolos y gestos para representar las horas y los momentos del día. Relaciona la actividad con sus vivencias reales cotidianas: ¿qué hacen al despertar?, ¿qué les gusta hacer en la tarde?, ¿cómo saben que es hora de dormir? Experiencia inspirada en aeioTU La Estrella.</p>
		<p>Puedes proponer experiencias en donde, a través de rimas, canciones tradicionales, se juegue a contar. Canciones como la <i>Gallina mellicera</i> de Jorge Velosa o Números en chibcha, pueden ambientar desde la sonoridad estos momentos de conteo. https://maguare.gov.co/la-gallina-mellicera/ https://maguare.gov.co/numeros-en-chibcha/.</p>	<p>Los momentos cotidianos pueden ser espacios aprovechables para abordar procesos matemáticos como, por ejemplo, pedir que en la hora de la comida repartan un plato para cada niño y niña o un cepillo de dientes por cada tapa protectora. Estas situaciones de reparto o distribución potencian relaciones de dos colecciones, a manera de correspondencias,</p>	<p>Jugar <i>Tumbalatas</i> o <i>Tarro</i> puede ser un buen pretexto para que las niñas y los niños profundicen en sus acercamientos a los números. Puede ser un juego que varía de complejidad, al comienzo se puede invitar a los niños a que armen una pirámide con latas y pedirle a cada uno que lance la pelota para derribarlas, una vez pase esto, se sugiere que anoten las latas derribadas.</p>

(Pasa)

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	ENTRE NACER Y CAMINAR	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
		<p>La acción de recitar es esencial para que las niñas y los niños comiencen a familiarizarse con los números de manera intuitiva y significativa. A través de canciones, juegos de conteo y repeticiones rítmicas, descubren que existen palabras que se usan para contar y que estas siguen un orden que les permite organizar y comprender el mundo. Las niñas y los niños son coleccionistas por naturaleza, guardan piedras de diferentes tamaños, hojitas de diversos colores, semillas que encuentran en sus recorridos. Con sus ideas, puedes invitarlos a crear colecciones en el aula y a ordenar por diferentes criterios como tamaño, color, textura, olor, forma etc. Esto potencia la creación de agrupaciones de objetos que comparten un mismo atributo, así como la realización de clasificaciones basadas en la comparación de objetos según criterios cualitativos, para analizar sus diferencias y semejanzas. Para complejizar esta experiencia, se puede invitar a los niños y las a ordenar libremente los objetos, atendiendo a los criterios cualitativos que elijan. Inspirado en: Bianchi (2020).</p>	<p>utilizando los números en situaciones cotidianas. En los juegos simbólicos que se propician con las niñas y los niños, es posible invitarlos a que ordenen siguiendo secuencias, por ejemplo, ordenar medias, camisetas o zapatos por tamaño, talla y color, una blanca y una gris o con los utensilios de la cocinita, los carros, etc. Todos estos juegos son oportunidades para que las niñas y los niños relacionen elementos siguiendo patrones de tipo cualitativo (con los colores) o cuantitativo (cantidad). Con este mismo pretexto de juego simbólico, se pueden crear situaciones para que las niñas y los niños junten, añadan, reúnan, agrupen, pongan, quiten y separen, esto les permitirá familiarizarse con las primeras operaciones aritméticas.</p>	<p>Con esta acción estarán evocando una cantidad sin que esta esté presente, aludiendo al aspecto cardinal; cuando logren reconocer que la última palabra-número corresponde a la cantidad de latas tumbadas avanzarán hacia la cardinalización, es decir, comprenderán que el último número contado representa la cantidad total de elementos de un conjunto. Luego, para saber quién ganó, deberán comparar, y esto les permitirá usar el número para comparar cardinales. Para complejizar la experiencia, se les puede pedir a las niñas y niños que anoten el orden en que quedaron los jugadores. Cuando lo identifiquen, potenciarán su comprensión sobre el lugar que ocupa un número en una serie, reconociendo el aspecto ordinal del número. Inspirado en González y Weinstein (s.f.).</p>

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DESCUBREN EL MUNDO SOCIAL Y PARTICIPAN EN LA CONSTRUCCIÓN DE NORMAS

Desde que nacen, los bebés, las niñas y los niños son recibidos en el *mundo de los encuentros*, un escenario dispuesto para acogerlos desde el sostén, la voz, la mirada y la complicidad. Estos gestos de cuidado les permite entender la complejidad de las relaciones humanas, así como los significados socialmente construidos. En el encuentro con los cuidadores cercanos y con sus pares, las niñas y niños van descifrando códigos culturales para configurar sus sistemas de creencias, es decir, sus valores, formas y actitudes para relacionarse con el mundo. Frente a esto:

Lo que sucede es que nos constituimos en sujetos desde otro, desde la presencia, la ausencia, la mirada, la palabra, la necesidad la fantasía del otro desde la llamada “acción significante del otro”. El otro, desde la gratificación o la frustración, la cercanía o la distancia, la aceptación, o el rechazo, nos sostiene, nos condiciona y a su vez cada uno de estos actos son “portadores de un orden social que contiene y determina ese vínculo”. (Quiroga,1991).

Al inicio, son los cuidadores cercanos quienes ayudan a los bebés a darles sentido a sus emociones y acciones, como el llanto, la protesta, la alegría o la satisfacción. A través de esa relación cercana, los niños aprenden a diferenciar sus deseos de los de los adultos, ganan autonomía y descubren que pueden decir ‘no’, lo cual es un hito fundamental en la construcción moral. Esto les permite explorar su capacidad de decidir y diferenciar sus propios deseos de los adultos.

Cuando los entornos se amplían, las niñas y niños también aprenden a compartir, negociar y combinar sus emociones y necesidades con las de otros. Por ejemplo, en la comunidad Ticuna del Amazonas colombiano, mientras las niñas aprenden a tejer canastos, no solo descubren técnicas, sino que también comprenden valores de su cultura, como el respeto por los mayores y la importancia del silencio.



Este proceso de interacción social permite que las niñas y los niños comprendan cómo funcionan las normas sociales y entiendan qué conductas son aceptadas y cuáles no dentro de su entorno. A través del juego, la convivencia y el diálogo con otros comienzan a internalizar valores, reglas y expectativas, lo que les ayuda a construir criterios propios sobre lo que está bien o mal. Progresivamente dejan de necesitar la presencia del adulto para actuar moralmente, y comienzan a tomar decisiones basadas en sus propios criterios morales.

La construcción de las normas puede ser comprendida, entonces, como un proceso de aprendizaje sociocultural, y su indagación implica reconocer dicho proceso en las interacciones que se dan cotidianamente y que conllevan algún tipo de conflicto. (Cinde, 2018).

Dicho de otro modo, las niñas y los niños no apropian las lógicas sociales pasivamente, sino que las constituyen en el marco de las negociaciones de significados que se dan en los escenarios de interacción, logrando interpretarlas, cuestionarlas y hacerlas parte de sus vivencias diarias, con esto logran construir juicios morales y ponerlos a prueba en los momentos de resolución de conflictos que se dan en la vida diaria. Las conversaciones y discusiones grupales, la toma de decisiones sobre acuerdos, normas o situaciones particulares y la búsqueda de posibles soluciones a los problemas cotidianos permite que las niñas y los niños complejicen su capacidad de analizar y argumentar las propuestas y actuaciones propias, de sus pares y adultos significativos.

Para esto, es importante que las niñas y los niños participen en la definición de acuerdos de convivencia, ya que esto fomenta el sentido de pertenencia, la responsabilidad, la comprensión del propósito de los límites establecidos, la importancia del respeto mutuo y la expresión y argumentación de posiciones, así como la necesidad de escuchar a los demás para llegar a consensos; aspectos fundamentales en la construcción de la ciudadanía.

Para esto, la pedagogía del cuidado plantea algunos elementos fundamentales propuestos por Noddings, 1992):

- ★ Los niños aprenden a cuidar del otro a través de las interacciones y relaciones de cuidado, en ese sentido, los adultos que los acompañan brindan, a manera de espejo, esas formas de relación a partir del cuidado.
- ★ El diálogo es la herramienta que permite comprender y empatizar, razón por la cual los escenarios de conversación deben estar presentes en la acción pedagógica.
- ★ El aprendizaje cooperativo potencia las relaciones genuinas de cuidado, dado que potencia la construcción de consensos y el saber colectivo.

Por ello, resulta fundamental promover la participación de niñas y niños a través del diseño de ambientes seguros, acogedores, afectuosos y retadores, que les ofrezcan oportunidades para expresar con tranquilidad y confianza sus ideas, sentimientos, emociones y preferencias. Es esencial que los entornos donde se desenvuelven promuevan la democracia, el respeto por la diversidad y la resolución pacífica de conflictos. Esto implica la creación de espacios para la deliberación, la toma de decisiones conjunta y la construcción de normas de convivencia que favorezcan el bienestar individual y colectivo. Para lograrlo es clave incorporar, en las experiencias que se desarrollen con los bebés, niñas y niños, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), dado que esto promueve que participen desde sus características particulares, ofreciendo múltiples formas de representación, expresión e implicación. Así, se garantiza una educación inclusiva que reconoce la diversidad como punto de partida para el aprendizaje y la construcción de ciudadanía desde la primera infancia.

OBSERVANDO LA EXPRESIÓN DEL DESARROLLO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN EXPERIENCIAS COTIDIANAS



ENTRE NACER Y CAMINAR. EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

La maestra está sentada en el suelo del salón. Toma en brazos a Samuel, un bebé de 9 meses, lo pone en su regazo y empieza a balancearlo suavemente al ritmo de la canción *Aserrín, aserrán*. Samuel sonríe y abre los ojos con sorpresa ante el movimiento y la sonoridad de la voz de la maestra. Cada vez que la canción termina, la maestra hace una pequeña pausa que acompaña con la mirada y espera la reacción de Samuel: él agita los brazos, emite sonidos y parece pedir que continúe. La maestra retoma el canto y refuerza la experiencia usando sus manos como instrumentos, correspondiendo a los gestos de Samuel.

En este recorte de realidad, es notorio cómo la maestra actúa como una portavoz de las emociones e interés de Samuel, ella no solo canta para acunarlo, sino para que exprese sus demandas afectivas. Al mismo tiempo, interpreta y da sentido a los gestos de vinculación que Samuel manifiesta cuando corresponde a sus iniciativas, aprovechando la situación como una oportunidad para incentivar el encuentro y el vínculo.



ENTRE NACER Y CAMINAR. DESPLAZARSE POR EL ESPACIO

Victoria juega en el Centro de Desarrollo Infantil de La Palma (Cundinamarca), allí su agente educativo propone guardar en un cesto todos los juguetes que trajeron de casa. Victoria lleva el suyo y lo guarda. En el camino, la maestra le dice: "Ayúdame con el de Paloma". Ella frunce el ceño y con firmeza dice: "¡No, es mío!". Ante la respuesta, la maestra se pone a su altura, valida su emoción y le explica con calma que es momento de recoger y que Paloma está en cambio de pañal. Victoria asienta y, aunque un poco reacia, accede a guardar. En esta situación, Victoria está ganando conciencia de sí misma, su capacidad de decir 'no' evidencia conquistas en los procesos de autonomía e identidad. De este mismo modo, está explorando su capacidad para poner límites. Cuando finalmente guarda los juguetes, está comprendiendo las lógicas sociales del CDI, y con esto el reconocimiento de que hace parte de una comunidad. Por otro lado, es necesario analizar la actitud de disponibilidad de la maestra, quien al reconocer el sentir de Victoria, le ofrece un espacio de confianza y diálogo hasta lograr que la resistencia se transforme en negociación, lo que también le ayuda a Victoria a reconocer límites y rutinas sociales.



HABLAR Y EXPLORAR

En la ludoteca del colegio, Camila toma unos bloques de construcción y empieza a apilarlos. De pronto, Tomás se acerca, tumba la torre y empieza a llevarse varios bloques al mismo tiempo. Camila se enoja y dice: “¡Mío!”. La docente se sienta junto con ellos, y con voz tranquila les explica: “Los bloques son para todos, podemos compartirlos”. Luego, los reparte a cada uno y propone: “Camila puede armar una torre y Tomás, un puente. Después los juntamos para hacer una ciudad”. Al inicio, Camila sostiene fuerte sus bloques, pero al ver que Tomás también construye, decide pasarle uno de los suyos. Frente a esto, la docente manifiesta: “Muy bien, Camila, ahora los dos pueden jugar juntos”. Lo anterior permite reconocer cómo las niñas y los niños comienzan a experimentar el significado de compartir elementos de su interés con otros y también, a partir de oportunidades cotidianas, aprender a resolver conflictos, esperar turnos, explorar alternativas de juego y descubrir nuevas formas de convivir con los demás.



PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO

Lucía viajó a la casa de su abuela, ubicada en la vereda de Pasquilla, en la ruralidad de Bogotá. Junto con las niñas y los niños del Colegio Pasquillita acompaña a sus familias durante la cosecha de fresas. Mientras se preparan para este acontecimiento, la abuela de Lucía le explica el proceso de siembra, le habla de los surcos, de la importancia del drenaje de la tierra, de que la fresa no tolera el exceso de humedad, de que no se siembran semillas, sino plántulas sanas y que ese día, que es el de la cosecha, ella debe llevar el canastillo y seleccionar las fresas sin dañar las plantas. En el recorrido, Lucía escucha con atención a su abuela conversar con otras familias campesinas sobre lo fructífera que fue esta vez la cosecha, a la vez que le habla a Lucía sobre el esfuerzo colectivo y la solidaridad como principio de vida en la comunidad de Pasquilla. En esta experiencia que está viviendo Victoria, ella no solamente está aprendiendo sobre el trabajo de la tierra en términos productivos, sino que está descubriendo que lo que hace su abuela es un acto colectivo cargado de amplio significado cultural. Mientras acompaña a su abuela en el recorrido, ella participa en pequeños rituales y escucha los relatos de los campesinos, esto le permite familiarizarse con los marcos sociales y culturales que hacen parte de la comunidad a la que pertenece.



COMPARTIR Y CREAR CON OTROS

Diana se prepara para participar en las olimpiadas de movimiento que realizan en su jardín. Antes de comenzar, la maestra propone construir algunos acuerdos para que todos puedan disfrutar de la actividad, especialmente porque el año pasado sucedieron varios accidentes, las olimpiadas incluyen pista de jabón, salto por rodaderos, equilibrio sobre en llantas y finaliza con una carrera en patineta. La maestra convoca a una asamblea para establecer juntos los acuerdos. Las niñas y los niños proponen reglas como: “¡Esperamos la señal para empezar!”, “no empujamos al compañero de adelante”, “si alguien se cae, lo ayudamos o le decimos a Lili”. La docente les invita a escribir los acuerdos en forma de pictogramas y luego los pega en una de las paredes, garantizando que sean visibles para todos. En este ejemplo, las niñas y los niños están participando activamente en la creación de normas para una convivencia tranquila, esto les permite construir acuerdos que consideran moralmente válidos y que pueden adoptar como propios, lo que facilita que entiendan en sentido de la norma y que puedan llevarlas a distintos escenarios de interacción.

EXPRESIONES DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LAS INTERACCIONES

IMPRESCINDIBLE: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DESCUBREN EL MUNDO SOCIAL Y PARTICIPAN EN LA CONSTRUCCIÓN DE NORMAS



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>La tradición oral contiene repertorios que pueden crear ambientes vinculantes con las niñas y los niños. Se sugiere aprovechar estos recursos que hacen parte de la memoria colectiva para acompañar los encuentros con las niñas y los niños y, a partir de ahí, dialogar en medio de la complicidad de los gestos, los silencios y las miradas. Esto ayudará a las niñas y los niños a reconocer en sus adultos de referencia la base emocional segura que necesitan para comprender los actos de cuidado que hacen parte de su entorno más cercano. Para inspirarte, explora este recurso: https://maguare.gov.co/canciones-para-acompanar-a-crecer/</p>	<p>Junto con las familias, crea una colección de canciones, arrullos, coplas o cuentos que escuchen en casa. Esta recopilación se convertirá en una herramienta pedagógica poderosa para fortalecer los lazos con la familia y la comunidad y, al mismo tiempo, en una oportunidad para dar continuidad, en el escenario educativo, a aquello que les resulta significativo y familiar. Cuando compartes estas canciones, relatos y rondas, alimentas la identidad cultural de los bebes y los ayudas a apropiarse de las costumbres, rutinas y rituales familiares. Así, se sienten más cómodos y seguros con la compañía de las personas conocidas, con quienes han construido un vínculo afectivo estable. Estas experiencias constituyen también</p>	<p>Complejiza las situaciones que se presentan en los momentos de juego, de alimentación, de descanso o en actividades grupales, de manera que las niñas y los niños puedan utilizar el “por qué”, crear procesos de negociación con los demás y confrontar sus propios deseos con los de sus pares y adultos. Para acompañar estos procesos, puedes hacer preguntas abiertas que inviten a la reflexión y al diálogo, por ejemplo: ¿por qué quieres hacer eso ahora?, ¿cómo crees que podemos jugar juntos para que todos se diviertan? En estas experiencias, las niñas y los niños descubren alternativas y aprenden a expresar con palabras o gestos sus emociones e intenciones, construyendo poco a poco la seguridad</p>	<p>Los encuentros intergeneracionales son escenarios de encuentro que fortalecen el reconocimiento del legado cultural y social, así como el sentido de pertenencia de las niñas y los niños, promoverlos permite que reconozcan las lógicas sociales propias de su comunidad, permitiendo que las niñas y los niños comprendan los saberes locales, los roles, creencias y prácticas sociales del territorio que habitan.</p>	<p>Promueve escenarios de conversación con las niñas y los niños sobre sus historias de vida. Esta acción, aunque parezca sencilla, ofrece una valiosa oportunidad para comprender la riqueza de lo que expresan y nombran sobre sus lugares de origen. Además, resulta fundamental para reconocer la diversidad de sus experiencias y equipajes culturales, y, a partir de ello, favorecer procesos de negociación que favorezcan la construcción de acuerdos y normas colectivas dentro del grupo.</p>

(Pasa)

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTAR EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>En los momentos cotidianos, pon en palabras aquellas necesidades que el bebé manifieste. Por ejemplo, cuando los sientes incómodos, puedes preguntarles: <i>¿Será que tienes sucio el pañal? Vamos a cambiarlo;</i> o si notas que tiene frío: <i>“Voy a ponerte tu cobija favorita”</i>. Estas conversaciones le ayudan a reconocer sus propias sensaciones y organizar poco a poco el entorno que habita. Este tipo de interacciones permite que la familia o la maestra ayuden a los bebés a organizar el mundo poniendo en palabras sus necesidades. De esta manera, poco a poco, los bebés comienzan a identificar sensaciones como el hambre o el sueño, los momentos de actividad o de calma, y desarrollan la capacidad de esperar. Estos pequeños gestos, repetidos en el día a día, se convierten en rituales y costumbres que fortalecen su desarrollo emocional y lo conectan con los ritmos propios de su cotidianidad (MEN, 2017, p. 57).</p>	<p>las primeras bases para reconocer los acuerdos y normas que se han configurado en su comunidad de pertenencia (MEN, 2017, p. 63).</p> <p><i>El sombrero se va y se va, ¿a quién le tocará?</i> puede convertirse en una invitación para que los niños y las niñas se relacionen entre sí y comiencen a descubrir las intenciones de los otros. Esto les permitirá que, poco a poco, empiecen a percibir a las demás personas como seres con intenciones propias, con quienes pueden interactuar para dirigir la atención hacia elementos del mundo que les interesan, lo que posibilita que pasen de centrarse únicamente en sus propias sensaciones, necesidades e intereses, a comprender que los demás también tienen ideas y objetivos diferentes a los suyos (MEN, 2017, p. 69).</p>	<p>de que su voz tiene valor y puede influir en lo que sucede a su alrededor. Decir ‘no’ representa la aparición de un yo diferenciado que busca afirmarse frente a los demás (Díez, 2013).</p> <p>Ambienta el espacio con elementos de la vida cotidiana, por ejemplo, utensilios de cocina, de baño, ropa, sombreros, etc., e invita a las niñas y los niños a participar en juegos de roles y “hacer como sí”, recreando situaciones del día a día en donde puedan compartir, resolver conflictos y crear acuerdos. De esta manera, y al principio con la mediación del adulto, reconocen explícitamente las normas o los acuerdos. Esta es una manera de reafirmarse como seres individuales, que pueden controlar su mundo y tener intereses diferentes a los de los otros.</p>	<p>Organiza juegos corporales, como carreras de obstáculos, lanzamientos de aros o juegos de encajar piezas, donde las niñas y los niños participen por turnos y en equipo. Invítalos a crear estrategias de juego en grupo y a celebrar tanto sus logros como los de sus pares. Estas experiencias les permiten comprender que existen otros con intereses, gustos, opiniones y necesidades distintas o similares a los propios, por lo que no siempre pueden hacer todo lo que les place, sino que deben llegar a consensos para convivir (MEN, 2017). Progresivamente, podrán comprender la importancia de negociar, respetar turnos y construir acuerdos, fortaleciendo sus capacidades para resolver conflictos y relacionarse pacíficamente con los demás.</p>	<p>Organiza el aula en diferentes rincones alineados con las estrategias pedagógicas que utilices. Por ejemplo, si llevas un proyecto de aula sobre <i>“Los sabores de los alimentos tradicionales”</i>, construye junto con las niñas y los niños un rincón de cocina con utensilios y recetas sencillas, que puede ser un mercado, etc. Invítalos, como parte de la rutina, a elegir el rincón que más les interesa y a decidir qué quieren explorar, crear o jugar allí. Este tipo de experiencias les permite ganar confianza en sí mismos, cuando expresan y explican con naturalidad las decisiones que toman en medio de las experiencias que viven diariamente. Además, favorecen su autonomía, la concertación de acuerdos y la construcción colectiva de reglas, para así identificarse como sujetos activos y participantes en las decisiones que se toman en su entorno.</p>

**AHORA, VEAMOS CÓMO LOS PROCESOS
ACONTECEN EN UNA EXPERIENCIA**

¿A DÓNDE FUE EL ARCOÍRIS?



Las preguntas de las niñas y los niños son una fuente inagotable de saber pedagógico, pues revelan sus pensamientos, reflexiones, vivencias internas e interpretaciones de su mundo interior. En cada pregunta se aloja una necesidad genuina de comprender, explorar y explicar los acontecimientos que surgen en su entorno cercano. Desde esta perspectiva, puede afirmarse que existen tantas posibilidades de propuestas de enseñanza como preguntas infantiles que emergen en la cotidianidad del escenario educativo. Esto exige de las maestras y maestros una actitud abierta para organizar sus estrategias pedagógicas a partir de la escucha sensible y la observación atenta de las inquietudes que manifiesten las niñas y los niños.



A continuación, se presenta una experiencia registrada en la vereda Cabuyal, en Ricaurte (Nariño), donde el maestro Duván Oliva complejizó la pregunta de Samantha, quien un día llegó al salón inquieta por lo siguiente:

Profe, cuando fuimos mi mamá y yo por el boletín de Sebas... había un arcoíris... mi mamá le tomó una foto y todavía no se han borrado los colores, pero cuando volvimos y pasamos con mi papá... se habían borrado del cielo. ¿Qué pasaría? Venga, profe, mire la foto, allí estaba. (Samantha Rosero).

Esta inquietud se convirtió en el punto de partida de la propuesta pedagógica de la maestra, quien desde una actitud de escucha comienza a provocar experiencias detonantes, para permitirles a las niñas y los niños ampliar sus comprensiones sobre el fenómeno natural que les causa interés, y también experimentar, contrastar, hipotetizar y crear explicaciones propias que, al ser contrastadas con sus búsquedas, los conduzca a la creación de significados.

