

# Documento Base para la Construcción del Lineamiento Pedagógico de Educación Inicial Nacional



Comisión Intersectorial para la Atención Integral de Primera Infancia

## PRESENTACION

Dentro de los desarrollos alcanzados por la Comisión Intersectorial para la Primera Infancia, la cual coordina todas las acciones relacionadas con la Estrategia DE CERO A SIEMPRE, se ha venido trabajando, entre otros documentos, la serie de lineamientos técnicos que orienta las acciones de implementación de la Estrategia, tanto en el nivel Nacional como Territorial.

La definición de estos lineamientos técnicos, parte de reconocer en las Realizaciones que se deben dar en la Primera Infancia como esas **condiciones y estados que se materializan en la vida de cada niña y cada niño, y que hacen posible su desarrollo integral**. Este **desarrollo Integral, como propósito fundamental de la Estrategia DE CERO A SIEMPRE**, es posible si se actúa sobre los diferentes escenarios donde transcurre la vida de los niños y las niñas, como el hogar, los espacios públicos, los espacios donde se prestan servicios de salud, los espacios educativos, entre muchos otros.

El marco de lineamientos técnicos de la Estrategia, busca entonces, dar herramientas que orienten las acciones en estos diversos entornos, desde una mirada integral e intersectorial de la gestión. En este sentido, dentro del proceso de construcción de los mismos , se contempló una primera Fase de discusión Nacional para elaborar un documento base y en la segunda Fase, que es la que iniciamos ahora, se llevan estos documentos a los territorios para poder generar un gran debate nacional en torno a las pretensiones y pertinencia de lo planteado en los diferentes temas que contemplan estos lineamientos y poder incorporar las sugerencias, discusiones, debates, recomendaciones que de estas jornadas resulten.

Los lineamientos que se presentan ahora para el debate territorial son los siguientes:

- Fundamentos de la Estrategia.
- Protección integral del ejercicio de los derechos.
- Entornos que favorecen su desarrollo.
- Participación y construcción de ciudadanía.

- Formación y acompañamiento a familias.
- Salud para la primera infancia.
- Alimentación y nutrición.
- Orientaciones pedagógicas para la educación inicial.
- Valoración del desarrollo.
- Formación del talento humano.

Tal como se enunció anteriormente, son documentos base para la discusión, los cuales aún NO constituyen una postura oficial de la Estrategia como lineamiento oficial para la Atención Integral a la Primera Infancia.

Cordialmente,

Comité Técnico

Comisión Intersectorial de Primera Infancia

Estrategia Nacional DE CERO A SIEMPRE

## INTRODUCCION

Este documento base se presenta como un insumo para la discusión sobre lo que debe ser un marco de referencia pedagógico para la política pública de la Educación Inicial, en el cual se realiza una apuesta sobre el “deber ser” de la educación de los niños y las niñas menores de 5 años en Colombia.

Se parte de la realidad de entender a Colombia como un país diverso, multicultural y pluriétnico, por tanto es necesario reconocer las diferentes voces de la sociedad en general y del escenario educativo en particular, para lograr así visibilizar las diferentes maneras de comprender lo que hoy se denominan como “las infancias” en los diferentes contextos, con el fin de hacer una propuesta educativa pertinente y coherente con esta diversidad, pero a su vez con unos acuerdos generales que recojan en grandes líneas lo que todos los niños y las niñas necesitan para su desarrollo integral.

Se reconoce la Educación Inicial como un derecho de todos los niños y las niñas menores de 5 años a participar en escenarios enriquecidos en donde se promuevan aprendizajes a partir del reconocimiento de sus historias, sus contextos particulares y en esa medida impulsar al máximo sus potencialidades, con el fin de que los primeros años se conviertan en una ventana de oportunidades que les permitan avanzar en sus procesos comunicativos, cognitivos, corporales, afectivos, sociales y artísticos, como base fundamental de sus posteriores construcciones.

Asimismo, este documento busca abrir un debate sobre las prácticas de la educación inicial más generalizadas en nuestro país, orientadas fundamentalmente a la preparación de los niños y las niñas a la escuela primaria, desde las exigencias de esta. Sin desconocer que toda propuesta educativa se plantea como un cimiento de la etapa siguiente, este puede ser mirado desde diferentes perspectivas; la perspectiva que este documento propone es la de trabajar a partir de las características de los niños y las niñas en estas edades, reconociendo que las actividades rectoras en esta etapa del ciclo vital están determinadas por el juego, la literatura, la exploración del medio y las diferentes

manifestaciones artísticas, las cuales se convierten para esta apuesta en los pilares de la educación inicial.

El documento se organiza en 6 apartados: en el primero de ellos se recogen las políticas que sobre primera infancia se han desarrollado tanto en el marco internacional como en el nacional. El segundo, presenta las premisas de la educación inicial en esta propuesta. En el apartado tercero, se exponen las dimensiones del desarrollo, teniendo en cuenta las elaboraciones teóricas e investigativas en cada una de ellas. En el cuarto se explican los pilares de la educación inicial, allí además de una conceptualización sobre el sentido de cada uno se plantean unas propuestas por grupos de edad para el trabajo con los niños y las niñas. El quinto apartado hace alusión a dos conceptos pedagógicos que complementan las propuestas realizadas en el anterior apartado: el ambiente y algunas estrategias pedagógicas trabajadas en la educación inicial. Por último se presenta una reflexión sobre las relaciones entre el Centro de Desarrollo Infantil y las familias, pues estas son el primer escenario de vida de los niños y niñas.

Se asume que un marco de referencia pedagógico, es una apuesta para orientar el trabajo pedagógico en la educación inicial, sin embargo este será siempre recontextualizado, reelaborado y enriquecido por los equipos docentes de cada Centro, según sus especificidades para que así responda a los intereses, necesidades y expectativas y se convierta en la condición de posibilidad que cada niño y niña requiere.

## CONTENIDO

### PRESENTACIÓN INTRODUCCIÓN

#### 1. DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE EDUCACIÓN INICIAL

Antecedentes de Política Internacional y Nacional sobre la Educación Inicial y Primera Infancia

Algunas políticas internacionales

Políticas y legislaciones sobre la educación de la primera infancia en Colombia

La Política Educativa en la Educación de la Primera Infancia en Colombia

Tendencias de la Educación Inicial Hoy

La Construcción del Concepto de Educación Inicial

#### 2. PREMISAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

Niños, Niñas y Desarrollo

La Educación Inicial

El Centro de Desarrollo Infantil

El CDI y la inclusión social

Dimensiones y Pilares

- Las dimensiones del desarrollo en la educación inicial
- A qué se llama en este documento pilares de la educación inicial

#### 3. DIMENSIONES DEL DESARROLLO INFANTIL

##### DIMENSIÓN COMUNICATIVA

- El lenguaje y los caminos de la cultura
- Lenguaje fáctico y lenguaje literario: dos caras de una misma hoja.
- Los hitos comunicativos de los primeros años

#### DIMENSIÓN CORPORAL

- El cuerpo como vehículo para estar en el mundo y construir la identidad
- De la cabeza a los pies

#### DIMENSIÓN PERSONAL SOCIAL

- La autoestima es una emoción relacionada con sí mismo y con la práctica social
- El apego, un vínculo emocional privilegiado
- Autonomía vs dependencia
- Construcción de normas y límites

#### DIMENSIÓN COGNITIVA

- Estructuración del pensamiento: lo individual y lo social
- Funciones mentales básicas
- El Proceso de construcción del conocimiento

#### DIMENSIÓN ESTÉTICA

- La necesidad humana de percibir, expresarse y representar.
- El lugar de la dimensión estética en el desarrollo infantil
- ¿Qué consideramos “lo bello”?

### 4. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA INTENCIONADA ALREDEDOR DE LOS PILARES

#### EL PILAR DEL JUEGO

- La importancia del juego en los niños y niñas de 0 a 5 años
- A qué y cómo juegan los niños y niñas de 0 a 5
- El rol del adulto dentro del juego
- Propuestas pedagógicas por edades:

#### EL PILAR DE LA LITERATURA

- Qué significa ofrecer literatura en la educación inicial
- El papel de los adultos en la literatura
- Qué significa “leer” en la educación inicial.
- Propuestas para vivir la literatura en el CDI

## EL PILAR DEL ARTE

- Mil formas de “pensar”, percibir, expresarse y representar el mundo.
- El lugar del arte en la educación inicial
- El papel del maestro en el pilar del arte
- La música
- Criterios para proponer experiencias musicales
- Las artes plásticas en la educación inicial
- Criterios para proponer experiencias de artes plásticas

## EL PILAR DE LA EXPLORACIÓN DEL MEDIO

- Qué es la exploración del medio
- ¿Qué se explora?
- ¿Cómo se explora?
- El papel del maestro y agente educativo
- Propuestas pedagógicas por edades
- Algunas consideraciones acerca de desarrollo del pensamiento matemático

## 5. CONSIDERACIONES PARA EL TRABAJO CON LOS NIÑOS Y NIÑAS: EL AMBIENTE Y LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

### EL AMBIENTE

- El ambiente es el mensaje
- Las características del ambiente:

### ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

- Canasta de los tesoros
- Los rincones
- Los talleres
- Los proyectos de aula
- Aulas especializadas
- Asamblea

## 6. LAS RELACIONES ENTRE LA FAMILIA Y EL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL

- El debate acerca de la conveniencia de la Educación Inicial en Centros de Desarrollo.
- Tipos de familias
- Expectativas del trabajo pedagógico
- Acompañamiento al trabajo pedagógico

## 7. LA MAESTRA Y EL MAESTRO DE EDUCACIÓN INICIAL

### BIBLIOGRAFÍA

## 1. DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE EDUCACIÓN INICIAL

### Antecedentes de Política Internacional y Nacional sobre la Educación Inicial y Primera Infancia

- **Algunas políticas internacionales**

La importancia de la educación de la primera infancia, aunque no es totalmente reciente, si observa una revitalización en las últimas dos décadas, por ello se hace necesario hacer una revisión de las políticas, mundiales, regionales y del propio país que le dan marco.

En el orden de las políticas mundiales, se coincide en afirmar que el primer antecedente se encuentra en la **Convención sobre los Derechos del niño de noviembre de 1989**, cuya declaración inicia recordando que en la Declaración Universal de Derechos Humanos las Naciones Unidas han proclamado y acordado que “*toda persona, sin excepción tiene todos los derechos enunciados en ellos*”, pero que a su vez, “*la infancia tiene derecho a cuidados y asistencias especiales*” y que la “*familia como grupo fundamental de la sociedad y medio natural para el crecimiento y bienestar de todos sus miembros, en particular de los niños, debe recibir asistencia y protección necesarias para poder asumir plenamente sus responsabilidades*”. Así mismo, en el artículo 1 precisa: “*se entiende por niño todo ser humano menor de 18 años de edad*”.

En cuanto al tema de la educación serán los artículos 28, 29, 30 y 31 los que hacen referencia explícita a la misma, la cual se considera como un derecho de los niños y las niñas. Ahora bien, aunque su énfasis está en la educación primaria, secundaria y superior, las características de la educación que se describen en el artículo 29, son compartidas, de manera general, por la Educación Inicial hoy. La educación en la convención está encaminada a: “*a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales...; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país donde vive, del país donde sea originario y de las civilizaciones distintas a la suya; d) preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de*

*comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos y grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena; e) inculcar el respeto por el medio ambiente natural".* Estas declaraciones, han ido aclarándose y precisándose para la primera infancia en posteriores declaraciones.

Es importante resaltar también, el artículo 30 que plantea que: "*en los estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas no se negara a un niño que pertenezca a ellas el derecho que le corresponde con los demás miembros de su grupo a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o a emplear su propio idioma*". Igualmente el artículo 23 se reconoce que "*el niño mental y físicamente impedido deberá disfrutar de una vida plena en condiciones que aseguren su dignidad, reconociéndole el derecho a recibir cuidados especiales*". Esta perspectiva es la que hoy denominamos "inclusión" y que desde luego hace parte de la actual mirada sobre la educación inicial, la cual, a su vez tendrá futuros desarrollos.

Así mismo en el artículo 31 de la convención se encuentra: "*el derecho al juego y a las actividades recreativas propias de la edad, y a la participación libre en la vida cultural y en las artes*". Aspectos que cobran una relevancia y una particularidad en la primera infancia, pues en esta etapa del ciclo vital se convierten en los pilares fundamentales para su constitución. Por último, hay que recordar que el país adoptó los acuerdos suscritos en la convención con la Ley 12 de 1991.

Otro documento posterior que se constituye en antecedente de política es la **Declaración Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”**. Jomtien, Tailandia, Marzo de 1990. Esta declaración dedicada a desarrollar las condiciones para la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje, habla explícitamente de la Educación Inicial. Así en el artículo 5 enuncia que "*El aprendizaje comienza con el nacimiento. Ello exige el cuidado temprano y la educación inicial de la infancia, lo que puede conseguirse mediante medidas destinadas a la familia, la comunidad o las instituciones, según convenga*".

Diez años después y ligado al anterior, se realiza el **Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, abril de 2000**, “**La educación para todos: Cumplir con nuestros compromisos**

**colectivos”,** allí se reafirma lo planteado en Jomtien, y se enuncia como el primer objetivo “desarrollar y mejorar bajo todos sus aspectos la protección y la educación de la primera infancia, con énfasis en los niños más vulnerables y más desfavorecidos”.

En el nivel regional y como preparación para el foro de Dakar, en el 2000, los países de América Latina, El Caribe y América del Norte, evaluaron los logros de los objetivos y metas formuladas, en la Región luego de los diez años de la “Conferencia Mundial de Educación para Todos” (Jomtien, 1990) y en Santo Domingo del 10 al 12 de febrero del 2000, los países renovaron en el **Marco de Acción Regional** sus compromisos para los siguientes quince años de Educación Para Todos. En este **Marco** se reconoce que, a pesar de los logros obtenidos en la década, se asumen unos desafíos que hacen referencia a “*Incrementar la inversión social en la primera infancia, aumentar el acceso a programas de desarrollo infantil y mejorar la cobertura de la educación inicial*”. Luego en los compromisos se hace explícito la importancia de: “*la inversión en programas de desarrollo integral de los niños y niñas menores de cuatro años; sostener los logros alcanzados e incrementar la atención educativa inicial a partir de los cuatro 4 años de edad con estrategias centradas en la familia, la comunidad o centros especializados, especialmente para los niños y niñas en situaciones de desventaja; mejorar la calidad de los programas de desarrollo integral y educación de la primera infancia mediante el fortalecimiento de los sistemas de capacitación y acompañamiento a la familia; el fortalecimiento de los procesos de monitoreo y evaluación; el establecimiento de mecanismos de articulación entre las instituciones que prestan servicios y programas relacionados con la supervivencia y desarrollo de los niños y niñas menores de seis años; el mejor aprovechamiento de las tecnologías y medios de comunicación*”.

Ya más concretamente en el tema de Educación Inicial y también como preparación a Dakar, se proclama la: “**La Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: Una Educación Inicial para el Siglo XXI**”, Santiago de Chile, marzo del 2000. Allí en los considerandos se encuentra:

- “*Que todos los niños y las niñas del mundo tienen derecho a una educación, nutrición y salud que aseguren su supervivencia, crecimiento y el pleno desarrollo de sus potencialidades;*

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

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

- "La AEPI es el cimiento de la (Educación para todos) EPT y el primer paso para cumplir todos sus demás objetivos.
- La AEPI puede mejorar el bienestar de los niños pequeños, en particular los del mundo en desarrollo, donde hay una probabilidad de cuatro sobre diez para que un niño viva en la pobreza extrema y donde 10,5 millones de niños menores de cinco años mueren anualmente a causa de enfermedades evitables.
- La AEPI ejerce un efecto positivo en la escolaridad posterior y aumenta la matrícula en la enseñanza secundaria, en particular entre las niñas.
- La AEPI, en tanto que facilita el cuidado fiable de los niños, constituye un apoyo esencial para los padres que trabajan, en particular para las madres.
- La AEPI iguala las condiciones de partida, al reducir las desigualdades entre los ricos y los pobres, por lo que es un componente fundamental para quebrar el ciclo de la pobreza intergeneracional".

Como se observa será a partir del inicio de la década del 2000 cuando el tema de la primera infancia y su educación estén en la preocupación de los estados. Se verá ahora cómo se ha desarrollado ésta política en Colombia con sus propias particularidades.

- Políticas y legislaciones sobre la educación de la primera infancia en Colombia

En el país como antecedente principal de las nuevas políticas para la primera infancia, podemos reseñar la **Constitución Política de Colombia de 1991**, que dio paso a la **Ley 115, Ley General de Educación**, en ellas se estableció una educación preescolar de 3 grados y el último de ellos como grado obligatorio de la educación formal.

Pero la construcción de una política de primera infancia que incidiera en la educación de este grupo etario, se inició con una primera movilización social en el año 2002, la cual se consolidó en 2005 con la iniciación del *Programa de Apoyo para la Construcción de la Política de Primera Infancia*. Dicho programa organizó siete comisiones encargadas de hacer un balance de la situación de los desarrollos en primera infancia.

A partir de los trabajos realizados en las comisiones se organizó el **Segundo Foro Internacional: Movilización por la primera infancia**. La anterior movilización será, además, la base para la expedición de la **Política Pública Nacional de la Primera Infancia “Colombia por la primera infancia”**, de diciembre de 2006 y que luego se concretara en el **CONPES 109**, de diciembre de 2007.

El documento de Política Pública expone una serie de líneas generales relacionadas con los antecedentes de las políticas desde los años sesenta a los 90, así como la experiencia en el campo de desarrollo de la primera infancia; en el marco conceptual se desarrolla el concepto de primera infancia y familia, perspectiva de derechos y protección integral, equidad e inclusión social, corresponsabilidad e integralidad; así mismo se hace un análisis de la situación actual y de la vulnerabilidad de los derechos a la vida, a la vida digna, a la lactancia materna y la nutrición, a la atención en salud, al acceso a la educación inicial como derecho, el derecho al nombre, para concluir, en la asignación del gasto para el cumplimiento de los derechos; se exponen los objetivos generales y específicos, así como las metas y las estrategias; aparecen los roles y responsabilidades intersectoriales, los actores de la política y sus responsabilidades, así como su articulación en cuanto al derecho a la supervivencia y la salud; el derecho al pleno desarrollo; el derecho a la protección y el derecho a la participación y a la cultura.

Otro gran aporte será la promulgación de la **ley 1098 de 2006, Código de Infancia y Adolescencia**, un año anterior a la formulación de la política, en ella se habla de varias

premisas no negociables por las que la sociedad debe responder tales como: *La protección integral* (artículo 7); *el Interés superior de los niños, las niñas y los adolescentes* (artículo 8). Así mismo, el artículo 29 referido al *Derecho al desarrollo integral en la primera infancia*, además de definir la primera infancia, hablará explícitamente de educación inicial:

*"Artículo 29. Derecho al desarrollo integral en la primera infancia. La primera infancia es la etapa del ciclo vital en la que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero (0) a los seis (6) años de edad. Desde la primera infancia, los niños y las niñas son sujetos titulares de los derechos reconocidos en los tratados internacionales, en la Constitución Política y en este Código. Son derechos imprescindibles de la primera infancia, la atención en salud y nutrición, el esquema completo de vacunación, la protección contra los peligros físicos y la educación inicial. En el primer mes de vida deberá garantizarse el registro civil de todos los niños y las niñas."*

En general, hoy en día en el país se acepta que la educación inicial se refiere a la educación que reciben los niños y niñas de 0 a menores de 5, en tanto que los mayores de 5 estarían en el grado obligatorio de transición.

**La Ley 1295 de 2009 de abril de 2009 o de atención integral de la primera infancia**, por la cual se reglamenta la atención integral de los niños y las niñas de la primera infancia de los sectores clasificados como 1, 2 y 3 del Sisbén, será otra contribución a la situación de la primera infancia, especialmente de los sectores más vulnerados, con la cual el Estado se plantea contribuir a mejorar la calidad de vida de las madres gestantes, y las niñas y niños menores de seis años, clasificados en los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén. Así mismo se declara que los derechos de los niños y las niñas comienzan desde la gestación y que el Estado les garantizará a los menores, de los cero a los seis años, en forma prioritaria, los derechos consagrados en la Constitución Nacional y en las leyes que desarrollan sus derechos.

Para contribuir con lo anterior, se plantea que *"El Ministerio de Educación Nacional, con el acompañamiento del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, promoverá el diseño y la*

*discusión de lineamientos curriculares, que puedan ser incorporados por las normales superiores con miras a promover la formación de profesionales capacitados para atender a los niños y las niñas de la primera infancia, de los niveles 1, 2 y 3 del Sisbén, en labores de atención en nutrición, logro de competencias específicas por medio de metodologías flexibles y especiales y formación en valores”.*

Por último, se menciona el **Foro Mundial de grupos de trabajo por la primera infancia: Sociedad Civil y Estado**, realizado en Cali, Colombia, en noviembre de 2009, en el que se desarrollaron tres focos principales: Avances y sostenibilidad de la política pública de primera infancia. Atención Integral a la primera infancia con Enfoque diverso. Y alcance y responsabilidad de la sociedad civil con la primera infancia.