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

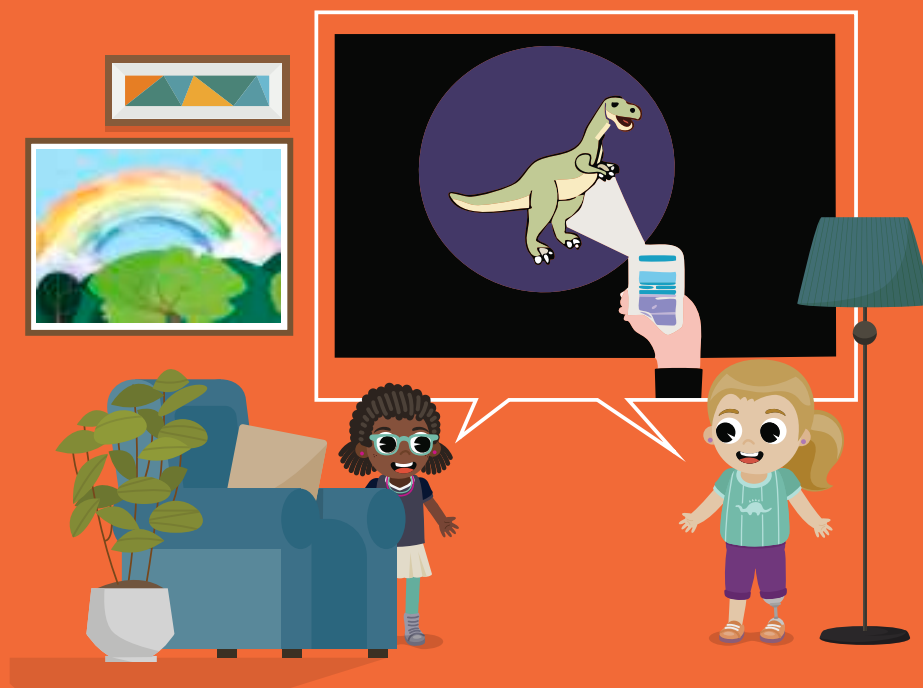
APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

La maestra realiza una experiencia que denominó 'arcoíris de papel', utilizando materiales como papel, agua y luz para invitar a las niñas y niños a recrear el fenómeno. Esto provocó que compararan sus observaciones con las que vio Samantha, con la intención de que construyeran explicaciones propias.

Nickoll exploró los cambios de colores y texturas, creando un universo de posibilidades. Su asombro y entusiasmo fueron evidentes cuando exclamó: "Mira, mamá, qué hermoso se forman los colores". La experiencia pedagógica se convirtió en un momento de conexión familiar, ya que Nickoll deseaba compartir esta 'magia' con su familia. Con una mente inquisitiva y llena de ideas, Nickoll le pidió a su mamá que le creara una caja similar para jugar con su papá y hermanas. La respuesta de su madre fue: "Hablaré con papá cuando regrese del trabajo", acompañada de una sonrisa que reflejaba la emoción compartida.

Pero la experiencia no se detuvo allí. Con la ayuda de la linterna del celular, Nickoll descubrió que también podía crear sombras y jugar en familia, expandiendo así las posibilidades de la experiencia. Nickoll Dalexa demostró que la curiosidad y la imaginación pueden transformar cualquier momento en una experiencia. Relato de una maestra — Tame Arauca

El profe me enseñó a hacer un arcoíris de papel, y ya sé que pasa con el del cielo... está mojado... el sol calienta un poquito y forma el arcoíris. (Samanta Rosero).



A través de los relatos y fotografías, se pudo observar cómo las expresiones de Nickoll y Samantha reflejan la curiosidad innata de las niñas y los niños, así como su deseo de contrastar hipótesis con los resultados de sus experimentos. Al jugar con la linterna lograron establecer relaciones de causa efecto al descubrir que el arcoíris no aparecía mágicamente, sino que dependía de la combinación de varios factores, y desarrollaron nociones de temporalidad al seguir una secuencia lógica de los acontecimientos, además de reconocer que el fenómeno es transitorio. También experimentaron con el concepto de permanencia del objeto al notar que el cielo cambia con o sin la presencia del arcoíris.

En esta experiencia, la disposición del maestro resultó fundamental, pues su capacidad de acoger, legitimar y valorar lo que las niñas y los niños expresaban, así como sus ocurrencias y comentarios, permitió crear ambientes vinculantes donde la pregunta fue el detonante principal. De esta manera, los intereses, motivaciones y miradas de las niñas y los niños guiaron la exploración, invitándolos a reconocer y celebrar su capacidad para aprender, asombrarse y construir sentido del mundo que los rodea.

Al final, quedó la huella de un mundo que se abría a las preguntas de las niñas y los niños, y la certeza de que cada pregunta era una oportunidad para tejer puntadas que entrelazaban los saberes de la maestra y el maestro, los conocimientos de las niñas y los niños, y del territorio, en donde queda la impronta de sus vivencias. En este entretejido, cada gesto, mirada y descubrimiento se convirtió en un hilo que hilvana aprendizaje, curiosidad y asombro.

Después de leer:



¿Qué experiencias estás tejiendo a partir de las preguntas y curiosidades de las niñas y los niños?

¿De qué manera integras sus saberes, intereses y miradas en el diseño de las propuestas pedagógicas?

¿Qué oportunidades de participación abres para el encuentro con ellas y ellos?

¿Cómo acompañas las exploraciones que realizan?

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS SE DESCUBREN A SÍ MISMOS Y SE RELACIONAN CON EL MUNDO A TRAVÉS DE SU CUERPO, AL MOVERSE LIBREMENTE, HABITAN EL ESPACIO, APROPIAN EL TERRITORIO Y CONSTRUYEN VÍNCULOS CON LOS OTROS

Es sabido que los bebés nacen con un equipaje muy valioso que involucra sus sentidos¹³, diversos reflejos y otros saberes que les permiten orientarse e interactuar con el mundo, como dirigirse a aquellas personas que los acogen con familiaridad y que desde la vida intrauterina reconocen por su presencia cercana y su voz. A partir de ese momento, durante la primera infancia, gracias a su compañía sensible, y a la de otros niños y adultos, los bebés, los niños y las niñas buscan descubrir su propio cuerpo desde el ensayo, la experimentación y la repetición, como un camino para conocerse a sí mismos y ampliar sus formas de participación en el mundo. Así mismo, se interesan por identificar las características que definen los lugares que transitan en la cotidianidad, e intentan responderse preguntas como: ¿qué sucede allí?, ¿quiénes habitan esos lugares?, ¿qué objetos son relevantes y cómo los usan?, al tiempo que perciben si se trata de lugares que les inspiran confianza, diversión, seguridad, calma, temor, desprotección, etc., y poco a poco vinculan esos lugares desde la experiencia vivida, para dar forma a la red de territorios que definen su identidad.

13 Hoy se reconoce que los seres humanos contamos con siete sentidos. De este conjunto, cinco nos relacionan con el exterior: la visión, la audición, el tacto, el olfato y el gusto. Los otros dos están en el interior, es decir, en la conciencia y percepción de las señales provenientes dentro de nuestro cuerpo: la propiocepción y la interocepción. La propiocepción se refiere a la conciencia de la posición y movimiento del cuerpo en el espacio, mientras que la interocepción se relaciona con la percepción de las señales internas del cuerpo, como el hambre, la sed o las emociones. Considerar estos dos sentidos es fundamental para comprender que los bebés, los niños y las niñas permanentemente están interpretando el mundo desde la información externa y en paralelo integran sus propias percepciones, cómo se sienten, cómo reacciona su cuerpo, si su corazón late más fuerte, si sus músculos se tensan, si su respiración se dificulta o se facilita.

En este contexto, el cuerpo se convierte en el primer territorio que habitan los bebés, los niños y las niñas, y puede comprenderse desde tres lugares de enunciación. En primer lugar, el cuerpo puede identificarse como un espacio sensorial que, al estar en contacto permanente con el mundo, permite que los bebés, las niñas y los niños integren percepciones y huellas de las experiencias vividas, que amplían las posibilidades de sus sentidos y favorecen su expansión. En segundo lugar, el cuerpo puede comprenderse como posibilidad de movimiento y acción, que invita a vivir el desafío, la conquista y la conciencia en relación con el espacio, los seres y objetos que lo habitan. En tercer lugar, el cuerpo puede reconocerse desde su sentido y capacidad simbólica, aquella que hace posible que los bebés, los niños y las niñas imaginen y creen desde sus movimientos y la manera en que los viven y habitan muchos mundos imaginarios y posibles (Melo, 2015).

La presencia sensible de las personas adultas, cuidadores, agentes educativos y maestras en la educación inicial es fundamental que todas estas posibilidades se materialicen, pues a través del contacto, los vínculos y la disponibilidad corporal, así como de la disposición de los ambientes y el diseño de experiencias, se desarrolla la seguridad emocional que motiva a los niños y las niñas a reconocerse, identificar sus propias capacidades, refinarlas, y ampliar cada vez más el mundo que habitan. De este modo, cuando un bebé experimenta el movimiento libre en condiciones apropiadas, —como ser sostenido en brazos con cariño, jugar en el suelo o en superficies protegidas y libres de obstáculos—, tiene la posibilidad de explorar su cuerpo, moverse en el espacio e intentar, por ejemplo, pasar de estar boca arriba a boca abajo y volver sin ayuda. Igualmente, cuando los niños y las niñas pueden jugar a ser quienes deseen, sin miedo a ser reprimidos, modificando su aspecto por medio de disfraces o pinturas, imitando los maquillajes de su cultura o de los animales que quieren representar, se despierta en ellas y ellos un sentimiento de libertad, vitalidad y dominio de sí.

Dicho sentimiento constituye una forma de empoderamiento frente al mundo y abre nuevas posibilidades de participación. En ese sentido, la conquista del cuerpo y de sus posibilidades trasciende hasta convertirse en la capacidad de sentirse seguros de participar en la comunidad a la que pertenecen. Cuando este tipo de aprendizajes ocurre de manera orgánica —es decir, a su ritmo, sin presiones ni valoraciones—, produce alegría, motivación y bienestar, y contribuye a la formación de su identidad y su mundo emocional. A partir de allí, los bebés, las niñas y los niños se percibirán a sí mismos de otra manera, porque estarán teniendo una experiencia de 'ser alguien nuevo' (Español, 2019).



En la práctica pedagógica, esto exige reconocer la diversidad de ritmos y estilos de exploración. Algunos niños y niñas prefieren observar y escanear el entorno antes de aventurarse; otros, en cambio, ingresan de manera directa a las experiencias, movidos por la curiosidad y el deseo de acción. Como advierte Aguirre (2015), "el cuerpo necesita tiempo para sentirse seguro y reconocer el espacio para luego recorrerlo y explorarlo, para conectarse lentamente con la experiencia artística (o la experiencia pedagógica)". (Gaitán, 2015, p. 147).



De allí que, el movimiento libre, las acciones espontáneas y la posibilidad de recorrer el espacio sin restricciones son condiciones esenciales para que los bebés, las niñas y los niños construyan sus visiones del mundo, cada una relacionada con el tiempo y ritmo de las experiencias que viven. En este proceso, la comodidad y la seguridad son elementos claves, ya que cuando se sienten en confianza, es más probable que se animen a explorar, a superar desafíos y a ensayar nuevas formas de relación con el espacio.

El movimiento, la acción y la experiencia corporal en el espacio es fundamental en el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia, el mundo físico, social y natural se habita desde el cuerpo y la corporalidad, desde la contemplación y el deseo de comprender lo que nos rodea haciéndolo gesto y postura. Por eso, cuando las niñas y los niños leen o escuchan una narración y al escuchar, por ejemplo, *El monstruo subió las escaleras*, atienden la idea y la siguen con todo su cuerpo, 'haciendo como sí' ellos mismos fueran ese monstruo que paso a paso sube cada escalón. Exigir la quietud extrema puede ser entonces una restricción enorme para el despliegue expresivo, de creación y de apropiación de las ideas y las experiencias en la educación inicial.

A partir de lo expuesto, a continuación se sustentan tres procesos imprescindibles, que se relacionan y potencian entre sí, en medio de los cuales las niñas y los niños: Conocen las posibilidades de su cuerpo en movimiento, en relación con el espacio y el territorio.

- ★ Conocen las posibilidades de su cuerpo en movimiento, en relación con el espacio y el territorio.
- ★ Crean diversas formas de expresión a través de su cuerpo imitando y jugando.
- ★ Construyen vínculos de seguridad y confianza por medio del contacto, la presencia y la relación con los otros.



Para comenzar con esta profundización, les proponemos ubicarse en su cotidianidad y en la interacción con las niñas, niños, familias y comunidades que participan en la educación inicial, y reflexionar alrededor de las siguientes preguntas:

Si te preguntaran por los juegos corporales o los juegos de crianza ¿cuáles mencionarías? Desde lo que conoces, ¿qué sabes que posibilitan estos juegos en el encuentro entre el bebé y el adulto?, ¿Con qué frecuencia los juegos o promueves que las familias lo hagan?

¿Qué creencias o prácticas identificas que pueden ser necesarias transformar en el territorio que habitas para favorecer las distintas rutas en el desarrollo de las niñas y los niños en relación con su cuerpo y corporalidad?

¿Qué relaciones y diferencias encuentras al hablar de variabilidad en el desarrollo y discapacidad?, ¿cómo se expresa esto en relación con el descubrimiento del cuerpo, el desafío y la conquista en relación con el espacio y el territorio?

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CONOCEN LAS POSIBILIDADES DE SU CUERPO EN MOVIMIENTO, EN RELACIÓN CON EL ESPACIO Y EL TERRITORIO

Los bebés, los niños y las niñas conocen y apropian el espacio desde la experimentación con su cuerpo en tres planos y tres posiciones: baja (o muy cercana al suelo y la tierra), media (a su altura cuando están sentados o de pie) y alta (cuando se elevan o alguien les apoya para ir a un punto superior al que llegarían por su propia actuación). A menudo, combinan y enlazan posturas y movimientos tendiendo puentes y estableciendo transiciones a manera de 'frases coreográficas', que improvisan según lo que sienten y quieren expresar. Estas secuencias pueden repetirse, variar o combinarse, creando infinitas formas de movimiento y expresión.

Un ejemplo de esto puede verse al seguir el gateo. Durante un tiempo, el bebé alterna el gateo con posiciones más estables, preferentemente boca abajo y sentado; también puede pasar de cuatro apoyos en manos y rodillas, a solo estar apoyado en las rodillas para liberar sus brazos; o, de cuatro a dos apoyos para quedar de pie, agarrado de alguna superficie, objeto o persona. Las transiciones pueden implicar un movimiento de piernas que parte de la exploración de la versatilidad de la pelvis del bebé, piernas en V, o en O, o en W dobladas de lado, sentado sobre los talones. Estas transiciones pueden implicar que los niños y las niñas regresen a posiciones iniciales con su cuerpo, que haya algunas posiciones que se apropien para el resto de su vida, que otras desaparezcan progresivamente o que se transformen y se complejicen. Caminar, sentarse, gatear y volver al suelo son acciones que se alternan constantemente, ofreciendo confianza y seguridad para avanzar en nuevos desafíos (Unsled, 2018). En lo dicho, se expresa la continuidad en el movimiento, mas no se especifica una sola forma ni secuencia para explorar, reconocer y desplazarse por el espacio. De allí lo valioso de exaltar el encadenamiento de los movimientos, la fluidez, la experimentación en el ensayo y error, el juego con los distintos planos del espacio, y la creación de múltiples expresiones que logran los bebés, los niños y las niñas.

El movimiento en la infancia está lejos de ser un proceso exento de dificultades. Es común que, en su afán de explorar, los bebés queden con un brazo atrapado al intentar girar, o que experimenten pequeños tropiezos mientras buscan nuevas posturas. Sin embargo, estos retos son parte fundamental del aprendizaje, pues impulsan la búsqueda de soluciones, la adaptación y la creatividad. La tarea de las personas adultas es acompañar con empatía, brindar seguridad física y emocional y evitar etiquetar a quienes exploran con mayor cautela (López y Molano, 2025).

Decidir cuándo dar los primeros pasos es una experiencia profundamente motivadora y un hito para la autoestima. Parte de este aprendizaje incluye caer y levantarse: caer hacia atrás, hacia adelante o de lado, amortiguando con las manos o las rodillas. Aunque al principio las caídas puedan ser torpes, forman parte de un aprendizaje seguro gracias a la flexibilidad natural del cuerpo en este momento. El rol del adulto es garantizar un entorno seguro, evitando riesgos reales, pero permitiendo que el niño se mueva, pruebe y explore. (Unseld, 2018, pp. 94-ss).

Las niñas y los niños con movilidad restringida también disfrutan de moverse a su ritmo. La labor de los adultos que acompañan está en descubrir los movimientos que logran hacer, por pequeños

que sean, y ayudarles a que ocurran. Por ejemplo, si ya se ha descubierto alguna señal o sonido que comunica que se quiere mover para otro lugar, es importante ayudarlo a hacerlo, ya que esto implica la decisión de movimiento del niño o la niña.

Analizar el cuerpo desde el descubrimiento y la conquista del espacio implica reconocer las múltiples rutas que los bebés, niñas y niños recorren cada día. Se trata de observar cómo desarrollan sus capacidades, ganan autonomía, exploran su cuerpo y el de los demás, sin centrarse en un camino lineal ni en metas específicas, como mantenerse erguidos. Cada exploración, incluso con apoyos o ajustes necesarios, es valiosa y forma parte de su aprendizaje y descubrimiento.

Todo esto sucede en escenarios situados, habitados por personas, animales y otros seres vivos, sitios naturales significativos y sagrados, y en ocasiones por seres míticos. Estos contextos se enmarcan en prácticas e intercambios propios de cada familia y comunidad, que suelen invitar a los bebés, las niñas y los niños a participar desde la contemplación, el recorrido guiado o autónomo, la exploración libre o acompañada. De este modo, se promueve que 'lean e interpreten' el mundo y elaboren sus propias comprensiones de los territorios que habitan.



Gracias a esto, las niñas y los niños llenan de significados y afectos los espacios en los que transcurre su vida y construyen una visión del mundo basada en la idea de territorios vitales, entendidos como esos escenarios en los que intercambian saberes, prácticas o experiencias que les permiten participar en la vida de sus comunidades, desenvolverse cada vez con mayor autonomía y sentirse parte de un colectivo o grupo social (MEN, 2020, p. 8).

Un ejemplo de ello, y que involucra el cuerpo de las niñas y los niños, es el momento en que los cargan en la espalda envueltos en un fular, aunque parece una acción pasiva, el niño o la niña que descansa en la espalda de su cuidador se puede asomar por encima de su hombro, de modo tal que, desde un lugar seguro (su cuerpo en contacto con el de su cuidador) puede observar lo que su cuidador ve, casi a su misma altura; y si le narra lo que va aconteciendo y por donde va pasando, va integrando el movimiento con el relato, el paisaje que observa y hasta la temperatura cambiante, es decir, que va incorporando en su cuerpo el recorrido.

Cuando las niñas y los niños exploran el espacio autónomamente no solo desarrollan habilidades motrices, sino que también construyen una imagen positiva de sí mismos como seres competentes y valiosos. El cuerpo, el espacio y la acción forman una tríada inseparable que sostiene los procesos de aprendizaje y desarrollo desde los primeros meses de vida. Sumado a esto, aquí se juegan elementos como la diferenciación respecto a los demás, la autoconfianza, el conocimiento de las propias capacidades y la personalidad, así como la construcción del autoconcepto y la autoestima (Bolaños, 2006). Así mismo, influyen el conocimiento y la autorregulación emocional, ya que tanto el cuerpo como el movimiento poseen la capacidad de transformar estados fisiológicos asociados a emociones negativas.

La educación inicial, entonces, tiene en el cuerpo un aliado central, no solo como medio para el desarrollo físico, sino como la primera herramienta de comunicación, expresión y construcción de identidad. Sostener, acompañar y permitir la exploración implica reconocer que el movimiento no es únicamente un acto motor, sino un lenguaje cargado de significados que expresa emociones, pensamientos, deseos y formas de relacionarse con los demás y con el entorno. Así, a partir del cuerpo y su posibilidad de movimiento, las niñas y los niños conocen los objetos, el mundo que les rodea, sienten la tierra con sus manos, con sus pies, se arrastran por el arenero, toman el pincel para pintar, pero terminan untados hasta el pelo, porque así aprenden de qué están compuestos los materiales: su espesura, grosor, color, textura o su peso. Al permitir esta exploración, las niñas y los niños van descubriendo que pueden dejar huellas, transformar la materia, moverse de diversas maneras y usar su cuerpo también como materia creativa. Así es como con el movimiento del cuerpo se movilizan también el pensamiento y las emociones. Para lograrlo es necesario que el movimiento tenga un protagonismo importante en las propuestas pedagógicas que se diseñen y que se permita a las niñas y a los niños el movimiento experimentar con diversos materiales, explorar los diversos planos del espacio, saltar, correr, bailar, expresarse, jugar, agacharse, estirarse, en fin, ofrecer variedad de escenarios y ambientes en los que moverse esté permitido. (Bejarano y Valderrama, 2019, p. 107).

Así, poco a poco, las niñas y los niños van construyendo autonomía, a medida que descubren la posibilidad de decidir a dónde ir y cómo moverse, lo cual les implica volverse cada vez más hábiles para interactuar con los objetos como, por ejemplo, transportar objetos de un lugar a otro, subir y bajar escalones, caminos o piedras, agacharse para pasar por debajo de una mesa, nombrar sus movimientos, ayudar a un compañero a pasar dándole instrucciones de cómo hacerlo y hasta ir afinando la manera en que se mueve al ritmo de la música, improvisando o incorporando movimientos que imita y quiere aprender, todo esto les ofrece múltiples facetas para combinar la conquista del movimiento, el espacio y su territorio.

A continuación, se presenta un conjunto de situaciones que ejemplifican cómo se expresa el descubrimiento, desafío y conquista del cuerpo en relación con el espacio y el territorio en momentos transformadores del desarrollo y el aprendizaje que experimentan los niños y las niñas en la primera infancia. Cada ejemplo retoma algún aspecto en particular, mas no alcanza a recuperar la totalidad de las experiencias que suceden en cada momento transformador. Por esto, además de los ejemplos, se describen los cambios, continuidades y progresiones que es posible evidenciar, observar, documentar y ampliar relacionados con este proceso imprescindible que debe promover la educación inicial y preescolar.

OBSERVANDO LA EXPRESIÓN DEL DESARROLLO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN EXPERIENCIAS COTIDIANAS



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

Julia es la maestra de Salomé, una bebé de seis meses. Al tiempo que se acerca con suavidad a la niña, le pregunta: “¿Dónde está la nariz de Salomé?”, y toca la nariz con la punta de su dedo. Luego dice: “Ay, pero ¡qué lindos son tus ojos y qué hermoso es tu cabello!”, y acaricia la cabeza de la niña. Luego le pregunta: “¿Te enseño una cancioncita? Primero vamos a hacerla con esta manita que te agarré. Dice así: ‘qué linda manita que tengo yo, chiquita y bonita, mamá me la dio’. Vamos a hacerla con las dos manitas. Dice así: ‘qué lindas manitas, qué lindas que son, que son de banana, que son de limón’. Durante el intercambio, Salomé conecta con la mirada de Julia, sigue atentamente sus gestos y movimientos, se anima a sumar algunos sonidos a la entonación del canto y, entre tanto, las dos se mueven entre la conversación y el juego, que es sonoro y corporal. Gracias a este tipo de experiencias, Salomé inicia el camino del reconocimiento de su propio rostro y su cuerpo, de su individualidad.



DESPLAZARSE POR EL ESPACIO

Amelia y Alicia son dos hermanas gemelas, los últimos meses han tenido la oportunidad de disfrutar de tiempos ‘en brazos’ y de libertad de movimiento sobre un tapete muy amplio que ha extendido la maestra Diana, para permitir la exploración al ritmo que cada una lo necesite. Las dos han llegado en sus exploraciones a crear secuencias de movimiento que les permiten desplazarse reptando, es decir, contando con el apoyo de sus manos, rodillas, y sosteniéndose en su vientre, al compás del bello ‘patrón cruzado de movimiento’. Hoy Amelia quiso avanzar hasta donde estaba su hermana para agarrar un cubo de colores que estaba sosteniendo. Al llegar hasta este punto, Amelia se apoyó en sus rodillas, su vientre y una mano, y liberó la otra buscando obtener el cubo. Alicia se mantiene en posición sentada con las dos manos en el cubo; el mayor contacto y equilibrio que tiene en esta postura le permite sostenerlo, al tiempo que eleva la pelvis del suelo y termina por desalentar a Amelia en su empeño por quitarle el juguete. En este ejemplo, es evidente que, a pesar de las enormes coincidencias que puede haber por ser hermanas gemelas, cada una sigue un camino propio que traza puentes entre uno y otro movimiento de su repertorio. Con seguridad, cada una seguirá explorando la ruta para ponerse de pie y dar sus primeros pasos.



HABLAR Y EXPLORAR

Hoy las niñas y los niños comenzaron el día conversando en la asamblea dispuesta en el Hogar Comunitario. María José llevaba varios días sin asistir, porque su familia viajó y todos salieron juntos. A su regreso, en la asamblea, la profe Teresa le preguntó cómo había estado, qué había hecho en los días pasados. María José le contó que había estado en las montañas, que había ido a un lugar lejos en el que hacía frío, que había estado con unos primos y tíos mientras sus papás trabajaban. También compartió que había ayudado a alimentar unas gallinas y cerditos. Mientras narraba, se fue poniendo de pie, y al final de su relato les compartió: “¡Aprendí a hacer esto!” (una postura de equilibrio en una sola pierna y los brazos extendidos). “¡Así, como las libélulas que había en la casa donde me quedé! Si quiero volar, ¡apoyo los dos pies y corro muy rápido!”. Este relato da cuenta de la conciencia que progresivamente alcanzan las niñas y los niños sobre el conocimiento de su cuerpo, y sus capacidades creativas al coordinar y combinar movimientos. Durante este momento del desarrollo, estas expresiones se cargan afectivamente con el lenguaje y se integran a las historias que crean y recrean transitando entre el mundo real y el simbólico o imaginario.

PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO



Una mañana Carlos llevó a la escuela la ropa de cuando era pequeño; la tocamos, tratamos de ponérsola, y buscamos las diferencias ordenando las prendas de la más chica a la más grande. También hubiera sido posible aprovechar la ocasión para diseñar moldes sobre la base de las ropas. Mientras observábamos todo esto, Bárbara preguntó: “¿Porque cuando nacen son tan pequeñitos?” Alessandro dijo: “Porque cuando nacen son pequeñitos”. Por su parte, Selene señaló: “Porque nacen así, porque la primera vez nacen pequeñitos; los niños están adentro de la panza, la mamá come tanto que la panza le crece”. Luego Simona mencionó: “Para mí no, es porque crece el nenito que la panza se pone gorda” (Tonucci, 2006, p. 116). Esta situación quiere poner de presente que, durante este momento del desarrollo, las niñas y los niños tienen gran interés por conocer y ampliar sus hipótesis acerca del funcionamiento de su propio cuerpo y el de los demás.

COMPARTIR Y CREAR CON OTROS



Jacobo llegó con la idea de hacer un juego con las manos y con una canción muy divertida. Primero la compartió con Miguel. Tanto se rieron que la profesora Yamira los invitó a compartirla con los demás niños y niñas. Entonces, hicieron un círculo para escucharlos y seguir sus orientaciones. Jacobo inició cantando con las manitas en puños, una encima de la otra: “Si golpeo, golpeo y golpeo. Las dos manos suenan así”. Prosiguió con las palmas abiertas: “Si aplasto, aplasto y aplaudo. Las dos manos suenan así”. Luego, entrelazando los dedos: “Si enlace los dedos, los dedos. Eso sí se parece a un puercoespín”. Al final, extendiendo y flexionando los brazos con los dedos entrelazados: “Para afuera, para dentro, para afuera. Con las manos juego así”. Más que buscar que todos aprendieran la canción y los movimientos exactos, la maestra se interesó en invitar a las niñas y a los niños a explorar una combinación retadora que pone en diálogo el cuerpo con el sonido. Esto es valioso si se tiene en cuenta que, en este momento del desarrollo, ellas y ellos buscan ampliar sus potencialidades integrando experiencias que involucran su postura, movimientos coordinados y el juego con las palabras y el ritmo.

EXPRESIONES DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LAS INTERACCIONES

IMPRESCINDIBLE: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CONOCEN LAS POSIBILIDADES DE SU CUERPO EN MOVIMIENTO, EN RELACIÓN CON EL ESPACIO Y EL TERRITORIO.



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Los bebés experimentan con sus cuerpos en movimiento la creación de secuencias y juegos con su peso, al girar y pasar de estar boca-abajo a boca-arriba, apoyarse en sus extremidades y sentarse autónomamente, o asumir alguna posición que les permita reptar y empezar a avanzar solitos por el espacio. Trata de no forzarlos ni precipitarlos, trabaja con las familias para dejar atrás las ideas de buscar 'bebés adelantados' e invítalos a pensar en 'bebés asombrosos y diversos que van a su ritmo'. En los tiempos de exploración e intercambio, mantén especial atención sobre los movimientos, analizando la relación que van logrando entre su cabecita, hombros, torso, extremidades, manos y pies.</p>	<p>Las niñas y los niños exploran y descubren las combinaciones de movimientos que los llevan a transitar entre reptar, gatear, ponerse de pie, trasladar su cuerpo en el espacio y, en medio de esto, 'aprender a caer' y 'aprender a sostenerse'. Cada una de estas acciones hace parte de una secuencia que no siempre es la misma, sino que tiene tantas combinaciones posibles como nos imaginemos. Para promover que se den, debes disponer espacios naturales o artificiales amplios y protegidos, donde haya muebles firmes y bajos, que den posibilidad a los niños y las niñas de contar con apoyos para sostenerse de pie. También puedes incluir otros mobiliarios o recursos que inviten a escalar, mantener el equilibrio, etc.</p>	<p>Las niñas y niños se sienten entusiastas al saltar y pueden hacerlo con pequeños brincos en dos pies, sobre objetos bajos o desde una altura moderada, y luego haciendo sus primeros ensayos de saltar en un solo pie. También se sienten emocionados al retar la velocidad, y por eso buscan correr, combinando altura, velocidad y fuerza, trepar conquistando estructuras en el parque, pequeños muros e incluso árboles. Una bella experiencia para compartir puede partir de escuchar la fábula arhuaca <i>El sapo y el gallinazo fueron a bailar al cielo</i>, disponible en: https://audiotecadigital.icbf.gov.co/etnia/arhuaco/arrullos. Después de esto, pueden disponer escenarios entre todos para participar del baile en el cielo.¹⁴</p>	<p>Las niñas y los niños se interesan por ampliar sus nociones sobre la orientación espacial y las diferencias que trae ubicarse y desplazarse en diversas direcciones y planos jugando con la horizontalidad y la verticalidad. Trae a los encuentros experiencias basadas en espirales, círculos, caminos y laberintos. Para esto, puedes valerte de la creación de instalaciones-espacios juego, como esta que propone el MEN (2020, p. 26), en la que se toman los materiales que se tengan al alcance y se organizan en el piso formando una espiral o un laberinto, que pueden recorrer juntos gateando, saltando, caminando en las puntas de pies o en cuclillas.</p>	<p>Jugar a las escondidas es una invitación interesante que les permite a las niñas y niños usar su cuerpo para 'hacerse invisible o muy chiquito', ocupar espacios pequeños o para ocultarse de los demás. Para hacerla más interesante, y en caso de que no puedan hacerla en el exterior, busques crear escondites con telas, cajas, cojines, etc. Fijen muy bien las reglas y busquen la seguridad al jugar. Esta experiencia y otras similares permiten que las niñas y los niños anticipen posiciones y movimientos para habitar el espacio, integrando sus capacidades de flexión-extensión, equilibrio, flexibilidad, y pasen de la quietud a desplazarse con agilidad por el espacio, al tiempo que buscan retar la percepción de los demás, para pasar desapercibidos.</p>

14 Previamente a la creación del ambiente, puedes abrir una conversación con las niñas y los niños acerca de ¿cómo creen que llegaron al baile el sapo y el gallinazo?; ¿cómo es posible llegar de la tierra hasta el cielo?; ¿qué otros animales creen que estaban en el baile?; ¿cuáles de esos saltaron al final y se convirtieron en frutas o verduras? Intencionalmente, busca que los escenarios los motiven a explorar diversas combinaciones de movimiento. Evita crear circuitos con una sola forma de recorrido o de desafío.

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Garantizar espacios y tiempos largos en la cotidianidad, donde prevalezca la libertad de movimiento sobre superficies planas y la exploración en distintas posiciones, asegura que las niñas y los niños desarrollen progresivamente conciencia sobre su propio cuerpo, desde la experiencia de reconocerse como seres individuales, distintos a quienes lo acompañan, así como alcanzar mayor conciencia sobre la orientación, estabilidad, dirección y precisión de sus movimientos.</p> <p>Esto promueve la conciencia de la 'línea media'¹⁵, fundamental para comprender la simetría del cuerpo y base para experiencias como reptar y gatear. Un bello ejemplo de esto ocurre cuando el bebé, al estar boca arriba, encuentra sus pies y empieza a buscarlos y a tocarlos con las manos. Luego, intentará atrapar el pie del mismo lado y el del lado opuesto, o a veces ambos. Una vez atrapado, hay muchos bebés que se llevan el dedo gordo del pie a la boca, con la ayuda de las manos (Unsel, 2018, pp. 94-ss).</p>	<p>Las niñas y los niños se interesan por integrar objetos en sus exploraciones y desplazamientos, alcanzarlos, cargarlos, etc., y adaptan su cuerpo en función de estas intenciones.</p> <p>De allí que se proponga diseñar una instalación-espacio de juego, con vasos irrompibles y tiras de papel de registradora¹⁶ (Ruiz y Abad, 2011, p. 196). Para hacerlo, es posible ubicar una mesa en medio del espacio donde reposen los rollos de papel y organizar alrededor de la mesa los vasos en hileras, creando una imagen envolvente¹⁷.</p>	<p>Las niñas y los niños establecen en el juego combinaciones de gestos, movimientos y posturas nunca antes vistas o experimentadas, que cuentan una historia e integran la realidad con la fantasía.</p> <p>Brinda inspiración a las niñas y los niños a partir de imágenes o esculturas que desafían la gravedad y el equilibrio, como las del artista Alexander Calder (1898-1976). A partir de allí, proponles crear 'esculturas o móviles humanos' con su cuerpo o en apoyo con sus compañeros. Con base en estas creaciones, se puede hablar de personajes detrás de los cuales hay historias por compartir.</p>	<p>Invita a los niños y a las niñas a hacer un círculo, e iniciar una secuencia corta de respiración, llevando sus manos sobre la barriga, estando acostados en el piso o de pie. Oriéntalos para que intencionalmente traten de llevar el aire hasta el bajo vientre y luego lo expulsen por la nariz. Las secuencias de respiración son experiencias sencillas que contribuyen a la conciencia del cuerpo y del estado emocional de las niñas y los niños¹⁸. Así, las niñas y los niños exploran las relaciones entre lo que sucede en el interior y el exterior de sus cuerpos, de manera que, reconocen que pueden incidir sobre las respuestas internas, y que estas se vinculan con los movimientos, exploraciones y el manejo de la respiración.</p>	<p>Los niños y las niñas se interesan por conocer y crear hipótesis y explicaciones acerca de los cambios físicos que experimenta su cuerpo y el de los demás. Así que puedes diseñar experiencias para acompañar estas preguntas y exploraciones, como la documentada por Ángeles e Isabel Abelleira (2017, p. 34) alrededor de la caída de los primeros dientes, en la que cada niño elaboró un registro de sus dientes caídos y participó en la creación de una escultura colectiva, hecha con piedras blancas marcadas con su nombre y el número de cada diente caído. Al finalizar el año, cada uno recogió las piedras que le correspondían y las guardó como símbolo de aquello vivido.</p>

(Pasa)

15 La línea media es una construcción que realizan los bebés a partir de la integración del patrón de flexión, las conexiones ojo-manos-pies y el giro del cuerpo. La línea media está ligada al control postural, dado que brinda orientación, estabilidad, dirección y precisión a los movimientos del bebé, en el tiempo presente y posteriormente en relación con los movimientos contralaterales como reptar, gatear, caminar, correr, saltar y nadar. En ese sentido, puede decirse que es un elemento de orden esencial que determina en gran parte el potencial de todos los movimientos de los niños, las niñas y los seres humanos, que les permite organizar sus movimientos y su percepción, a partir del establecimiento de unas primeras coordenadas que se trazan desde su propio cuerpo hacia el espacio (Unsel, 2018, p. 100).

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Acompaña a los bebés para que entren en contacto y se interesen por fortalecer su relación con el territorio que habitan, desde experiencias estéticas, sensoriales y sensibles con distintas materias orgánicas derivadas de plantas, frutas, semillas, etc., que no precisen riesgo de toxicidad. Ofrece e invita a los bebés a realizar exploraciones desde la posición inicial en la que se encuentren, y luego, en recorridos en el espacio acercándose a dichos recursos naturales, explorando libremente con su cuerpo sobre superficies extensas de papel que puedan teñir con los pigmentos, frutos y otros recursos¹⁹.</p>	<p>En este tiempo del desarrollo, las niñas y los niños tienen gran interés por integrar a sus movimientos, el uso de objetos cotidianos que hacen parte de sus rutinas de cuidado o de sus experiencias más reiterativas en la educación inicial, y lo hacen en el marco del juego, la imitación y la exploración. Por esto, resulta importante ofrecerles espacios de juego que posibiliten experiencias de ritualización, muy cercanas a los saberes y prácticas de sus comunidades, y que involucren objetos y herramientas que se empleen en la cotidianidad. Algunos ejemplos relacionados pueden ser 'acompañar al bebé a dormir y cubrirlo con una manta', 'alimentar</p>	<p>Con la intención de que las niñas y los niños reconozcan el territorio que habitan y se acerquen a él desde el contacto directo de sus sentidos y la identificación, el juego y la transformación de los recursos, materiales y materias que lo componen, puedes invitarlos en compañía de sus familias para que recopilen plantas, piedras, frutos y semillas, que puedan pasar a ser tintes naturales y colorantes obtenidos de fuentes vegetales o minerales, que luego pueden utilizar para teñir diversos materiales como papeles, cartones, telas, etc. Algunos ejemplos de tintes incluyen la cúrcuma (amarillo), la remolacha (rojo),</p>	<p>Esta es una propuesta documentada por Ángeles e Isabel Abelleira (2017, p. 46), maestras de educación infantil, que sirve de inspiración para que diseñes experiencias que permitan que las niñas y los niños identifiquen y apropien su territorio desde el reconocimiento de su particularidad biocultural²⁰, esto es, las relaciones que se establecen con las plantas, animales, ríos, montañas, mares y otras expresiones geográficas, las formas de cuidado, los aspectos a favor y las amenazas que invitan a su protección. En la experiencia de referencia, las maestras partieron de una reflexión de una niña que reparó después de leer una</p>	<p>Inspirados en los diversos paisajes sonoros de los pueblos étnicos del país,²¹ disponibles en la Audioteca <i>De agua, viento y verdor</i> (https://audiotecadigital.icbf.gov.co/) (ICBF; Fundación Plan), puedes invitar a las niñas y los niños a realizar un recorrido por el territorio, grabar los sonidos que les resulten más significativos y luego crear su propia composición, integrando unos y otros sonidos, a manera de un relato que le cuenta a quien no conoce qué sucede en ese lugar, cómo suena en la cotidianidad. En el recorrido que realicen, busquen capturar los sonidos que puedan aparecer en lo más alto de los espacios</p>

(Pasa)

- 16 La decisión sobre estos materiales viene de invitar a las niñas y los niños a explorar con la extensión y flexión de su cuerpo, la unión y separación, utilizando las tiras de papel, además de jugar con la acumulación, la contención, construcción y destrucción, que posibilitan los vasos. A esto se suman las muchas formas de recorrer el espacio y crear nichos que pueden disfrutarse individualmente, en parejas o pequeños grupos. Esta información es fundamental en caso de que busques reemplazar los recursos para la instalación-espacio juego.
- 17 Esta instalación invita a las niñas y los niños a experimentar la prolongación con su cuerpo al lanzar las tiras de papel, correr con estas en la mano, al hacer torres muy altas con los vasos, inclusive superando su propia altura, y en general, a plantear movimientos y acciones de extensión de sus cuerpos que se acompañan con la mirada que afirma el recorrido de los objetos (Ruiz y Abad, 2011, p. 196).
- 18 Algunas variaciones de estas secuencias pueden incluir respirar como animales; por ejemplo, el león inhala el aire por la nariz y lo exhala por la boca, mientras saca la lengua, o el caballo inhala el aire por la nariz y lo exhala por la boca sin separar los labios. Cada forma de respiración traerá una experiencia diferencial de sentir su propio cuerpo.
- 19 Inspirada en Pigmenta Laboratorio, una propuesta artística y pedagógica enfocada en el trabajo con materias orgánicas de residuo de cada uno en las regiones de Colombia, para desarrollar experiencias creativas, de exploración, de juego y disfrute en la primera infancia.
- 20 "El término 'biocultural' ha sido utilizado en diferentes campos para mostrar la intrincada conexión que existe entre cultura y naturaleza, y superar la dicotomía impuesta por el paradigma moderno que separa radicalmente naturaleza y cultura. Subyace de la idea de que el ser humano ha coevolucionado con el medioambiente y los seres que lo habitan. Los humanos han transformado los ecosistemas desde que comenzaron a asentarse. Muchas comunidades han observado y tomado en cuenta los ciclos naturales dentro de sus actividades, lo que ha permitido conservar los ecosistemas. Otras tradiciones han violado los ciclos naturales y, por lo tanto, destruido muchos ecosistemas. En ambas situaciones se puede observar la relación biocultural" (Koch, Colombo y Vallejo, 2022).
- 21 El concepto de 'paisaje sonoro' se refiere a todo aquello que "dentro del medio ambiente sonoro puede percibirse como una unidad estética" (citado en Carles, 2019). El paisaje sonoro es, por tanto, un sonido o una combinación de estos o también las formas que surgen de una inmersión en el medio ambiente (Botella y Hurtado, 2016).

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
	<p>un animalito como ve que pasa en su hogar', 'buscar cocinar, limpiar, servir, etc. trasladando objetos de uno a otro lado', 'cosechar en la chagra o huerta', 'organizar la tulpa', 'lavar en el río', etc.</p>	<p>la cebolla (amarillo-marrón), el carbón vegetal (negro). Contando con estos recursos y sumando una adecuación del espacio con papeles, puedes invitar a las niñas y a los niños a plasmar su experiencia del cuerpo en el espacio en relación con la música.</p>	<p>historia, donde había una flor saliendo de una alcantarilla, y creía que era importante cuidarla. Esta reflexión permitió que siguieran conversando sobre las plantas que nacen en 'lugares insólitos', es decir, en lugares inesperados, y acerca de qué pasaría si esto no fuera posible y no creciera más vida en la ciudad. Cámaras en mano, salieron a hacer un recorrido para fotografiar la vida de las plantas y establecer un plan de cuidados. Así comenzó la planificación de paseos diarios que quedaron recogidos en un plano y en una especie de cuaderno de viaje.</p>	<p>que recorren, también a la altura de las niñas y los niños, y los que puedan capturarse más cerca del suelo. Pueden incorporar voces, pregones o canciones que suenen durante el recorrido.</p> <p>Gracias a esta experiencia, las niñas y los niños pueden leer el territorio que habitan, identificando aquello que lo hace especial, único y que les produce un sentido de filiación o vínculo. Así mismo, pueden realizar análisis sobre cómo pueden incidir en la transformación de problemáticas que les afecten.</p>

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CREAN DIVERSAS FORMAS DE EXPRESIÓN A TRAVÉS DE SU CUERPO Imitando y Jugando²²

A medida que crecen, las niñas y los niños utilizan la postura, los gestos, el ritmo y el espacio de manera cada vez más deliberada y simbólica. Un bebé expresa alegría con todo el cuerpo, mientras un niño de 5 años salta con los brazos en alto para mostrar triunfo o encorvar los hombros para comunicar desánimo. También aprenden gestos convencionales, como encogerse de hombros o poner las manos en la cintura, y usan el espacio con significado: ocuparlo para sentirse gigantes o reducirse para esconderse. Así, el movimiento se convierte en un lenguaje cargado de intención, vinculado con la función semiótica descrita por Vygotsky (1978).

Como maestras, maestros o agentes educativos, nuestro desafío es aprender a 'leer' los movimientos de las niñas y los niños para comprender mejor su mundo interior. No se trata solo de ver qué hacen, sino cómo lo hacen: la fluidez, la fuerza, la coordinación, el ritmo, el uso del espacio y los gestos que repiten. Observar con atención permite entender sus emociones, sus ideas, su creatividad y sus relaciones. El movimiento es un lenguaje valioso y necesario para su desarrollo, no solo una 'descarga de energía' que hay que controlar.

Muchos juegos que parecen simples están llenos de sentido. Lanzar objetos y esperar que alguien los devuelva, construir torres para luego derribarlas, explorar la construcción y la destrucción: con estas acciones, los niños y las niñas simbolizan la separación, la ausencia y la autonomía de manera natural. Cuando participamos recogiendo piezas o acompañando sin censurar sus impulsos, ayudamos a sostener su exploración, acompañamos su curiosidad y su aprendizaje emocional: reunimos las partes de la torre y, con estas, apoyamos partes de su crecimiento

Juegos como perseguir, luchar, girar hasta marearse o balancearse con fuerza, lejos de ser una mera descarga de energía, son a menudo una forma en que niñas y niños exploran temas profundos y elaboran ansiedades propias de su desarrollo, tal como lo explica Aucouturier (2004). Entonces, desde el punto de vista la planeación, caben estas preguntas: ¿cómo estar perceptivas y receptivos para no censurar el juego del niño o la niña, su impulso de moverse incesantemente, de derribar, arrojar, destruir, y acompañarlo en ese despliegue?

La primera infancia implica grandes movimientos y el desarrollo de habilidades fundamentales que acompañarán a los niños y niñas toda la vida. Por eso, en las planeaciones, debemos preguntarnos: ¿qué tipo de experiencias de movimiento responden mejor a sus intereses y características?, ¿qué espacio y tiempo necesitan para explorar y descubrir?, ¿qué prácticas permiten que el movimiento se convierta en un lenguaje de expresión emocional y simbólica más allá de los estereotipos sociales?

22 Este texto introductorio proviene en gran parte del documento elaborado por López y Molano (2025): *Documento base Orientaciones técnicas para la ampliación y armonización curricular de la educación inicial en Colombia*, en articulación con el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (Colombia: Unicef-MEN-ICBF).

Bailar y moverse libremente es más valioso que copiar coreografías preestablecidas. La expresión corporal debe surgir de la improvisación y la creatividad, tomando inspiración de sus compañeros y del grupo. Así, los niños y niñas de 2 a 5 años experimentan, inventan y comunican con sus cuerpos, desarrollando autonomía, imaginación y libertad. Se persiguen, se disfrazan, se convierten en sus animales favoritos y se retan probando movimientos nuevos.

En estos momentos, aprenden a coordinarse con otros, a esperar y proponer, a cooperar y explorar juntos. El movimiento se convierte en una forma de aprendizaje pleno, que favorece bienestar, alegría y experiencias significativas que acompañarán su vida (Penchansky, 2009). A continuación, se presentan situaciones que muestran cómo los niños y niñas expresan su cuerpo, juegan, imitan y crean. También se destacan los cambios y progresos que las educadoras pueden observar y acompañar en la educación inicial y preescolar.