- **La Política Educativa en la Educación de la Primera Infancia en Colombia**

La educación de la primera infancia en nuestro país, a diferencia de los otros niveles del Sistema Educativo, ha estado orientada por las dos instituciones que han tenido la responsabilidad de la misma: el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF y el Ministerio de Educación Nacional, MEN. Esta situación es compartida por la gran mayoría de países, no solo latinoamericanos, sino occidentales, en tanto que la atención a los niños y niñas de 0 a 6 años, se toma como una prolongación de las políticas sobre la familia.

Ahora bien, el hecho de que estas dos instituciones hayan liderado las políticas educativas para la primera infancia de manera desintegrada, no deja de tener ciertos problemas, el primero de ellos, es que, de cierta manera, se hace una diferencia entre las políticas educativas para los niños y niñas de los sectores pobres que son los que atiende y orienta principalmente el ICBF, donde los factores asistenciales cobran una mayor relevancia, por las mismas necesidades del sector; y las políticas del MEN que son planteadas para el ámbito educativo, en las que si bien inciden en algunos programas dirigidos a los sectores pobres, mayoritariamente son asumidos por los sectores medios y altos que se encuentran en instituciones educativas privadas. Lo anterior, aunque no sea la intención de las políticas, terminan generando una diferencia que conduce a una inequidad en esta etapa educativa.

Un segundo problema, relacionado con el anterior, es el de la diferencia en las edades a las que van dirigidas estas políticas. Como se verá más adelante, el Ministerio de Educación Nacional, ha formulado políticas educativas, por ejemplo, en la década de los 80, para los niños y niñas mayores de 4 años, y en la década de los 90 para mayores de 3 años, y solamente al finalizar la década del 2000, se formulan políticas educativas para la primera infancia como grupo etario, o sea, de 0 a 5.

Sin embargo, el ICBF ha formulado políticas con un componente educativo para la atención de niños y niñas en algunos casos desde el nacimiento, en otros desde los dos (2) años, pero como ya se decía son directamente para sus instituciones, es decir, para los sectores más vulnerados de la población. Esta diferencia en las edades hacia donde se dirige la política lleva a plantearse problemas de cierta manera diferentes, pues el Ministerio lo que ha orientado en general son las políticas para la educación preescolar y el ICBF cubre años anteriores a ésta.

Un tercer problema es la falta de coordinación de las políticas de estas dos instituciones, no porque esta no se haya buscado, sino más porque no se ha podido lograr. Por ello es que se vuelve muy importante tener en cuenta las orientaciones dadas por estas dos instituciones en cuanto a la educación de los niños y niñas en este rango de edad.

Al realizar una rápida panorámica por la historia de la educación para la primera infancia en el país, retomando la periodización que hizo el MEN (1996), en el que retoma la historia de la educación preescolar realizada por CERDA, (1996) se encuentra:

**Primer momento: desde los inicios del siglo XX a 1930. El modelo asistencial.** Los niños y niñas menores de 7 años fueron atendidos en un inicio con un modelo asistencial, se crearon los hospicios y salas de asilos de tradición europea, dirigidos por comunidades religiosas (CERDA, 1996), donde llegaban los niños y niñas huérfanos y abandonados, así como los más pobres, a quienes se les proporcionaba alimentación, cuidado y algo de educación. Sin embargo, ya desde 1914 se crea “la casa de los niños” en el Gimnasio Moderno, una de las primeras instituciones privadas, con una clara orientación en la pedagogía montessoriana y que sirvió como modelo a otras instituciones privadas que fueron surgiendo.

**Segundo momento, desde 1931 hasta 1975: un mayor énfasis al aspecto pedagógico.** A partir de 1930 la educación preescolar se amplía en el sector privado y se hace más énfasis en los aspectos pedagógicos. Estas instituciones atendían a algunos niños y niñas de 5 años de los estratos medio y alto. En 1927, por ejemplo, se crea el Instituto Pedagógico Nacional dirigido por la Dra. Franzisca Radke, quien hacía parte de la primera Misión Alemana que estuvo en Colombia hasta 1936. En 1933 se crea el Kindergarten anexo a dicho instituto. Los principios pedagógicos que orientaban la educación de los niños y niñas, así como la formación de los docentes, estaban basados en los postulados de la Escuela Activa, como María Montessori y Ovidio Decroly, quienes a su vez retomaban las ideas de Fröbel, quien se considera el primer pedagogo de la educación de la infancia.

En este periodo, en 1939 a través del Decreto 2101 por primera vez se define oficialmente la educación infantil: *“Entiéndase por enseñanza infantil, aquella que recibe el niño entre los 5 y 7 años de edad, cuyo objetivo principal es crearle hábitos necesarios para la vida, juntamente con el desarrollo armónico de la personalidad”* (CERDA, 1996, p.12)

Más adelante con el Decreto 1276 de 1962 se reglamentan la creación y funcionamiento de seis (6) Jardines Infantiles Nacionales Populares en las principales ciudades del país, adscritos al MEN. En el Decreto 1710 de 1963 Artículo 9 se encuentra: *“El nivel de educación preescolar o infantil se considerará adscrito a la educación primaria, en cuanto a orientación y supervisión. Parágrafo. La educación preescolar se estima como una etapa conveniente, pero no obligatoria para el ingreso al nivel primario.”*

En 1971 a través del decreto 1576, se crean otros 22 jardines, ampliando el número en las grandes ciudades y creando otros en las ciudades intermedias, estos establecimientos debían cumplir tres funciones esenciales, a saber: a) Atender integralmente a los niños. b) Proyectar la acción educativa del plantel a la comunidad a través de labores de educación familiar. c) Servir de orientadores prácticos de la iniciativa privada en el campo de la educación pre – escolar. En estos jardines había dos grados de preescolar con 25 niños y niñas cada uno, el primero para las edades de 4 a 5 años y el otro para niños y niñas de 5 a 6 años. Más adelante, se fueron abriendo jardines departamentales y municipales (MEN.1996b).

Paralelamente, en 1946 se crea el Instituto Colombiano de Seguros Sociales y el Ministerio de Higiene, y se dicta el Código del Niño, para proteger a niños y niñas de la desnutrición, el abandono y el maltrato. Posteriormente, en 1968 se crea el ICBF, que busca la protección de los niños, niñas y jóvenes menores de edad y la estabilidad y bienestar de la familia.

En el ICBF, con la Ley 27 de 1974, surgen los Centros de Atención Integral al Preescolar - CAIP para satisfacer la creciente demanda de protección y cuidado de los niños, niñas y de las madres trabajadoras. Estos centros, financiados con el 2% de la nómina salarial de las empresas públicas y privadas, y administrados por diferentes instituciones, apoyadas pedagógicamente por el ICBF, estaban orientados a atender hijos e hijas de trabajadores que fueran menores de siete años. Los CAIP, con una concepción de *asistencia integral*, tenían como objetivo proteger a la madre trabajadora y a su familia, ayudándole en la tarea de cuidar a sus niños y niñas mientras cumplían con su jornada laboral; en ellos se ofrecía alimentación, actividades psicopedagógicas y acciones de apoyo al proceso de socialización de niños y niñas entre dos y siete años, en un horario de jornada completa con un equipo de jardineras, nutricionistas y psicólogos, pero con limitada intervención de la familia y la comunidad.

**Tercer momento: de 1976 a 1990. Aparición de un modelo curricular.** En 1976 a través del Decreto 088 se reestructuró el Sistema Educativo, se reorganizó el MEN y se dio vida legal a la Educación Preescolar, considerándola como el primer nivel del sistema. En 1984 a través del Decreto 1002 se crea un Plan de Estudios para todos los niveles, áreas y modalidades del sistema educativo. En este mismo año (1984), después de varias discusiones y validaciones, se publica el “**Curriculum de preescolar (niños de 4 a 6 años)**”. En este documento se plantean cuatro (4) formas de trabajo: Trabajo Comunitario, Juego Libre, Unidad Didáctica y El trabajo en Grupo. Además de las anteriores se plantean las Actividades Básicas Cotidianas. En el trabajo educativo tanto para el juego como para la unidad, se hace referencia a que estos abordan los siguientes aspectos del desarrollo: perceptivo motriz, socioafectivo, lenguaje, creativo e intelectual.

En el ICBF, el programa CAIP se modificó y desde 1979 cambia su nombre por el de Hogares Infantiles, donde se prioriza la participación de los padres de familia. Así mismo,

en 1.979 se sanciona la Ley 07 modificatoria de la Ley 27, por la cual los recursos, hasta ahora destinados únicamente a los hijos de las madres trabajadoras, se dirigen a los hijos de las familias más necesitadas. En 1.985 el ICBF con el apoyo de UNICEF publica el documento “*Guía de trabajo en las unidades de protección y atención al niño*”, que recopila y reelabora textos y experiencias logradas en varios años de búsqueda colectiva dentro del proyecto de “*atención Integral al Preescolar*”, en él se recogen trabajos producidos en Bucaramanga y experiencias de la Costa Pacífica, es un documento de orientaciones pedagógicas dirigido a funcionarios, directoras, miembros de las Juntas Administradoras y padres de familia madres, en el proceso de atención y protección del niño y niña menor de siete (7) años, para que este desarrolle al máximo sus potencialidades.

En 1988 se sanciona la Ley 89, mediante la cual se incrementa el presupuesto pasando del 2% al 3% la cotización de las empresas públicas y privadas con destinación exclusiva a los Hogares Comunitarios de Bienestar. El ICBF asume la meta de crear cien mil (100.000) Hogares para la atención de un millón y medio de niños y niñas altamente vulnerables. Los Hogares Comunitarios son manejados y administrados por las *madres* y la comunidad, que se organizan con el objeto de atender a sus niños y niñas y reciben un apoyo económico y capacitación pedagógica permanente del ICBF.

En el mismo año de 1988, el MEN reestructura la División de Educación Preescolar, creando un grupo llamado “*Grupo de Educación Inicial*” orientado a desarrollar estrategias y programas que ofrezcan a los niños y niñas mejores condiciones para su desarrollo integral. Entre ellos se encuentran programas no convencionales como a) PEFADI (Programa de Educación Familiar para el Desarrollo Infantil), que se lleva a cabo en las zonas rurales del país. En él se coordinan acciones entre el ICBF, el MEN y las Secretarías de Salud, su objetivo es la educación familiar para el desarrollo intelectual y emocional del niño y la niña y el saneamiento ambiental. Los estudiantes de las normales desarrollan parte de su práctica en este programa. b) SUPERVIVIR, con el mismo espíritu del anterior, se realiza en los sectores más pobres de las zonas urbanas y lo desarrollan los bachilleres de los colegios estatales en sus horas de Servicio Social. c) APOYO AL COMPONENTE PEDAGÓGICO EN LOS HOGARES COMUNITARIOS DE BIENESTAR FAMILIAR, con el cual el

MEN, apoyado por maestros de preescolar, capacita a las madres comunitarias en los aspectos pedagógicos de la educación de los niños y niñas.

De otra parte, están los programas convencionales que se ocupan especialmente de los niños y las niñas escolarizados entre los cuatro y siete años: CUALIFICACIÓN DEL PREESCOLAR, ARTICULACIÓN ENTRE EL PREESCOLAR Y EL PRIMER GRADO DE BÁSICA PRIMARIA. Posteriormente, se anexara el Grupo de GRADO CERO, (MEN, 1996a).

El Grupo de Educación Inicial es el encargado de aprobar la creación y funcionamiento de los establecimientos preescolares a nivel departamental y verifica que se cumplan las normas regionales y nacionales en el sector público. También coordina junto con las Secretarías de Salud e ICBF, el trabajo realizado por PEFAIDI y SUPERVIVIR. Aquí se evidencia una cierta coordinación entre el trabajo pedagógico con los niños y niñas de 0 a 6 entre las dos entidades.

Ahora bien, en 1990, el ICBF formula **el proyecto pedagógico educativo comunitario (PPEC)**, que recoge desarrollos que se habían venido elaborando para orientar el trabajo tanto en los Hogares Infantiles, como en los Hogares Comunitarios, donde preferentemente se atienden niños y niñas de 2 a 6 años.

Los principios pedagógicos son la Vida familiar, el Juego de roles y la Vida en grupo. La organización del tiempo y espacio escolar se hace a través de *momentos pedagógicos* que serán los que ayuden al manejo del antes, ahora y después, estos son: la bienvenida, vamos a explorar, vamos a crear, vamos a jugar, vamos a comer y vamos a casa. Este documento se complementa con la ficha integral que es un instrumento educativo referido tanto a las acciones de los niños y niñas como al trabajo de formación de los educadores, los padres de familia y de la comunidad.

Esta ficha contiene los aspectos más relevantes que influyen en la calidad de vida de los niños y niñas: Aspectos personales y de vivienda, de salud y nutrición, relaciones familiares y desarrollo infantil. Sobre este último punto posteriormente se elabora la Escala de Valoración desarrollada desde el PPEC, en donde se plantea que el eje conceptual que articula el ordenamiento del desarrollo es el *sistema de relaciones* que el

niño y la niña construye con la realidad y, dentro de dicho sistema, los procesos psicológicos implicados. La escala tiene en un vértice las relaciones y en el otro las etapas:

Las relaciones y los procesos que se plantean son:

- *Relación con los demás*: a. Comunicación. B. Interacción. c. Construcción de normas
- *Relación consigo mismo*: a. Identidad. b. Autoestima. C. Manejo corporal
- *Relaciones con el mundo que le rodea*: a. Interés y conocimiento de los objetos. B. Relaciones causales C. Representación de la realidad social

Las etapas que se plantean son:

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

Este Proyecto que aunque no se denomina curricular, si tiene algunos elementos que apuntan a los “qué se debe trabajar en los hogares”, que es desde una perspectiva general lo que caracteriza un lineamiento curricular. De otra, parte este proyecto es aun hoy, el que se maneja en el ICBF, aunque en la última década, como veremos más adelante, se le han incorporado otros elementos.

**Cuarto momento: la constitución de 1991.** Es con la promulgación de la nueva constitución colombiana que la educación de la primera infancia ha tenido un gran desarrollo, ya que a partir de ella se crea un grado de educación preescolar obligatoria (Grado 0), y posteriormente, se promulga la Ley 115 y se expide el decreto 2343 y se formulan lineamientos pedagógicos para la educación preescolar (3 a 5 años).

El programa Grado 0 publicó tres documentos que fueron ampliamente difundidos: El primero “Marco político conceptual y pedagógico para el grado 0”, en el que se presenta, el marco político y conceptual del programa, así como la propuesta pedagógica que se concreta en las siguientes formas de trabajo: El juego, el proyecto pedagógico y la vinculación con la comunidad. Los otros dos documentos están dedicados, uno al

conocimiento matemático y el otro a la construcción de la lengua escrita. Se contemplan los siguientes aspectos del desarrollo, teniendo en cuenta que el desarrollo se debe lograr de manera integral: **Desarrollo físico perceptivo y motor, Desarrollo cognoscitivo, Desarrollo socio- afectivo, Desarrollo de la creatividad**

Luego en el artículo 15º de la Ley 115 Se encuentra la siguiente definición: “*La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas*”. La ley habla de tres grados de educación preescolar y especifica que luego de lograrse la cobertura del grado Cero se planteará lo correspondiente a los demás grados.

En 1996 se promulga la Resolución 2343 en ella se establecen los **Indicadores de Logros Curriculares** para los tres grados del nivel de preescolar. Se afirma que los indicadores de logros curriculares para los grados del nivel de preescolar se formulan desde las dimensiones del desarrollo humano y para los otros niveles, desde áreas obligatorias y fundamentales, dichas dimensiones son: La dimensión corporal, dimensión comunicativa, dimensión cognitiva, dimensión ética, actitudes y valores, y por último dimensión estética.

En 1997, el MEN promulga el Decreto 2247 en el cual se establecen normas referentes a la prestación del servicio de preescolar tanto para las instituciones estatales como privadas y se reconoce el Preescolar como uno de los niveles de la educación formal, de acuerdo con el Artículo 11 de la Ley 115. Se especifica que la educación preescolar es la que se ofrece a los niños y niñas de 3 a 5 años y que sus grados son: prejardín, jardín y transición, dirigidos a niños y niñas de tres, cuatro y cinco años, respectivamente. El Grado Cero es equivalente al grado de transición. Además, presenta las orientaciones curriculares que contemplan, en primer lugar, los principios de la educación preescolar: integralidad, participación y lúdica. En segundo lugar, que los procesos curriculares se desarrollan mediante la ejecución de proyectos lúdico-pedagógicos y actividades que tengan en cuenta la integración de las dimensiones del desarrollo humano.

En 1998, el Ministerio de Educación Nacional, publica una serie de documentos sobre Lineamientos Curriculares para todo el sistema educativo. Para el nivel de preescolar se

publican los **lineamientos Pedagógicos para La Educación Preescolar**, que recoge las formulaciones de Delors, en Tailandia (1990) que refiere a cuatro aprendizajes fundamentales: Aprender a conocer, Aprender a hacer, Aprender a vivir juntos y Aprender a ser. Así mismo se mencionan las siguientes dimensiones: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética y espiritual y ética.

Durante esta misma década, en 1991 el ICBF, crea los **Hogares Comunitarios de Bienestar Modalidad Familia, Mujer e Infancia - FAMI**. Esta alternativa busca brindar un complemento nutricional para la madre y el niño, vigilar el estado de salud de las madres y los niños y niñas menores de dos años, fortalecer los vínculos afectivos entre el niño, la niña y cada uno de los miembros de la familia. El segundo, la creación de los hogares

Con lo anterior se evidencia que esta década fue muy prolífica en formulación de políticas educativas para la “Educación preescolar”, contemplada en la Ley 115, pero tal vez su mayor realización es la creación del grado obligatorio y la búsqueda de la ampliación de la cobertura en grado de transición a todos los niños y niñas colombianos, aunque esta realización no se logrará sino hasta finales de la década del 2000. En las ciudades la creación del grado obligatorio hizo que los niños y niñas mayores de 5 años pasaran de los hogares infantiles, hogares comunitarios y jardines infantiles, a los colegios oficiales.

**Quinto Momento: la educación Inicial.** Como veíamos en las políticas internacionales y nacionales en la década del 2000, se retoma con fuerza el tema de la educación inicial o educación de la primera infancia. Sin embargo, las políticas educativas nacionales, asumirán este reto hasta finales de la década, contrario a la mayoría de países de América Latina que formularon lineamientos pedagógicos y curriculares desde el principio de la década.

Sin embargo, no se puede desconocer que Bogotá, Cali, Medellín, entre otras ciudades y municipios de Colombia han elaborado documentos y programas que orientan el trabajo con primera infancia, esto por iniciativa propia de las entidades territoriales, que también inciden en la forma cómo se han atendido y educado los niños y niñas en el país.

En Abril de 2009 el MEN, lanza la política Pública de Primera Infancia en la que se presentan los acuerdos fundamentales entre la sociedad civil y el Estado acerca de los principios, objetivos, metas y estrategias para la educación y protección integral de los niños y niñas. En él se retoma el concepto de Educación Inicial de la política de 2007:

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

La política se implementa a través de 5 estrategias:

- A. Acceso de los niños y niñas menores de 5 años a una atención educativa, en el marco de una Atención integral.
- B. Construcción de Centros de atención integral para la primera infancia.
- C. Formación de agentes educativos responsables de la educación inicial y atención integral de la primera infancia con un enfoque de competencias e inclusión.
- D. Fortalecimiento territorial para la implementación de la política de educación inicial, en el marco de una atención integral para la primera infancia.
- E. Sistema de certificación y acreditación de calidad de la prestación del servicio de educación inicial.

Durante esta década del 2000 el ICBF, complementa el Proyecto Pedagógico Comunitario con estrategias como: Fiesta de la Lectura, Colombia crece en el cumplimiento de los deberes humanos desde la Primera Infancia, Huertas caseras, Comportamientos prosociales, Mejores prácticas ambientales para hogares comunitarios de bienestar, y Hogares infantiles.

### Tendencias de la Educación Inicial Hoy

Teniendo en cuenta el marco histórico y político presentado, se caracteriza las concepciones y enfoques que han marcado la educación inicial hasta hoy en nuestro país.

***La educación inicial, desde una perspectiva asistencialista.*** Esta tendencia tiene que ver con los mismos orígenes de las instituciones de atención a la primera infancia que se crearon en el mundo occidental para atender, fundamentalmente, a los niños y niñas más pobres de la sociedad. Por las mismas condiciones de este sector de la población, lo fundamental de esta atención, era la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, salud, higiene y la formación de hábitos. Ahora bien, esta tendencia, que en países europeos como Inglaterra se complementó con la enseñanza de los aprendizajes básicos de lectura, escritura y matemáticas, fue cambiando, especialmente en Francia y en otros países como Italia, por un trabajo que tuviera en cuenta las características de los niños y niñas, y es así como involucra el juego, las canciones, los cuentos, etc. Sin embargo, en nuestro país, aunque se documentan algunas experiencias en el siglo XIX, en el que la atención a los niños y niñas pobres, además de buscar la satisfacción de las necesidades básicas, ofrecía un trabajo pedagógico sustentado en los planteamientos Frobelianos, lo que se terminó generalizando en las instituciones públicas que atienden a los niños y niñas más pobres, es una imagen de instituciones asistencialistas, donde los niños y niñas van a comer, dormir, adquirir hábitos y en ciertos casos a prepararse para la primaria.