OBSERVANDO LA EXPRESIÓN DEL DESARROLLO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN EXPERIENCIAS COTIDIANAS



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

Lucas ahora puede sentarse y sostenerse sin un apoyo adicional al de su propio cuerpo. Sus papás han creado, a partir de una caja partida por la mitad en diagonal, 'una máquina' que les permite jugar atravesando pelotas pequeñas, bloques, peluches y títeres de dedo que aparecen y desaparecen por pequeños agujeros que han dejado en el cartón. A Lucas le ha fascinado sentarse dentro de la caja, esperar y asombrarse con los elementos que su mamá va introduciendo en los orificios, y luego de explorarlos un rato, sacarlos él mismo por los agujeros. Hoy el juego además involucró una linterna, así que 'la máquina' funcionó para que Lucas y su mamá pudieran jugar con las sombras y reflejos de los objetos con los que jugaron, y los de sus cuerpos. En esta experiencia es valioso reconocer que los bebés encuentran, en la contemplación y la exploración con materiales y materias, posibilidades creativas para reconocer su cuerpo. Estas propuestas se potencian cuando vinculan situaciones que les producen asombro e interés como cuando un objeto aparece y desaparece en el espacio²³.



DESPLAZARSE POR EL ESPACIO

La madre comunitaria Alba prepara un espacio seguro para los niños y niñas del Hogar Comunitario FAMI, invitando a los cuidadores a participar en un baño sonoro. Sobre colchonetas unidas, cada bebé encuentra su lugar: algunos en brazos o regazo, otros explorando a su ritmo. Alba guía la experiencia con un tambor de olas, huevitos de madera y un sonajero, mientras los adultos cierran

23 Experiencia inspirada en el proyecto artístico Zorro y Conejo (<https://www.instagram.com/zorroyconejo/>).

los ojos y escuchan los sonidos del entorno. Poco a poco, bebés y adultos relajan el cuerpo, disfrutan de los sonidos, comparten caricias y expresiones de afecto.

Estas experiencias brindan a los niños y niñas un entorno seguro para explorar el movimiento libre y fortalecer la conexión afectiva con sus cuidadores, inspirados por sonidos suaves que recuerdan la naturaleza.



HABLAR Y EXPLORAR

Nicolás, Catalina, Luna y Milena observan atentamente a su maestra Johanna, quien está sentada en frente de ellos, todos en el piso del salón. Ellos saben que Johanna ha traído algunos títeres de dedo y ahora quieren tenerlos. La maestra les propone ir llamando uno a uno a los títeres, utilizando unos sencillos estribillos: “Oso panda, oso panda, ¿dónde estás?”. Los niños repiten y al final Johanna saca con sorpresa el títere en su dedo y dice con voz de oso panda: “¡Aquí estoy! Listo para jugar”. Luego, invita a los niños para que cada uno tome un títere y comparta una forma similar para invitar a todos los personajes a jugar. Johanna propone esta situación porque sabe que en este momento del desarrollo las niñas y los niños se interesan por idear personajes, y vinculan el movimiento de su cuerpo o de algunas partes de él, su voz y sus gestos, estableciendo combinaciones imaginarias.



PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO

Hoy las niñas y los niños decidieron disfrazarse y pasar un largo rato ‘metidos en su personaje’. Laura llevó un brillo con escarcha que le regaló su mamá y aprovechó el momento para sacarlo y ponerse un poco en los labios y en la parte superior de los ojos. Valeria le pide que por favor le regale un poquito, y Laura, con su dedito, saca un poco del brillo y se lo pone en los párpados y las mejillas. Mauricio se acerca a las niñas y les pide que le pongan brillo también, ante lo cual Laura dice: “No se puede porque usted es un niño”. Luego confirma con la profe Jenny: “¿Cierto, profe, que él no puede echarse brillo?”. La maestra, con tranquilidad, le responde: “¿Qué diferencia hay en si es un niño o una niña? Todos estamos armando nuestro propio personaje, y si el de Mauricio tiene brillos, puedes regalarle del que tú tienes”.

Esta situación pone de presente el interés que tienen las niñas y los niños en este momento de la vida por trascender los límites de la realidad y adentrarse en el mundo de la fantasía o imaginario, y la posibilidad que siempre abre el juego para hacer preguntas complejas y significativas que, como en el ejemplo, buscan derribar estereotipos de género.



COMPARTIR Y CREAR CON OTROS

En el salón de transición hay un canasto maravilloso que a todos los niños y las niñas les gusta mucho, porque esconde ‘tesoritos’ con los que crean y viven grandes historias. Lo que contiene ese canasto va variando y se vuelve sorpresa. Hoy la maestra Julieta ha propuesto a las niñas y los niños jugar una versión de mímica que incluye escoger un elemento sorpresa en el cesto, que el

jugador debe utilizar para sumar pistas e invitar a adivinar a los demás lo que está representando. En el juego, la maestra negocia con cada niño o niña lo que va a representar, y gira un reloj de arena para contabilizar el tiempo que tienen los demás para adivinar. Mateo decide tomar una tela blanca, ponerla encima de su cabeza y luego moverse sigilosamente. Las demás niñas y niños dan sus ideas sobre lo que está representando: un fantasma, un escondite, una capa mágica. Se termina el tiempo y Mateo concluye: “Era una nube”. En experiencias de este orden, las niñas y los niños potencian su capacidad creadora, valiéndose de objetos y recursos que les permiten ‘hacer como sí’, al tiempo que exploran sus capacidades para expresar y compartir con otros una idea o una intención, directamente relacionada con la realidad o con el mundo imaginario, a través de su postura, gestos y movimientos.

EXPRESIONES DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LAS INTERACCIONES

IMPRESCINDIBLE: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CREAN DIVERSAS FORMAS DE EXPRESIÓN A TRAVÉS DE SU CUERPO IMITANDO Y JUGANDO



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
Los bebés muestran especial interés por los gestos que utilizan los adultos al conversar con ellos, prestan gran atención a la manera en que mueven sus rostros, y a cómo acompañan estos movimientos con sonidos y entonaciones, así como con los movimientos de las manos. En ocasiones imitan estos gestos para interpretarlos, en otras proponen nuevas creaciones que desencadenan renovadas conversaciones, juegos y exploraciones conjuntas.	Las niñas y los niños, desde los primeros meses de la vida, disfrutan y se interesan por su reflejo en los espejos y en superficies similares, al reparar sobre su propia imagen. Este interés se acrecienta en la medida en que se vuelven más autónomos para desplazarse por el espacio. Por ejemplo, al llegar hasta un lugar donde encuentran su reflejo, pueden contemplar su imagen por un tiempo largo, tratando de tocarse y detallar sus gestos, corroborando	Las niñas y los niños asumen diferentes posiciones y gestos para representar y evocar, con su cuerpo, personas, animales y situaciones de la vida diaria. Así mismo, realizan imitaciones cada vez más elaboradas que reflejan, por ejemplo, la forma en que caminan su mamá, su papá o sus abuelos. Pueden usar su ropa y añadir gestos y expresiones que evoquen sus actitudes y el lenguaje que usan cotidianamente para relacionarse.	En este momento del desarrollo, los niños y las niñas darán un salto hacia la creación de nuevas imágenes corporales que nunca antes habían visto. Por eso, buscan participar de experiencias que recogen el lenguaje dramático o teatral para dar vida a personajes, acciones y situaciones que representan con su cuerpo y con los elementos a los que tengan alcance. Es importante acompañarlos desde la observación y escucha	La improvisación teatral y el clown pueden ser experiencias que resulten interesantes para los niños y las niñas en este momento de la vida, en la medida en que ellas y ellos pueden integrar, al conocimiento que han construido sobre su propio cuerpo en el espacio, la capacidad de ‘jugar con la mente de los otros’, y sumar el ingenio para construir narraciones que crean ilusiones perceptuales. Teniendo en cuenta esto, puedes proponer una exploración del

(Pasa)

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>En medio de estos intercambios, que pueden darse a la hora de vestir o desvestirse al bebé para la hora del baño, atender o aliviar alguna incomodidad cuando llora, los adultos también crean y recrean los gestos de los bebés, creando una relación circular que va y viene.</p>	<p>la relación entre su cuerpo y la imagen reflejada. De allí que resulte valioso integrar en los ambientes pedagógicos espejos irrompibles o espejos adhesivos de distintas características como: variados tamaños que permitan su manipulación o de amplias extensiones para reflejarse; que integren apoyos como barandas para poder ponerse de pie; que puedan disponerse como tríptico y permitan visualizar distintos ángulos en simultáneo, etc²⁴.</p>	<p>En este sentido, es muy valioso contar con cestos, baúles o cajas de recursos que animen sus creaciones y las potencien a partir de historias y relatos basados en la vida de sus familias y comunidades, herramientas y objetos, así como tiempos de la jornada dedicados a posibilitar estas experiencias.</p>	<p>atenta, e intervenir en el juego cuando sea pertinente con preguntas como: ¿cómo hace ese personaje cuando tiene miedo?, ¿cómo suena su risa?, ¿cuál es su gesto de malvado?, ¿puedes cantar su canción favorita?, etc. También sucede que las niñas y los niños buscan animar los objetos a los que tienen acceso mediante la creación de historias que remiten al plano imaginario. Para potenciar estas experiencias, es posible identificar objetos extraños y salidos del contexto que desafíen su capacidad creadora, para que los integren en sus creaciones. Además, se puede proponer la elaboración de figuras con arcilla o materiales similares, para que las niñas y los niños las animen, es decir, 'les den vida'. A muchos de ellos les gusta tener pequeños juguetes en sus bolsillos.</p>	<p>espacio que oriente movimientos de 'hacer como sí': 'como si estuviera caminando en lodo'; 'como si estuviera paseando un perro enorme'; 'como si estuviera tratando de subir una montaña en bicicleta', etc. También puedes invitarlos a jugar con el equilibrio y desequilibrio, identificando su centro al estar de pie y dejándose llevar por el máximo de peso hacia adelante, atrás o a los lados. Otra alternativa es integrar algunos objetos a esta experiencia, como una silla o un sombrero, y a partir de allí iniciar una propuesta de creación de personajes e historias de forma más estructurada²⁵.</p>

(Pasa)

24 Respecto a las niñas y los niños con discapacidad visual, esta experiencia de autorreconocimiento implica exaltar el tacto y la voz como caminos para acompañar su proceso de autodescubrimiento y de formación de la imagen de sí mismos.

25 En este video, la compañía FenixRise. Arte y Acción nos comparte este taller introductorio de clown dividido en tres momentos. A partir del juego, el disfrute y el aprendizaje, conoceremos los inicios y antecedentes históricos de esta técnica teatral. Posteriormente, realizaremos ejercicios prácticos de exploración personal, biomecánica y pantomima, para facilitar las capacidades expresivas. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=o1qvvu_CRkI

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Los bebés continúan experimentando el proceso de maduración de sus sentidos y la complejización de los reflejos — palmar, plantar, de esgrimista²⁶ y otros—, con los que nacen. Esto les permite contar con una enorme sensibilidad para percibir, sentir y experimentar el mundo que debe cuidarse evitando forzar o ‘estimular artificialmente’. Esto quiere decir que, antes de introducir olores, sabores, imágenes y sonidos creados artificialmente, deben considerarse las interacciones más naturales que permitan el desarrollo tranquilo y pausado de sus sentidos, y la integración de sus reflejos a las acciones que les motiven genuinamente.</p>	<p>Con la intención de seguir y respetar los ritmos de mayor independencia que solicitan las niñas y los niños, es posible jugar con el espacio para invitarlos a la exploración libre y estar atentos a las peticiones y necesidades de cada uno, para servirles de sostén con el contacto y la presencia. Para esto, puedes diseñar una instalación-espacio de juego²⁷ con cojines y esponjas blandas o cortes de espuma de tamaño manipulable para los niños y las niñas.</p> <p>Después de permitir la exploración del espacio y los materiales, puedes invitar a las niñas y los niños a armar una torre muy alta con los cojines, sirviéndoles de apoyo para que la construyan a tu alrededor, y con ello, buscar alcanzar una mayor altura,</p>	<p>Esta es una idea inspiradora propuesta por el MEN (2020, pp. 31-ss): para crear títeres con las manos, puedes disponer maquillaje corporal, tinturas naturales, lápices de ojos, cejas o labios para más detalles. Pide a los niños y a las niñas que imaginen qué personaje pueden construir maquillando sus manos; invítalos a que creen historias entre ellos con cada uno de los títeres.</p>	<p>Las niñas y los niños establecen relaciones e hipótesis respecto a las características de las materias —luz, agua, tierra, piedras, pinturas, tintes, etc.—: su peso, densidad, capacidad de mezclarse y disolverse una en la otra, la resistencia a ser transformada al rayarse, macerarse.</p> <p>En este sentido, vale la pena crear ambientes pedagógicos que permitan, en el contacto de distintas materias con el cuerpo y la piel, hacer preguntas, discutir y plasmar lo vivido.</p>	<p>Las niñas y los niños ‘piensan con la piel’, es decir, descubren el mundo, integran y guardan las memorias acerca de este a partir de las sensaciones que experimentan en el contacto con aquello que hacen parte de los espacios y territorios que habitan. Ellas y ellos sienten el cariño, el miedo, el dolor, la contención y la seguridad, al integrar las sensaciones que perciben por cualquier otro sentido —vista, olfato, oído—.</p>

(Pasa)

26 Es un movimiento involuntario que ocurre cuando se gira la cabeza de un bebé hacia un lado. En respuesta, el brazo y la pierna del lado hacia el que se gira la cabeza se extienden, mientras que el brazo y la pierna del lado opuesto se flexionan. Este reflejo es importante desde el momento del parto, y prepara la relación ojo-mano (Unsel, 2018, p. 61).

27 De acuerdo con Ruiz y Abad (2011), las instalaciones-espacio juego se refieren a los diseños que como adultos y educadores podemos disponer para facilitar la aparición de la contemplación, la exploración y el juego simbólico; se trata de escenarios abiertos, es decir, que no entregan una solución única a los niños y las niñas, sino que les plantean muchas posibilidades de creación, a partir de la combinación de espacios físicos, materiales, recursos y materias. En esta propuesta, los espacios no se fragmentan en estructuras más pequeñas o rincones.

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Recordar esto es valioso, pues los bebés reconocen con su tacto y olfato a sus seres más cercanos, y así, por ejemplo, se aproximan al pecho de sus mamás para alimentarse; también perciben los rostros humanos a una distancia cercana. Justamente estando cargados en brazos, sintiéndose acogidos y sostenidos, buscan la tibieza y la posibilidad de flexionar y extender su cuerpo con libertad, como lo hacían en la vida intrauterina.</p>	<p>experimentando con el cuerpo en el espacio y teniendo como referencia tus dimensiones corporales. A medida que vivan la experiencia, lanza preguntas que les ayuden a construir hipótesis acerca de <i>¿cómo pueden hacerse más altos para elevar las torres?, ¿cómo deben sostener su cuerpo para asegurar que las torres no se derrumben?, ¿por qué es más difícil hacerlo con las esponjas?</i>²⁸</p>	<p>Gracias a esta experiencia, las niñas y los niños disfrutan la ideación de personajes, y vinculan el movimiento de su cuerpo o de algunas partes de este, estableciendo combinaciones imaginarias para representar ideas, pensamientos y emociones.</p>	<p>Los juegos de luces y sombras pueden resultar interesantes y permiten plantear preguntas como: <i>¿cómo luce nuestro cuerpo atravesado por la luz?, ¿por qué la luz puede atravesarnos y podemos sentir su calidez, pero no la podemos atrapar?, ¿por qué nuestro cuerpo hace sombra?, ¿desde qué distancia puede ver alguien nuestra sombra? y otras más.</i></p>	<p>Por esto, resulta valioso, como educadoras, estar atentas a disponer ambientes habitados por materiales, materias y recursos, que inspiren confianza, contención, belleza y motivación a las niñas y los niños. Por todo lo dicho, vale reafirmar que las experiencias que parten del tacto no solo se relacionan con tocar cosas y usar etiquetas — liso, rugoso, frío, caliente—²⁹.</p>

(Pasa)

28 Aprovecha la oportunidad para que las niñas y los niños realicen la exploración descalzos y puedan entrar en contacto con los cojines y las esponjas con manos y pies. Asegúrate de que para cada niño o niña esta sea una experiencia cómoda y tranquila; en caso de que identifiques que alguno expresa desagrado o nerviosismo, explora ir poco a poco en la aproximación a los materiales y recursos.

29 Dicen Abelleira y Abelleira (2017, p.93) que cuando tocamos y sentimos una flor, el agua del mar, el calor de un bebé, el aire frío, la lluvia, eso quedará grabado en nuestra memoria de sensaciones, y aunque transcurra mucho tiempo, seremos capaces de volver a reconocer esas sensaciones estemos donde estemos.

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Durante este momento del desarrollo, los bebés exploran y descubren el ritmo al moverse con libertad y crear repeticiones, por ejemplo, al subir las piernas y dejarlas caer, golpeando con los talones la superficie donde están recostados, o al seguir sus balbuceos moviendo el tronco cuando están sentados. Además de esto, disfrutan y siguen con interés la musicalidad de las palabras, los arrullos, nanas y canciones que les comparten, involucrándose con su cuerpo, como al integrar las palmas cuando escuchan canciones o sonidos agradables. En este sentido, como maestra puede ser significativo descubrir las creaciones corporales de las niñas y los niños, que emergen de su exploración libre, potenciarlas al ofrecer el cuerpo, la voz, la gestualidad y la entonación, para apoyar la marcación de esos acentos que nutren la experiencia de los bebés. Esto último puede hacerse con apoyo de instrumentos musicales sencillos, como palos de lluvia y sonajeros.</p>	<p>Las niñas y los niños reconocen y siguen la melodía de las canciones que escuchan cotidianamente con todo su cuerpo. Lo hacen, por ejemplo, balanceando su pelvis al estar de pie con o sin apoyo, flexionando y extendiendo las rodillas, juntando sus manos para aplaudir o con vocalizaciones que generalmente se suelen coincidir con las palabras finales de cada frase musical. Así, en una situación cotidiana donde suena la canción <i>Caminando va</i>, de Martha Gómez, un niño, de pie y apoyado en una mesa, mueve su pelvis rítmicamente y prolonga el sonido 'vaaa', tratando de sincronizarse con la melodía.</p>	<p>Las niñas y los niños realizan creaciones experimentales con la voz, el cuerpo y la incorporación de objetos sonoros o instrumentos musicales, que manifiestan sus gustos y vinculan sus emociones y saberes. Para hacer posible esto, hay que crear ambientes pedagógicos ricos en referentes musicales, que vayan más allá de las modas o de lo que comúnmente escuchan las niñas y los niños. También, debe dialogar con los saberes del territorio y al tiempo ampliar la visión y considerar el gran acervo cultural con que se cuenta en el país, la región y el mundo alrededor de la música, la danza y la experimentación con el sonido y el movimiento.</p>	<p>Esta es una idea propuesta por aeioTU (2025) alrededor de los 'juegos de percusión' con objetos cercanos, que parte de reunir tarros, ollas y sus tapas, llaves, cucharas de metal y madera, y otros elementos que consideres interesantes en la creación de experiencias sonoras. Una vez reunidos los recursos, puedes invitar a las niñas y los niños a participar de juegos percutivos, en los que existan rangos de sonidos graves, agudos, frecuencias altas y bajas. Puedes sumar a esta propuesta movimientos que encuentren relacionados, por ejemplo, cuando el sonido sube, el cuerpo también puede hacerlo, y en la medida en que el sonido se extiende, los movimientos se sostienen o se hacen más cortos. Este tipo de propuestas resultan significativas, si se tiene en cuenta que las niñas y los niños reconocen algunas de las propiedades del sonido —su extensión e intensidad—, y este reconocimiento parte de la relación que establecen desde su corporalidad y de acuerdo con las emociones que se activan o hacen presentes.</p>	<p>Las niñas y los niños reconocen y afianzan su sentido rítmico desde la experimentación con el movimiento, la creación de 'frases coreográficas' de manera individual o colectiva, y en ocasiones en compañía de algunos instrumentos musicales. Una propuesta relevante para promover esto puede ser explorar la diversidad de expresiones colectivas que existen en su territorio y en el país, e investigar sobre estas desde la práctica, el ensayo y la creación. Esto implica identificar comparsas, colectivos musicales y de danza, que inspiren a las niñas y los niños por su familiaridad o por su extrañeza, y que resulten ser inspiración para enriquecer las experiencias pedagógicas cotidianas.</p>

LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CONSTRUYEN VÍNCULOS DE SEGURIDAD Y CONFIANZA POR MEDIO DEL CONTACTO, LA PRESENCIA Y LA RELACIÓN CON LOS OTROS

En la primera infancia, la manera en que los adultos sostenemos, acogemos y acompañamos físicamente a un bebé, un niño o una niña tiene un impacto profundo. Al ajustar nuestra postura a las necesidades del momento de su desarrollo, le ofrecemos una sensación de seguridad y pertenencia que se convierte en base para la exploración, el aprendizaje y la construcción de vínculos afectivos sólidos, que los acompañarán a lo largo de la vida. Las acciones cotidianas que implican alzarlos, arrullarlos, abrazarlos, ayudarlos a desplazarse, bailar juntos o invitarlos a jugar ‘palmitas’ o ‘arepitas de maíz’, ‘¿dónde está el bebé?’ y otros juegos corporales, junto con las múltiples experiencias del día a día que ponen de manifiesto el contacto entre el cuerpo de los bebés, los niños, las niñas y los adultos, son oportunidades para fortalezcan el reconocimiento de su propio cuerpo y vivan experiencias emocionales que refuercen su confianza, mientras organizan su relación con el mundo a través del movimiento, la creación y expresividad.

El tono, es decir la tensión, resistencia o suavidad de los músculos de quien cuida —su disposición física, emocional y afectiva— influye en cómo los bebés, los niños y las niñas se relacionan con su propio cuerpo, cómo exploran y descubren desde el movimiento y la creación corporal. Al respecto, el ‘diálogo tónico’ (Ajurriaguerra, 1987, como se cita en López y Molano, 2025) es un concepto clave para entender este proceso, que se refiere al intercambio corporal armonioso que se establece cuando un adulto sostiene a un bebé con seguridad y entrega. Esto implica que el tono muscular y la forma de sostener transmiten mensajes: si el adulto lo hace con firmeza, cuidado y atención, el niño se relaja, confía y se abre al vínculo; si el sostén es torpe o inseguro, puede generar tensión, rigidez o miedo. Cuando el adulto responde de manera oportuna y ajustada a las necesidades del niño, le ofrece no solo apoyo físico, sino también una confirmación afectiva: “puedes confiar, tu cuerpo está seguro aquí”. Ese mensaje, repetido en las experiencias cotidianas, fortalece el sentido de sí mismo y sienta las bases para un desarrollo integral en los primeros años de vida (López y Molano, 2025).

Aunque este proceso se instala desde el primer año de vida, cabe señalar que se trata de un fenómeno que se extiende durante toda la primera infancia, y que siempre devuelve a la experiencia corporal y el desarrollo de la seguridad afectiva, como base para la ampliación de las capacidades de las niñas y los niños para aproximarse, conocer y apropiarse el ‘mundo de la vida’. Esto explica por qué las niñas y los niños durante la primera infancia son extremadamente sensibles y perceptivos, y con enorme interés reparan sobre la textura de la piel de su maestra, su temperatura corporal, la fuerza con la que los abraza o los toma de la mano, su sonrisa y expresión facial, la forma en que se para y camina, el olor de su cabello, de su cuerpo, así como los tiempos, las rutinas y las acciones a las que recurre para hacerlo sentir bien, acogerlo, consolarlo, alimentarlo, protegerlo, orientarlo, invitarlo a participar de alguna actividad, etc. Algo similar ocurre en la interacción con sus compañeros, con quienes irán tejiendo lazos afectivos, analizando sus reacciones en distintas situaciones, reflexionando conjuntamente sobre las emociones que se mueven en la cotidianidad, las que despiertan en las demás niñas

y niños, en las maestras y adultos que los acompañan, y evaluando y poniendo a prueba estrategias de contención y regulación emocional (Bejarano y Valderrama, 2019, p. 131)

Gracias a la sensibilidad e intencionalidad que logremos imprimir en las interacciones con los bebés, los niños y las niñas, tendremos oportunidad de servirles de apoyo para que puedan experimentar y explorar con libertad el movimiento, contribuir en su proceso de autoconocimiento, y ser un referente para que puedan expresar y compartir su afecto. Como educadores y cuidadores, es esencial garantizar que nuestro cuerpo actúe como base segura y guía para la exploración del mundo, el juego y la creación de los niños y las niñas. Esto implica que en oportunidades sirvamos de apoyo y busquemos llevar las capacidades y oportunidades de las niñas y los niños a un nivel más desafiante, en el que en todo caso no pierdan la confianza y la certeza de que estaremos para ellas y ellos cuando lo necesiten.

Por esto, podemos organizar ambientes que inviten a la exploración y al juego compartido, integrando zonas de movimiento libre, dramatización y desafíos progresivos, y en estos espacios, será fundamental mantenerse cercanos y disponibles para los niños y las niñas, acompañando sus exploraciones sin dirigirlos, interviniendo solo cuando es necesario para potenciar su seguridad. Al confiar en las capacidades de cada niño y niña, y en la seguridad que brinda su propia presencia, permitimos que se atrevan a asumir riesgos, experimentar movimientos más complejos, interactuar con otros y fortalecer su confianza en sí mismos, desarrollando autonomía, creatividad, expresión corporal y vínculos afectivos



En línea con lo descrito hasta este punto, en el siguiente apartado se presenta un conjunto de situaciones que ejemplifican cómo el cuerpo sirve de sostén afectivo, posibilita vínculos, contacto y presencia en la primera infancia, y cómo estas expresiones varían en relación con los momentos transformadores del desarrollo y el aprendizaje que experimentan los niños y las niñas. Sumado a esto, se describen los cambios, continuidades y progresiones que es posible evidenciar, observar, documentar y ampliar en relación con este proceso imprescindible que está llamado a promover la educación inicial y preescolar.

OBSERVANDO LA EXPRESIÓN DEL DESARROLLO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN EXPERIENCIAS COTIDIANAS



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

En la familia de Lorenzo, desde que nació, sus cuidadores más cercanos buscan alzarlo, acunarlo o sostenerlo, en ocasiones cargado en brazos o con la ayuda de un fular. Mientras lo hacen, conversan con él, le cantan canciones, lo mecen, le cuentan lo que está pasando a su alrededor. Cuando los brazos de los adultos se ajustan para que él pueda flexionar su cuerpo, Lorenzo recuerda la posición fetal y se ve muy tranquilo, respira con serenidad y sonríe. Cuando lo cargan boca abajo, y permiten que su torso se apoye en uno o los dos antebrazos del adulto, le permiten extenderse, por lo que Lorenzo mueve su cuerpo con vitalidad al tiempo que explora con la mirada y responde a las charlas e intercambios que le proponen. Así, Lorenzo expresa que se siente a gusto, a salvo y acompañado porque siempre hay una 'base segura' corporal y afectiva sobre la que se apoya. En algunas oportunidades descansa y se queda dormido en las distintas posiciones de brazos de sus cuidadores.



DESPLAZARSE POR EL ESPACIO

Como un gran bailarín, Salvador improvisa 'frases coreográficas'³⁰ al unir y combinar distintas formas de jugar con su peso: girar, pasar de estar boca abajo a boca arriba, apoyarse en sus extremidades, sentarse autónomamente o adoptar posturas que le permitan reptar y avanzar por el espacio. Sus cuidadores han ajustado las formas de cargarlo y de acompañar, con su propio cuerpo, las nuevas creaciones que él va logrando.

Al alzarlo, por ejemplo, le permiten abrir las piernas y apoyarse en la pelvis de quien lo sostiene; así, además de brindarle apoyo, favorecen la formación de sus caderas. A veces utilizan un rebozo como alternativa para cargar a Salvador, sobre todo cuando salen a pasear, contemplar el entorno o hacer alguna diligencia. En comparación con el tiempo en que Salvador permanecía constantemente en los brazos de los adultos, ha habido un cambio muy importante al brindar soporte al bebé: ahora no solo los adultos van hacia él para sostenerlo, sino que él los busca. Así, puede acercarse, sujetarse de sus piernas o de su ropa, y pedir que lo carguen para alcanzar más altura, captar su atención o iniciar alguna experiencia compartida: comer, jugar, conversar, contemplar o explorar, mientras da sus primeros pasos.

³⁰ Una frase coreográfica es una secuencia corta y coherente de movimientos en danza, que tiene un sentido de continuidad y completitud, similar a una frase musical o verbal. Consiste en una secuencia de pasos y figuras que se organizan con un principio, un desarrollo y un final, y que pueden repetirse, variar o combinarse con otras frases para formar estructuras más amplias.



HABLAR Y EXPLORAR

Tomás, un niño de 3 años, llega cada mañana al jardín y se dirige con entusiasmo al patio. Ya conoce los rincones, los objetos y las posibilidades que el espacio le ofrece. Primero corre hacia la rampa que tanto le atrae, sube despacio, tanteando con sus manos y ajustando el equilibrio en cada paso. Al llegar arriba, sonríe y mira a su maestra como buscando esa confirmación de seguridad, enseguida baja corriendo, con los brazos abiertos para mantener el balance. En esta escena cotidiana se hace evidente cómo, gracias a la confianza en el adulto que lo acompaña, Tomás se atreve a explorar, a tomar riesgos y a desafiar sus propias posibilidades corporales. Al hacerlo no solo gana en coordinación y equilibrio, sino que también construye autonomía y fortalece su relación con el entorno, reconociendo el patio como un lugar propio donde habitar, imaginar y crear.



PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO

Jerónimo ha dado un gran paso, pues empezó a participar en el servicio de Educación Inicial en el Hogar, por lo que asiste cada dos semanas al espacio de encuentro grupal que está a unos quince minutos caminando desde su casa. Para hacer más amable el camino y ayudar a reconocerlo como parte de la nueva cotidianidad, durante el recorrido, los cuidadores de Jerónimo recurren, combinan y amplían el repertorio de formas de sostenerlo, así como de servirle de apoyo con sus propios cuerpos, lo cual fueron consolidando desde los años anteriores. La novedad del camino hace que lo explore con ritmos distintos, y, por ejemplo, al pasar frente a una casa en la que habita un perro que ladra muy fuerte, deciden caminar un poco rápido o alzar a Jerónimo en los brazos, sobre la espalda o en los hombros. También 'apurán el paso', porque les gusta llegar a la punta de una montaña donde pueden contemplar el árbol más frondoso de la vereda. Esto hace que se detengan, y allí, quien acompaña a Jerónimo, busca ponerse a su altura, en posición de cuclillas generalmente, para contemplar juntos lo que pasa en el lugar, conversar e hilar ideas del nido que se ve en la copa del árbol, de las flores que han caído o de la sombra que se dibuja si hay sol. Así, Jerónimo no solo avanza hacia un nuevo espacio educativo, sino que empieza a construir una relación viva con su entorno, donde el movimiento, la cercanía y la exploración corporal le permite ganar confianza en sí mismo.



COMPARTIR Y CREAR CON OTROS

Valentina intenta trepar por primera vez una estructura más alta de la que acostumbra. La maestra se acerca sin interrumpir su iniciativa, pero se ubica a su lado, manteniendo la mirada atenta y el cuerpo disponible. Con voz tranquila le dice: "Estoy aquí cerquita, si lo necesitas me puedes llamar". Sofía sube un poco insegura, mira hacia abajo y al encontrar los ojos de su maestra siente confianza para seguir. La maestra no la sostiene físicamente, pero su presencia cercana, la postura en cuclillas para estar a su altura y la disposición del cuerpo transmiten seguridad. Cuando Sofía llega arriba, la maestra sonríe, abre los brazos y la anima a saltar hacia la colchoneta que está frente a ella. Sofía se lanza y, al caer, la maestra la recibe con un abrazo breve, celebrando con ella la conquista. Este gesto corporal de sostén y afecto reafirma la confianza de Sofía en sí misma y además le muestra que el cuerpo del adulto todavía es un punto de referencia seguro para arriesgarse, explorar y ampliar sus posibilidades.

EXPRESIONES DEL DESARROLLO Y EL APRENDIZAJE EN EL MARCO DE LAS INTERACCIONES

IMPRESCINDIBLE: LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS CONSTRUYEN VÍNCULOS DE SEGURIDAD Y CONFIANZA POR MEDIO DEL CONTACTO, LA PRESENCIA Y LA RELACIÓN CON LOS OTROS



EN LOS BRAZOS DEL ADULTO

Aprovecha los tiempos que puedas tener para **sostener o cargar al bebé³¹**, alternando tu postura para cargarlo boca arriba o boca abajo, sirviéndole de apoyo y buscando comodidad, disfrute, seguridad y oportunidad de movimiento libre. No olvides hablarle, cantarle, contarle lo que está pasando a su alrededor, hacerle un masaje y consentirlo. **Esto favorece que reconozca su propio cuerpo a través del movimiento de flexión y extensión³².**



DESPLAZARSE POR EL ESPACIO

Brinda oportunidad de **sostener con tus manos y tu cuerpo, a los niños y las niñas, para equilibrar sus posturas o realizar algún ensayo, como balancear la pelvis estando de pie, o dar sus primeros pasos.** Para hacerlo, puedes disponer del espacio para que tengan oportunidad de desplazarse con libertad y acompañarlos de cerca si quieren sujetarse y ponerse de pie, o darles tus manos mientras caminan erguidos. **Esto permite que las niñas y los niños puedan desplegar secuencias diversas de movimiento que progresivamente les permitan desplazarse de pie con o sin ayuda.**



HABLAR Y EXPLORAR

Invita a las niñas y niños para que jueguen a que el salón es un bosque lleno de animales peligrosos. Cuando alguien exprese, por ejemplo, que no puede pasar porque hay un 'animal feroz', entra en el juego con tu gran voz y usa frases como: **"¡Yo puedo distraerlo mientras tú corres!"** Ponte en posición de guardiana y permite que las niñas y los niños te vean como una aliada que sostiene su reto desde la complicidad. **Esta experiencia permite que desarrollen la seguridad y confianza, al tiempo que reconocen las posibilidades de su propia corporalidad en el encuentro con los otros.**



PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO

"Juguemos en el bosque" es una experiencia que **permite a las niñas y los niños explorar el movimiento en unión con los otros, desde el juego 'como sí'.** Acompáñalos sumándote al círculo, cantando la ronda e invitándolos a enriquecer sus representaciones corporales a la hora de compartir lo que está haciendo el lobo, diciendo: "míranos a todos con fiereza; extiende muy bien tus garras para atraparnos". Abraza o bríndale apoyo y seguridad a quienes sientan temor por el lobo.



COMPARTIR Y CREAR CON OTROS

Invita a las niñas y los niños a jugar con grandes telas de diferentes colores, puedes llevarlos a que las unan, se agarren de los bordes y giren tocando el piso, o llegando muy alto, ocultarse todos debajo de la tela en cuclillas, acostarse, cubrirse y descansar³³. **Esta experiencia permite potenciar las creaciones con el cuerpo en el espacio, explorando sus distintos planos — bajo, medio-alto— y, al tiempo, construir un espacio seguro de encuentro y contención.**

(Pasa)

31 Es posible sostener al bebé en brazos o con ayuda de un fular o rebozo.

32 Esta experiencia puede proponerse en el contexto de los encuentros con adultos de las modalidades de educación inicial familiar y comunitaria, propia e intercultural.

33 Si en el grupo que está a tu cargo participan niñas y niños con discapacidad o tienen impedimento para moverse en conjunto con los demás, busca crear una versión incluyente que les permita a todos 'desafiar' sus posibilidades de movimiento de acuerdo con sus características. Utiliza las telas como recurso movilizador y no pierdas la intención de realizar construcciones colectivas.

AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Los bebés sienten su propio cuerpo, experimentan y expresan con gestos, sonidos y movimientos el asombro, placer o descontento que les traen dichas sensaciones.</p>	<p>Dedica tiempos de lectura compartida con las niñas y los niños³⁴ que partan de ubicar un cesto con cuentos de cartón, telas y otros materiales, e invítalos para que se acerquen se desplacen por el espacio, tomen los libros y los exploren autónomamente. A medida que esto suceda, identifica momentos en los que resulte oportuno sentarte detrás de cada uno, sostener el libro con tus manos y servir de apoyo con tu cuerpo para leer juntos. Aunque esta experiencia moviliza muchos procesos de desarrollo simultáneamente, vale la pena destacar cómo, gracias a la mediación del adulto, los niños y las niñas continúan su camino de autorreconocerse y diferenciar su posición en la relación triangular: yo-otro-mundo.</p>	<p>En este momento del desarrollo el apoyo que puedes brindar como maestra viene en gran medida de la observación atenta, la escucha respetuosa, la vinculación con tu cuerpo en las experiencias de juego cuando por ejemplo te digan: <i>'toma profe, te hice tinto', 'seño, siéntate que te voy a examinar la gripa'</i>. La principal contribución que tiene asumir esta actitud es que las niñas y los niños interpretan que, es seguro 'ser uno mismo', 'ser el niño o la niña que quieren ser', sin miedo a ser burlados o criticados; y al mismo tiempo, encuentran que, sus creaciones en el juego, las narraciones y los distintos lenguajes, son validadas, y genuinamente se reconoce su valor, belleza y trascendencia.</p>	<p>Acompaña a los niños y las niñas en su camino de reconocimiento como seres singulares ofreciéndoles cercanía, contacto y apoyo en el día a día. Gracias a esto, las niñas y los niños encuentran oportunidades para responderse a las preguntas sobre las diferencias corporales entre niños, niñas, adultos, y suman a su identidad el reconocimiento de sus talentos, capacidades y aquello que les resulta desafiante. Una experiencia sencilla que puede motivar estos procesos es jugar 'Yo soy', en el que un jugador describe a otro hablando de sus características, dotes y talentos, sin mencionar su nombre, solo con palabras, gestos y movimientos, y, los demás jugadores tratan de descubrir de quién está hablando³⁵.</p>	<p>Las niñas y los niños reconocen y exploran las posibilidades de su cuerpo desde el movimiento y la creación buscando retar el equilibrio, la altura o la coordinación. Por esto, requieren sentir tu motivación y apoyo estando cerca, protegiéndolos sin impedir su iniciativa. Para esto, puedes proponer ambientes, juegos y experiencias que impliquen elegir posturas o movimientos desafiantes, ojalá que no sean circuitos que solo muestran un camino de solución y se basan en la competitividad. Apuesta por experiencias teatrales, las niñas y los niños disfrutaban inventar posturas y movimientos, copiarlas y reinventarlas entre ellos.</p>

(Pasa)

34 Busca ofrecer un espacio de lectura compartida para las niñas y los niños idealmente todos los días en algún momento de la jornada. Esta experiencia es verdaderamente integradora y promueve el desarrollo infantil en la primera infancia, en relación con los distintos procesos que este abarca.

35 La experiencia puede potenciarse con la invitación, al final, a crear autorretratos, en los que cada uno puede plasmar eso que lo define y lo hace único.

(Sigue)

EN LOS BRAZOS DEL ADULTO	DESPLAZARSE POR EL ESPACIO	HABLAR Y EXPLORAR	PREGUNTAR Y REPRESENTARSE EL MUNDO	COMPARTIR Y CREAR CON OTROS
<p>Los bebés potencian los turnos conversacionales con los adultos, cuando construyen un repertorio de expresiones que combinan gestos, sonidos y movimientos, de los que se valen para compartir su afecto por los otros, así como comunicar el agrado, la seguridad o la necesidad de distancia que les produce la presencia de alguien. Así, por ejemplo, responden con alegría, sonrisas y moviendo su cuerpo ante los mimos que hacen los adultos. También pueden usar expresiones de incomodidad que invitan al otro a detenerse, y en ocasiones lloran cuando sus cuidadores se alejan y los pierden de vista. Invítalos a integrar poco a poco a ese repertorio, gestos como el de 'hacer ojitos', 'negar con el dedo índice o la cabeza', 'saludar y decir adiós', y así ampliar su participación e iniciativa.</p>	<p>Al experimentar la independencia, las niñas y los niños buscan poner a prueba sus capacidades para resolver problemas por sí mismos. En medio de esto, puede aparecer la satisfacción o la frustración por no lograr lo esperado, y con ello, rabia, mal humor, llanto, gritos e inclusive golpes (MEN, 2010). Como maestra, es importante no temer a estas situaciones y, en cambio, ajustar la postura corporal para ponerse a la altura de las niñas y los niños, compartir palabras que les ayuden a comprender lo que están sintiendo, acompañadas de caricias o encuentros, sosteniendo sus manos y mirando su rostro para que se sientan escuchados y contenidos. Esto permitirá que las niñas y los niños inicien su proceso de independencia afectiva y sientan que pueden hacerlo acompañados de adultos sensibles, que estarán allí para apoyarlos cuando sea necesario.</p>	<p>Las niñas y los niños vinculan experiencias previas en las que han sido sostenidos, cuidados, apoyados y contenidos cuando lo han necesitado, posteriormente, buscan ayudar voluntariamente a sus compañeros para que se sientan seguros y atendidos. Se interesan por consolar a quien está llorando, lo abrazan y acarician, le ofrecen algún objeto significativo y usan palabras de aliento como: "mamá ya viene" (MEN, 2017). Asegúrate de ofrecer una gestualidad clara y calmada que apoye estos comportamientos, garantizar una presencia física que no resulte invasiva, y anima experiencias que impliquen 'ponerse en los zapatos del otro'. Cada día ayúdales a reconocer si alguien necesita apoyo y actúen en colectivo para hacer que esté bien.</p>	<p>En la cotidianidad las niñas y los niños pueden tener conflictos, forcejear para obtener algo que les interesa, o para poner su propio punto de vista. En medio de esto, pueden acudir a argumentos como 'las niñas no hacen eso', 'te gané porque soy más fuerte', 'lo estás haciendo mal', 'eso te quedó muy feo', 'es que tú todavía eres muy chiquito', etc. Acompañar desde la escucha sin juicio y luego intervenir para que las niñas y los niños puedan expandir sus narrativas e ideas que pueden estar basadas en estereotipos, les permite contar con mayores elementos para transformarlas, comprendiendo que es muy valioso reconocer y respetar las diferencias individuales. Busca acompañarlos desde la escucha activa, la presencia e intervención para mediar con neutralidad los conflictos, por lo que tus palabras, gestos y actitud corporal debe ser clara y amable.</p>	<p>Jugar al 'ciempiés humano'³⁶ puede ser una experiencia que, a partir de la coordinación y del encuentro entre el movimiento propio y el de los demás, favorezca no solo la estrategia y el trabajo en equipo; sino el fortalecimiento de los lazos afectivos. En estos juegos, los niños y las niñas pueden compartir y apropiar expresiones de afecto, apoyo y contención al 'chocar las cinco', abrazarse o protegerse mutuamente. Como maestra es clave mantener una postura corporal abierta y, cuando lo consideres pertinente, participar e intervenir mediante expresiones de afecto y cooperación. Así mismo, resulta fundamental brindar apoyo y contención a los niños y las niñas que eventualmente se sientan frustrados o desanimados.</p>

36 En el juego del 'ciempiés humano', los niños y las niñas se agarran de las manos o de la cintura formando una fila, imitando la apariencia de un ciempiés y moviéndose coordinadamente. Habitualmente, el ciempiés se forma gracias a que un niño, o un grupo de niños, intentan atrapar a los demás, cuando son atrapados, se unen a la simulación del cuerpo del animal. El juego termina si todos los niños y las niñas son atrapados por el ciempiés, o si el ciempiés pierde total equilibrio y se corta la cadena que vincula simbólicamente cada parte de su cuerpo.

AHORA, VEAMOS CÓMO LOS PROCESOS ACONTECEN EN UNA EXPERIENCIA

LOS BORDES DEL CUERPO³⁷

Marzo 13 de 2023.

La experiencia había terminado y, si bien la escuela es un lugar de tiempos diversos donde cada niño y niña produce una temporalidad singular que emerge como efecto del encuentro con el aprendizaje, también están las rutinas para producir temporalidades colectivas.

En la experiencia habíamos trabajado con témperas, por lo que había dedos, manos, brazos o incluso rostros llenos de pintura. En un acto de autonomía, cada niño y niña que terminaba su construcción se dirigía al baño para lavarse y regresar a consumir su refrigerio. Juliana fue una de las primeras en salir a lavarse las manos y, aunque suele ser meticulosa y tomarse su propio tiempo para la realización de sus cosas, su tardanza me producía cierta extrañeza.

Mientras los demás estaban consumiendo el refrigerio, me acerqué al baño para averiguar qué sucedía con ella. Fue entonces cuando la vi de pie frente al lavamanos concentradísima en frotar uno de sus brazos. Me acerqué para preguntarle si había sucedido algo, y ella, con un poco de desesperación me estiró el brazo para mostrarme que aún tenía pintura. Es un punto azul que no supera en tamaño a una de sus propias uñas, sin embargo, no es el tamaño lo que parece inquietarla. Observé que puso sobre la pintura una cantidad desproporcionada de jabón, y cuando le dije que ya era suficiente, hizo una pausa, me miró con sus ojos al borde de las lágrimas y me dijo: "Es que debajo de esta pintura queda mi piel, pero no puedo verla, yo sé que queda mi piel porque antes de la pintura mi piel estaba completa y ahora me falta un poquito de piel".

El encuentro de la piel con pintura, plastilina, telas, objetos, elementos o incluso otros cuerpos se presenta como necesario para encontrarse una frontera, para delimitar el propio cuerpo. Cada vez que los niños y las niñas esparcen algo sobre su piel es intencional y, aunque pueda verse como una manera de ensuciarse, es más bien una conquista. Como el momento en el que uno de los dedos de Juliana, después de sumergirse en la pintura, se tropieza con su cara y, en ella el tiempo parece detenerse, en sus ojos abiertos de asombro puede verse el instante cuando está presta a sentir. Luego, dirige la mano entera a su rostro como para comprobar que aquello que sintió fue algo que sucedió en ella y acontecida por lo que acaba de pasar empieza lenta

37 Documentación Pedagógica de autoría de la maestra Yensi Calderón, Bogotá, marzo 13 de 2023. Disponible en: <https://relatosdejardin.blogspot.com/2023/03/los-bordes-del-cuerpo.html>

y concentradamente a hacer puntitos de pintura en su propio brazo, sorprendida por lo va sintiendo con cada punto, hasta conquistar triunfante una parte de su cuerpo. Sé que la ha conquistado porque luego le muestra a la compañera que tiene al lado sus puntos de pintura y le narra fascinada cómo lo hizo.

Así también, he visto la manera en que algunos niños se sientan apretando su silla contra la mesa, como un intento por delimitarse y a la vez sentirse contenidos. O incluso, cuando juegan a abrazar a sus compañeros, a lanzarse cosas el uno al otro haciendo una espera en cada lanzamiento, como acomodando el objeto en las manos. Los he visto pisando plastilina y poniéndosela secretamente entre los dedos de los pies. Sé que han logrado la conquista cuando observo que pasan de ponerse cosas en la piel a inscribir, trazar o dibujar —si se quiere— los contornos de su propio cuerpo, especialmente de sus manos. Les fascina pasar los colores, marcadores, crayones y tizas por los bordes de su mano y luego levantarla y mirar un dibujo de sí mismo, inclusive en el tránsito de llevar su cuerpo al mundo simbólico, le muestran a los demás el trazo, enunciando que ese dibujo son sus manos.