***La educación inicial desde una perspectiva de adelantamiento para la escolaridad.*** Esta tendencia tiene sus raíces en la misma historia de la Educación Inicial, puesto que se evidencia que en las primeras instituciones de atención a los niños y niñas pobres y a los hijos e hijas de las trabajadoras, respondió a la necesidad de enseñarles los contenidos de la escuela primaria. En este sentido se habla de “primarización”, que tiene la connotación de traer los objetivos y contenidos de la escuela primaria a la educación de la primera infancia. La Educación Inicial hoy está centrada en la preparación para la escuela, esta preparación pone su mirada en lo que se hace en la escuela primaria y busca que los niños y niñas se ejercent tempranamente en algunas de estas solicitudes. Aquí el énfasis está en la preparación para la lectura, la escritura y la aritmética, y se sostiene en lo que tradicionalmente se ha llamado aprestamiento, que es precisamente el concepto que la engloba.

Tal vez la mayor característica de esta tendencia es la de priorizar actividades de diligenciamiento de guías, sobre las cuales hay una gran oferta en el mercado, son

fundamentalmente actividades de “lápiz y papel” y se realizan en las mesas. Implican que el niño y la niña se vaya acostumbrando a estar sentado y trabajando en silencio, aspectos que van a ser primordiales para la vida escolar. Estas actividades son las características del ciclo, que la misma Ley 115 llama preescolar, y que se inicia a partir de los 3 años, pero que con el ingreso de los niños y niñas cada vez más pequeños a los jardines, se observan hoy en día desde los 2 años, e incluso antes.

Ahora bien, es difícil entender la generalización de esta forma de trabajo, pues hoy en día no se puede negar que el porcentaje de maestras y otros agentes educativos de la educación inicial formadas en los niveles universitarios, es cada vez mayor, sin embargo, parece que el peso de las demandas sociales, termina imponiendo unos contenidos y formas de trabajo en la educación inicial que no se corresponden con los desarrollos teóricos e investigativos en estos campos. Tampoco podemos negar que existen desarrollos, en cierto sentido teóricos que sustentan esas prácticas. Sin embargo, este debate evidencia como el problema de la educación es siempre un problema de las expectativas y valores que una sociedad sustenta. La idea que está a la base de estos planteamientos es en general que los niños y niñas no pierdan el tiempo, aspecto que cada vez se puede ir acrecentando en una sociedad tan competitiva como la que nos impulsa la actual globalización.

***La educación inicial desde la perspectiva de la precocidad.*** Como una vertiente del afán de que los niños y niñas no pierdan el tiempo, se puede mencionar otra tendencia que aunque no es mayoritaria, si se presenta con cierta fuerza en la educación inicial, y es la que podemos llamar “precocidad”. Esta tendencia en general busca mostrar que los niños y niñas pueden realizar aprendizajes en edades anteriores a lo que comúnmente se acepta. No se puede negar que en esta perspectiva hay un reconocimiento de las capacidades del niño y la niña, sin embargo, y sin desconocer que de hecho existen niños y niñas con altas potencialidades, parece existir en ciertos padres el afán de mostrar que sus hijos e hijas las tienen, e incluso existen algunas posturas pedagógicas y psicológicas que los refuerzan. Planteamientos que como los anteriores tienen, entonces, ciertos sustentos investigativos, aunque parecería que son propuestas que estimulan, están planteadas más para responder o dar gusto a estas expectativas de ciertos sectores de la sociedad. Elkin (2004), hace un análisis de esta situación en la sociedad norteamericana y plantea que

este afán tiene que ver con la necesidad de ciertas generaciones de padres de que sus hijos e hijas crezcan rápido.

La idea que sustenta estos planteamientos está reflejada en la Idea de “cuanto antes mejor” y olvida en muchos casos una realidad y es la que el lenguaje de los niños y niñas, va más adelante de la comprensión y entonces se encuentran con que los niños y niñas parecen estar dominando unos temas, pero que realmente los están comprendiendo desde sus propias características, y no como los adultos presuponen que lo hacen. Como una reflexión que contrarresta a la anterior Paniagua y Palacios (2008:10) hablan de la significatividad, es decir, que lo que aprenda “enganche en sus esquemas y conocimientos previos, es decir, tenga sentido para él”.

***La educación inicial desde la perspectiva del potenciamiento del desarrollo.*** Esta no es una perspectiva nueva en pedagogía, cuando se afirma que la pedagogía infantil tiene historia, nos referimos a que desde el siglo XVII, cuando empezó a cambiar el concepto de infancia, surgieron pedagogos que se preocuparon por plantear unas maneras de trabajar con los niños y niñas desde sus propias características. Los historiadores plantean que es la escuela maternal francesa, la que a pesar de trabajar con los sectores populares, empezó a preocuparse porque en sus instituciones se incorporaran actividades propias de la infancia, como el juego, las canciones, las narraciones de historias. Allí se trabajaron y desarrollaron las ideas de Frobel.

En nuestro medio las propuestas pedagógicas de la escuela activa, llegaron con cierta rapidez, como ya lo veíamos, sin embargo, no es muy claro por qué no logró impactar la educación de los niños y niñas de los sectores populares, aunque no podemos negar que tampoco lo ha hecho de manera generalizada en los sectores medios y altos.

Las perspectivas de potenciamiento al desarrollo se han impulsado, fundamentalmente en jardines privados dirigidos a sectores de padres profesionales que de cierta forma son cercanos a estas expectativas. Sin embargo, no se puede negar que esta tendencia no ha sido desconocida en las orientaciones que se han trabajado en las instituciones públicas del mismo Ministerio de Educación como del ICBF. Esta afirmación la podemos contrastar de cierta forma con los planteamientos que arriba presentamos, en la que siempre el

tema del juego y del arte, por ejemplo, han estado presentes y donde se busca que ocupen un lugar preponderante por encima de las intenciones de preparación para la primaria.

Se puede afirmar que este documento se inscribe en esta perspectiva, la cual se irá desarrollando a lo largo del mismo, pero que parece necesario insistir que aunque su énfasis no está en la preparación para la primaria o el adelantamiento de la misma o “primarización”, tampoco plantea que los niños y niñas se desarrollan con el sólo contacto con los objetos y con los otros niños y niñas, sino que requiere de una trabajo intencionado por parte de los adultos, especialmente de los maestros, maestras y agentes educativos que han sido formados para tal fin.

### **La Construcción del Concepto de Educación Inicial**

Como se ha venido diciendo el concepto en sí, de Educación Inicial, empieza a construirse a partir de la formulación de la Política Pública Nacional de Primera Infancia, que se concretó en el Conpes 109, igualmente retoma el Código de Infancia y Adolescencia y demás políticas internacionales.

A partir de allí se puede afirmar que la Educación Inicial se conceptúa como la primera etapa del sistema educativo, que se dirige a los niños y niñas en la primera infancia. Si bien en la idea de primera Infancia se incluyen los niños y niñas menores de 6 años, ya en la política educativa, el rango de 5 a 6 que desde la constitución del 91, es el único grado obligatorio de la educación preescolar, denominado grado de transición, queda dentro del sistema obligatorio y la Educación Inicial pasa a ser la educación para los niños y las niñas menores de 5 años.

Esto se hace evidente en el documento publicado por el MEN en noviembre del 2009: Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia, el cual se presenta como una oportunidad que “... permite a los agentes educativos asumir prácticas educativas pertinentes que faciliten el desarrollo de competencias en los niños y las niñas colombianas...”. En el texto se abordan los conceptos de: desarrollo, competencia y

experiencias reorganizadoras. Estos tres conceptos son desarrollados en tres grupos de edades: 0 a 1 año, 1 a 3 años y 3 a 5 años.

Asimismo, en Bogotá, con el Decreto 057 de 2009, se conceptualiza la educación Inicial como:

*...un derecho impostergable de la primera infancia, dirigido a garantizar el desarrollo del ser humano a través del cuidado calificado y el potenciamiento del desarrollo de los niños y las niñas desde su gestación y menores de seis años. Se concibe como un proceso continuo, permanente e intencionado de interacciones y relaciones sociales de calidad, oportunas y pertinentes dirigidas a reconocer las características, particularidades y potencialidades de cada niño y niña, mediante la creación de ambientes enriquecidos y la implementación de procesos pedagógicos específicos y diferenciales a este ciclo vital. Esta puede proporcionarse en ámbitos familiares o institucionales y en todo caso serán corresponsables la familia, la sociedad y el Estado.*

Como otro aporte para la definición de educación inicial, Bogotá publica en el año 2010 el Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial en el Distrito, realizado en forma conjunta entre la Secretaría Distrital de Integración Social y la Secretaría de Educación. Dicho documento se construye a partir de las políticas tanto nacionales, como internacionales sobre el derecho a la educación de la primera infancia, pues estas dos secretarías atienden y regulan la atención y educación de los niños y niñas menores de 5 años en la ciudad.

Lo anterior plantea que el concepto de educación preescolar, presente en la Ley 115, tiende a ser superado, por el concepto de Educación Inicial, que amplía el derecho a la educación en este rango de edad, es decir, el derecho a la educación no se da a partir de los 3 años, sino a partir del nacimiento, convirtiendo así la educación de 0 a 5, en una etapa educativa. Ahora bien, los dos documentos coinciden en plantear, dentro de esta etapa educativa, que se puede hablar de dos ciclos, el ciclo de 0 a 3, (en el cual de 0 a 1 tiene unas especificidades que es necesario relevar) y el ciclo de 3 a 5, entendiendo la idea de ciclo como una organización del sistema educativo que se realiza a partir de las

confluencias en las características del desarrollo de los niños y las niñas. Estos dos ciclos de la Educación Inicial, son aceptados en la literatura tanto curricular de diferentes países, como de la pedagógica, más orientada por los investigadores en el tema. Las particularidades de esta etapa educativa serán trabajadas a lo largo del documento.

Documento base para la discusión de lienamientos

## 2. PREMISAS DE LA EDUCACIÓN INICIAL

### Niños, Niñas y Desarrollo

La primera infancia se define como el período del ciclo vital de los seres humanos que se extiende desde la gestación hasta los seis años. Se trata de un tiempo crucial en cuanto a maduración y desarrollo, enmarcado por cambios trascendentales en la vida física, emocional social y cognitiva, que afectan y determinan, en gran parte, las posibilidades de aprendizaje y desarrollo durante el resto de la vida.

Basta con observar a los niños y las niñas de una misma familia para comprobar que aunque comparten rasgos comunes, como el parecido físico, los apellidos y el lugar de nacimiento, entre muchos otros aspectos, cada uno es único e irrepetible. Las madres y los padres dicen, con razón, que sus hijos son tan distintos como los dedos de la mano, y estas diferencias comienzan a hacerse evidentes desde la vida intrauterina. Cualquier mamá que haya tenido varios embarazos puede confirmar que ninguno fue igual a otro: las primeras patadas de los bebés en el útero, su manera de responder a los estímulos y sus ritmos personales nos hablan de la enorme diversidad humana. Hoy sabemos que, desde antes de nacer, el bebé no es una tabla rasa sino un participante activo que tiene unas características propias y que construye su propia historia, en medio de un permanente diálogo con su entorno: cada bebé es, desde el comienzo de la vida, un ser humano único y en permanente desarrollo.

Dentro de este contexto, hoy sabemos también que el desarrollo humano es un proceso continuo que se inicia desde el útero y que solo concluye cuando se acaba la vida. Según el Ministerio de Educación,

Tres aspectos caracterizan la concepción actual de desarrollo. En primer lugar, el desarrollo cognitivo, lingüístico, social y afectivo de los niños no es un proceso lineal. Por el contrario, se caracteriza por un funcionamiento irregular de avances y retrocesos. En segundo lugar, el desarrollo no tiene un principio definitivo y claro, es decir, no inicia desde cero. Y en tercer lugar, el desarrollo no parece tener una

etapa final, en otras palabras, nunca concluye, siempre podría continuar (MEN, 2009, p.18).

Este enfoque, que ha sido el resultado de las investigaciones de diversas disciplinas como la neuropsicología, la pediatría y la pedagogía, entre muchas otras, ha cambiado la idea que se tenía antes, cuando se proponían escalas homogéneas e idénticas que debían “cumplir” todos los niños y las niñas en el mismo momento de sus vidas, como si se tratara de una escalera inamovible. “Ahora, la nueva cara de las teorías del desarrollo muestra un funcionamiento desigual, que abandona la sucesión estable de las etapas”. (MEN, 2009, p 19). Por ello, al admitir que actualmente el desarrollo no se considera un proceso en permanente ascenso en línea recta, al estilo de las gráficas de peso y talla, sino un proceso de crecimiento, maduración y aprendizaje –biológico, psicológico, cultural y social–, en el que se establecen múltiples relaciones y en el cual se dan saltos discontinuos, también es evidente que no podemos esperar que todos los niños y las niñas de una familia o de una misma edad maduren de forma idéntica en todas sus dimensiones. Brazelton afirma que “el desarrollo motor, cognoscitivo y emocional parece seguir una línea quebrada, con picos, valles y mesetas”. (Brazelton,1998, p.11). A este paisaje se le podrían añadir también ciertas depresiones, puesto que a veces se puede “retroceder” para tomar un nuevo impulso.

Si bien está claro que el desarrollo no es homogéneo ni estandarizado y que depende de una conjunción de factores individuales, sociales y culturales, con avances y retrocesos, es importante reconocer la presencia de unas constantes en el desarrollo de la especie humana que son universales, como caminar y hablar.

Teniendo como punto de referencia el desarrollo humano, en la primera infancia se pueden identificar unos hitos en éste, con el fin de potenciarlo de una manera intencionada y valorarlo de forma sistemática. Al estar comprobadas la plasticidad cerebral y las enormes posibilidades de maduración y aprendizaje de los primeros años, resulta crucial hacer intervenciones oportunas para potenciar el desarrollo, lo mismo que para prevenir y resolver dificultades, en un momento tan fértil de la vida.

Dentro de este enfoque, la educación inicial afronta un doble desafío: por un lado, respetar y valorar las diferencias individuales y culturales, y, por otro, conocer profundamente los hitos del desarrollo infantil y poder observarlo, sin esperar resultados homogéneos. Las personas que trabajan con la primera infancia saben, por experiencia, que cada niño y cada niña maduran a su propio ritmo: unos caminan más rápido, otros se tambalean y hay quienes salen corriendo muy pronto; algunos hablan primero, en tanto que otros tardan más, sin que por ello dejen de comunicarse; hay unos más arriesgados y otros más cautelosos; unos hacen más “pataletas” en ciertos momentos; hay unos más apacibles que otros, y esta diversidad, tan evidente desde el comienzo de la vida, se constituye en desafío y oportunidad. ¿Cómo promover un desarrollo integral y armónico, reconociendo al mismo tiempo, las aptitudes específicas de cada niño y niña? ¿Cómo ofrecer intervención de calidad que parte del conocimiento profundo de cada cual y de sus circunstancias geográficas, familiares, sociales y culturales? ¿Cómo respetar los ritmos y las características personales y culturales, sabiendo también que a veces es necesario intervenir en un campo específico del desarrollo o en un momento crucial? ¿Cómo potenciar el desarrollo integral reconociendo que hay niños y niñas más hábiles para saltar, otros más verbales, otros más apagados a sus familias, otros más “musicales” y también tantos otros que han vivido experiencias difíciles y adversas?

Esta idea de desarrollo no homogéneo ni lineal, con hitos reconocibles, pero también con enormes diferencias, inspira una propuesta de educación inicial que reconoce la diferencia de los niños y las niñas del país y que se fundamenta en la sensibilidad para observar, escuchar, acompañar y establecer un diálogo permanente de saberes en el cual participen todas las personas encargadas de su formación.

Asimismo, reconocer la integralidad del desarrollo nos sitúa frente a otra tensión entre el carácter indivisible de los niños y niñas y el trabajo intencionado alrededor de sus diversas dimensiones –personal social, comunicativa, corporal, estética y cognitiva–. Más adelante, este documento describirá cada dimensión y mostrará cómo se van tejiendo a lo largo de los primeros años. Sin embargo, no podemos olvidar que, en la vida real, todo está unido, sin cortes abruptos de edad, ni mucho menos de “áreas”. Las razones de organización del texto escrito no deben hacernos perder de vista el asombro que sentimos en presencia de

los niños y las niñas, por fortuna, siempre únicos y siempre en movimiento, y la necesidad de integrar en la práctica pedagógica todas sus dimensiones.

El reto del Centro de Desarrollo Infantil (CDI) y de la familia es, por consiguiente, potenciar el desarrollo de todas sus dimensiones, mediante la construcción de ambientes propicios, enriquecidos y estimulantes en donde prevalezca el conocimiento profundo de cada uno con su historia, sus circunstancias familiares, vitales, geográficas y culturales y donde sea posible la permanente comunicación entre padres, madres, cuidadores y maestras. Asimismo, los aportes de disciplinas como la pediatría, la psicología, la terapia ocupacional y del lenguaje, entre otras, brindan herramientas para garantizar que todos los niños y las niñas cuenten con apoyo oportuno para detectar y prevenir posibles dificultades.

### **La Educación Inicial**

- La Educación Inicial se entiende como un derecho de todos los niños y las niñas a recibir una atención y una educación que potencie al máximo su capacidades y potencialidades. En este sentido, la educación inicial en este documento se inscribe en una perspectiva de Potenciamiento de Desarrollo.
- Al considerarse un derecho, la Educación Inicial reconoce que los niños y las niñas nacen en condiciones diferentes: físicas, culturales y sociales, por lo tanto es fundamental garantizar la equidad de oportunidades de desarrollo y aprendizaje desde la primera infancia, ofreciendo unas relaciones de la mejor calidad a fin de que su competencia pueda aflorar y desarrollarse.
- La Educación Inicial se asume en una perspectiva de atención integral; en ese sentido, los elementos de cuidado característicos de los niños y las niñas de la primera infancia y el potenciamiento del desarrollo, son partes indisociables en la actividad pedagógica.
- El niño y la niña, son sujetos activos que interactúan con el mundo y, por consiguiente, desde que nacen son “competentes” para comprender y actuar en el mundo. Desde ahí la Educación Inicial busca que construyan y desarrollen su

personalidad en interacción con los otros niños y niñas, con los adultos y con su entorno físico.

- Cada niño y niña es un ser particular, con una identidad específica: un nombre, un género, una historia, unas características, unos gustos y unas necesidades que lo hacen único e irrepetible. La experiencia de sentirse cuidado, contenido, amado, valorado, escuchado y respetado por los adultos es la base de su seguridad emocional, de su confianza y su autoestima.
- La Educación Inicial plantea que los niños y niñas no se desarrollan solos en un contacto espontáneo con el medio, los adultos y los pares, sino que estas relaciones “naturales” son las que constituyen la base para el trabajo con los niños y niñas, donde es posible aprovechar, dotar y construir escenarios, así como propiciar interacciones.
- La Educación Inicial concibe al niño y a la niña como un sujeto integral y por lo tanto busca un desarrollo integral de todas sus dimensiones: corporal, personal social, cognitiva, estética y comunicativa. Si bien podemos observar ciertas fortalezas desde la primera infancia, en algunas de sus dimensiones, la idea es buscar que todas se potencien armónicamente, a fin de que sus posibilidades no se conviertan en una limitación, para el desarrollo adecuado de las otras.
- La Educación Inicial es válida en sí misma, es decir, se piensa para ofrecer al niño y la niña las oportunidades para acompañar y potenciar sus capacidades acordes con sus propias características y su momento de desarrollo, lo que le permite adquirir confianza en sí mismo y, seguridad para tomar decisiones.
- La Educación Inicial parte de la observación y escucha de los intereses y características de los niños y niñas, para proponer experiencias que acompañen y posibiliten el máximo desarrollo de estos. Se parte de la idea de que los niños y las niñas, además de ser competentes, tienen intereses y saberes y, por lo tanto, hay que trabajar con estos y a su vez ampliarlos y complejizarlos.