Aquello que parece una insistencia en ensuciarse es un descubrimiento de sí mismo, una invención, una conquista. Cuando un objeto como algo ajeno se pone sobre la piel, se les presenta como una frontera que marca y delimita los bordes de su propio cuerpo. Algunas veces puede verse, como cuando juegan con cobijas, logran ver el límite entre ellos y el objeto, pero en algunas ocasiones los bordes no son tan visibles, como en el caso de la pintura, esa frontera entre la pintura y la piel no se ve, solo puede sentirse y es sintiendo el cuerpo como cada uno puede nombrarlo y habitarlo. Es necesario que esto suceda, que cada niño y niña pueda crear una temporalidad para descubrir su propio cuerpo porque en la escuela es el cuerpo el lugar donde acontecen todos los aprendizajes.

Además de destacar la valiosa e inspiradora labor de la maestra Yenci Calderón, autora del relato y la experiencia narrada, volver sobre esta propuesta invita a pensar en su posición atenta, su apertura a comprender la realidad de cada niño y niña, su interés por aproximarse a sus preguntas y reflexiones, a cargarlas de afecto y reconocimiento. Gracias a esta sensibilidad y conocimiento, es evidente cómo en su quehacer hay una elaboración muy rica respecto a lo que implica para los niños y las niñas descubrirse a sí mismos, relacionarse con el mundo a través de su cuerpo y el movimiento, y la relevancia que tiene para ellas y ellos elaborar su propia experiencia y noción de territorios seguros que los sostienen y acogen. A partir de allí, y en honor a su saber pedagógico, Yenci abre caminos y dispone los recursos que considera pueden apoyar esas búsquedas genuinas de las niñas y los niños. Espejos, pinturas, papeles de diversos tamaños, superficies sobre las que se deja huella que pasan por el propio cuerpo y se extienden hasta los espacios externos libres de obstáculos para moverse con libertad se convierten en una prolongación de cada uno y se hacen esenciales para dar vida a este propósito que está llamada a promover la educación inicial.

PISTAS PARA LA ARMONIZACIÓN CURRICULAR ENTRE LA EDUCACIÓN INICIAL Y LOS PRIMEROS AÑOS DE BÁSICA

“La armonía es el equilibrio entre las distintas partes de un todo y su resultado siempre connota belleza y presente”

Fran Aguilar (2018)

La armonización curricular conlleva a pensar en el ‘equilibrio de las partes de un todo’, que en este caso refiere a la trayectoria educativa que se traza desde la educación inicial y en continuidad con los primeros años de la educación básica, entre la primera infancia y la infancia. Para lograr esa armonía, es clave tener en cuenta que, en la escuela, tanto desde la definición del Proyecto Educativo Institucional como desde las experiencias y estrategias pedagógicas diversas que allí confluyen, se reconoce a las niñas y a los niños como seres únicos que se transforman conforme crecen, integran saberes y amplían sus posibilidades de participación en el mundo.

De esta manera, la escuela cuida, acompaña, promueve su desarrollo y aprendizaje, y comprende que estos procesos son dinámicos, permanentes y, en consecuencia, no tienen un inicio y un fin estático que pueda asociarse al principio o el cierre de un año escolar, o a una división por semestres, bimestres u otros periodos temporales. Esta comprensión está en la base de la transición entre la educación inicial y la educación básica primaria, como un momento crítico y sensible en la trayectoria escolar (Terigi, 2009; Abello, 2008), que puede representar una oportunidad de crecimiento o, por el contrario, una fuente de fractura y desvinculación de las niñas y los niños al sistema educativo, si no se gestiona adecuadamente.

En coherencia con lo anterior, este apartado busca ofrecer algunas pistas que, a manera de reflexión, pretenden aportar en la promoción de procesos organizativos que pongan de presente la armonización entre ambos niveles educativos, con miras a asegurar el buen inicio y la continuidad de las trayectorias educativas de las niñas y los niños de la primera infancia y la infancia.



Para esto se hará un recorrido a partir de tres preguntas:

¿Cómo se desarrollan y aprenden las niñas y niños? Con miras a centrar la mirada en estos procesos como un continuo.

¿Qué aprenden las niñas y niños de básica en conexión con los procesos que traen desde la educación inicial? Para entender de alguna manera las progresiones en el desarrollo y aprendizaje, que están en la base de la armonización curricular.

¿Cómo podemos dar vida a la armonía desde una propuesta para la acción? Donde a partir de una experiencia concreta, centrada en la construcción de acuerdos de orden institucional para la armonización curricular, se ofrecen elementos claves y un camino posible que como inspiración muestre una de tantas posibilidades para hacer de esto una realidad en las instituciones educativas.

¿CÓMO SE DESARROLLAN Y APRENDEN LAS NIÑAS Y NIÑOS?

El desarrollo y el aprendizaje de las niñas y los niños se concibe como un continuo que sucede entre el ir y venir, entre el ensayo y el error, entre la experimentación y el paso por tiempos de renovación que implican volver a organizar lo conocido, cuestionarse y seguir interesándose por ampliar sus horizontes. Así mismo, son procesos que suceden en la escuela y fuera de esta, en los territorios que cotidianamente habitan las niñas y los niños, allí donde surgen preguntas del diario vivir y que son propias de las comunidades a las que pertenecen. Bajo esta perspectiva, la escuela es un escenario privilegiado donde convergen esas preguntas, experiencias y saberes que las niñas y los niños buscan profundizar, ampliar, expandir, y está en sus manos enriquecer y fortalecer todo aquello, alentando la curiosidad, el descubrimiento, el reto y la seguridad afectiva.

Cuidar, acompañar y promover el desarrollo y el aprendizaje en la primera infancia y la infancia implica entonces reconocer que se trata de momentos de la vida sensibles y significativos, donde las niñas y los niños consolidan un gran acervo de saberes y experiencias, al tiempo que descubren y reconocen sus capacidades, esas que les permite posicionarse cada vez con mayor autonomía, vivir variadas propuestas desde infinitos lenguajes, empezar a dar forma a su identidad, establecer vínculos confiables y experimentar la contención, el apoyo, la amistad y la cooperación. Todo esto sucede fundamentalmente desde su acción en el mundo, en el juego y en los actos de mirar, tocar, oler, sentir, que poco a poco se integran al experimentar, inferir, crear y proponer.

Entonces, el niño o la niña:

[...] empieza, busca seguridad y equilibrio, hay un afianzamiento y, de pronto, se cambia, hay desequilibrios y se comienza otra vez. Da igual que se hable de caminar, de comer, de hablar, de pintar, o de echar una mano a los amigos. Será lentamente, con idas y venidas, con avances y retrocesos, con miedos, con ansiedades, con paciencias o con impaciencias. Muchas veces quisiéramos ahorrarnos el tiempo de la espera para llegar a otra cosa, quisiéramos dar pasos largos y copiosos, quisiéramos volar. Pero en un cierto momento nos damos cuenta de que no se puede, porque el tiempo y el desarrollo mandan, porque hay que sentir antes que recordar, porque hay que tocar antes que sacar conclusiones, porque hay que ir en brazos antes de gatear, de andar o de dar saltos, porque hay que imitar antes que inventar, porque hay que sentirse uno con la madre antes de tener un amigo. (Díez, 2017, p. 50).

Así, mientras los aprendizajes de las niñas y los niños se transforman y reorganizan, sus formas de ser y estar en el mundo también cambian. Por eso, la escuela está llamada a construir propuestas pedagógicas y curriculares pertinentes, flexibles, abiertas y que tengan en cuenta las formas de ser y aprender de las niñas y los niños en cada momento de su curso de vida. De esta manera, es necesario observar y comprender cómo se desarrolla y aprende un bebé, un niño o una niña de 3 o de 7 años y, a la luz de ello, disponer ambientes, definir estrategias, establecer acuerdos, debatir expectativas y enmarcarlas en una lectura que identifique las continuidades, cambios y progresiones que marcan el quehacer de las maestras, directivos docentes y demás adultos que hacen parte de las comunidades educativas.

Este trinomio conceptual ofrece una lente poderosa para: 1. identificar aquellos aspectos fundamentales que deben preservarse con el ánimo de dar estabilidad y seguridad al proceso (**continuidades**); 2. diseñar cómo se complejizan y enriquecen los procesos de desarrollo y aprendizaje de manera gradual y coherente (**progresiones**); y 3. reconocer y gestionar pedagógicamente aquellas diferencias inevitables entre niveles para minimizar rupturas y facilitar la adaptación (**cambios**).

Tener este marco posibilita analizar la transición integralmente, definir y adelantar acciones que construyan puentes entre lo que sucede tanto en la educación inicial como en los primeros años de básica, así como adelantar acciones que favorezcan la armonización curricular y pedagógica, y establecer un lenguaje común para construir una trayectoria verdaderamente articulada y centrada en el bienestar y aprendizaje de cada niña y cada niño.



Para lograr lo anterior, es preciso tener en cuenta que:

- ★ **El desarrollo y aprendizaje es un proceso constructivo y progresivo:** los nuevos conocimientos y habilidades se edifican sobre las bases previas y hace que se reorganicen, se enriquezcan o se transformen. Las progresiones buscan asegurar que esta construcción sea sólida y significativa, conectando explícitamente lo nuevo con lo ya conocido (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983).
- ★ **Se requiere intencionalidad pedagógica, participación guiada y andamiaje:** las progresiones no ocurren automáticamente solo por el paso del tiempo y espontáneamente. Exigen un diseño curricular y didáctico que proponga desafíos adecuados y ofrezca los apoyos o andamiajes necesarios para que niñas y niños puedan avanzar, es decir, puentes que permitan vincular lo ya conocido con aquello por conocer.

Por tanto, es esa relación desarrollo-aprendizaje como un continuo y el vínculo entre uno y otro nivel educativo lo que posibilita hacer visibles las capacidades y las búsquedas que las niñas y los niños pueden emprender de la mano de sus maestras, maestros y demás miembros de las comunidades educativas.

¿QUÉ APRENDEN LAS NIÑAS Y NIÑOS DE BÁSICA EN CONEXIÓN CON LOS PROCESOS QUE TRAEN DESDE LA EDUCACIÓN INICIAL?

Entre los 6 y 8 años, los niños y niñas experimentan importantes transformaciones: su pensamiento se vuelve más complejo, amplían y consolidan habilidades sociales, aprenden a reconocer, expresar y regular emociones, y desarrollan la capacidad de iniciar y mantener amistades y vínculos cercanos.

Así mismo, hoy se sabe que, en este tiempo, las niñas y los niños desarrollan capacidades y habilidades que les permiten razonar sobre problemas y circunstancias cada vez más complejas del mundo físico y social, se interesan por descubrir y alimentar sus dones y talentos, así como por establecer lazos afectivos sólidos con otros niños y niñas con quienes sienten afinidad, participar de proyectos de mediano y largo plazo, que los inviten a planificar, buscar soluciones diversas, compartir lo que saben y ponerlo en unión con lo que los demás conocen.

Esto sucede paralelamente con la ampliación de su visión sobre la perspectiva propia y la de los demás, la intención de comprender los diversos puntos de vista de los otros, negociar y establecer acuerdos. Las niñas y los niños redefinen progresivamente su identidad individual y colectiva, experimentan transformaciones importantes desde su cuerpo y corporalidad, y se sitúan con mayor autonomía en sus familias, en la escuela y en las comunidades donde interactúan.

Por todo lo dicho, se puede asegurar que, en el transcurso entre la primera infancia y la infancia, la escuela es un escenario fundamental que permite que las niñas y los niños expandan su mundo más allá de los límites familiares, y es un espacio privilegiado para acompañar transformaciones que abarcan el desarrollo de la identidad, la resolución de problemas, la ampliación y diversificación de las capacidades comunicativas y expresivas que pasan por la palabra, la corporalidad, las diversas expresiones, la lectura y la escritura como formas fundamentales para conocer la historia del mundo, vivirla desde el tiempo presente, reconstruirla y tener una postura crítica para con la vida y la sociedad,

así como acompañar, cuidar y promover otros procesos referidos a la afectividad, la emocionalidad, y el acercamiento a los saberes que como humanidad se han consolidado en la historia, sobre diversas áreas de conocimiento y sobre la vida en familia y comunidad.

Todo esto permite identificar las continuidades, progresiones y cambios respecto a las capacidades, intereses y necesidades propias de cada momento de la vida de los niños y las niñas, que deben verse reflejados en la integración de las experiencias que se definen desde las propuestas pedagógicas y curriculares.

En este sentido, el Gobierno nacional, con miras a garantizar y sostener las condiciones necesarias para que todas las niñas y niños tengan el derecho a desarrollarse y aprender y con ello el derecho a la educación en igualdad de oportunidades, dispone de lo propuesto en las **Bases curriculares para la educación inicial y preescolar** (2017) y su actual ampliación y los **Estándares básicos de competencias** (MEN, 2006) para la básica, particularmente de grado primero a tercero, dan pistas frente a los procesos de aprendizaje esperados en ese conjunto de grados.

Dichas pistas se convierten en una guía para que los establecimientos educativos construyan su marco curricular, materializado en su Proyecto Educativo Institucional, buscando orientar y fortalecer apuestas curriculares contextualizadas que garanticen equidad frente a lo que es posible que aprendan todas las niñas y los niños, y desde allí buscar y construir los puentes para que las continuidades, cambios y progresiones entre ambos niveles se den de las mejores maneras posibles.

Estos serán elementos fundamentales para promover una transición fluida, respetuosa y potenciadora del desarrollo integral de las niñas y los niños, que favorezca el disfrute de trayectorias escolares completas y significativas, sin perder la especificidad de cada nivel, y estableciendo hilos conductores que permitan un debido engranaje en los aprendizajes.

Veamos algunos ejemplos que evidencian las progresiones en distintos procesos de desarrollo y aprendizaje que suceden en el paso de la educación inicial a la básica, y que dan cuenta de la manera como se articulan tanto los propósitos de la educación inicial profundizados en los imprescindibles, como los estándares básicos de competencias, respondiendo a la pregunta, ¿qué aprenden las niñas y los niños? desde la observación cotidiana a la acción infantil.

Así las cosas, si el interés pedagógico es que las niñas y los niños construyan, comprendan, apropien y usen las herramientas que socialmente han sido construidas para resolver problemas, podemos poner el foco pedagógico en experiencias que les permitan comprender el uso y el significado de los números y de la enumeración (pensamiento y sistemas numéricos), operar, establecer relaciones y desarrollar diferentes técnicas para calcular (usando los dedos, piedritas, haciendo trazos en una hoja, hasta lograr el uso de algoritmos); lo anterior, traducido en el uso de los números para etiquetar o nombrar (el número de la camiseta del equipo o la dirección de la casa); para ordenar (en secuencias), para calcular (saber cuántos elementos hay o como es la medida de una magnitud), hasta llegar al desarrollo de operaciones simples y problemas sencillos de adición y sustracción con apoyo concreto y llegando al uso de algoritmos, relaciones numéricas y problemas en contextos más complejos al finalizar grado tercero.

Veamos este ejemplo en un esquema cuya lógica tiene que ver con la forma como se conectan los momentos transformadores del desarrollo que organizan las bases curriculares y los aprendizajes propios de los estándares básicos de competencias en matemáticas, particularmente relacionados con el pensamiento numérico.

ESTÁNDAR BÁSICO DE COMPETENCIA PENSAMIENTO NUMÉRICO Y SISTEMAS NUMÉRICOS

PROPÓSITO

LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DISFRUTAN APRENDER; EXPLORAN Y SE RELACIONAN CON EL MUNDO PARA COMPRENDERLO Y CONSTRUIRLO

**IMPRESCINDIBLE: RESOLVER PREGUNTAS Y PROBLEMAS;
EXPERIMENTACIÓN, PLANIFICACIÓN Y CREACIÓN DE HIPÓTESIS**

Aprender canciones en las que se cuente como: yo tenía 10 perritos, la gallina manicera de Jorge Velozo o números en Chibcha invita a las niñas y a los niños a reconocer la secuencia de los números para contar y con ello la serie numérica formal

Comunicar
y expresar

Preguntar
y representar
el mundo

Pedir a las niñas y a los niños contar cuántos vinieron un día específico y para esa cantidad de niñas y niños alistar material para que cada uno tenga dos pinceles y tres recipientes para la pintura les invita a contar (llevar la cuenta/ conservar la cantidad) y a repartir (dividir)

Compartir
con otros

Nacer
y caminar

Establecer una rutina con rituales de apertura y de cierre le permite a las niñas y a los niños organizar los acontecimientos diarios y predecir que sucederá primero y qué después. (Ordenar en secuencias)



Jugar a los bolos o a tumbar latas les invita a contar y registrar gráficamente los puntos que cada uno gana en cada turno, llevando la cuenta y organizando datos (quien tiene más puntos y quien menos puntos)

Al finalizar tercero:

- ★ Describo, comparo y cuantifico situaciones con número, en diferentes contextos y con diversas representaciones.
- ★ Resuelvo y formulo problemas en situaciones aditivas de composición y de transformación.

En segundo:

- ★ Amplíen sus conocimientos de la numeración y realicen descomposiciones basadas en la forma de escritura y lectura de los números (354 son 300 y 54 o son 300, 50 y 4).
- ★ Manejen estrategias propias para hacer cuentas y estimar sus resultados

Para hacerlo las niñas y los niños

En primero

- ★ Resuelven problemas en los que necesiten dar cuenta de la cantidad de elementos de una colección enumerando de 1 en 1 o agrupándolo de 2 en 2, de 5 en 5 o de 10 en 10.
- ★ Resuelvan problemas sencillos de suma y resta mediante procedimientos intuitivos.

A partir del esquema anterior, se evidencia que el desarrollo del pensamiento numérico se complejiza a lo largo de la vida. Mientras la maestra de educación inicial propone a los bebés juegos en los que esparcen y amontonan objetos —que a medida que crecen comienzan a ordenar según sus criterios propios: hacen filas, apilan y, poco a poco, cuentan uno a uno esos objetos hasta llegar a usar la secuencia numérica formal—, con esta base logran luego repartir materiales para alguna experiencia y decirle a la maestra si faltan o sobran. Por su parte, la maestra de primero continúa con estas experiencias cotidianamente, pero ahora propone actividades que implican llegar a soluciones colectivas: reunir (sumar), separar y repartir (descomponer), clasificar y numerar datos, usar símbolos numéricos y hacer representaciones. Todo ello respetando la continuidad del desarrollo, potenciando su progreso y haciendo los cambios precisos para promover el aprendizaje.

Igual sucede con **otros procesos de desarrollo** como, por ejemplo, **los relacionados con la escritura**, donde la maestra de educación inicial dispone de ambientes donde los bebés disfrutaban de la exploración con su cuerpo y el juego con garabatos, trazos espontáneos y dibujos mediados por la exploración sensorial, integrando poco a poco la escritura en situaciones cotidianas, para posibilitar a las niñas y niños diferenciar dibujo de escritura y hacer uso de esta con una intención comunicativa clara a la hora de escribir una receta, una carta o la lista para ir al mercado con pseudolettras; acciones que se van transformando, mientras avanzan en su proceso a través escrituras emergentes fundamentadas en hipótesis que las niñas y niños construyen en torno al lenguaje escrito y su función social y comunicativa.

Estas conquistas son sostenidas por la maestra o maestro de primaria, quien propone experiencias como la escritura colectiva, los diarios de observación para los proyectos de ciencias o los periódicos murales que recogen los eventos más importantes en el aula o de la escuela. Estas prácticas permiten que las niñas y niños alcancen la escritura silábico-alfabética gracias a la conciencia fonológica que van desarrollando, y avancen en la producción de textos convencionales en distintos formatos, los cuales requieren planeación en cuanto a su propósito, contenido y estructura.

De esta manera, logran redactar textos cada vez más coherentes, al tiempo que despliegan el desarrollo de la ortografía, la distribución adecuada del texto en la hoja o en la pantalla del computador (en el caso de la digitación) y el uso de signos de puntuación, que hacen de la escritura un acto creativo y fluido. Todo esto ocurre gracias al acompañamiento cercano de la maestra o maestro, quien orienta el uso y la corrección de estilo, comprendiendo la escritura como un proceso complejo que va más allá de lo grafomotor, para convertirse en una forma de dejar huella en el mundo.

En este sentido, las dos maestras, tanto la de educación inicial como la de básica, pueden reconocer que, en el proceso de comprensión y apropiación de la escritura, las niñas y los niños establecen hipótesis que les conducen a diferenciar cada vez con mayor profundidad las relaciones entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. En estas exploraciones construyen hipótesis sobre la cantidad y extensión de las palabras con relación a los sonidos asociados a su pronunciación, lo cual explica por qué con el tiempo van desarrollando propuestas escriturales en las que las palabras más extensas en su pronunciación se escriben siguiendo este principio de extensión, y asignando un mayor número de caracteres. Así mismo, encuentran progresivamente la diferenciación de las consonantes y vocales, y se apropian de las relaciones que dan paso a la configuración de palabras, frases y textos. Estos y otros procesos pueden y deben acompañarse con sensibilidad, y más allá del establecimiento de logros y desempeños verificables, centrando la mirada en la transformación de las capacidades y el recorrido de cada niña y niño (MEN, 2020).

En este sentido, resulta importante destacar que el desarrollo de la lectura y la escritura tiene un carácter particular en su naturaleza, que explica por qué no ocurre de manera espontánea, sino que requiere de un énfasis en su abordaje, en relación con la enseñanza y con el acompañamiento intencional y estructurado que las maestras y los maestros deben ejercer, pues la escritura no surge espontáneamente, sino a través de ambientes ricos en textos y oportunidades para escribir con sentido.

En coherencia con lo anterior, lo que puede notarse es que previamente al ingreso al grado transición y a la básica primaria, en mayor o menor medida las niñas y los niños han cultivado un interés genuino por la comunicación y el lenguaje, y al estar expuestos a contextos letrados, saben dónde se leen palabras, diferencian los dibujos de las grafías y los números de las letras, reconocen su lengua y la ven reflejada en textos.

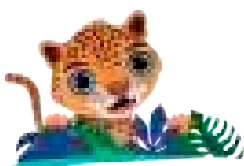
Además de esto, quienes se han relacionado con los libros como objetos valiosos de la cultura reconocen su uso y han interiorizado prácticas asociadas a la lectura como pasar las páginas, seguir los textos en una dirección específica y 'hacer como si' estuvieran leyendo. Luego, estas motivaciones se conjugan con las capacidades y potencialidades que se afianzan entre los 4 y 6 años en torno a volver sobre su pensamiento y su lenguaje, para crear hipótesis, conjeturas, anticipar situaciones y planificar de manera más consciente las acciones. Todas estas condiciones mencionadas se alinean para posibilitar el desarrollo y aprendizaje de la lectura y la escritura (MEN, 2020).

Como puede verse en los ejemplos presentados, el papel de las maestras y maestros es fundamental, por lo cual se requiere que reconozcan y sostengan los procesos de desarrollo y aprendizaje que las niñas y niños transitan y experimentan desde la educación inicial para **crear itinerarios educativos continuos** y aportar a su enriquecimiento a medida que cambian sus formas de aprender y mientras se movilizan entre grados o niveles educativos. Para ello se pueden diseñar proyectos o experiencias 'puente'. Así mismo, es esencial que establezcan mecanismos para compartir información relevante sobre el proceso de desarrollo y aprendizaje de cada niña y niño (fortalezas, intereses, necesidades), utilizando herramientas como portafolios de experiencias o registros compartidos cualitativos, analíticos y expresivos acerca de su identidad (Abello, 2008; GCBA, 2016).

Reconocer que las niñas y los niños ingresan a cualquier grado o nivel educativo con una diversidad de experiencias, conocimientos, ritmos de desarrollo (Terigi, 2009) y estilos de aprendizaje conlleva a comprender que las progresiones se constituyen en rutas flexibles y no en caminos únicos y rígidos. Allí, será clave que las maestras y maestros de educación inicial y básica primaria cuenten con un sólido conocimiento del desarrollo infantil, de manera que puedan identificar en qué punto de la progresión se encuentra cada niña y cada niño para diseñar experiencias pertinentes y retadoras, en procura de complejizar sus habilidades y conocimientos (Black y Wiliam, 2009; MEN, 2014) o de flexibilizar aquello que se ha propuesto, en términos de la progresión en el currículo.

Por tanto, las progresiones no deben ser vistas como la simple acumulación de contenidos fragmentados o habilidades aisladas. Deben apuntar al desarrollo integral, donde conocimientos, habilidades y actitudes se movilizan conjuntamente para actuar en situaciones significativas y contextualizadas. Por ello, se constituyen en el componente de la armonización que asegura el avance y la profundización del aprendizaje. Se basan en un conocimiento profundo del desarrollo infantil y requieren un diseño pedagógico intencional, colaborativo y flexible, que ofrezca los desafíos y apoyos necesarios para que cada niño y niña continúe construyendo su trayectoria educativa sobre bases sólidas y con un sentido de logro y competencia creciente.

Aunado a lo anterior, y para finalizar, vale la pena destacar que la armonización curricular no es una responsabilidad individual, sino compartida, por tanto, los líderes de educación inicial y los coordinadores, con base en esta mirada de continuidad de los procesos, pueden encabezar la revisión y ajuste de los planes de estudio, mallas curriculares y planes de área para garantizar la coherencia, continuidad y progresión en línea con el proyecto educativo institucional (Abello, 2008; SED Bogotá, 2022), así como asegurar los tiempos, espacios y recursos necesarios para que maestras y maestros puedan llevar a cabo las acciones de armonización (reuniones, jornadas pedagógicas, materiales, diseño de proyectos compartidos), incluyendo estos procesos como parte de la autoevaluación y los planes de mejoramiento institucional, lo que implica trabajar desde las diferentes áreas de la gestión educativa.



Bajo esta perspectiva, podríamos pensar en las respuestas a las siguientes preguntas como punto de partida para encontrar armonía:

¿De qué manera reconocemos y sostenemos en Básica los procesos que ya conquistaron las niñas y los niños en Educación Inicial, potenciando nuevos desafíos?

¿Qué ajustes necesitamos hacer en nuestras mallas curriculares, planes de estudio o proyectos de aula para que sean visibles y sostenibles los hilos conductores entre los aprendizajes de Educación Inicial y los de Básica?

¿Cómo garantizamos, desde la gestión institucional y más allá de la acción individual de las maestras, que existan tiempos, recursos y espacios para articular experiencias, compartir información de los niños y construir proyectos 'puente' entre niveles?

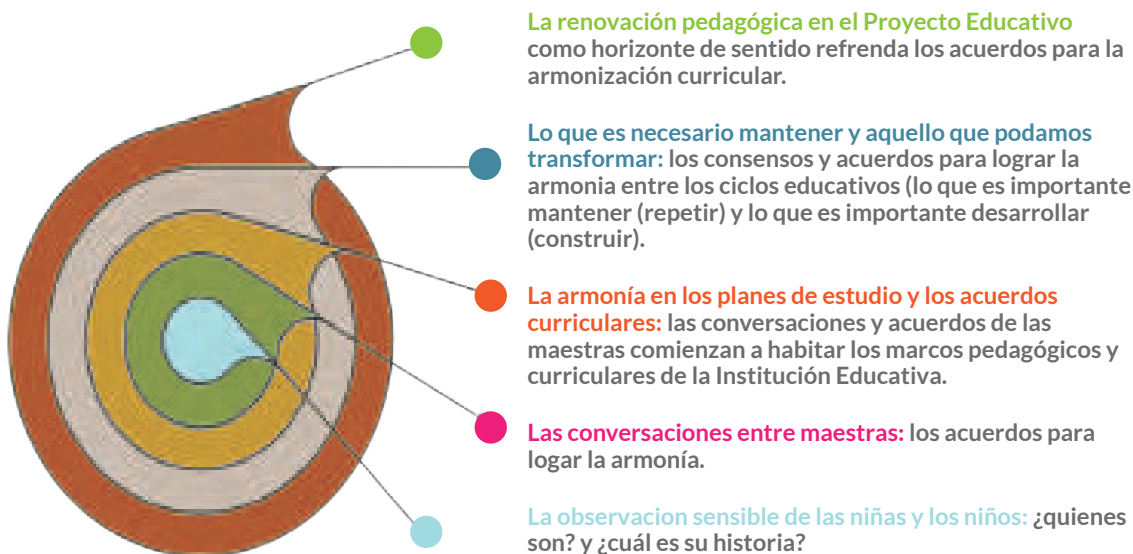
¿CÓMO PODEMOS DAR VIDA A LA ARMONÍA DESDE UNA PROPUESTA PARA LA ACCIÓN?

Tal como se ha venido insistiendo, la armonización curricular es una oportunidad para que maestras y maestros de distintos niveles construyan conexiones que potencien la arquitectura curricular y pedagógica en las instituciones educativas. Es un pretexto para compartir conocimientos y experiencias sobre las prácticas realizadas en cada nivel, reconociendo las vivencias previas de las niñas y los niños, con el fin de establecer acuerdos institucionales que aseguren trayectorias educativas enriquecedoras. Para dar un buen impulso a este proceso, en este apartado se sugiere el diseño de una cartografía para avanzar hacia la armonía curricular. En esta se encuentran elementos que se superponen unos a otros para lograr las conexiones necesarias, con el propósito de fortalecer el recorrido educativo de las niñas y los niños, sin prisas y teniendo en cuenta los procesos que ya se han transitado.

Bajo esta perspectiva, se presentará un camino posible para avanzar en este propósito, a través de una experiencia que tuvo como eje la construcción de acuerdos institucionales mediante espacios de reflexión y acciones orientadas a sintonizar enfoques sobre el aprendizaje y el desarrollo de las niñas y los niños.

Esta experiencia, documentada a partir de las discusiones en torno a la enseñanza y el aprendizaje de la escritura, tiene como objetivo compartir un referente que abra espacios de encuentro y que, al mismo tiempo, inspire la creación de rutas propias de armonización en cada escenario educativo, de acuerdo con sus necesidades y particularidades³⁸

De esta manera, el relato de la experiencia se organiza en varios momentos. En primer lugar, se identifican los detonantes del diálogo entre maestras y maestros, marcados por cuestionamientos sobre las formas en que las niñas y los niños se vinculan con el aprendizaje, especialmente en relación con la escritura. En segundo lugar, se presentan los acuerdos de aula concertados para materializar la enseñanza de la escritura en la estrategia pedagógica de la institución educativa. En un tercer momento, se exponen los diálogos que permitieron enlazar la propuesta curricular con el Proyecto Educativo Institucional (PEI). A continuación, se describe un esquema a modo de plan de trabajo para consolidar los acuerdos construidos durante el proceso. Finalmente, se detallan las acciones definidas a nivel directivo para sostener la articulación y aportar a la armonización curricular a lo largo de toda la trayectoria educativa.



Fuente: elaboración propia.

38 La experiencia que aquí se presenta surge del acompañamiento pedagógico desarrollado en el Colegio Domingo Faustino Sarmiento, entre 2015 y 2023, en el marco del Proyecto de Educación Inicial de la Secretaría de Educación de Bogotá. Durante este proceso, el equipo directivo y las maestras de educación inicial y primaria participaron activamente en el diseño y puesta en marcha de estrategias de articulación curricular, con el propósito de integrar los niveles educativos y consolidar prácticas pedagógicas coherentes y contextualizadas con los principios orientadores de la IED.

OBSERVACIÓN SENSIBLE A LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

1

¿Quiénes son los niños, las niñas y las familias de educación inicial y primaria que habitan el colegio? ¿De qué manera las prácticas pedagógicas materializan la idea de niño y niña que se encuentra en el Proyecto Educativo?

2

¿Qué se preguntan y cuáles son los intereses de las niñas y los niños en cada momento transformador de su desarrollo y aprendizaje?

3

¿Cuál es el concepto de niñas y niños que sustenta el Proyecto Educativo?

Estas son preguntas que abren el diálogo para que maestras y maestros se sintonicen sobre las formas en que las niñas y los niños aprenden y se acercan a la construcción de significados sobre el mundo que habitan. Ponerlas en la escena del diálogo sobre la armonización es fundamental para reconocer quiénes son las niñas y los niños que transitan de un nivel a otro, qué les interesa, qué predomina en sus juegos, de qué hablan, qué les preocupa, quiénes son sus familias, sobre qué se preguntan, entre otras reflexiones, esto permite analizar la identidad de cada niña y niño según el momento transformador en el que se encuentran.

Vamos a ver cómo se dio en la experiencia esto:

En el marco de la experiencia de armonización, el punto de partida fueron los espacios de estudio y reflexión que promovió el equipo directivo del colegio en torno al enfoque pedagógico histórico-cultural, este fue la base para orientar los procesos curriculares en el colegio. Desde allí se consolidó una mirada del lenguaje como construcción social y se refrendó la pedagogía por proyectos como una estrategia pedagógica que posibilita llevar los postulados del enfoque a la práctica.

Por su parte, el equipo de maestras de educación inicial emprendió la tarea de abrir jornadas de estudio dedicadas a la lectura y apropiación de referentes teóricos sobre Educación Inicial. Estas jornadas se convirtieron en un espacio propicio para construir los primeros acuerdos de ciclo, en los cuales los procesos de escritura fueron el eje dinamizador. Desde allí se crearon espacios de conversación en torno a la manera en que niñas y niños construyen este proceso. También se hizo una reflexión sobre la forma en que ellas y ellos comienzan a recorrer este camino desde sus primeras huellas gráficas, estas marcas, en el tiempo, permiten ver cómo construyen su relación con el mundo de lo escrito.

En todo lo anterior resultó fundamental intercambiar producciones de las niñas y los niños para reconocer las manifestaciones del proceso escrito en cada momento transformador, y así comprender cómo ellas y ellos comunican ideas, emociones y percepciones a través del lenguaje escrito mucho antes de llegar a los códigos convencionales.

GALERÍA



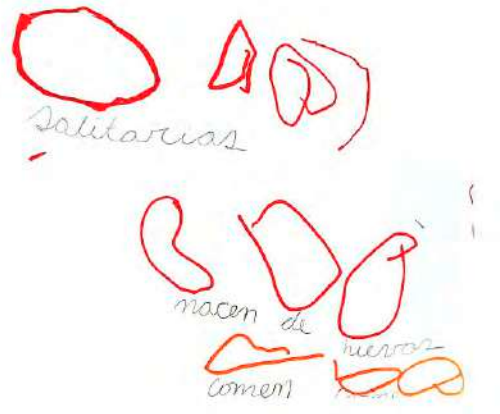
Mi cabeza es algo circular, luego esta todo esto, mira, como el cuello y la barriga. Florencia (2 años).



La jirafa. Florencia (3 años).



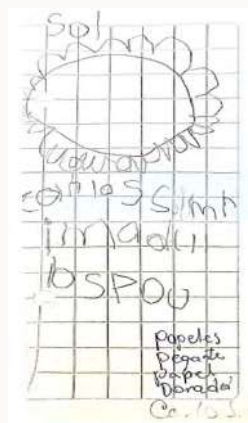
Las jirafas usan su trompa para llevar su alimento a la boca, viven en lugares cálidos para no morir, comen plantas y usan la tierra para que no los piquen los mosquitos. Florencia (3 años).



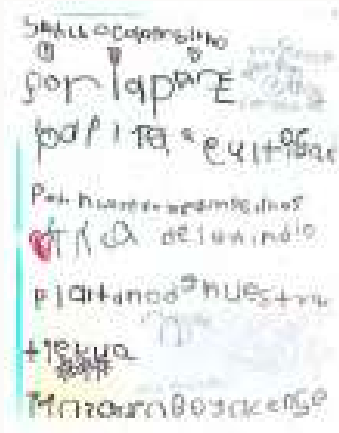
Solitarias naces de huevos comen hojas. Florencia (3 años y medio).



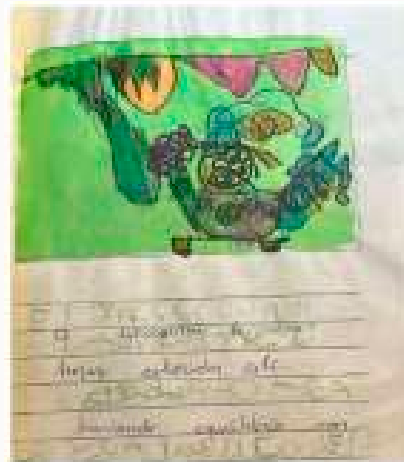
Mami, te amo desde el corazón hasta el fin del universo. Florencia (4 años).



Papeles, pegante y papel dorado. Carlos (4 años y medio).



Sancocho colombiano por la paz, papita cultivada por nuestros campesinos, yuca del Quindío, plátano de nuestra tierra, mazamorra boyacense. María Camila (5 años).



El unicornio de las hojas coloridas está haciendo equilibrio con una fuchi y un platillo en la cabeza. Martín (6 años).



Le quiero regalar este libro a mi mamá, para que lo leamos juntos, vas a encontrar en este libro páginas del circo del acto uno. Martín (7 años).



Martes 5 de agosto. Soy un guardián cambiaformas, te invito a conocer las historias de la noche y encontrarás el suspiro de la imaginación. Jueves 21. Martín (7 años).

Una vez expuesta la galería, las maestras y los maestros reflexionaron sobre las características de las escrituras elaboradas por las niñas y los niños. En medio de esas conversaciones aparecieron también las diferencias de mirada: mientras algunas docentes destacaban la importancia de valorar los dibujos, garabatos y grafías propias de las niñas y los niños como expresión auténtica del pensamiento infantil, otras insistían en la necesidad de enseñar los trazos finos, las vocales y apresurar la llegada al código alfabético. Estas posturas evidenciaron que el camino hacia la armonización curricular no es el lineal ni siempre tranquilo, sino está atravesado por tensiones derivadas de concepciones y experiencias distintas. Justamente en esas tensiones, a veces difíciles de conciliar, se fueron tejiendo acuerdos que ayudaron a comprender mejor la diversidad de caminos pedagógicos para potenciar este proceso. En este punto, la consulta de fuentes como Jolibert (2002) y su postura sobre la producción de textos resultó fundamental para abrir la reflexión hacia lo siguiente:

- ★ Las niñas y los niños, desde muy temprano, tienen conocimiento sobre el mundo de lo escrito y experimentan la necesidad de contar ideas y emociones a través de dibujos, grafías y garabatos.
- ★ Empiezan a distinguir la escritura del dibujo y también a reconocer en estos una forma de nombrar sus ideas a través de letras yuxtapuestas.
- ★ El proceso escrito comienza desde mucho antes del acercamiento al código convencional.
- ★ Reconocen la utilidad de la escritura, es decir, saben que la escritura sirve para algo, tiene propósitos y permite comunicar pensamientos.
- ★ Las niñas y los niños experimentan *placer* al producir textos: placer de inventar, de construir un texto, de comprender cómo funciona y de unir palabras.
- ★ Los textos que construyen las niñas y los niños se encuentran enmarcados en situaciones comunicativas auténticas. De ahí que, al escribir una receta, contar lo que saben de las jirafas o listar los materiales para un proyecto, reconocen que sus textos serán leídos por otros.
- ★ Producen textos completos, no listados de vocales.
- ★ Pueden experimentar con variedad de formatos: listas, recetas, historias, lo que les permite también descubrir que existen diversos tipos de textos
- ★ Pueden planificar, revisar y ajustar sus textos con ayuda de su maestra/o, quien sabe que cada uno tiene ritmos de desarrollo y aprendizaje propios.

Estos diálogos permitieron reconocer la escritura como una práctica cultural compleja, situada en contextos comunicativos reales. Lejos de concebirla únicamente como una habilidad grafomotora, se comprendió que la escritura implica la producción de textos completos en situaciones cotidianas que dan sentido y propósito a lo escrito.

Los acuerdos iniciales que surgieron en torno a este proceso, entre las maestras de los grupos de jardín, transición, primero y segundo, estuvieron relacionados con:

- ★ Es necesario respetar el proceso de cada niña y niño.
- ★ En el caso de que los niños y las niñas continúen en el grado siguiente en la misma institución educativa, se recomienda desarrollar estrategias que permitan continuar con apuestas pedagógicas y metodologías similares a las realizadas por las docentes del grado anterior.
- ★ Romper la secuencia centrada en contenidos
- ★ Armonizar la malla curricular desde el trabajo en colectivo.
- ★ Enmarcar la lectura y la escritura como procesos con sentido.
- ★ Dar lugar a la producción de textos completos para evitar la fragmentación.
- ★ Motivar la libertad del conocimiento y dejar a un lado la imposición.
- ★ Flexibilizar las estrategias de acuerdo con las necesidades del contexto y de las niñas y los niños.

CONVERSACIONES QUE TEJERON ARMONÍA DESDE EL INTERCAMBIO DE EXPERIENCIAS

Intercambiar experiencias sobre las prácticas pedagógicas de las maestras y los maestros es fundamental para comprender cómo se materializan en el hacer cotidiano las apuestas curriculares que se construyen en conjunto. Esto se logra cuando se proponen y abren espacios de conversación entre maestras sobre las estrategias pedagógicas y los ambientes que proponen para que las niñas y los niños aprendan. Tanto en primaria como en la educación inicial existen prácticas que merecen ser compartidas, reflexionadas y enriquecidas a la luz de la armonización curricular.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

1

¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que proponen para que las niñas y los niños aprendan?

2

¿En qué se diferencian y en qué se parecen esas estrategias pedagógicas y por qué?

3

¿De qué manera la estrategia pedagógica permite materializar en el aula los acuerdos de armonización, especialmente lo relacionado con la progresión de los procesos de desarrollo y aprendizaje?

Cómo se vivió esto en la experiencia...

Para desarrollar este proceso, en la institución educativa se creó un espacio en donde maestras y maestros de distintos niveles de Educación Inicial y Básica compartieron los elementos que tenían en cuenta a la hora de poner en marcha la pedagogía por proyectos. Cada nivel socializó los momentos que guiaban este proceso, así como las formas en que lo concretaban en la planificación.

Fue notorio que cada nivel realizaba experiencias distintas para descubrir los intereses de las niñas y los niños, los cuales variaban en tiempo y profundidad. Algunas maestras incluían en este proceso a las familias con preguntas relacionadas con sus intereses, gustos y juegos; otras sugerían temas que, desde su mirada, correspondían a la edad; mientras que otro grupo de docentes relacionaban el proyecto con los contenidos del área. Con esta diversidad de transposiciones didácticas del trabajo por proyectos, fue necesario ampliar la conversación sobre las convergencias y divergencias en la implementación de la estrategia pedagógica, reconociendo las identidades, propósitos y características del trabajo por proyectos en la institución. Se concluyó que no es necesario que todos aborden la misma ruta, siempre y cuando se mantuvieran los horizontes de sentido de la estrategia.

Las preguntas que guiaron este momento fueron:

- ★ ¿Cómo se aborda el trabajo por proyectos en cada nivel?
- ★ ¿Qué cambia en la concreción de los proyectos del aula, cuando las niñas y los niños transitan de un nivel a otro?
- ★ ¿Qué elementos continúan?

Las maestras y los maestros manifestaron los elementos que guiaban su trabajo en la implementación de la estrategia, encontrando como discurso común, en el paso a paso del trabajo por proyectos, aspectos como: el reconocimiento de los intereses de las niñas y los niños, la selección del tema del proyecto, el desarrollo de diversas experiencias relacionadas (algunas vinculadas con los propósitos de las áreas) y las actividades de cierre, realizadas en algunos casos con las familias y, en otros, directamente con los niños y las niñas.

Frente a los cambios expresaron que, al atender los intereses y preguntas de las niñas y los niños en cada ciclo vital, los contenidos centrales de los proyectos varían y se abordan con niveles cada vez mayores de complejidad. En cuanto a los elementos que permanecen, argumentaron que las fases del trabajo por proyectos se conservan, aunque se desarrollan con distinta profundidad, según las características del grupo.

Se llevaron a cabo conversaciones de largo aliento sobre cómo reconocer los intereses genuinos de las niñas y los niños y cómo sostenerlos a lo largo del proyecto, evitando la presión de los contenidos reconocidos en ejes temáticos y priorizando el aprendizaje en clave de procesos, lo cual debería habitar la propuesta curricular propia de cada nivel, especialmente en la básica.

Los acuerdos que surgieron fueron los siguientes:

- ★ Reconocer como estrategia pedagógica la pedagogía por proyectos.
- ★ Plantear el trabajo por proyectos desde los lineamientos pedagógicos y curriculares del Ministerio de Educación Nacional.
- ★ Conservar las fases del proyecto, en relación con las características propias del curso de vida de las niñas y los niños.
- ★ Promover la participación infantil genuina y la promoción de situaciones de comunicación auténtica en los proyectos de aula, especialmente propiciando momentos de negociación con las niñas y los niños.
- ★ Provocar experiencias significativas.
- ★ Convocar a las familias e incluirlas en los proyectos de aula.
- ★ Proyectar encuentros entre pares para continuar con el portafolio y el proyecto de vida.
- ★ Promover experiencias significativas relacionadas con los procesos de oralidad, lectura y escritura.

LA ARMONÍA EN LOS PLANES DE ESTUDIO Y LOS ACUERDOS

Una vez conversados y efectuados los acuerdos, estos pueden tener un lugar formal en los planes de estudio, para consolidar la armonía en los instrumentos de planeación oficiales de los establecimientos educativos.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

1

¿De qué manera los acuerdos sobre armonización se reflejan en el organizador curricular?

2

¿Cómo se articulan los acuerdos en las cuatro gestiones de la calidad: directiva, académica, administrativa y comunitaria?

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) es concebido como:

El instrumento que orienta la vida académica, administrativa y comunitaria de una institución educativa. En él se explicitan los principios, objetivos, estrategias pedagógicas, planes de estudio, reglamentos, organización del gobierno escolar y relaciones con el entorno, de manera que responda a las condiciones sociales, económicas y culturales de la comunidad a la que pertenece (Decreto 1860 de 1994, art. 14).

Al ser la carta de navegación de las instituciones educativas, es necesario que los acuerdos de armonización se alineen con elementos que constituyen el proyecto educativo institucional y se dialogue sobre la coherencia con el horizonte institucional, la misión, visión, principios y valores, enfoque y modelo pedagógico, aprendizajes fundamentales, organización curricular y sistema institucional de evaluación. Esto permitirá actualizar el proyecto con los acuerdos creados en los espacios de reflexión entre maestros y maestras de los diferentes niveles, así como posicionarlos en las instancias del gobierno escolar.



Veamos esto en la experiencia...

Para articular los acuerdos al Proyecto Educativo Institucional, la comunidad educativa revisó cómo estos podrían materializarse a través de las cuatro áreas de gestión. En este ejercicio se formularon preguntas y se definieron acciones sencillas que, desde cada área, permitieran jalonar los procesos. De esta manera, todas y todos contribuían a hacer que los procesos realmente sucedan, como se ve en el siguiente esquema.

GESTIÓN DIRECTIVA

Principios y valores institucionales

¿Qué valores y principios se comparten como institución y cómo se articulan en todos los niveles educativos?
¿Cómo se viven estos principios?

Objetivos generales

¿Qué acuerdos curriculares permiten mantener un horizonte institucional común sin perder las particularidades de cada nivel?

Módulo pedagógico

¿Qué elementos centrales del modelo pedagógico deben permanecer constantes al transitar de un nivel a otro?

Gobierno escolar

¿Qué mecanismos garantizan la participación de todos los estamentos en la toma de decisiones?

GESTIÓN ACADÉMICA

Estrategia pedagógica

¿Cómo se concreta el trabajo por proyecto u otras estrategias en cada nivel educativo?

Plan de estudios

¿Qué criterios de articulación curricular aseguran la continuidad de los procesos de desarrollo de aprendizaje?

Evaluación

¿Cómo garantizar la coherencia en los procesos de evaluación a lo largo de los niveles?

GESTIÓN ADMINISTRATIVA Y FINANCIERA

¿Qué acuerdos institucionales orientan la gestión y uso de los recursos en los diferentes niveles?

GESTIÓN DE LA COMUNIDAD

¿Cómo participan las familias en el desarrollo de la estrategia pedagógica y en las decisiones institucionales?