- La Educación Inicial no se piensa desde la preparación para la escuela primaria, sino desde las características del niño y la niña. En ese sentido supera el concepto de Educación Preescolar, ya que piensa que potenciar el desarrollo, implica trabajar desde las actividades rectoras de la infancia: juego, arte, literatura y exploración del medio. Esto, desde luego, le permite llegar preparado y motivado a la educación escolar.
- El hecho de plantearse el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio como los pilares de la educación inicial, permite superar las insistentes actividades de mesa, de papel y lápiz, que han tendido a “primarizar” la educación de la primera infancia, al incorporar el trabajo por áreas, los contenidos, las estrategias y la evaluación propias de la educación primaria.
- Las formas de trabajo pedagógico de la Educación Inicial tienen la característica de ser abiertas, es decir, permiten la actuación y participación del niño y la niña, pues solamente desde ahí se pueden conocer las particularidades de cada uno, para proponer experiencias a partir de ellas, superando así el carácter homogenizante, donde todos hacen lo mismo.
- La Educación Inicial no busca la precocidad, es decir que el niño y la niña realicen acciones que son propias de edades más avanzadas y creer que esto es lograr el máximo desarrollo, sino que, por el contrario, busca hacer un trabajo significativo en cada edad a partir de potenciar sus propias características de desarrollo, lo que les brinda seguridad en sí mismos, autonomía y creatividad.
- La Educación Inicial no es repetible, en el sentido en que las experiencias que ofrece, acordes con la edad de los niños y las niñas, más adelante es difícil volverlas a plantear y se pregunta constantemente por el verdadero sentido de ciertas actividades y su pertinencia.
- La Educación Inicial parte de la idea de que la pedagogía ha desarrollado un saber acerca del qué y el cómo se trabaja con la primera infancia, por ello la actualización

se hace necesaria, pues es la que permite enriquecer y consolidar cada vez una mejor y más sustentada pedagogía de la primera infancia.

### **El Centro de Desarrollo Infantil - CDI**

El Centro de Desarrollo Infantil es un espacio, físico pero también pedagógico y social, en el que se ofrece Educación Inicial desde una propuesta intencionada orientada a garantizar la atención integral y potenciar el desarrollo de los niños y las niñas durante la primera infancia, como partes indisociables del trabajo pedagógico, mediante unas condiciones espaciales, temporales, pedagógicas y humanas.

El CDI es la primera comunidad educativa en la que los niños y las niñas aprenden a vivir juntos, a conocer, querer y respetar a los demás, a mirarse y a ser mirados al lado de otros y a enriquecerse mediante el encuentro con niños, niñas y maestro, maestra y otros agentes educativos. En esta pequeña comunidad se experimentan y se interiorizan paulatinamente normas básicas de convivencia y los niños y niñas se construyen, desde el comienzo de la vida, como sujetos de derechos y como ciudadanos solidarios y participativos, creadores de cultura y de conocimiento y transformadores de la realidad, mediante un proceso continuo de relaciones culturales y sociales, enmarcado en normas básicas de convivencia que contienen, brindan seguridad esencial, confianza básica y experiencias específicamente pensadas para la primera infancia, el CDI garantiza, acompaña y potencia el desarrollo infantil y se constituye en el escenario inicial para fortalecer la identidad, desarrollar la autonomía, la empatía, la solidaridad, la convivencia; para tramitar las diferencias y resolver los problemas y entrar en contacto con la diversidad de la experiencia humana.

### **El CDI y la inclusión social**

Los Centros de Desarrollo Infantil han de pensarse desde una perspectiva de inclusión social o de educación diferencial, lo que implica asumir cada uno de estos centros, como escenarios de construcción social, donde se reconocen y valoran las diferencias de los niños y niñas que a él asisten. Es así como se requiere, que la sociedad en general dinamice esfuerzos importantes por elaborar comprensiones para pensar la inclusión

social o la educación diferencial, desde una perspectiva que reconoce a cada sujeto, su contexto, su cultura y su propia historia.

Para hacerle frente a lo anterior es necesario abordar un concepto de una enorme complejidad, el concepto *otro*, dado que este sería un marco de referencia para comprender lo que puede ser asumido como diversidad, como diferencia, como inclusión. Este concepto se puede pensar y comprender, dentro de una perspectiva desde la cual se reconoce que el otro posibilita mi existencia, la existencia del sí. Siguiendo a Montero (2002): “*La comprensión psicológica del sí mismo implica necesariamente al otro, ya que para ser necesitamos internalizar las formas en que los otros nos ven*” (p. 45).

Lo anterior puede llevar a considerar que la identidad es afectada por las declaraciones que el-los otro-s hacen del sí, por las apreciaciones, que sin lugar a dudas configuran maneras de asumir el mundo, en contextos particulares, desde los cuales se señalan, regulan, sancionan o validan prácticas sociales.

En concordancia con lo anterior es importante reflexionar entonces sobre lo que implica lo intercultural y pensarlo dentro del lineamiento como un proyecto en construcción que implica la comprensión de la interacción, el intercambio y la reciprocidad en el campo de los valores, los modos de vida, de las representaciones simbólicas presentes en los vínculos con los otros, de las cosmovisiones o formas de aprehender el mundo y de las interacciones entre las diferentes culturas. Lo intrínseco al interculturalismo en Pedagogía, es la posibilidad de orientarse a todos los niños y niñas, puesto que debe tener un alcance genérico, en el que no haya segregación de ningún tipo.

Así mismo, es necesario reconocer que las instituciones educativas, en nuestro caso los CDI son lugares de encuentros y desencuentros y que allí convergen, entre otros agentes, maestros, maestras, niños, niñas y familias, con culturas e identidades propias, en permanente construcción.

En este sentido pensar la inclusión o la educación diferencial, implica pensar necesariamente en la educación intercultural y desde allí las interacciones, la construcción de vínculos con subjetividades e identidades que emergen de contextos históricos,

sociales y culturales diferentes. De esta manera el lineamiento propone el juego, el arte, la literatura y la exploración como escenarios privilegiados para comprender y reconocer la manera como confluyen subjetividades que emergen de escenarios distintos, pues en los pilares mencionados el sujeto refleja su sociedad y la cultura en la cual está inmerso.

### Dimensiones y Pilares

En este apartado se busca hacer una aproximación a los dos conceptos fundamentales que estructuran este documento: el concepto de dimensiones y el de pilares de la Educación Inicial. Estos dos conceptos no están separados y para el trabajo pedagógico es indispensable tener en cuenta sus relaciones, lo cual se precisará a continuación.

- **Las dimensiones del desarrollo en la educación inicial**

Cuando se analizaron los documentos ministeriales para la orientación del trabajo pedagógico para los niños y niñas menores de 6 años, se encontró una constante: desde 1984, fecha en la que aparece por primera vez un currículo, se ha trabajado a partir de unos aspectos o componentes básicos del desarrollo. En esos años se mencionan como fundamentales, el perceptivo-motriz, el socioafectivo, el intelectual, el del lenguaje y el creativo. Algo similar se puede decir al revisar la mayoría de la literatura sobre educación de la primera infancia, en el que estos están, en general, presentes.

Posteriormente, en la Resolución 2343 de 1996, aparece por primera vez el concepto de dimensiones que aunque este no se define, si se diferencia del concepto de áreas de enseñanza. En ella cuyo eje son los indicadores de logros curriculares, se afirma que para los grados de educación preescolar se plantean desde las dimensiones y para los demás grados del sistema educativo, se hace desde las áreas obligatorias. En ésta se presentan: la dimensión corporal, comunicativa, cognitiva, estética y la dimensión ética, actitudes y valores. Asimismo, en el lineamiento del 1998, nuevamente se plantean las dimensiones del desarrollo, en éste se aclara que el concepto de dimensión es un avance respecto al concepto de áreas del desarrollo, aunque tampoco se define. Se mencionan las cuatro primeras pero además está la dimensión socio-afectiva (que estaba en el currículo del 84) y sobre la dimensión ética se amplía a una dimensión espiritual y ética.

Ahora bien, cuando se habla de dimensiones, áreas, aspectos, componentes o demás denominaciones, siempre se hace la salvedad de que el niño y niña es completo e integral, para aclarar que estas no se encuentran separadas en el ser humano. Sin embargo, el problema que se presenta es que no parece haber teorías del desarrollo que hayan estudiado al niño y niña completo. En general lo que se ha hecho en las ciencias humanas para conocer a profundidad, es analizar qué implica separar, para poder estudiar a profundidad cada parte, sabiendo y explicitando que estas separaciones son arbitrarias. Esta afirmación es fácilmente contrastable cuando encontramos las distintas teorías sobre el desarrollo humano, es así como el desarrollo cognitivo ha sido estudiado principalmente por las teorías piagetianas y las vigoskianas; el desarrollo sociaflectivo ha estado más marcado por las teorías psicoanalíticas, entre otros. Si bien, algunos teóricos se han adentrado en dos o más dimensiones, por ejemplo Bruner ha trabajado tanto el desarrollo cognitivo como el del lenguaje, se puede afirmar que no existen, hasta el momento teorías completas.

Lo anterior hace muy difícil que hoy en día se pueda presentar una mirada integral del desarrollo infantil. Si bien el documento Desarrollo Infantil y Competencias del MEN (2009) hace una apuesta, esto se hace muy difícil, pues aunque no se quiera, van a primar las preferencias y las formaciones de los autores y autoras y van a quedar dimensiones sin desarrollar, el caso por ejemplo, de la dimensión corporal, o de la dimensión personal-social, que terminan siendo poco trabajadas.

Por ello, en este documento se ha optado por retomar las dimensiones en forma separada, no como un retroceso, sino como un “en esto estamos”, buscando incluir las producciones actuales sobre las mismas. Haciendo como siempre la salvedad de que estas dimensiones no están separadas en la constitución del sujeto; pero atendiendo a una de las ventajas de dicha separación y es el hecho de que las podemos tener presentes todas. Como se explica en muchos documentos, el hecho de que estén relacionadas unas con otras, no implica que, cuando trabajamos una, las trabajamos todas. Este es tal vez el principal problema: que muchas veces, en el trabajo pedagógico se priorizan algunas -en general la cognitiva y la motriz para la preparación para la escuela-, olvidándose de cierta

manera de las otras; por ejemplo la dimensión corporal, en un sentido más amplio, que es fundamental en primera infancia.

Sin embargo, se puede afirmar que el documento no centra sus orientaciones pedagógicas sobre las dimensiones porque aunque los maestros, maestras y otros agentes educativos saben que estas no son áreas de trabajo pedagógico, a veces se termina convirtiéndolas en eso. No podemos negar que existen instituciones donde las dimensiones se organizan como si fueran asignaturas e incluso se hacen unidades didácticas para cada una, más aun se trabajan por día, ocasionándose así una gran separación de la integralidad de los niños y las niñas. Buscando, entonces, realizar una propuesta que posibilite trascender este problema, se ha optado por invitar a que el trabajo pedagógico, sin desconocer las dimensiones, se oriente fundamentalmente a través de los Pilares, conceptualizados como las actividades rectoras de la infancia.

- **A qué se llama en este documento pilares de la educación inicial.**

Ante todo es necesario aclarar que en el CONPES 109 2007 de primera infancia, cuando se habla de promover el desarrollo integral de la primera infancia, se menciona la Educación Inicial y de ella se plantea que: “... favorecerá la creación de ambientes tempranos de aprendizaje no escolarizados, que incluyan como elemento fundamental el juego, el arte, la literatura y demás lenguajes expresivos...” (p.30).

La idea de pilares busca plantear el desarrollo de esa afirmación, en primer lugar, tomando estos elementos fundamentales mencionados y conceptualizándolos como las actividades propias de la infancia y denominando estas actividades como pilares, a símil de soporte, de sostén, para construir de allí el armazón pedagógico de la educación inicial. En segundo lugar, no reiterar lo de lenguajes expresivos, en tanto estarían subsumidos en la literatura y el arte. Y en tercer lugar, ampliar estos elementos con el de la exploración del medio, elemento fundamental en la apropiación que el niño y la niña hacen del mundo y que tiene particularidades que no están de manera evidente en las anteriores.

Se han definido como las actividades propias de la infancia, las actividades con las que el niño y la niña se relacionan con el mundo y con los adultos y las actividades con las que los

adultos se relacionan con ellos y ellas durante la primera infancia, (Bogotá, 2010). Esta definición de pilares permite mirarlos en una perspectiva pedagógica, es decir volcar el trabajo pedagógico a impulsar estas actividades, pero teniendo la claridad de que ellas en sí mismas, producen desarrollo. En ese sentido no son ni herramientas ni estrategias pedagógicas, lo que querría decir que ellas no se “usan para lograr otros aprendizajes”, sino que son válidas en sí mismas.

La máxima sobre el juego planteada por Garvey, ayuda a explicar esta idea, la autora dice: “El niño no juega para aprender pero aprende cuando juega”, esto mismo lo podríamos decir con el arte, la pintura y el dibujo, no se realizan para que el niño y la niña desarrollen su motricidad fina, aunque al hacer arte esto se logre. El manejo de pinceles o crayolas, desde luego incidirá en esto, pero pintar y dibujar para el niño o la niña tiene como finalidad expresarse, construir mundos simbólicos, elaborar la apropiación de los objetos reales, entre otros, y esto es lo que interesa trabajar desde el pilar; lo que no quiere decir, que los otros aspectos no son importantes; si lo son y por ello es que se dice que los niños y niñas potencian su desarrollo trabajando estas actividades, lo cual les permite estar preparado para su posterior ingreso a la escuela.

Igualmente, se trabaja la idea de “ambientes de aprendizaje tempranos no escolarizados”, pero nos distanciamos del término “escolarizados”, en el sentido en que entendemos el Centro de Desarrollo como una “escuela de desarrollo infantil”, y para plantear esta idea de no formalización, que es la que se quiere indicar, preferimos el término “primarización” que es más preciso en la idea de distanciamiento de una mirada adelantadora y preparatoria para la educación obligatoria.

Asimismo, el término pilar, en su acepción de sostén, pero también de mojón para señalar caminos, remite a otra de las intenciones y es que con ellos se busca crear una “cultura de la Educación Inicial”, un camino que se comparta en los diferentes estamentos sociales tales como padres, maestro, maestra y otros agentes educativos, en fin, sociedad en general. La apuesta es que se comparta la idea de que a eso van los niños y las niñas a los Centros de Desarrollo: a jugar, a acercarse y expresarse a través del arte, a disfrutar la literatura infantil, a explorar el medio de una manera más organizada, actividades en las que, se insiste, son en sí mismas potenciadoras de desarrollo.

Ahora bien, en cada una de estas actividades se desarrollan las dimensiones, por ejemplo al jugar al papá y a la mamá, el niño y la niña están desarrollando la capacidad simbólica y en este sentido, la dimensión cognitiva; el lenguaje y por ende la dimensión comunicativa; asimismo la dimensión personal social, pues están aprendiendo a convivir y a relacionarse con otros. Sin embargo, hay pilares que permiten mayores desarrollos de algunas dimensiones, cuando se trabajan juegos motores, no podemos negar que la dimensión que con más fuerza se trabaja es la corporal, aunque hay aspectos de las demás dimensiones que también están presentes.

A su vez los pilares tampoco están totalmente separados unos de otros, quiere decir, que cuando se juega se explora, incluso como se verá más adelante, en los primeros años separar la exploración del medio del juego resulta difícil. Igualmente el arte y la literatura están íntimamente relacionados en los primeros años, las canciones son parte de la literatura. Sin embargo, a partir de los tres años las investigaciones muestran que un niño o niña diferencia jugar, pintar y leer (Reyes, 1999).

Después de este recorrido, en los dos siguientes capítulos se encontrará el concepto de cada dimensión, sus elementos claves y los principales hitos de éstas. Por su parte, en el desarrollo de cada pilar se presentará su caracterización, su importancia en la educación inicial, su contenido y el papel del maestro, maestra y otros agentes educativos. En cada pilar se hacen propuestas para enriquecer el trabajo con el grupo de niños y niñas de cada edad en el centro de desarrollo y en algunos casos fuera de él. Como se verá no existen diferenciaciones tajantes, pero se trata sí, de ir complejizando las mismas de acuerdo con las características generales de la edad, ya que se sabe, por ejemplo, que los niños y niñas de 2 años no juegan igual que los de 4 años.

### 3. DIMENSIONES DEL DESARROLLO INFANTIL

#### DIMENSIÓN COMUNICATIVA

- **El lenguaje y los caminos de la cultura**

Desde el comienzo de la vida se da una incesante conversación entre lenguaje, pensamiento y desarrollo emocional. El lenguaje forma la estructura cognitiva y emocional de los niños y niñas, pero también los avances cognitivos y emocionales transforman su lenguaje. Esto quiere decir que la psiquis del bebé se nutre de lenguaje y, a la vez, el lenguaje va nutriendo su psiquis, mediante un movimiento permanente en el cual los adultos juegan un papel fundamental.

Está demostrado que el lenguaje modifica la arquitectura cerebral y determina gran parte de las posibilidades de comunicación, desarrollo y aprendizaje, mucho antes de la aparición de las primeras palabras. Desde el punto de vista neurológico, hoy se sabe que la variedad, el desafío y la calidad de los estímulos verbales y no verbales brindados al bebé construyen su cerebro, y es igualmente cierto que la vida emocional tiene raíces en el vínculo afectivo con las personas más cercanas que envuelven al bebé entre múltiples lenguajes verbales y no verbales, que son básicos para la construcción de su subjetividad.

Bruner (1986) afirma que la interpretación y la negociación comienzan en el momento en que el niño y la niña entra en la escena humana y que, al intentar usar el lenguaje para lograr sus fines, los niños y las niñas, más allá de dominar un código, están negociando procedimientos y significados; es decir, están aprendiendo los caminos de la cultura y los caminos de su lenguaje.

Desde este punto de vista, el lenguaje, en el sentido amplio de capacidad de comunicación, la lengua como el sistema de signos verbales compartido por la comunidad a la que se pertenece, y la literatura, como el arte de expresar la particularidad humana mediante el trabajo con las palabras, son esenciales en la educación inicial, pues ofrecen a los niños y niñas las bases para comunicarse, para expresar su singularidad, para

conocerse y conocer a los demás, para aprender, para operar con símbolos y para tomar contacto con la experiencia estética.

- **Lenguaje fáctico y lenguaje literario: dos caras de una misma hoja.**

Los niños y las niñas van tomando contacto con los diversos usos del lenguaje verbal y no verbal desde la primera infancia y aprenden a interpretar diversos mensajes: un ceño fruncido, una sonrisa, un abrazo, un gesto de aprobación, un cuento, una caricia o un juego de palabras. Esos usos del lenguaje tienen contextos diferentes que también aprenden a descifrar y, progresivamente, identifican que la lengua puede emplearse para manejar situaciones prácticas del día a día, pero que también hay otra más compleja y enriquecida, que se encuentra, por ejemplo, en un relato o un poema.

La lengua fáctica y la lengua literaria son dos extremos en esa línea continua del lenguaje y, aunque entre los dos puntos, hay muchas formas cambiantes de expresarse, las experiencias brindadas en la primera infancia permiten tomar contacto con todas las posibilidades de comunicación y de expresión, en diversos contextos. Así como los niños y niñas necesitan entender instrucciones breves y concisas –“a comer”, “cuidado con el enchufe”, “dónde están los zapatos” –, también requieren escuchar o contar historias, jugar con las palabras, commoverse, arrullarse, aprender, explorar emociones e imaginar mundos posibles.

Bonaffé, (2008) plantea que la lengua fáctica se expresa con estructuras sencillas, frases entrecortadas y fragmentarias, pues la misma situación proporciona un contexto que permite omitir ciertas palabras. “Vístete, rápido, vamos” puede ser un mensaje comprensible en circunstancias cotidianas, pero la lengua puede tomar otra forma: cuando contamos o leemos cuentos, cuando cantamos o compartimos juegos de palabras, cuando motivamos a los niños y niñas a expresarse y los escuchamos con respeto y atención, les permitimos tomar contacto con las posibilidades que ofrecen la lengua y la literatura para dar sentido e ilación a la experiencia. Ese contacto se incorpora paulatinamente a su psíquis para acercarlos a la lengua de la imaginación, de la investigación y del conocimiento.

Sin embargo, muchos niños y niñas crecen circunscritos a un lenguaje utilitario y a veces, en medio de un lenguaje que ha sido producto de situaciones de violencia transmitidas de una generación a otra. Entre quienes inician su vida entre manifestaciones culturales que les permiten resolver problemas, expresar sus sentimientos y sus sueños, y quienes crecen con un lenguaje limitado a la comunicación inmediatista, hay una brecha que se hace evidente en la primera infancia y que afecta las oportunidades de aprendizaje y de expresión. Las investigaciones de Heckmann (2003) han demostrado que a los tres años existen grandes diferencias en vocabulario, fluidez verbal, estructuración de frases y posibilidades interpretativas y narrativas entre los niños y las niñas que han tenido experiencias comunicativas estimulantes y quienes no las han tenido, lo cual demuestra que el capital simbólico está mal repartido.

Uno de los mayores problemas educativos en Colombia es esa inequidad en las bases de lenguaje que se reciben desde la primera infancia y que permiten predecir la facilidad o la dificultad para aprender: mientras algunos cuentan con un potencial para expresarse, resolver problemas, pensar e imaginar, que les ha sido dado de forma natural, mediante el contacto con las palabras y los libros y la disponibilidad de los adultos para escucharlos y “contar con ellos”, otros parecen condenados, con escasas excepciones, a la repetición o al silencio, en tanto que carecen de los dispositivos esenciales para construir los mundos posibles del pensamiento y la imaginación. Hoy está claro que el tiempo que se pierde para desarrollar libremente todas las posibilidades de lenguaje verbal y no verbal en la primera infancia es muy difícil de recuperar en momentos educativos posteriores, donde hay desafíos complejos como leer alfabéticamente, escribir y manejar complejos sistemas simbólicos, sin duda, enraizados en estas primeras experiencias.

Por consiguiente, admitir que los primeros años de la vida son definitivos para el desarrollo emocional, social y cognitivo y que el lenguaje es una herramienta fundamental para lograr ese desarrollo, nos sitúa frente al imperativo político de ofrecer, durante la educación inicial, ambientes intencionados y estimulantes, donde los adultos –padres, madres, maestras y agentes educativos– tomen conciencia de su papel como interlocutores, brindando todas las posibilidades para explorar el arte, el juego y la literatura. Acceder al lenguaje en la primera infancia, más que enseñar palabras, es construir los significados de la cultura y hacer parte de un conglomerado humano que

comparte unas reglas de juego, unos turnos para la comunicación, unos pactos construidos con gestos, entonaciones y palabras, unos rituales, unos símbolos y un legado cultural.

La dimensión comunicativa tiene que ver, por consiguiente, con el desarrollo del lenguaje en sentido amplio, como capacidad general de comunicación, y ello implica tener en cuenta los lenguajes no verbales: gestos, tonos y señales que se relacionan con el cuerpo, el movimiento, el tono de la voz y las imágenes. A medida que avanza el proceso de adquisición de la lengua materna, estos lenguajes siguen estando presentes como formas de comunicación que matizan y complementan las palabras y que no pueden separarse de estas. Cuando los bebés lloran, señalan un objeto, manifiestan estados de ánimo a través de gestos y tonos, cuando miran un libro, un cuadro o una película, cuando hablan a media lengua e, incluso, cuando guardan silencio, se comunican. Todo ello resulta fundamental para crear ambientes en los que tengan cabida los múltiples lenguajes de la infancia.

Según veremos a continuación, mientras los niños y las niñas conquistan su lengua materna, resulta muy importante considerar el lenguaje en este sentido amplio y abarcador puesto que muchas veces tendremos a reducirlo al número de palabras que se manejan en cada edad y olvidamos que hay otros aspectos como la intención comunicativa o la comprensión. Para entender los procesos variables y particulares de adquisición del lenguaje, se esbozan los principales hitos en el desarrollo de la comunicación durante la primera infancia, con el fin de orientar, desde una mirada flexible, el trabajo pedagógico.

- **Los hitos comunicativos de los primeros años**

Desde el nacimiento, el bebé afronta la tarea de vivir separado de su madre, pero estrechamente dependiente de ella y de sus seres más cercanos y pasar, paulatinamente, de la simbiosis con ella, hacia las primeras nociones de sus límites: dónde comienza su cuerpo y dónde terminan los demás. Esa separación, difícil y confusa en el comienzo, le permite al bebé construir la primera relación mediante el ritmo de las idas y venidas de su madre, de su padre o de sus cuidadores. Poco a poco, el bebé aprende a manifestar sus necesidades de alimento y cuidado a través del llanto y los adultos aprenden a descifrarlo

y a crear ritmos predecibles de atención para acudir a sus llamados, lo cual otorga al recién nacido la seguridad esencial de llamar para ser atendido. Así, paulatinamente, comienza a experimentar una alternancia entre su llanto y la disponibilidad de sus seres cercanos, mediante el cual se configura una primera comunicación que ofrece una estructura predecible y que le otorga al bebé la confianza básica de ser cuidado, no solo en el plano fisiológico, sino también en el plano emocional.

Al atribuir distintos sentidos al llanto –hambre, sueño, malestar, necesidad de compañía–, los adultos le ofrecen al bebé la base necesaria para comunicar esos estados y hacerlos comprensibles mediante distintas formas de llorar. Estas habilidades comunicativas se relacionan con el reconocimiento de las caras. Alrededor de las tres primeras semanas, los bebés reconocen el rostro de la madre y, progresivamente, el del padre y el de sus cuidadores. Esas caras expresivas provocan en el bebé sonrisas y vocalizaciones que se hacen evidentes hacia los dos o tres meses y que señalan un hito en su desarrollo, pues le permiten tener interacción social con los demás a través de la sonrisa, de los largos contactos visuales con otros y del comienzo del balbuceo.

El balbuceo es un hito que muestra el paso de los gritos primordiales al “orden otro” de la cultura y que va evolucionando paulatinamente para adoptar la forma de cadenas silábicas. Mediante la conquista y el juego con su voz, el bebé toma conciencia de las posibilidades del lenguaje para producir reacciones emocionales en los demás y organizar los sonidos en el tiempo y esto constituye la matriz de una comunicación que también le permitirá jugar y acompañarse. Durante estos primeros meses, el bebé pasa mucho tiempo escuchando atentamente las voces cercanas para apropiarse de su lengua: no solo de las palabras, sino de sus tonos y de su música. Por ello, el papel de los adultos es estimular y enriquecer la comunicación a través de palabras que nombran sus estados de ánimo, de canciones de cuna, de juegos de palabras y “conversaciones” espontáneas que les ofrecen claves sonoras, afectivas y gestuales.

Entre los tres y los seis meses, la mirada empieza a buscar otros horizontes más allá del rostro de su madre o cuidador. Aprender a controlar la mirada otorga protagonismo en la relación pues el bebé puede “decidir” cuándo mirar para iniciar la interacción y cuándo desviar la mirada y ponerle fin. Asimismo, la cuidadosa “lectura” de los rostros le ofrece

cada vez más pistas para el reconocimiento de las caras conocidas. Esas caras son un libro abierto a la experiencia comunicativa: mirar o esquivar la mirada; sonreír, imitar gestos y balbucear, para hablar consigo mismo o con los demás se conjugan con esa escucha atenta a la que aludimos.

Durante el segundo semestre, el bebé muestra temor frente a las caras desconocidas, lo que indica que la representación del rostro de la madre, del padre y de sus cuidadores ya está presente. Esta identificación de “las caras conocidas” coincide con un balbuceo más complejo que se aproxima a las primeras palabras, mediante un continuo juego de escuchar y ensayar parloteos. El papel de los adultos sigue siendo el de nutrir la experiencia comunicativa, a través del canto, de los juegos motores y de palabras, y de la disponibilidad para “leerlo”, es decir, para atribuir sentido a sus balbuceos y a sus gestos, confiriéndole un papel cada vez más activo dentro de la comunicación: validando, valorando y enriqueciendo sus múltiples lenguajes.

Hacia el primer año, los niños y las niñas no se quedan quietos y su capacidad de desplazarse transforma la visión del mundo. Empezar a moverse por sí mismos tiene consecuencias mentales importantes: les confiere poder para “hacer cosas solitos” y ser agentes de sus propios desplazamientos. Así, junto con el paisaje físico, exploran “paisajes mentales” en la cara y en los gestos de sus cuidadores y se dan cuenta de que ellos pueden descifrar sus sentimientos. Un ejemplo típico es el del niño y la niña que, al caerse, mira al adulto para “ver si le dolió” y dependiendo de su reacción, llorará o continúa su marcha.

Los niños y las niñas adquieren, además, la capacidad de saber que los objetos no dependen del alcance de su vista; es decir, que permanecen independientemente de ellos. Saber que hay cosas que pueden no estar a la vista, y sí en la mente, es clave para la comunicación. Por ejemplo, pueden llamar la atención de sus cuidadores para que les alcancen un juguete, señalándolo con el índice o pedir agua y llevar al adulto a la cocina. En la acción de señalar para reclamar lo que no ven, pero saben que existe, se ve una compleja intención comunicativa que conjuga gestos, movimientos y balbuceos o palabritas. Los niños y las niñas tienen muy claro que cada cosa tiene un nombre y por ello es frecuente verlos cómo hacen que los adultos les repitan los nombres de las cosas.

Simultáneamente, la maduración del sistema articulatorio permite pasar paulatinamente, desde el balbuceo, hacia la producción de sonidos cada vez más similares a los de la lengua y pronunciar las primeras palabras. Esta transición, que no es abrupta, suele darse entre los 12 y los 24 meses, o después, con enormes variaciones y resulta difícil determinar cuándo fue la primera vez que un niño o una niña dijo “ma”, queriendo significar mamá. Como ya lo mencionamos, el lenguaje comprensivo va mucho más adelante que el productivo y los ritmos personales son variables; por ello, muchos niños y niñas tardan más tiempo en hablar, sin que por ello dejen de comunicarse. Asimismo es importante reconocer que el proceso de adquisición de la lengua materna no comienza solamente con sustantivos. Hay verbos como “fue” o “no está” y expresiones como “adiós” que aparecen muy temprano, acompañadas de gestos de despedida; adverbios como “más” o “allá”, que pretenden repetir acciones o ir hacia lugares no visibles y, por supuesto, sustantivos como “agua”, “tete” o “leche”, para nombrar objetos del entorno visible.

Paulatinamente, alrededor de los dos años, los niños y las niñas toman conciencia del poder de las palabras para hacer declaraciones sobre el mundo, llamar la atención de las personas y compartir experiencias. Esta facultad de usar palabras para compartir una experiencia común es propia de la comunicación humana. Mientras los animales sólo se comunican de forma utilitaria para satisfacer necesidades básicas, los niños y niñas de estas edades que hacen declaraciones sobre el mundo, con gestos y sonidos llenos de significado (adiós- papá- fue- bus) experimentan que el lenguaje verbal re estructura el mundo.

Clasificar a todos los cuadrúpedos en “guaus” o a los medios de transporte en “brummm” es ya una manera de organizar la experiencia en categorías e inaugura otra forma de pensar, de compartir la vida emocional y de suscitar reacciones en los otros. En esta etapa los niños y niñas prestan especial atención a la sonoridad de las palabras y es frecuente verlos capturar sonidos para guardar en la memoria. Esta forma de trabajar con las palabras es su aliada para la adquisición del lenguaje.

A medida que la lengua materna se va convirtiendo en una forma habitual de comunicación, el lenguaje confiere la posibilidad de explorar mundos imaginarios en los cuales está presente lo que no se ve y se puede nombrar “en el lenguaje”.

Es un tiempo de sueños, de juegos cada vez más complejos, pero también de temores y pesadillas. Los niños y las niñas “guardan en su mente” acciones como arrullar bebés – tomadas de la realidad– para imitarlas y “hacer de cuenta”. Por ejemplo, transforman un palo en un caballo o preparan comidita de mentira, lo cual inaugura un tiempo de grandes retos cognitivos, sociales y comunicativos, en el que se presenta una explosión lingüística: ese momento en el que vemos que “se les soltó la lengua”. Según las investigadoras Karmiloff (2005), hay un impulso del lenguaje que está asociado a esta época de incansable actividad simbólica, en la que también se observan grandes progresos en el juego y en la cual los niños y niñas aprenden una cantidad sorprendente de palabras cada día.

Aproximadamente después del tercer año, los niños y las niñas evolucionan hacia formas de regulación entre pares que se reflejan en su lenguaje: “compartimos los juguetes, hablamos y no pegamos, esperamos el turno”. La progresiva aceptación de las normas de convivencia que regulan la vida en comunidad suele coincidir con la conquista progresiva de cierta agudeza “gramatical” que se va perfeccionando entre los cuatro y los cinco años y que se refleja en el manejo intuitivo de aspectos de género, número o tiempos verbales. Por ejemplo, al decir “no cabo”, demuestran que conocen normas de conjugación de los verbos regulares que aplican a este verbo irregular; o al proponer “digamos que yo era”, intuyen que hay un tiempo verbal que alude al tiempo-otro de la ficción: el del juego y la literatura. Su juego simbólico es cada vez más rico y la imaginación y el aprendizaje se conjugan para explorar mundos posibles. Las incessantes preguntas y los porqués, las charlas con amigos, los proyectos de aula y el movimiento entre la fantasía y la realidad hacen de este un tiempo fértil para estimular el interés por conocer el mundo, por relacionarse con los demás, por hacer pactos –aunque se rompan y haya que restaurarlos permanentemente-, y por explorar el arte y la literatura.

Las relaciones con sus pares, los juegos compartidos y la invención constante de la vida en comunidad, con sus encuentros y desencuentros, evolucionan a la par con su lenguaje, y la

indagación como motor del aprendizaje, continúa expandiéndose durante los cuatro y los cinco años. Algunos niños y niñas que han sido estimulados con cuentos y juegos de palabras, suelen hacer preguntas sobre la lengua escrita y su curiosidad y su motivación frente a los libros los llevan a leer de muchas formas, a contar la propia historia y a seguir expresándose con un tono de voz cada vez más personal.

## DIMENSIÓN CORPORAL

- **El cuerpo como vehículo para estar en el mundo y construir la identidad.**

La presencia corporal constituye al sujeto como ser en el mundo, somos un cuerpo que habita el mundo, lo reconoce y lo transforma y como lo plantea Camels (2004) es una insignia que me diferencia de otros cuerpos pero al mismo tiempo me identifica, primero con cuerpos cercanos de la familia, luego de la colectividad. Para Wallon “*mí cuerpo es el eje del mundo, con mi cuerpo adquiero conciencia de lo que me rodea, mi propia existencia y la del mundo circundante sólo aparecen y se hacen realidad por causa de mi cuerpo*” (p.302)

En la infancia esta dimensión cobra especial relevancia puesto que el cuerpo es el principal vehículo de contacto con el mundo que poseen el niño y la niña; en sus primeras etapas, el cuerpo biológico está listo para recibir y contactar con el mundo por medio de las sensaciones, está dispuesto físicamente a sentir los objetos y las personas que lo rodean y así ir estructurando el cuerpo –YO, sobre la base de lo orgánico. La relación con los otros va configurando sus límites corporales, los sentimientos frente a sí mismo y las posibilidades de interacción con el entorno.

De esta manera, el desarrollo corporal se manifiesta en procesos cada vez más complejos de contacto con el mundo, permite integrar los actos en el pensamiento, construir la identidad y la autonomía. Los cambios posturales, las coordinaciones, los desplazamientos se van dando en el marco de la relación afectiva que crea el interés y la motivación para ir más allá del espacio que ocupa el cuerpo y ver el mundo desde otras perspectivas.

En este proceso juega un papel fundamental, el diálogo tónico, del que habla Ajuriaguerra, diálogo que crea un nicho donde el niño y la niña se siente contenido, aceptado y reconocido creando la confianza y seguridad necesaria para hacerse paulatinamente dueño de su cuerpo y capaz de lanzarse a explorar un entorno lleno de experiencias nuevas. Así, “...el niño mediante vivencias corporales agradables, apoyadas por un contexto afectivo favorable y organizado, irá adquiriendo una buena dosis de seguridad personal que le ayudará no solo a conseguir una imagen global positiva de sí con

suficiente confianza, sino también espontaneidad y equilibrio en sus relaciones socio-personales y en el control tónico-emocional específico." (Sugrañes, 2007 p.83)

En el reconocimiento cotidiano que hace el adulto del cuerpo del niño y la niña, se sientan las bases de la conciencia corporal y la conciencia de sí. Los cambios posturales, los contactos piel a piel, los mecimientos, generan la sensación de ser uno separado del otro, configurando el sentimiento de unidad. Al mismo tiempo el contacto con objetos y superficies diversas, le permite percibir las diferencias y ajustar su movimiento, descubriendo nuevas posibilidades corporales y a la vez ir construyendo el conocimiento del mundo exterior. Esas vivencias corporales marcadas por la emoción que las acompaña quedan inscritas en la memoria corporal, configurando un estilo personal en la manera de abordar el encuentro con el mundo. Dentro de estas vivencias cobran especial importancia los balanceos, los giros y las caídas, que el niño y la niña experimentan con gran placer desde muy temprana edad y que según Arnaiz (2001) son movimientos, más centrados en el sujeto, creando sensaciones variadas y descargas emocionales fuertes, contribuyendo así al proceso de afirmación del yo. Como lo afirma Aucouturier (2004) "la expresividad motriz es la manera que cada niño tiene de manifestar el placer de ser él mismo, de construirse de una manera autónoma y de manifestar el placer de descubrir y conocer el mundo que le rodea" (p. 130).

Es así como, la dimensión corporal en educación inicial, se constituye en un puente primordial para establecer el vínculo entre los adultos y los niños y las niñas. La relación con ellos y ellas pasa, entonces, por la disponibilidad corporal del docente, que genera una escucha sensible frente a todas las manifestaciones del niño y la niña, respetando su globalidad, "El educador, para poder acompañar al niño/a en su proceso de maduración psicológica, debe vivir, concienciar, y elaborar su propio proceso personal: desde el cuerpo al lenguaje y al pensamiento, además aprender a desarrollar este tipo de práctica y a elaborar la propia tecnicidad"(Arnaiz, 2001, p. 119).

En síntesis, se entiende la dimensión corporal como aquella dimensión que se ocupa del cuerpo del niño y la niña en la interacción consigo mismo, con los otros y en la acción constructiva del mundo.

- **¿Cuál es el lugar del cuerpo del niño y la niña en la educación inicial?**

En educación inicial el cuerpo tiene diferentes presencias como lo asegura Vaca (2008): “Es obvio que el cuerpo tiene en la escuela una presencia permanente, pero esta adquiere dimensiones diferentes en función de cuál sea el transcurrir de las situaciones educativas a lo largo de la jornada.” (p.30) Estas presencias se manifiestan de la siguiente manera;

En ocasiones se observa que el cuerpo en educación inicial, se toma solamente, como un cuerpo que debe ser cuidado, alimentado, higienizado y esto es evidentemente importante; sin embargo, esta mirada que ha sido privilegiada dentro de la tendencia asistencialista, ha dejado de lado la posibilidad de mirar el cuerpo en el sentido estructurante al que se hizo mención anteriormente.

Otra presencia es la del cuerpo que se adiestra, mediante actividades repetitivas o centradas en la motricidad fina en las que el niño o niña debe permanecer sentado durante largo tiempo. Si bien es importante que el niño o niña aprenda a estar quieto, realizando una acción con cierta precisión; esta debe estar en función o articulada a una experiencia significativa. Por ejemplo: picar la manzana, entorchar papel para llenar la flor, pueden ser actividades de entrenamiento, que pueden ser transformadas con la elaboración de cortinas para diseñar espacios que delimiten los rincones o el diseño de un mantel para el proyecto del restaurante.

También aparece el cuerpo que se mueve para cambiar de actividad, para relajarse y disponerse frente a las actividades que demandan concentración o escucha. Es el cuerpo que canta una canción acompañada de movimientos de los segmentos corporales. Son las llamadas: “*Cuñas Motrices*”, que se instalan dentro del diario vivir escolar. Un ejemplo de lo anterior es cuando los niños y niñas están trabajando en guías y para que descansen se les solicita que se muevan por un periodo corto y luego continúen trabajando. Así el cuerpo hace presencia por momentos en función del aprendizaje, de la capacidad de concentración; pero no con el ánimo de reconocer el cuerpo como una posibilidad de expresión y comunicación.

Asimismo, están presentes los “cuerpos uniformados” que siguen instrucciones, imitan movimientos y recorren circuitos para repetir una y otra vez los mismos movimientos. Aquí la presencia corporal se reduce a reproducir y de esta manera se limita a controlar el impulso del movimiento y a inhibir la espontaneidad. Es importante aclarar que el asunto de la repetición es una acción natural que emerge del placer que siente el niño o la niña por una determinada acción a la que le otorga sentido, mientras que en un circuito que ha organizado la maestra, o maestro, o algún otro agente educativo la repetición es impuesta y rígida, genera frustración, poca iniciativa y anulación de la posibilidad de jugar y crear.

De otra parte, aparecen los “cuerpos instrumentos” que sustentan el aprendizaje de las nociones espaciales, los tamaños, las formas. Aunque el cuerpo es el principal referente en la construcción de conocimiento, es importante reconocerlo como importante en sí mismo y no solamente usado como herramienta para lograr aprendizajes de tipo escolar. Por ejemplo: al hacer una ronda el niño o niña vivencia la noción de círculo sin que ello se convierta en el propósito central de esta actividad.

Y finalmente, el cuerpo que se mueve plena y libremente, se expresa, dramatiza, se ríe, disfruta, ensaya, descubre, interactúa y aprende de los otros y con los otros. Lamentablemente, esta presencia se ve reflejada, más que todo, en los tiempos de descanso, y es en este momento donde el niño o niña puede ser él mismo sin que haya un otro que le diga qué hacer y cómo hacerlo; sino que son ellos y ellas quienes deciden qué hacer con su propio cuerpo.

Estas presencias que se reflejan en la mayoría de instituciones de educación inicial, no tienen que entenderse como una única posibilidad sino que por el contrario, se requeriría reconocerlas para poder generar un equilibrio en el lugar del cuerpo durante toda la jornada escolar, de manera que se posibiliten espacios y tiempos destinados a que el niño y la niña descubran sus posibilidades motrices, expresivas y creativas con una intencionalidad que debería ir articulada al trabajo con los pilares y a las estrategias pedagógicas. Siempre con el acompañamiento y disponibilidad del maestro y agente educativo.