¿Qué acuerdos permiten fortalecer la relación con las familias para acompañar junto con ellas, los tránsitos que experimentan los niños cuando pasan de un nivel a otro?

En este proceso emergieron reflexiones claves: desde la gestión directiva, se resaltó la necesidad de garantizar coherencia entre el horizonte institucional y las prácticas pedagógicas, creando condiciones de tiempo y espacio para que maestras y maestros construyan acuerdos colectivos; en la gestión académica, se evidenció la importancia de garantizar la progresión de los aprendizajes y la continuidad de los proyectos de aula entre ciclos; en la gestión administrativa, se reflexionó sobre la necesidad de destinar recursos para la compra de material pertinente; y en la gestión de la comunidad, se reconoció el valor de la participación de las familias como aliados en la construcción de trayectorias educativas coherentes.

Los acuerdos que se crearon de este proceso fueron:

Establecer diálogos uno a uno entre las maestras de ambos ciclos para:

- ★ Conversar sobre los procesos particulares de los niños y niñas, en especial sobre la continuidad de las mediaciones y estrategias pedagógicas.
- ★ Revisar de manera conjunta el plan de estudios de cada nivel y unificar criterios.
- ★ Definir si los aprendizajes esperados están en clave de procesos del desarrollo y no de ejes temáticos. Por ejemplo, en vez de organizar la propuesta curricular por medio de unidades, de

las cuales la primera puede ser: los animales terrestres y acuáticos, se opta por aprendizajes: las niñas y los niños logran identificar cualidades de los objetos para elegir criterios de clasificación, esto puede ocurrir al diferenciar los animales terrestres de los acuáticos, las diferentes especies de dinosaurios o las piedras, dependiendo su lugar de origen. Lo anterior, para asegurar la progresividad en los procesos de desarrollo y aprendizaje en cada nivel.

- ★ Identificar qué procesos específicos se potencian durante el año para alcanzar el aprendizaje esperado en cada nivel y establecer si es oportuno que estos aparezcan en el plan de estudios. Preguntarnos: ¿qué procesos del desarrollo permiten lograr el aprendizaje esperado?
- ★ Promover experiencias pedagógicas conjuntas que posibiliten la interacción entre los niños, niñas y las maestras de los dos ciclos.

ENTRE LO QUE PERMANECIÓ Y LO QUE SE TRANSFORMÓ: CONSENSOS QUE SOSTUVIERON LA ARMONÍA EN LOS CICLOS EDUCATIVOS

En este punto se determina qué aspectos es necesario mantener de lo ya construido y cuáles deben desarrollarse para que continúen fortaleciéndose a lo largo de la trayectoria educativa; por ejemplo, identificar aquellos aprendizajes que se van complejizando a medida que las niñas y los niños van creciendo y teniendo mayor autonomía. Por lo tanto, es necesario plantear una propuesta de armonización curricular.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN:

1

¿Qué procesos de aprendizaje y desarrollo se complejizan en cada nivel?

2

¿Qué interacciones se deben fomentar en las niñas y los niños para favorecer sus procesos de desarrollo y aprendizaje?

3

¿Cómo integrar los procesos de aprendizaje y desarrollo en el organizador curricular?

En la experiencia...

En este momento fue necesario empezar a pensar caminos que ayudaran a consolidar los procesos de desarrollo y aprendizaje dentro del organizador curricular. Poco a poco se fueron haciendo visibles las progresiones en los procesos de escritura, especialmente en el tránsito a la Básica. También se abrió la conversación sobre cómo los propósitos de la Educación Inicial podrían encontrarse con los estándares básicos de competencias, y cómo estos se nutren de las acciones cotidianas que hacen las niñas y los niños, al igual que de las interacciones que promueve la maestra. A continuación, se presenta un esquema para ilustrar este proceso en clave de progresiones y continuidades.



Educación

PROPÓSITO

**LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS SON COMUNICADORES
ACTIVOS DE SUS IDEAS, SENTIMIENTOS Y EMOCIONES;
EXPRESAN, IMAGINAN Y REPRESENTAN SU REALIDAD**

**IMPRESCINDIBLE: REPRESENTAN EL MUNDO A TRAVÉS
DE LAS ESCRITURAS Y LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS**

ESTÁNDAR

PRODUCCIÓN TEXTUAL

IMPRESCINDIBLES

Fomenta el diálogo entre pares sobre sus creaciones: “¿Qué dibujaste? ¿Qué piensas de esto?”, con el fin de conectar la oralidad con la escritura, transcribiendo las historias que inventan o los mensajes que quieren enviar, mostrándoles cómo sus palabras se convierten en texto, lo cual ayudará a las niñas y a los niños a comprender que la escritura representa el lenguaje hablado y sirve para comunicar ideas a través del tiempo y el espacio.

Ofrece múltiples oportunidades y materiales (papel, lápices, marcadores, arena, arcilla) que faciliten la escritura emergente, valorando todos sus intentos por comunicarse a través de trazos y letras, ayudará a que las niñas y niños muestren interés por la escritura, preguntando “¿qué dice aquí?” o “¿cómo se escribe?”, y realizar sus propias producciones escritas con intención comunicativa.

TERCERO

SEGUNDO

PRIMERO

COMPARTIR
CON OTROS

PREGUNTAR
Y REPRESENTAR
EL MUNDO

● Genera un espacio de intercambio de escritos y motiva a las niñas y los niños a revisarlos, corregirlos atendiendo algunos aspectos gramaticales

● Aprovecha las conversaciones de las niñas y los niños con sus mascotas e invítalos a escribir sobre cómo es, qué hace y por qué es tan especial. Ahora invítalo a planificar su texto para que pueda ser compartido con otros. Con esto motivaras el uso de planes textuales para organizar ideas

● Invita a las niñas y los niños a elaborar una tarjeta con un mensaje para un compañero, en donde puedan decidir qué quieren comunicar y cómo escribirlo. De esta manera las niñas y los niños podrán determinar el tema, el lector, y el propósito comunicativo de su escrito

ESTÁNDARES BÁSICOS DE COMPETENCIA DE PRIMERO A TERCERO

Fuente: elaboración propia.

HORIZONTES COMPARTIDOS: LA ARMONÍA PEDAGÓGICA RENOVADA EN EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

La sostenibilidad del proceso depende de las disposiciones de los distintos actores que hacen parte de la armonización curricular, comprendiendo que este ejercicio exige voluntades para tejer en conjunto y sintonizar las miradas. La armonización requiere concertar desde lo político, lo institucional, lo curricular y lo vincular (Azzerboni, 2006), y busca actuar con coherencia en escenarios de diálogo que permitan discutir, reflexionar, reconstruir y concertar. Este es un proceso que inevitablemente trae consigo tensiones, las cuales, si no se gestionan con flexibilidad, pueden convertirse en obstáculos.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

1

¿Qué acciones específicas deben quedar en el plan de trabajo para garantizar que los acuerdos de armonización curricular se materialicen en las prácticas pedagógicas de cada nivel?

2

¿Cómo se distribuyen los tiempos, responsables y evidencias en el plan de trabajo para asegurar continuidad y seguimiento de los procesos de armonización?



Veamos esto en la experiencia...

Con el ánimo de concretar los acuerdos, se elaboró un plan de armonización curricular, el cual permitió organizar, con fechas específicas, los compromisos establecidos en cada una de las sesiones de trabajo. Este plan, concebido como un cronograma de acciones, no solo ordenó las actividades y responsables, sino que también facilitó el seguimiento, la verificación de avances y la proyección de ajustes necesarios. De esta manera, la institución logró dar el primer paso de la reflexión a la acción, esto permitió que los acuerdos no se quedarán en el nivel discursivo, sino que se materializaran en prácticas concretas que fortalecen las continuidades, progresiones y cambios en los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños.

MOMENTO	ACUERDOS DE ARMONIZACIÓN	ACTORES PARTICIPANTES	TIEMPOS ACORDADOS
Diálogos sobre quiénes son las niñas y los niños, qué aprenden, para qué lo aprenden y cómo aprenden.			
Qué aprenden las niñas y los niños, para qué lo aprenden y cómo aprenden.			
Una mirada a la estrategia pedagógica.			
Incorporación de los acuerdos al PEI.			

La invitación es a construir puentes que permitan acompañar serena y respetuosamente a las niñas y los niños en sus trayectorias educativas. En este marco, se incluyen los últimos acuerdos declarados:

- ★ Establecer espacios de diálogo, por medio de entregas pedagógicas, entre las maestras de ciclo inicial y ciclo uno, con el fin de conocer las características del desarrollo de los niños y niñas que transitan al siguiente ciclo. Esto permitirá continuidades en el proceso, de acuerdo con las capacidades y posibles retos identificados.
- ★ Elaborar un informe final en clave de procesos del desarrollo de los niños y las niñas.
- ★ Posibilitar espacios de encuentro de ciclo e interciclo, por lo menos una vez al mes, para fortalecer el proceso de armonización pedagógica.
- ★ Conformar grupos de estudio para la lectura y análisis de los lineamientos pedagógicos y curriculares de educación inicial y básica primaria, del MEN.
- ★ Realizar un proceso anual de evaluación sobre las construcciones curriculares logradas, con el fin de definir ajustes y dar continuidad año a año.
- ★ Nombrar líderes de ciclo.
- ★ Dejar memorias detalladas de cada encuentro de ciclo, que incluyan: agenda, descripción, desarrollo (reflexiones principales) y acuerdos.

De este modo se logra la armonía, aquella que permite a las niñas y a los niños transitar por su trayectoria educativa acompañados de orientaciones claras, acuerdos compartidos y acciones coherentes. Todo ello con el propósito de garantizar que se desarrollen y aprendan ejerciendo plenamente su derecho a la educación, en un ambiente que ofrezca contención afectiva, proponga retos pertinentes que los impulsen a ir más allá y ofrezca espacios de participación genuina que fortalezcan su autonomía.

REFERENCIAS

- Abelleira, A. y Abelleira, I. (2017). *Los hilos de infantil*. Innovarte Educación Infantil. Editorial Octaedro.
- Abello, R. (2008). *Transiciones al inicio de la escolaridad en una institución educativa de carácter privado en Bogotá: Una experiencia de construcción de sentido*. [Tesis doctoral. Universidad de Manizales - CINDE].
- Aucouturier, Bernard y Mendel, Gerald (2004) ¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto? Lugar de la acción en el desarrollo psicomotor y la maduración psicológica de la infancia. Barcelona, Ediciones Grao.
- aeioTU. (2015, 27 de agosto). *Catálogo de herramientas pedagógicas – de 4 a 5 años* [PDF]. aeioTU. Recuperado de <https://red.aeiotu.org/wp-content/uploads/2021/01/M-ORGPEDAGOGICA-1-Herramientas-pedagogicas-de-4-a-5-anos.-Catalogo-de-herramientas-pedagogicas..pdf>
- Aguilar, F (2018). *Armonía y subjetividad colectiva*. Revista digital Achtung Artes y Letras, recuperado el 15_09_2025 <https://achtungmag.com/armonia-y-subjetividad-colectiva/>
- Anzieu, D. et al. (1993). *Las envolturas psíquicas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Arturo, A. (2018). *Morada al sur y otros poemas*. España: Visor.
- Aula Pikler. (2016, 31 de mayo). *Aula Pikler – Planeta Calarú* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=QkKa605_q3U
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. (2ª ed.). Trillas.
- Azzerboni, D. R. (2005). *Armonización entre niveles: De la educación infantil a la escuela primaria* (60). Noveduc Libros.
- Bejarano, D. y Sánchez, A. (Comps.). (2014). *Hacia la implementación del Sistema Distrital de valoración del Desarrollo Infantil (SVDI)*. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. <http://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/1671/9789588650.pdf?sequence=1>
- Bejarano, D. y Valderrama, N. (2019). *Documento base del Lineamiento Pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. [Documento de trabajo]. Secretaría de Educación del Distrito.
- Berdichevsky, P. (2009). *Primeras huellas: El lenguaje plástico visual en el jardín maternal*. Rosario, Argentina.
- Bianchi, L. L. (2020). *Miradas, gestos e interacciones con las artes visuales en los primeros años*. Grupo Editorial Praxis.

- Black, P., y Wiliam, D. (2009). *Desarrollo de la teoría de la evaluación formativa*. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*.
- Bonaffé, M. (2008). *Los libros, eso es bueno para los bebés*. México: Océano.
- Bolaños, G. (2006). Educación por medio del movimiento y la expresión corporal. San José, Costa Rica: Universidad Estatal a Distancia. DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v29i2.2248>
- Botella, A. (2019). *El paisaje sonoro como arte sonoro*. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*. 15(1), 112-125. <https://doi.org/10.11144/javeriana.mavae15-1.epsc>
- Bowlby, J. (1989). *Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego*. Barcelona, Paidós.
- Bowlby, J. (1996). *El apego*. Barcelona: Paidós.
- Brailovsky, D., y Calmels, D. (2019). *Exploración, cuerpo y objetos: relaciones y experiencias en la infancia*. *Olhar de profesor*. 22, págs. 1-13.
- Bruner, J. S., Jolly, A., y Sylva, K. (Eds.). (1976). *El juego: su papel en el desarrollo y la evolución*. Penguin Books.
- Bruner, J. (1983). *El habla del niño*. Barcelona: Paidós.
- Bryant, P y Bradley, L. (1985). *Problemas de lectura en el niño*. Alianza Editorial.
- Calafato, A. (Coord.), Marotta, E., Rogozinski, V., Saguier, A., y Santa Cruz, E. (2024). *El gesto poético en la primera infancia: palabras, títulos, libros, objetos, cuerpos, juego*. Editora Praxis Grupo.
- Callen, M. S., & Padrón, Y. T. (2023). *Escenarios lúdico-expresivos para mirar, expresar y crear*. Grupo Editorial Praxis.
- Carranza, M. (2024) *La rebelión de la fantasía. Literatura, mediaciones lectoras y experiencia artística*. Buenos Aires, Lugar Editorial.
- Carroll, M. (2024). *Propuestas de literatura infantil para las cuatro estaciones*. Editorial Praxis.
- Castedo, M., Molinari, C. y Wolman, S. (2005). *Letras y números*. Buenos Aires, Santillana.
- Clay, M. M. (1983). *¿Qué he escrito?: Iniciación a la escritura*. Kapelusz
- Compañía FenixRise (2021). *Taller de clown | Cuerpos, voces, letras: acción*. [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=o1qvvu_CRkI
- Corredor de Porras, M. (2011). Instrumentos cognitivos en el pensamiento matemático. *Praxis y Sabre*, 2(4), 103-126. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Cusk, R. (2023). *Un trabajo para toda la vida. Sobre la experiencia de ser madre*. Barcelona: Libros del asteroide.

- Díez Navarro, C. (1995). *La oreja verde de la escuela: Trabajo por proyectos y vida cotidiana en la escuela infantil*. Ediciones de la Torre. <https://maguared.gov.co/experiencias/primer-a-infancia-movimiento-expresivo-y-discapacidad-estableciendo-puentes-comunicantes/>
- Díez-Navarro, C. (2013). *10 ideas clave la educación infantil*. Editorial Grao
- Díez-Navarro, M. C. (2017). *La aventura de pasar a Primaria*. Quehacer Educativo.
- Español, S. (2019). *La imitación y el entonamiento afectivo en el juego social temprano*. Interdisciplinaria.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (1998). *Procesos de interpretación de la lectura previos a la lectura convencional en Alfabetización. Teoría y práctica*. México: Siglo XXI Editores.
- Fundación aeioTU. (2015). *Catálogo de herramientas pedagógicas: Experiencia educativa aeioTU (EE-DE-39-V.001)*. Fundación Carulla aeioTU.
- Gaitán, M. (2015). *El cuerpo de los niños y niñas en la experiencia artística: cuerpo holístico y relaciones que construyen cuerpo*. En: IDARTES. (2015). *Tejedores de vida. Arte en primera infancia*. Bogotá, Colombia: Buenos y creativos.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: La teoría en la práctica*. Libros básicos.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (GCBA), Ministerio de Educación. (2016). *Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario. Aportes para la reflexión*. Buenos Aires.
- González, A., y Weinstein, E. (s. f.). *Matemática y juego en la educación inicial: Juegos con reglas convencionales, de construcción y dramático*. Grupo Editor Praxis.
- Halliday, M. A. K. (1975). *El lenguaje como semiótica social: la interpretación social del lenguaje y del significado*. Fondo de Cultura Económica.
- Hendler, L. (2012). *Infancia y compañía, la vida emocional del bebé y del niño pequeño*. Colección del Melón. Lugar Editorial.
- ICBF (2014). *De agua, viento y verdor. Audioteca digital*. <https://audiotecadigital.icbf.gov.co/>
- Idartes (2020). *Una experiencia con vegetales*. Recuperado de: <https://nidos.gov.co/juega-con-nidos/una-experiencia-con-vegetales>
- Jolibert, J., y Grupo de Investigación de Ecoen. (1991). *Formar niños productores de textos*. Hachette.
- Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje*. Madrid: Morata
- Koch, S., Colombo, E., & Vallejo Piedrahíta, C. (2022). *Derechos de la naturaleza en la cultura jurídica noruega: ¿ser o no ser? Naturaleza y Sociedad. Desafíos Medioambientales*. 4, 183-227. <https://doi.org/10.53010/nys4.06>

- Lesbegueris, P. (2022). El juego en la educación inicial: sentidos, prácticas y desafíos. Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Lerner, D. (2001). *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México: Fondo de cultura económica.
- López, M.E. (2011). *El tiempo de la separación y del encuentro*. México: Universidad de Querétaro – SEP.
- López, M.E. (2012). *Riquezas, chiquezas y supuestos de la vida emocional de los niños pequeños*. México. Universidad de Querétaro – SEP
- López, M.E. (2015). *Un pájaro de aire. La formación de los bibliotecarios y la lectura en la primera infancia*. Bogotá: Biblioteca Nacional de Colombia
- López, M.E. (2020a). *Guía para madres y padres de familia. Mi primera biblioteca. La lectura y los libros para niños y niñas*. México: Secretaría de Educación pública.
- López, M.E. (2020). *Lecturar*. México: Jardín LAC.
- López, M.E. (2021). *Educación inicial en contextos de emergencia*. México: Secretaría de Educación Pública-Unicef.
- López, M.E. (2021). *Nidos de lecturas*. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación comunitaria. Ministerio de Educación de la Nación.
- López, M.E. (2023). *Democracia para las niñeces y adolescencias*. México: Jardín LAC.
- López, M.E. (2024). Cada momento cuenta: el sentido de la educación para el desarrollo integral de las primeras infancias y sus familias. México: Fundación Vroom. Unicef.
- López, M.E. y Molano, C. (2025). Documento base Orientaciones técnicas para la ampliación y armonización curricular de la educación inicial en Colombia. Documento de trabajo.
- Maio, M. B. (2021). Identidad, autonomía, corporeidad y lenguaje: Entre infancias y adultos, caminos y puentes en el recorrido de los primeros años (Colección Pedagogía de la crianza, 0–3 años). Ediciones Praxis.
- Macías, M., Soto, C., y Vasta, L. (s. f.). *Jugar y enseñar 0 a 3 años: Propuestas y reflexiones*. Editora Praxis Grupo.
- Melo, J. (2015). Cuerpo, espacio y materia, los contextos de la experiencia. En: IDARTES. (2015). *Tejedores de vida. Arte en primera infancia*. Bogotá, Colombia: Buenos y creativos.
- Mind Heart Kids. (2025). Mindheart.kids. Manuela Molina. <https://www.instagram.com/mindheart.kids/?hl=es>
- Ministerio de Cultura. (s. f.). *Maguaré – MaguaRED: Cultura y primera infancia en la web*. Recuperado el 7 de noviembre de 2025, de <https://maguared.gov.co/maguare/>

- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2008). *Lineamientos generales de educación para la sexualidad y construcción de ciudadanía*. Bogotá, D.C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2014). *Referentes Técnicos para la Educación Inicial en el marco de la Atención Integral para la Primera Infancia*. Bogotá, D.C.: MEN.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2020). *Nota pedagógica Programa Todos a Aprender. ¿Son la lectura y la escritura un acertijo indescifrable para las niñas y los niños?* [Documento de trabajo].
- Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2017). *Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá. Colombia.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press.
- Palacios, J. (2005). *Educación Infantil: Respuesta educativa a la diversidad*. Madrid, España.
- Palacios, J. (2011). *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial.
- Penchansky, Mónica (2009). *Sinvergüenzas. La expresión corporal y la infancia*. Colección del melón- libros que piensan la infancia. Buenos Aires, Lugar editorial.
- Petit, M. (2015). *Leer el mundo: experiencias actuales de transmisión cultural* (V. Cortés, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2014).
- Puche Navarro, R. (2005). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño: una alternativa pedagógica desde el desarrollo cognitivo y la resolución de problemas*. Santiago de Cali: Artes Gráficas del Valle. ISBN: 958-27-0039-4
- Rebagliati, S. (2008). *Dimensión ética, emocional y social de la constitución subjetiva: Su enseñanza en situaciones cotidianas en el jardín maternal*. En C. Soto & R. Violante (Eds.), *Pedagogía de la crianza* (p. 132). Paidós.
- Reyes, Y. (2007). *La casa imaginaria: lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá. Colombia. Editorial Normal.
- Rodari, G. (1999) . *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. Bogotá: Editorial Panamericana.
- Ruiz, A. y Abad, J. (2011). *El juego simbólico*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Secretaría Distrital de Integración Social (SDIS) y Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2010) *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Bogotá, Colombia.
- Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá y Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo - CINDE. (2018). *El sistema de valoración del desarrollo infantil: una apuesta de ciudad*. Secretaría de Educación del Distrito de Bogotá.

- Secretaría de Educación del Distrito. (2019). *Lineamiento Pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*. Secretaria de Educación del Distrito.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2022a). *Eco, eco, eco, las niñas y los niños cuentan: Participación y ciudadanía en educación inicial* (Caja de Herramientas: Educación Inicial para ser y crecer). Secretaría de Educación del Distrito.
- Secretaría de Educación del Distrito. (2022b). *5 claves para el análisis curricular en educación inicial*. Bogotá: Alcaldía Mayor de Bogotá D.C.
- Secretaría de Educación Pública (2017). *Aprendizajes clave para la Educación Inicial. Educación inicial: Un buen comienzo. Programa para la educación de las niñas y los niños de 0 a 3 años*. México.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares*. Ministerio de Educación de la Nación Argentina / OEA
- Tonucci, F. (1976). *La escuela como investigación*. Barcelona: Laia.
- Tonucci, F. comp., (2006). *A los tres años se investiga*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Tustin, F. (1992). *Estados autistas en niños*. (2.ª ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315824734>
- Unsled, P. (2018). *El microcosmos del movimiento una mirada funcional al desarrollo del bebé*. Barcelona: Herder.
- Vygotsky, L. S. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica/Grijalbo.
- Willis, A., y Ricciut, H. (1990). *Orientaciones para la escuela infantil de 0 a 2 años*. Madrid: Morata.
- Winnicott, D. (1976). *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa.
- Winnicott, D. (1993). *Los procesos de maduración y el ambiente facilitador*. Buenos Aires: Paidós.
- Winnicott, D. W. (1981 [1951]). *Objetos y fenómenos transicionales*. En *La teoría de la agresividad en Donald W. Winnicott* (p. 116). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000400018
- Zorro y Conejo. (s. f.). *Zorro y Conejo* [Blog]. MaguaRED – Estrategia de Cultura y Primera Infancia del Ministerio de Cultura de Colombia. Recuperado el 7 de noviembre de 2025, de <https://maguared.gov.co/perfiles/zorro-conejo/>



Educación



AMPLIACIÓN Y ARMONIZACIÓN CURRICULAR

APORTES PARA LA CONVERSACIÓN CURRICULAR
Y PEDAGÓGICA EN EL INICIO DE LA TRAYECTORIA EDUCATIVA



BIENESTAR
FAMILIAR



para cada infancia



978-958-785-442-8