- **De la cabeza a los pies...<sup>1</sup>**

Los niños y las niñas pequeños se mueven ante determinados impulsos como medio de expresión de necesidades físicas; sus acciones corporales al principio no tienen una intencionalidad clara pero poco a poco, intentan lograr un objetivo y recibir atención por parte de los adultos. Por medio de los cambios de tono, emiten mensajes de satisfacción o de inquietud, el adulto los lee y actúa en consecuencia. El niño y la niña mueven su cuerpo buscando cambios en el entorno y van asociando sus movimientos con los efectos que producen, en los objetos y las personas.

En este proceso de encontrarse con el mundo, aproximadamente a los 3 meses de edad, van sosteniendo su cabeza y mejorando su percepción visual y auditiva; mueven sus extremidades de manera vigorosa y ahí se da una acción fundamental en el desarrollo que es la posibilidad de encontrar su pie y llevárselo a la boca, esto les permite empezar a tener una imagen unificada de su cuerpo, lo mismo que el encuentro de sus dos manos, que el adulto acompañante facilita con los juegos de palmitas, alrededor de los cinco meses.

De manera paralela, se va dando la posibilidad de arrastrarse, este movimiento les permite sentir su cuerpo en horizontal a través del contacto con las diferentes superficies. Para fortalecer esta experiencia es importante que puedan disponer de un espacio para la acción motriz sin restricciones y ejecutar sus propios procesos de ajuste y control corporal.

Posteriormente, cuando el bebé ha ejercitado suficientemente la musculatura de la espalda, en posición boca abajo y gracias a los giros espontáneos que realiza, llega la posición sedente, cerca de los seis meses; en esta postura se sostiene buscando apoyos con las manos ampliando la base de sustentación, se balancea y cae al tratar de buscar los objetos, pero paulatinamente logra un mayor equilibrio. Esta postura le permite liberar las manos y encontrar la mirada del adulto y la de los otros niños y niñas. En este momento “los juegos de caballito, de aserrín- aserrán, de columpios sobre las piernas del adulto, favorecen la mejora de la musculatura, encontrando el placer de dominar esta nueva

---

<sup>1</sup>Este es el título de un libro de Tuli Apel, en el que se trabaja el cuerpo como eje integrador de los contenidos. 1997, Editorial Aique: Buenos Aires

postura que acarrea la vivencia de equilibrios y desequilibrios" (Sánchez Rodríguez, 2002, p.284). Así el bebé habiendo logrado la posición sedente busca ir más allá de lo que abarca su mirada y empieza a buscar formas para desplazarse, encontrando la posición de gateo, que ensaya balanceándose hacia adelante y hacia atrás en ese juego sobre los cuatro apoyos, que logra alrededor de los siete u ocho meses. Sin embargo, otros niños y niñas buscan otras formas de desplazarse como por ejemplo sobre sus glúteos.

En este momento el suelo, firme y seguro le facilita este nuevo desplazamiento, en el que alterna el movimiento de sus brazos y piernas. Cuando se ha asegurado en el plano empieza a intentar trepar y acceder a otros niveles en el espacio, buscando probar su equilibrio y experimentar el peso de su propio cuerpo.

En el gateo el niño y la niña encuentran una posibilidad de desplazamiento seguro, que los va preparando para sostenerse de pie con apoyo, iniciando el descubrimiento de la fuerza de sus piernas por medio del movimiento de subir y bajar de manera rítmica, buscando su punto de equilibrio en posición erguida, algunos niños y niñas lo logran aproximadamente a los nueve meses de edad. Este momento requiere dispositivos a su altura que les permitan practicar esta acción de manera directa sin ningún artefacto como los caminadores, que les impiden la ejercitación de sus músculos.

Una vez que el niño y la niña se sienten confiados y seguros, alrededor de su primer año, empiezan a soltarse de su apoyo y buscan desplazarse en sus dos pies; este es un gran hito en el desarrollo: la posibilidad de desplazarse por sí mismo, la conquista de la verticalidad y la liberación de las manos. La capacidad de andar les permite cumplir sus deseos y hacer intencionales sus acciones. El mundo de las experiencias se amplia, el espacio para conquistar se sale de su contorno corporal. El deambular errático o intencional los lleva a aumentar los encuentros con los otros niños, niñas y adultos, y así los contactos corporales de todo tipo aumentan, probando su capacidad, buscando sus límites, identificándose y reconociéndose. Aunque ya tengan un equilibrio más firme juegan a caer para volver a levantarse, experimentando el juego de vivir los contrastes; con la caída experimentan "la sensación de vacío y de lleno", en el momento en que su cuerpo siente la presión de la superficie en la que cae. Se consideran muy importantes en este momento, según Sánchez Rodríguez (2002), "los juegos motrices de persecución,

búsqueda y caída, así como la estimulación laberíntica para propiciar la vivencia del nuevo equilibrio y mejorar sus competencias motrices y cognitivas." (p.292)

Así, los niños y niñas hacia los 18 meses fortalecen la conciencia corporal y el control de sus movimientos, en la medida en que aumenta el uso de los objetos y el espacio. Las acciones motrices con las manos se complejizan y puede fijar la atención por más tiempo, su percepción es más fina y reconoce diferencias más sutiles en las cualidades físicas de los objetos que se disponen a su alcance. El niño y la niña experimentan el mundo que les rodea y al mismo tiempo se descubren a sí mismos y sus posibilidades de movimiento y expresión. En ese descubrimiento, pasados los dos años, aparece la carrera en la que se vive la posibilidad de aumentar la rapidez de los desplazamientos y por lo tanto vivir el placer de la velocidad. También, el salto, hacia el vacío, hacia arriba y más posteriormente hacia adelante, asegura el manejo del espacio, sortear obstáculos y luchar contra la gravedad.

Durante esta edad suele iniciarse el control de esfínteres que tiene que ver tanto con un proceso de maduración fisiológica y de conciencia corporal, como de consideraciones emocionales, culturales y sociales, que marcan un camino hacia la autonomía.

Las adquisiciones siguientes, que se van dando en la etapa de los tres a los cinco años les permiten controlar su cuerpo y jugar con él manejando diferentes niveles en el espacio, diversos ritmos y dominar con su cuerpo objetos como los triciclos, la bicicleta, las pelotas, etc. Empieza el momento de los grandes retos y desafíos, el niño y la niña repiten las acciones ya conocidas para asegurarse y poco a poco empiezan a hacer variaciones en el uso de los aparatos, encontrando otras posibilidades y jugando con otros para ver quién puede ir más alto, cruzar más rápido, saltar más lejos. Es muy importante promover este tipo de experiencias, ojalá al aire libre, para favorecer el interés por la actividad física, disminuir el sedentarismo y el consecuente aumento de peso, que se presenta actualmente en la primera infancia.

Acercándose a los cinco años, el conocimiento de su esquema corporal y la lateralización, les permite la ubicación y orientación en el espacio cada vez más precisa y ajustada,

logrando la disponibilidad y dominio necesarios para adaptarse a las nuevas demandas del entorno escolar.

De esta manera, vemos como en la medida en que crecen se hacen más dueños de su cuerpo y por lo tanto construyen su independencia. Realizar una acción con su cuerpo como atarse los cordones de los zapatos, subir la escalera, produce una satisfacción muy grande y el sentimiento de *ser capaz*, logrando la seguridad suficiente para querer hacer las cosas por sí mismos, para resolver problemas de diversa índole y para enfrentarse a situaciones nuevas con mayor tranquilidad.

## DIMENSIÓN PERSONAL-SOCIAL

Es necesario insistir que la dimensión personal-social, no está desligada de las dimensiones corporal, comunicativa, cognitiva y artística. Esta dimensión está referida, como manifiestan Paniagua y Palacios (2008), fundamentalmente a los afectos y relaciones, emociones y contactos.

Lo anterior implica necesariamente hacer alusión y énfasis en la necesidad de seguridad y confianza en sí mismo, a través de las sensaciones de sentirse aceptado y querido, lo que le permite construirse como sujeto en relación con otros. No se puede entender el desarrollo individual, sin situar a los niños y las niñas en un contexto socio-cultural. Por lo tanto las relaciones que construye cada sujeto con los sistemas relacionales, inciden en las propias creencias y valores, esto es, precisamente, lo que va definiendo su desarrollo personal-social.

Las experiencias emocionales se articulan a un espacio y a un tiempo, los recuerdos, la memoria constituyen la realidad y la percepción que cada uno tenemos de ella. Estas vivencias pueden ser individuales o colectivas, pero siempre en un marco relacional, pues no pueden desligarse de un entorno, unos objetos y unos sujetos que sin lugar a dudas son referentes de interpretación de las propias emociones.

- **El apego, un vínculo emocional privilegiado**

El apego es seguramente la más profunda de las emociones; es aquella que se construye con los adultos más importantes y significativos, quienes con su presencia brindan seguridad y placer; a quienes se recurre en momentos de angustia, a quienes se extraña cuando no están, a quienes su regreso causa felicidad y a quienes es difícil sustituir. Este vínculo se deriva entonces de la interacción privilegiada entre el niño y la niña y algunos adultos.

El apego se construye a lo largo del primer año de vida, por la necesidad de vinculación afectiva que tienen los bebés, por las conductas que para satisfacerla ponen en juego y por

el ofrecimiento de cuidados y atenciones que les ofrece su madre y otros adultos cercanos con quienes interactúan.

Las relaciones de apego de los primeros años tienen la particularidad de marcar futuras relaciones de apego, por ello los adultos de referencia son muy importantes, pues pueden servir para corroborar o transformar pautas de relación, previamente construidas con los padres; por ello, se debe ser sensible a lo que cada niño o niña necesita o le interesa en un momento determinado.

Según Bowlby (1998), en la construcción del apego parecen desempeñar un papel esencial conductas del adulto, como el tacto y el contacto suave, el calor, el movimiento rítmico del cuerpo, la mirada, la sonrisa y la voz. La forma de sostener el cuerpo del bebé y entrar en contacto con él, es captada por el niño o la niña, a través de los receptores cutáneos y propioceptivos, lo cual provoca sentimientos de seguridad y confianza.

De la misma manera, Ajuriaguerra (1973) habla de "maintenance", como el conjunto de funciones de protección, de acompañamiento y consuelo, indispensables para salvaguardar las relaciones del niño y la niña con el medio, por tanto hace énfasis en el apego como el organizador clave de su desarrollo.

Es importante hacer hincapié en que la teoría del apego sostiene que los sentimientos de seguridad que acompañan la formación de vínculos afectivos adecuados son la base del desarrollo posterior. El apego seguro fortalece la exploración, la curiosidad, la solución de problemas, el juego y las relaciones con los compañeros, es decir, que es una condición de posibilidad, que le permite al bebé abrirse más al mundo y por tanto, aprender a reconocer y leer las expresiones emocionales de los adultos cercanos a él e interpretarlos (tristeza, angustia, consuelo, aceptación, rechazo...)

De ahí que la tarea primaria, para la familia, las maestras y los otros agentes educativos, durante el primer año de vida del niño y la niña, es la de proporcionar un entorno social que promueva sentimientos de seguridad y confianza.

- **La autoestima es una emoción relacionada con sí mismo y con la práctica social**

Desde aproximadamente los dos años, los niños y las niñas son sensibles por un lado a sus propios éxitos y fracasos y por el otro, al reconocimiento o la reconvención de los demás. Vale la pena aclarar que lo primero, está relacionado con la conciencia que se tiene sobre si se es o no capaz de hacer algo y lo segundo estaría articulado a la respuesta al elogio o repremisión que las propias acciones reciben por parte de los adultos significativos.

Lo anterior tiene que ver muy seguramente con el hecho de que hacia el segundo y tercer año los niños y niñas comienzan a interesarse por el estado de ánimo de los otros y logran en momentos sentir empatía y compartirlos. Es también durante estos años que emergen las emociones de culpa, vergüenza, vanidad, introducidas por el surgimiento y la conciencia del yo, en el que se descubre la satisfacción por lo que se ha hecho bien, la vergüenza ante los fracasos y la culpa ante situaciones que reconocen no son aceptables.

Según Paniagua y Palacios (2008) hay una gama de autoestimas parciales por decirlo de algún modo, y ellas están referidas a ámbitos específicos de conducta:

- Autoestima física (destrezas motrices, habilidades en los juegos, rasgos físicos).
- Autoestima académica (rendimiento y reconocimiento, respecto a las actividades y tareas escolares).
- Autoestima relativa a las relaciones sociales (aceptación por parte de los demás).
- Autoestima relativa a las relaciones con adultos significativos (padres, educadores).

No obstante, las autoestimas parciales van configurándose en los años de la Educación Inicial y como se dijo anteriormente lo van haciendo sobre la base, de sus propias acciones y de las comparaciones sociales, en las que se destacan las apreciaciones de los pares y especialmente las de padres y educadores.

Con relación a los maestros y maestras y agentes educativos, hay que tener en cuenta los criterios que se usan para la valoración de los niños y las niñas y las sugerencias y comentarios que de cada uno se hace frente a los otros. Así entonces la valoración de cada niño o niña debe hacerse, sobre todo, en relación con sus propias capacidades y sus

procesos personales. Asimismo es importante conversar con los niños y las niñas sobre las emociones propias y las de los demás, sobre sus causas y consecuencias, puesto que ello contribuye a la comprensión y a la posterior expresión y control emocional.

- **Autonomía vs dependencia**

Durante la primera infancia hacia los dos años aproximadamente, el aprendizaje va dirigido esencialmente a la adquisición de la autonomía: autonomía para desplazarse y en ese sentido, para hacer las cosas por ellos mismos, autonomía para decidir, para pensar, para relacionarse con los demás. Potenciar la autonomía es un propósito primordial en Educación Inicial, puesto que le permite al niño y la niña sentirse responsables, libre y afirmar su personalidad desde un criterio propio, además de brindarle independencia.

De la misma manera se puede decir que la autonomía, se refiere a la adquisición del control de sí mismo, a la satisfacción y orgullo de los pequeños logros, a la independencia e iniciativa propia y al desarrollo de su voluntad en cuanto a lo que quieren y no quieren hacer. Si al niño o la niña, no se le dan opciones sobre mínimas cosas que él puede decidir, hay frustración y su carácter y voluntad propias no se desarrollan adecuadamente. El niño y la niña se debaten entre el deseo de autonomía y el deseo de dependencia.

Según Erikson (1966) aunque el niño y la niña se sienten plenos, descubriendo que en algunas ocasiones pueden realizar su voluntad, su dependencia real les crea una duda sobre su capacidad y su libertad para afirmar su autonomía. Esta duda se acentúa por cierta vergüenza que advierte el niño o la niña, por su dependencia anterior, y también por miedo a no saber si es efectivamente autónomo.

El maestro o maestra y los agentes educativos, promueven la autonomía en los niños y niñas, cuando invitan con afecto, pero con convicción, cuando los desafíos que proponen son a la medida de sus posibilidades, cuando al observar un problema o una dificultad les permiten equivocarse o fracasar, para luego construir en conjunto opciones que permitan una resolución consecuente con la situación. Es importante advertir que los fracasos del niño y la niña deben ser tomados no como muestra de su proceso y si como evidencia de que necesitan tal vez otras estrategias o nuevas interacciones, por último es importante

brindar espacios y tiempos de libertad para lograr la confianza y seguridad en sí mismos, estimulando el espíritu de iniciativa e imaginación.

- **Construcción de normas y límites**

Para hablar de la construcción de normas y límites es necesario reconocer el proceso de construcción de la regla que según Piaget (1932/1983) en un comienzo no es coercitiva; esto quizás tenga que ver con dos razones: la primera de ellas a que la regla es puramente motriz o al seguimiento inconsciente de ésta regla, esto es así en los primeros dos años, porque el juego busca satisfacer sus intereses motores o su fantasía simbolista. La conciencia de la regla consiste, en este momento, en rituales individuales.

Es a partir de los dos años aproximadamente, pero sobre todo hacia los tres años, cuando por imitación o por intercambio verbal, empieza a desear jugar de acuerdo con unas reglas que recibe del exterior. La regla es concebida como sagrada, intangible, su origen es adulto, de tal manera que todo intento por modificarla es visto por el niño o la niña como una falta. Este carácter sagrado de la regla se explica por el hecho de que las reglas participan de la autoridad paterna, por lo que el niño y la niña tienen hacia ellas un respeto místico (Piaget).

En cuanto a la conciencia de la regla se puede decir que cuando esta se adquiere se le concibe, como una ley que obedece al mutuo consentimiento, su respeto es obligatorio, y es posible su modificación si es aprobada por la colectividad. La regla del juego se les presenta al niño y a la niña, ya no como una ley exterior impuesta por el adulto y por lo tanto sagrada, sino como efecto de una decisión libre. La heteronomía por tanto se ha ido transformando en autonomía, en este sentido, no se puede olvidar que hay autonomía cuando la conciencia considera necesario un ideal independiente de toda imposición exterior.

El panorama anterior permite diferenciar entre dos tipos de relaciones sociales: Por un lado, la obligación, que implica respeto unilateral, de autoridad y por otro lado, la cooperación, que consiste en un intercambio entre individuos iguales y conduce a la práctica de la reciprocidad, en otras palabras hay tres tipos de regla: La regla motriz, su

origen se encuentra en las costumbres ritualizadas, es debida a la inteligencia motriz y es independiente de toda relación social; la regla coercitiva o restrictiva que se da en virtud al respeto unilateral y la regla racional cuyo origen está en el respeto mutuo.

Ahora bien, es importante que los maestros y maestras y los agentes educativos reconozcan en el acto de jugar un espacio privilegiado, para el equilibrio y el desarrollo emocional de los sujetos y además para problematizar el ámbito de la escuela como el escenario propicio para la creación de ambientes confiables para el niño y la niña, donde sea posible un manejo flexible del tiempo y el espacio, permitiendo de este modo la creación de situaciones que favorecen su expresión; los nexos corporales y táctiles, como formas de contención orientados a la convivencia, la comprensión y el reconocimiento de sí mismo y del otro, pues los procesos de repetición y ritualización vividos, por ejemplo, en el juego simbólico brindan oportunidades inigualables de aprendizaje y bienestar en un marco de interacción con los adultos cercanos, y es así como los niños y las niñas se hacen capaces de experimentar y manifestar una diversidad de emociones, de comprender sus significados y controlarlas.

Es importante reconocer que la dimensión personal social, se construye a partir de las rutinas cotidianas, puesto que son estas las que proporcionan a los niños y las niñas seguridad y confianza en sí mismos; además a través de las rutinas se comparten unos valores, creencias y costumbres, que de una u otra manera guían un estado emocional y brindan estabilidad. Es de advertir que la rutina va más allá de la satisfacción de unas necesidades fisiológicas o higiénicas; aunque pasa por esto, también tiene que ver con todas aquellas acciones en las que participan los niños y las niñas, y que les permiten construir significados compartidos, a través del diálogo, las interacciones y las experiencias, en las que aprenden con pares y adultos a vivir juntos.

## DIMENSIÓN COGNITIVA

- **Estructuración del pensamiento: lo individual y lo social**

El desarrollo cognitivo permite comprender los procesos y elementos que intervienen en la estructuración del pensamiento y las formas a través de las cuales construyen conocimiento los seres humanos. Este desarrollo está relacionado con la capacidad de percibir la realidad, actuar sobre ésta, representarla, así como con la capacidad de resolver problemas, de crear y recrear formas de ser, hacer y estar en el mundo (Brunner 1979, en Zabalza, 2008), lo cual se encuentra estrechamente relacionado con las condiciones ofrecidas por el ambiente, las experiencias vividas, las relaciones interpersonales, entre otros aspectos. Por ello a continuación se busca presentar someramente tres aspectos claves que se aproximan al conocimiento del desarrollo cognitivo de los niños y las niñas.

Autores como Vygotsky, Brunner, Paniagua y Palacios coinciden al afirmar que al nacer los seres humanos cuentan con procesos mentales básicos a través de los cuales conocen el mundo que les rodea, estos son la percepción, la atención, los esquemas mentales y la memoria. A partir de la interacción con el mundo social y cultural estas funciones mentales básicas se van complejizando, así el desarrollo cognitivo es una experiencia social que supone la interacción entre niños, niñas y adultos. Hohmann, Weikart y Epstein (2010, p. 16) indican que estas experiencias sociales tienen lugar en el contexto de las actividades de la vida real, las cuales son el resultado de la planeación y la iniciativa de los niños y niñas, o de los adultos, lo que les brinda, una amplia gama de oportunidades para elaborar ideas sobre el mundo.

De esta manera, el desarrollo cognitivo depende de la interacción, del encuentro del niño y la niña con personas, objetos, sucesos, actividades e ideas. Es inminentemente un proceso social en el que se descubre cómo funciona el mundo, los objetos, las relaciones sociales y hasta el propio cuerpo y donde de manera continua los conocimientos existentes sirven de plataforma para explorar nuevas cosas. El MEN ha definido este proceso como “experiencias reorganizadoras” (2010, p.22), las cuales constituyen una síntesis del conocimiento previo que sirve de base para desarrollos posteriores más

elaborados que transforman la manera como los niños y niñas comprenden su mundo y su realidad. Al relacionar el concepto anterior con el proceso de construcción de conocimiento Piagetiano, de asimilación y acomodación, se puede afirmar que son necesarias, muchas experiencias de asimilación y acomodación, para que ocurran plenamente los cambios en la manera de pensar y concebir la realidad. De esta manera, los niños y las niñas al ir interactuando con su mundo, van representándolo en su pensamiento y planteando hipótesis de cómo este funciona, por qué las cosas son como son y otros cuestionamientos que lo llevan a explorar, descubrir y comprender su realidad.

Es importante decir que los niños y niñas descubren su pertenencia a un medio social y cultural. La vida en el Centro de Desarrollo Infantil les brinda experiencias más amplias que les permiten acercarse al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales, generando vínculos y desarrollando nuevos comportamientos y emociones, lo que va construyendo la base de su socialización.

- **Funciones mentales básicas**

En el desarrollo cognitivo un primer aspecto clave tiene que ver con cuatro funciones mentales básicas: percepción, atención, representación de modelos mentales y memoria. El bebé interactúa con su entorno a través de la *percepción* y la *atención*, con lo cual elabora modelos mentales de su realidad, y en consecuencia de la madurez biológica y psicológica que ocurre en los primeros meses, estas representaciones van fijándose en la *memoria*.

Los sentidos se constituyen en medios para percibir el mundo exterior y el mundo interno, se puede afirmar que físicamente los objetos llegan al pensamiento del bebé a través de algún o algunos sentidos, a esto se le denomina *percepción*. La percepción se desarrolla rápidamente durante los primeros 6 meses; sin embargo, que un objeto llegue al pensamiento del bebé por medio de sus ojos, no implica que éste conozca lo que está viendo (Paniagua y Palacios, 2005) A partir de la interacción que establece con el objeto, acompañado en muchos casos por la acción del adulto, descubre sus posibilidades y características, con lo cual elabora una idea sobre el objeto.

Los bebés durante los primeros tres meses suelen fijar su *atención* en objetos que captan su interés, puede ser en el rostro de su madre, o un juguete, o sus manos, o el sonido de la voz de su padre. Al inicio, de manera involuntaria y posteriormente más voluntaria, pasan tiempo observándolos o escuchándolos o probándolos, o intentando alcanzarlos. La atención es un elemento importante que permite desarrollar posteriormente capacidades relacionadas con la observación y la concentración, para responder a este proceso se hace importante disponer en el espacio, móviles o figuras de colores, formas y sonidos diversos que sean llamativos para ellos. Sin embargo, es necesario que de acuerdo con la edad se le planteen a los niños y niñas experiencias en las que puedan fijar su atención, por ejemplo, juegos de encaje, la lectura de un cuento, los juegos con agua, los juegos de construcción, los rompecabezas, la lotería, y demás juegos de mesa, más adelante podrán ser las experiencias de experimentación y las acciones que se generan en torno a los proyectos de aula.

Asimismo, los bebés al observar y actuar directamente sobre los objetos descubren las características y posibilidades que estos tienen. A través de las diversas formas de interacción que los niños y niñas establecen con los objetos, ellos y ellas van construyendo *esquemas, ideas sobre estos*, lo cual les permite que éstos permanezcan en su pensamiento, aunque no estén dentro de su campo visual.

Los niños y niñas cuando exploran los objetos recurren a su cuerpo y a todos sus sentidos, para así saber más acerca de ellos. Actuar sobre los objetos les permite experimentar sobre algo “real”, la manipulación de los objetos se convierte en una experiencia relevante durante los primeros años, puesto que de esta manera se empieza la elaboración de conceptos y representaciones mentales claves para la construcción de conocimiento y de realidad.

Es ahí cuando la *memoria* toma un lugar importante, puesto que permite guardar información en el pensamiento y volver a ella cada vez que sea necesario. Siguiendo a Paniagua y Palacios (2005, p. 66) en los primeros años, *memorizar no es otra cosa que conocer de forma significativa y reiterada, es decir, en contextos en que se repiten [...] informaciones, hechos, sucesos, escenas e historias*. Disponer de ambientes que propicien

experiencias en las que se estimulen los cuatro procesos mentales básicos resulta ser una tarea del adulto durante la primera infancia.

- **El proceso de construcción del conocimiento**

Un segundo aspecto que desde luego esta desligado con el anterior, pero que tiene unas características específicas que vale la pena abordar, tiene relación con el proceso de construcción de conocimiento. Diversos desarrollos ocurren en el primer año de vida que transforma la manera como los niños y niñas se relacionan con el espacio, los objetos y las personas. Si bien en los primeros meses los objetos y personas debían venir hacia los niños y niñas, al final del primer año, ellos y ellas se pueden desplazar por el espacio, dirigirse hacia los objetos o buscar a la persona que desean, lo que conlleva a “la conquista de su mundo” (MEN, 2010)

Los objetos siguen teniendo un lugar fundamental en el conocimiento del mundo, y durante los tres primeros años los niños y niñas inician la elaboración de categorías para agruparlos; comprenden que los objetos tienen usos específicos y que estas características de funcionamiento pertenecen a un grupo o varios objetos y no sólo a uno, esto ocurre como consecuencia de la acción que realizan sobre los objetos, así como de la experiencia social del uso de éstos; se puede afirmar además que “descubren el uso social de los objetos”.

La capacidad de los niños y niñas de organizar su realidad en categorías, se consolidad en la cotidianidad y permite crear a través de su pensamiento “nuevos sentidos” sobre los objetos, los eventos, las personas, a eso se le denomina la capacidad de formar símbolos, (MEN, 2010) Por consiguiente, la acción física sobre el objeto no es suficiente para el conocimiento del mundo, puesto que también, esta acción se puede representar mentalmente a través de las imágenes, las palabras y el signo (Lucio, 1994, p. 8).

Sin embargo, la manipulación física, en los primeros años, es indispensable para elaborar representaciones del objeto o de la situación en el pensamiento, por lo cual necesariamente los niños y niñas tienen antes que manipular físicamente el objeto, vivenciar la situación. Kammi (1983, p. 22) afirma que:

...no hay mucho que pueda averiguar un niño acerca de una pelota si no actúa sobre ella en el primer sentido de la palabra actuar. Sólo dejando caer la pelota al suelo, haciéndola rodar, dejando que ruede por una pendiente, tirándola al aire, tirándola contra el suelo, tirándola contra suelo enmoquetado, tirándola contra un pared, variando la fuerza que le aplica, intentando cogerla en el aire, persiguiéndola escaleras abajo, dándole patadas, etc., descubre las propiedades de la pelota.

Así, las experiencias inmediatas y directas con los objetos, personas y sucesos, son condiciones necesarias para la reestructuración del pensamiento y construcción de conocimiento. Siguiendo a Hohmann, Weikart y Epstein, (2010, p. 16) los niños y niñas aprenden conceptos, se forman ideas y crean sus propios símbolos y abstracciones por medio de las actividades que provienen de su iniciativa: moverse, escuchar, buscar, sentir y manipular. Esto en un contexto social en el que se disponen ambientes y experiencias que complejizan su actuar, les permite reorganizar la comprensión de su mundo y así conquistar lo.

Indiscutiblemente los niños y niñas desde muy pequeños se plantean hipótesis y explicaciones sobre cómo funciona su mundo y los objetos, este el tercer aspecto al que nos referiremos. Sin embargo, a partir de los tres años, se hace más evidente el deseo por descubrir el por qué de las cosas. Los niños y niñas se plantean explicaciones e hipótesis que se hacen evidentes a través, ya no sólo de sus acciones, sino también a través de la palabra y de las representaciones gráficas que realizan.

Los niños y niñas van actuando sobre el mundo de una manera más intencionada, exploran los objetos y situaciones, guiados por una serie de supuestos con los cuales contrastan sus ideas y reorganizan su pensamiento. Las experiencias en las que los niños y niñas producen un en efecto, anticipan o no el resultado, son fundamentales para el desarrollo de sus capacidad de pensar y razonar.

Como inventores o científicos los niños y niñas crean y encuentran soluciones ante los problemas que se les presentan, en ocasiones estas no son comprensibles para los

adultos. Sin embargo el proceso mediante el cual los niños y niñas plantean y resuelven los problemas, es la manera como entienden el mundo.

Los aciertos y “errores” que experimentan los niños y las niñas en la resolución de una situación les proporcionan información esencial para contrastar sus hipótesis iniciales. Es así como, se puede evidenciar que la acción, las hipótesis y las explicaciones van complejizándose con la edad, los niños y niñas de cuatro años se hacen preguntas que hasta para los adultos es difícil responder, por ejemplo, ¿por qué llueve?, ¿por qué la luna me persigue?, ¿A dónde va el sol en la noche?, entre otras. Los adultos que acompañan a los niños y niñas deben comprender que este momento es una “ventana que nos abren para que entendamos su visión de las cosas, los descubrimientos que van haciendo, los interrogantes que se van planteando, las sorpresas que les van asombrando” (Panigagua y Palacios, 2005, p. 73)

Así la construcción de sentido, de realidad y de conocimiento se constituye en un proceso permanente de creación en el que los niños y niñas combinan materiales, experiencias e ideas para obtener nuevos y diferentes resultados. Cada vez que el niño y niña descubre las leyes naturales y la lógica en la que se mueve el mundo, “es como si se tratara de la primera vez” (Hohmann, Weikart y Epstein, 2010 p. 16)

Por consiguiente, aprender a comprender el mundo es un proceso gradual en el que los niños y niñas van engranando los saberes previos con las nuevas elaboraciones sobre su realidad, para construir una visión de ésta más compleja y cercana a la del mundo social en el que están inmersos. Es fundamental comprender que los procesos anteriormente descritos, se dan en contextos de interacción no sólo con los objetos y el ambiente, sino también con los adultos y pares, puesto que como lo señalan Vygotsky y Brunner, el acompañamiento a los niños y niñas en el proceso de construcción de conocimiento, por un adulto o par más experto, genera posibilidades para que el niño o niña avance en la construcción de conocimiento. Esto también, hace referencia a la idea de andamiaje, en la que se realiza una intervención oportuna para impulsar los descubrimientos y comprensiones que se realizan del mundo.

## DIMENSIÓN ESTÉTICA

- **La necesidad humana de percibir, expresarse y representar.**

Hablar de dimensión estética significa reconocer una faceta de los seres humanos que se orienta, desde el comienzo de la vida, hacia la representación de la experiencia a través de símbolos, ya sean verbales, corporales, sonoros o plásticos, entre otros. Significa reconocer la necesidad de explorar lenguajes para descubrir otros sentidos, más allá de los convencionales o utilitarios, para expresarnos de otras maneras, de miles de maneras, y para rescatar lo que, al tiempo que nos hace únicos, nos conecta con la particularidad de los demás.

Integrar la vida sensible a la vida interior y representarla mediante símbolos constituye la esencia de la búsqueda estética y aunque cada vez resulte más cuestionable pensar que existe una única definición de la belleza o unos parámetros inamovibles para valorarla, es innegable que intentamos buscar cierta armonía, que le ofrezca orden y sentido a las experiencias. Es así como la compositora que dispone unos sonidos en el tiempo y en el espacio de una partitura, el artista que hace una composición con manchas de color, la bailarina que ensaya una coreografía, el arquitecto, la escritora, el dramaturgo y también el niño que se entretiene con un balbuceo rítmico o que hace un castillo de arena demuestran que tenemos una necesidad estética.

El trabajo de Winnicott (2005) ha sido revelador para conferir importancia a esa zona intermedia en la que se erigen el juego y el arte: la tercera parte de la vida de un ser humano, una parte de la cual no podemos hacer caso omiso, es una zona intermedia de experiencia, a la cual contribuyen la realidad interior y la vida exterior. Se trata de una zona que no es objeto de desafío alguno, porque no se le presentan exigencias, salvo la de que exista como lugar de descanso para un individuo dedicado a la perpetua tarea humana de mantener separadas y a la vez interrelacionadas la realidad interna y la exterior (p.19)

La dimensión estética podría estar situada en ese “lugar imaginario” de descanso y también de permanente reelaboración, en el que es posible refugiarse a contemplar la

propia vida y que constituye una fuente de placer. El arte es una forma de afirmar la vida, de rebobinar la realidad de otras maneras y, por lo tanto, las palabras de Winnicott cobran pertinencia cuando descubre la matriz de la búsqueda de la belleza desde los primeros días de la vida:

...contemplo el muy refinado goce que obtiene el adulto de la vida, la belleza o el ingenio humano abstracto, y al mismo tiempo el ademán creador de un bebé que busca la boca de la madre y le toca los dientes, y que al mismo tiempo le mira los ojos, viéndola en forma creadora. (Winnicott citado en Nussbaum, 2011, p.131).

Si es cierto que buscar otras “lógicas” para expresar sentimientos e imágenes es parte inherente de la vida, durante la infancia ello es todavía más cierto, como lo demuestra la actividad incansable de los niños y las niñas, para habitar esos mundos de fantasía que toman tan en serio. Por ejemplo las rondas y los juegos de tradición oral conjugan la poesía, la música, la acción dramática, el cuerpo, la coreografía y el movimiento y las imágenes en un todo orgánico e indisoluble. Por lo tanto, dejarlos jugar, explorar y disfrutar las artes implica respetar profundamente esa fuente de placer, de gozo y de creatividad que es la experiencia estética, que está en el centro de sus vidas y que los impulsa a crear, a imaginar y a vislumbrar mundos posibles.

- **El lugar de la dimensión estética en el desarrollo infantil**

Considerar la dimensión estética como un aspecto esencial del desarrollo infantil nos lleva a rescatar la gratuidad y el placer inherentes al juego, al arte, a la literatura y a muchos otros aspectos de la vida cotidiana, y a cuestionar ciertas tendencias que han orientado la educación desde las primeras etapas hacia un sentido de lo utilitario o de lo que es necesario “saber hacer” o enseñarles a los niños desde una perspectiva adulta.

Los títeres para enseñar a lavarse los dientes, el dibujo para aprender a colorear sin salirse de la línea, las presentaciones de danza o de música para la “semana cultural”, lo mismo que las canciones y los libros para transmitir moralejas y mensajes de buen comportamiento ilustran una idea subyacente según la cual el arte por el arte o el juego por el juego no tienen sentido como procesos de elaboración, experimentación y creación,

sino como medios “para” lograr fines diferentes relacionados con contenidos y resultados inmediatistas y tangibles.

La propuesta de revalorar la dimensión estética, por consiguiente, orienta una educación inicial que integre lo sentido, lo narrado, lo bailado, lo cantado, lo tocado, lo observado, lo vivido y lo jugado a la vida del centro de desarrollo y a todos los escenarios donde transcurre la vida de los niños y las niñas –la casa, el parque, el patio de recreo, la biblioteca, el museo, la ciudad-, a través de experiencias lúdicas y artísticas que no sean compartimientos separados sino formas orgánicas y vitales de habitar el mundo. Lo anterior significa también considerar que la dimensión estética es un aspecto fundante de la vida cotidiana y de la vida comunitaria. La forma como organizamos rituales de encuentro, de celebración o despedida, las flores que recogemos para adornar las casas de verdad o de muñecas, la manera como se disponen las frutas en el mercado, como se tejen los colores y las formas en una mochila o como preparamos comidas de verdad o de “mentiras”, la emoción con la que disfrutamos una obra de teatro, una película o leemos un libro, lo mismo que el humor, la fantasía, la empatía y la solidaridad son expresiones de esa necesidad simbólica que nos hace disfrutar la vida, contemplarla, transformarla y llenarla de sentido.

Así como anteriormente se hizo alusión a las distintas formas de usar la lengua, desde las más utilitarias hasta las más literarias, la percepción del mundo sonoro, de las imágenes y de los objetos muchas veces está relacionada con cuestiones prácticas, lo cual nos garantiza sobrevivir y resolver un sinnúmero de problemas cotidianos, y, por supuesto, esto es un aspecto importante de la vida que los niños y las niñas requieren aprender. Sin embargo, también necesitan detenerse a contemplar los objetos, las experiencias y los acontecimientos por las cualidades que poseen en sí mismos. Esa sensibilidad para ver y no solo mirar, para escuchar y no solo oír, para saborear, tocar, oler, moverse al ritmo de la música, pero también dar sentido a las cosas pequeñas y sencillas como el reflejo del sol en una gota de agua, las formas de las piedras o los maullidos de un gato es una inclinación natural de los niños y las niñas, llenos de una capacidad de asombro que también mantienen o recuperan los artistas. Sin embargo, al no reconocer esa sensibilidad, al reprimirla o al desviarla entre las prisas adultas y la presión por el

rendimiento, la dimensión estética deja de ser una fuente de conexión emocional, de asombro y de aprendizaje creativo.

Considerar la dimensión estética en la educación inicial es mucho más que “dictar clases de arte o de música” y tiene que ver con suscitar experiencias intencionales para nutrirla y enriquecerla en todos los ámbitos y en todos los momentos de la vida. Desde el ritual de compartir la mesa a la hora de la merienda, saboreando los alimentos, sintiendo las texturas, conversando y compartiendo la experiencia del encuentro o el de disponer los espacios que albergan a los niños y las niñas, hasta las experiencias de modelar, pintar, cantar, bailar construir torres, disfrazarse, leer cuentos, commoverse con una película, ser arrullado en una hamaca o mirar un cuadro en un museo, es posible potenciar en los niños y las niñas esa búsqueda de armonía que integra sensaciones, emociones y pensamientos, que los conecta consigo mismos.

- **¿Qué consideramos “lo bello”?**

Muchas veces al combinar los colores en sus pinturas o en su forma de vestirse, cuando comienzan a elegir lo que quieren usar, las expresiones de los niños y las niñas, difieren de las que los adultos consideramos “bonitas”. Y muchas veces también, con las mejores intenciones, las posibilidades infantiles de construir sus propias expresiones, son coartadas para hacerlas encajar en las convenciones adultas. Esa potencia creadora que impulsa a los bebés moverse al ritmo de la música o, más adelante, a pintar montañas rojas, suele perderse entre la presión por “enseñar a dibujar” o por controlar sus movimientos espontáneos. “Siempre que oigamos decir a un niño: no puedo dibujar esto o no sé dibujar esto, podemos tener la seguridad de que ha habido algún tipo de interferencia en su vida”, afirman Lowenfeld y Lambert, (1980, p.20).

Su afirmación señala los peligros, muchas veces irreversibles, que afronta la expresión infantil en los primeros años y que a muchos adultos nos hizo creer que éramos “pésimos” para pintar o que éramos desafinados. Sin desconocer que hay personas con talentos e inclinaciones especiales en ciertos ámbitos y que no todos alcanzamos niveles altos de ejecución artística, lo que sí podemos afirmar es que todos, independientemente de los resultados, tenemos derecho a enriquecer y a disfrutar la vida a través de la música, la

danza o la pintura: que nos expresamos con el cuerpo y con la voz que tenemos, con lo que somos y sentimos, y que la libertad del arte consiste precisamente en que no hay respuestas únicas o resultados uniformes.

Esa libertad, que está tan clara en las primeras manifestaciones estéticas de los niños y las niñas, es la que debe preservar la educación inicial como una forma de garantizar que todos construyan significado, se expresen a través de múltiples lenguajes y, sobre todo, que crean en sí mismos. En términos generales, el Centro de Desarrollo puede ser un laboratorio en el que se construyan y comparten imágenes de belleza tan diversas como cada niño, cada niña, cada familia, cada maestra y cada agente educativo. La educación inclusiva y la participación encuentran en la dimensión estética un campo para potenciar una cultura de respeto por las particularidades que nos enriquecen: este es un desafío urgente para Colombia y comienza en la primera infancia.

## 4. LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA INTENCIONADA ALREDEDOR DE LOS PILARES.

### EL PILAR DEL JUEGO

Dentro del pilar del juego, se contemplan los siguientes aspectos: el juego en la educación inicial, su importancia y cómo juegan los niños y niñas de 0 a 5 años y el rol del docente.

El juego se ha estudiado desde diferentes enfoques, que se reflejan sin lugar a dudas en las prácticas de los maestros, maestras y otros agentes educativos; en dichos enfoques se piensa el juego en el aula, ya sea como herramienta, como estrategia, como fin en sí mismo o como elemento de la cultura que constituye el sujeto; se podría decir que la forma como se ha trabajado y estudiado el juego a partir de diferentes enfoques, alimenta de alguna manera las prácticas del profesorado, puesto que algunos más que otros han tenido una gran incidencia en la educación.

Desde la perspectiva sociocultural, el juego es definido como creación humana, como fenómeno cultural; como una práctica social que informa sobre la organización ideológica, cultural y mental de las sociedades. Pensar el juego de esta manera ha comenzado a abrir un nuevo camino en el escenario educativo para reconocerlo y comprenderlo más allá de lo instrumental, para pensar que las variaciones culturales llevan a cambios en los modos de pensar y representarse la realidad.

Martha Glanzer (2000) expresa que los juegos han sido infinitamente variados y que las diferentes comunidades los han ido marcando con sus características étnicas y sociales específicas. Esta autora manifiesta que el niño y la niña refleja en sus conductas y en sus juegos las particularidades que caracterizan una determinada sociedad contextualizada en un determinado momento histórico.

En el juego hay un gran placer por representar la realidad vivida de acuerdo a las propias interpretaciones, y por tener el control para modificar o resignificar esa realidad según los deseos del que juega. Un niño y una niña representa en su juego la cultura en la que crece

y se desenvuelve; la riqueza de ver el juego desde esta perspectiva, permite aproximarse a la realidad del niño y la niña, y a la manera como la asumen y resignifican.

Hay tres características fundamentales que configuran el juego: el placer, la libertad y las repeticiones, como dice Glanzer (2000) esta última es,

*Una de las condiciones del juego, pues [este] permite repetir sin medida lo que resulta fácil y placentero. Esto indica que la secuencia en cuanto a nuevas dificultades a superar e intereses a afrontar será progresiva, aunque las regresiones pueden ser frecuentes [...]*

Huizinga (1954/1987) por su parte amplia la noción de juego más allá de la niñez, hasta el conjunto de las manifestaciones humanas, el juego constituye al sujeto y está presente a lo largo de la vida, lo que sucede es que se va transformando la manera de jugar y cómo el sujeto se posiciona frente al juego.

Desde una perspectiva psicológica el juego ha sido más utilizado como una herramienta, estrategia o instrumento para caracterizar el desarrollo infantil y en ese marco diseñar propuestas didácticas para la escuela con el fin de identificar y tratar conductas manifestadas en el mismo.

No obstante, dentro de la misma perspectiva psicológica hay otros trabajos en los que se tienen en cuenta el contexto y la cultura, y en los cuales se concibe el juego como productor de identidad y subjetividad, desde los distintos marcos de interacción en la vida cotidiana. Un autor representativo de esta perspectiva es D. W. Winnicott (1982), quien define el juego como una experiencia siempre creadora, en el continuo espacio-tiempo; una forma básica de vida. Para Winnicott el juego es esa capacidad de crear un espacio intermedio entre lo que está afuera y lo que está adentro; el espacio potencial que existe entre el bebé y la madre, entre el niño y la familia, entre el individuo y la sociedad o el mundo. En sus palabras, “El lugar de ubicación de la experiencia cultural es el espacio potencial que existe entre el individuo y el ambiente (al principio el objeto). Lo mismo puede decirse acerca del juego” (p. 135).

Ahora bien, desde una perspectiva educativa, se han identificado dos orientaciones en el juego: la primera, que se origina en la Escuela Activa con autores como Decroly (Decroly & Monchamp, 2002), en la que se retoman los planteamientos de Fröbel (Watson, 1997) y, quienes apuestan a la experiencia, a la educación de los sentidos, puesto que el supuesto básico del que parten es que manipular es aprender. Dicho abordaje influyó también sobre María Montessori, en lo que respecta a considerar el juego como una manera de enseñar a los niños y niñas pequeños una mayor gama de habilidades.

La segunda orientación es la propuesta del juego-trabajo desarrollada por Freinet (1971) en la cual se plantea que el juego como actividad placentera, y el trabajo como tarea establecida para llegar a un fin, pueden articularse dentro de un proceso pedagógico indisoluble, para iniciar al niño o la niña al trabajo a través del juego. La idea es que no hay en el niño y la niña necesidad natural de juego, lo que hay es necesidad de trabajo, con el trabajo se estimula el deseo permanente propio de la infancia. Desde esta concepción, Freinet entiende que el trabajo en la escuela no debe estar subordinado a la adquisición de la formación intelectual, sino debe considerarse como un elemento constitutivo, propio de la actividad educativa y, por tanto, integrado en ella.

Al respecto Sarlé (2006) sostiene que:

La apelación a lo lúdico (“vamos a jugar a...”) capta rápidamente el interés de los niños y niñas y, si realmente la situación es un juego, el éxito casi está asegurado. Sin embargo, el “vamos a jugar a...” no siempre es un juego y como señalamos, tras la propuesta se esconde una actividad “ludiforme”, es decir, un formato de juego pero que no es juego para los niños y niñas. Con la misma rapidez con que los niños y niñas ingresan al territorio lúdico salen de él, apenas perciben que la invitación de la maestra no es tal... (P. 122).

...A veces, los maestros llaman juego a propuestas que no lo son, dejando a los niños y niñas a mitad de camino entre lo que esperaban que pasara y la tarea misma. Como ya señalamos, no son precisamente los niños y niñas a quienes les cuesta reconocer la diferencia entre un juego y otra cosa. En términos del niño, más bien son los adultos los que parecen no comprender que su juego es una

ocupación tan importante como el resto de las tareas a las que los invitan los maestros (p. 123).

Dentro de la perspectiva educativa podemos encontrar que hay quienes asumen el juego en acciones específicas y con objetivos establecidos con antelación; esta mirada ha sido influenciada por la perspectiva psicológica, como ya lo vimos y en ciertas instituciones se encuentra el deseo de preparar al niño y la niña para su ingreso a la escuela y todo se hace en nombre del juego, pero realmente no lo es. Pese a lo dicho hoy existen otros que piensan que lo anterior afecta la esencia misma del juego, en tanto transforma su libertad, gratuidad e improductividad. Aunque se observa una interpretación de la misma en algunas prácticas del profesorado, cuando dejan el juego en una libertad absoluta y con una cierta apariencia de abandono, pues se piensa que si se hace algún tipo de acompañamiento se desdibujan esas características que constituyen la condición misma del juego.

- **La importancia del juego en los niños y niñas de 0 a 5 años**

Como ya se decía, el juego es un reflejo de la cultura y la sociedad, y en él se representan las construcciones y desarrollos de un contexto; el niño y la niña juegan a lo que ven y juegan lo que viven resinificándolo, por esta razón el juego es considerado como medio de formación cultural, puesto que inicia a los pequeños en la vida de la sociedad en la cual están inmersos.

En el juego se construye identidad y subjetividad puesto que es la condición de posibilidad, para “producir” cuerpo; en los primeros meses el cuerpo del bebé y el de su madre son uno solo y es precisamente en aquellos primeros juegos, como el del espejo, el de aparecer y desaparecer, el de lanzar... que el bebé reconoce su cuerpo como distinto al de su madre y como unidad, es en el juego que construye subjetividad, identidad, colectividad, comunidad, en definitiva cultura.

El juego es un lenguaje natural, porque es precisamente en esos momentos lúdicos en donde el niño o la niña, siente mayor necesidad de expresar al otro sus intenciones, sus deseos, sus emociones, sus sentimientos, es en el juego en donde el cuerpo dialoga con

otros cuerpos, para manifestar el placer que le provocan algunas acciones, para proponer nuevas maneras de jugar y para esperar el turno, esperar lo que el otro va a hacer con su cuerpo y preparar el propio, para dar respuesta a ese cuerpo que sin lugar a dudas merece ser escuchado, interpretado, comprendido, cuestionado.

El juego brinda la posibilidad de movilizar estructuras de pensamiento al preguntarse “qué puedo hacer con este objeto” y es a partir de ello que desarrolla su capacidad de observar, de investigar, de asombrarse, de resignificar los objetos y los ambientes, de crear estrategias entre otros. Además de lo anterior el juego brinda la oportunidad inigualable al adulto de estar con el niño y la niña, de construir un vínculo, de reconocer a través de sus gestos, las expresiones de alegría, tristeza, inconformidad, asombro, aburrimiento.

- **A qué y cómo juegan los niños y niñas de 0 a 5**

*Juegan con su cuerpo:*

Cuando un bebé juega, hay un intercambio comunicativo en donde los cuerpos hablan y las disposiciones corporales de cada sujeto implicado, los gestos, las caricias, los balbuceos, las miradas, las sonrisas, y todas las manifestaciones corporales, son evidentes y recíprocas y esto es justamente lo que transforma a quienes juegan, pues en medio de este proceso dialéctico se resignifican las experiencias vividas.

El juego como interacción y expresión implica reconocer la expresividad, como una construcción en la que confluyen el contexto social, cultural e histórico, y en el juego los niños y niñas comunican con su cuerpo unas maneras particulares de ser, de existir, de actuar, de entender el mundo, de estar en él, en otras palabras, esas maneras particulares se encuentran y es a partir de este intercambio que los niños y niñas más pequeños van estructurando su totalidad corporal, todo ese sentir que surge, por ejemplo, en el contacto físico que emerge de los juegos se va inscribiendo en su cuerpo, como memoria de sensaciones y emociones que se manifiestan a través de la expresión corporal.

El juego y el movimiento son dimensiones constitutivas y complementarias del sujeto, no se puede concebir desde ningún punto de vista el juego sin movimiento, pues cuando el niño y la niña juegan sus movimientos son mucho más decididos y con una fuerte carga

comunicativa; pues interesa expresar al otro sus intencionalidades, además los gestos en el juego tienen un carácter muy explícito y con un propósito claro, de hacer comprender al otro intereses, necesidades, estados de ánimo.

Es muy importante señalar que tras las primeras interacciones el cuerpo se comienza a reconocer y a comprender como una unidad de placer, puesto que las contracciones y distensiones musculares comunican el goce y la satisfacción que producen las diferentes sensaciones vividas dentro del juego, en el que se producen transformaciones tónicas, que no son otra cosa que la demostración del placer, de asumirse diferente cada vez que se juega. El juego es un escenario privilegiado en el que cada intercambio, cada manifestación expresa la voluntad, el deseo y el placer por vivir experiencias corporales en donde las caídas, la pérdida del equilibrio, los cambios de posturas, las tensiones y distensiones, se convierten en *juegos de acción y movimiento*, que van acompañadas de descubrimientos que se traducen en nuevos retos motores, correspondencias, acuerdos, negociaciones, límites que visibilizan redes comunicativas a nivel corporal.

#### *Juegan explorando:*

La exploración es un proceso que se destaca dentro del juego con los bebés, puesto que de esta manera conocen el entorno, a los otros y a sí mismos por medio de los sentidos; esta exploración con los objetos a profundidad es muy importante, porque a partir de ello se puede llegar a otorgar otros significados a los objetos, lo cual es primordial dentro del juego.

El fenómeno de la exploración según Garvey (1983), se evidencia cuando un objeto o juguete no es familiar para el niño o la niña y por ende, tiende a establecer una cadena de exploración, familiarización y eventual entendimiento, secuencia, repetida con frecuencia, que conduce a conceptos más maduros acerca de las propiedades físicas (tamaño, textura, forma) de los objetos.

Al respecto, Bruner (1984) hace referencia a tres de las características del juego en la primera infancia:

- El juego es en sí mismo un motivo de exploración

- Es una actividad para uno mismo y no para los otros
- Es un medio para la invención (p. 164)

Este autor reconoce que el juego y la exploración están íntimamente relacionados y que no pueden estar el uno sin el otro, pues los dos se complementan. No obstante, si la exploración no está acompañada de la observación de la maestra, maestro y otros agentes educativos, de sus preguntas y propuestas, el acto de explorar quizás puede llegar a agotarse en la manipulación y no trascender al juego, sin embargo, es importante hacer énfasis en que no toda exploración, puede o debe convertirse en juego. En la exploración el niño y la niña conocen el objeto y en el juego lo transforman y le otorgan otros sentidos, significados y funcionalidades.

#### *Juegan a través de la imitación:*

La imitación en el juego cumple un papel primordial, puesto que es el proceso por el cual se llegan a conocer a fondo ciertos fenómenos de la vida cotidiana y resignificarlos (ser madre, profesor, médica...), además, el juego y la imitación comparten una característica esencial: la del placer, por lo que es posible decir que los niños y niñas cuando imitan, lo disfrutan. Imitar va más allá de una acción mecánica y, en cambio, implica una tarea que moviliza estructuras de pensamiento en las que el niño y niña comprenden fenómenos de la vida cotidiana.

La imitación es la base del juego simbólico: ayuda a reinventar los objetos, a elaborar nuevos significados; por ejemplo, el niño que hace torres con fichas de construcción imitando a su madre o profesora, pero que más adelante puede hacer naves, carros, aviones y muñecos.

Vigotsky (1933) desde un enfoque psicológico, manifiesta que la imitación es una regla interna de todo juego de representación. Mediante ella, el niño y la niña se apropián del sentido socio-cultural de toda actividad humana (p. 162). Así, la imitación se constituye en mecanismo de interacción con el entorno; además, como plantea Vigotsky (1933):

...durante el juego, los niños y niñas se proyectan en las actividades adultas de su cultura y recitan sus futuros papeles y valores. De este modo, el juego va por delante del desarrollo, ya que así los niños y niñas comienzan a adquirir motivación, capacidad y actitudes necesarias para su participación social, que únicamente puede llevarse a cabo de forma completa con la ayuda de sus mayores y sus semejantes (p. 162).

#### *Juegos tradicionales:*

Dentro de este apartado no podemos desconocer la importancia de dar un lugar a los juegos tradicionales, pues ellos son testimonios vivos de una historia, de una cultura, de una sociedad; dicho de otro modo, los juegos tradicionales se hacen lenguaje, porque representan sentidos y significados articulados a prácticas sociales, que sólo se comprenden con referencia a una comunidad, a un momento histórico y en el marco de una relación específica con la infancia.

Lo anterior implica reconocer que los juegos tradicionales tienen una riqueza simbólica, pues a partir de ellos se vislumbran de alguna manera, las dinámicas de la sociedad en la que se encuentra cada niño o niña.

A propósito de lo anterior Martha Glanzer (2000) manifiesta que,

*Tanto la práctica de los juegos como los juguetes fueron siempre infinitamente variados y las diferentes colectividades los han ido marcando con sus características étnicas y sociales específicas. (p. 220).*

En ese sentido se puede afirmar que los juegos tradicionales como los arrullos, las rondas generan identidad, en tanto que en ellos se diferencian los roles y actitudes de un contexto particular, por ejemplo las rondas del pacífico, son diferentes a las de la región andina y en los contenidos de letra y música logramos identificar características que de alguna manera dejan ver lo que es cada región y a quienes la habitan.

La invitación es entonces, a reconocer que cada Centro de Desarrollo de acuerdo al contexto en el que se encuentre, tiene una tradición lúdica y es importante hacerla visible, a través de experiencias con abuelos, padres de familia, y miembros de la comunidad que tienen un acumulado de historias que contar a los niños y las niñas, quienes están ávidos de conocerlas y resignificarlas.

- **El rol del adulto dentro del juego**

Las interacciones en el juego se relacionan con el placer que produce estar con otros, comunicarse con ellos, interpretar sus gustos, intereses, necesidades y expectativas, no obstante para que esa comunicación realmente sea efectiva, oportuna y pertinente, es importante la empatía, el conocimiento y el lazo afectivo que se haya construido entre las personas que interactúan en el juego.

El acompañamiento del maestro, desde su ser corporal, es fundamental para potenciar y enriquecer los momentos de juego de los niños y niñas; se necesita de otro que propone, que espera su turno, que desea que el otro continúe las acciones, que encuentra en el cuerpo del otro un potencial afectivo que da rienda suelta a la generación de vínculos, de risas, de complicidad en el juego.

La implicación corporal que se establece entre el adulto y los niños y niñas en sus primeros años desencadena diálogos que posibilitan la construcción de diferentes juegos. Las maestras, los maestros, los padres de familia y otros agentes educativos son muy sensibles a las manifestaciones corporales de los más pequeños y podría afirmarse que, a medida en que se conocen y construyen un vínculo, construyen también una serie de significados que están llenos de afectos, que sin lugar a dudas se revierten en el juego donde el placer y la seguridad son evidentes. A partir de lo anterior se pueden reconocer varias maneras de acompañar el juego:

- *El acompañamiento por medio de la observación.*

Cuando se habla del acompañamiento del maestro dentro del juego, se reconoce, que no hay una única forma de acompañamiento, sino que hay varias maneras de hacerlo; el acompañamiento al juego desde la observación, es la mejor manera de acercarse a la complejidad del mundo infantil, su contexto socio-cultural, sus intereses y sus expectativas. Generalmente, se tiene la creencia que si yo no interactúo en el juego, desde una concepción del “hacer” con el niño o la niña, yo no puedo desarrollar otro acompañamiento y resulta que sí, la observación con cierta rigurosidad permite a la

maestra, maestro y otros agentes educativos reconocer el momento preciso para interactuar, para proponer o para mantenerse a distancia. La observación es la condición de posibilidad que se tiene, para diseñar experiencias desde ambientes que provoquen el juego en donde el niño y la niña encuentren su lugar de tal manera que también puedan ser protagonistas y dejar su huella en el ambiente que ha sido diseñado por la maestra, maestro y otros agentes educativos.

- *El acompañamiento a través de la interacción.*

El juego puede ser potenciado por el adulto, ya sea por iniciativa, a través de experiencias planificadas o porque ese adulto retroalimente el juego espontáneo de los niños y las niñas. El acompañamiento por medio de la interacción tiene una gran carga afectiva que se evidencia en el contacto físico. Esto, sin lugar a dudas, les da seguridad y confianza en ellos mismos y en los demás.

Ahora bien, el acompañamiento del juego desde la interacción es, según Martha Glanzer (2000):

*Disponernos a respetar sus iniciativas y manifestaciones; ponderar y respetar los límites de sus posibilidades físicas e intelectuales, alentar sus propios logros, aceptar sus esfuerzos, aunque aún no alcancen los resultados esperables. El respeto hacia cada niño y sus juegos es una de las bases para comprender los esfuerzos que realiza para entender el mundo en el que está inmerso* (p. 33).

Los juegos de escondite, de persecución, de lanzar, de trepar se convierten en acciones simbólicas en las que tanto las maestras, maestros y otros agentes educativos, como los niños y las niñas cumplen papeles que se van consolidando en el transcurso del juego.

Asumir un rol dentro del juego implica compromisos, que para los niños y las niñas, son fundamentales, pues el hecho de que el adulto se asuma como par en el juego, contribuye a hacer eco en los juegos propuestos por ellos y ellas y a potenciarlos con nuevas ideas que contribuyen a construir el universo lúdico, es importante al respecto destacar que el juego del niño o de la niña se enriquece por esa capacidad de juego que pueda tener quien lo acompaña.

- *El acompañamiento desde una intencionalidad específica.*

El juego tiene una intencionalidad para poder encauzar las propuestas de los niños y niñas, dichas intencionalidades tienen que ver con la observación, la exploración, la construcción de estrategias, la transformación de objetos y espacios.

El juego siempre tiene una intencionalidad, que se debe pensar desde sus mismas características para respetar ese carácter *autotélico*, sin caer en objetivos que conlleven a la instrumentalización del mismo, por ejemplo, el juego para aprender colores, o para hacer clasificaciones, o para alcanzar habilidades y destrezas motrices.

La planeación del juego debe ser flexible y acorde con las necesidades e intereses de los niños y las niñas, en ocasiones, los juegos surgen de manera espontánea, sin planearlos. Lo anterior apunta a que se prevén experiencias, pero cada uno las asume de acuerdo con sus posibilidades, comprensiones e interpretaciones, por ello las experiencias pueden tomar rumbos distintos a los que la maestra, maestro y otros agentes educativos esperaban.

Las planeaciones, deben ofrecer diferentes opciones, para que el niño y la niña puedan identificarse con un espacio, unos objetos, una propuesta y comenzar a desarrollar sus propias experiencias desde sus intereses, pues es importante reconocer que todos juegan diferente, no porque tengan condiciones particulares, sino porque todos tienen historias diferentes y vienen de distintos contextos.

En ese sentido, es necesario reconocer que las instituciones educativas son lugares de encuentros y desencuentros y que allí convergen, entre otros agentes, docentes y estudiantes, con culturas e identidades propias, en permanente construcción; por ello pretender homogeneizar por medio de las propuestas, sin tener en cuenta a cada niño o niña y sus particularidades, es no reconocer que la diferencia es lo que construye y evitar que los contextos y las historias de vida de cada uno se encuentren y dejen huella en los ambientes, los objetos, y en los juegos que cada quien espontáneamente desarrolla desde esos referentes culturales, políticos, sociales y económicos.

- **Propuestas pedagógicas por edades:**

En el pilar del juego, se sugieren unas propuestas por edades que no son exclusivas de la edad, sino que por el contrario, estas permanecen y se transforman de acuerdo con los procesos de desarrollo de los niños y las niñas.

#### *Juego 0 a 1 año*

En esta edad la exploración se constituye en un eje sobre el cual gira el juego, pues en estas edades el bebé configura su identidad a partir del reconocimiento de su cuerpo, y el de los otros, del entorno y de los objetos, vale la pena destacar que en estas edades los bebés realizan sobre todo juegos sensorio-motores (chupar, manipular objetos, golpear, chapotear...)

Generalmente los objetos con los cuales juegan los bebés constituyen referentes afectivos, con los que se sienten seguros, pues estos objetos remiten a personas cercanas con quienes han construido vínculos y que siempre están acompañándolos.

A continuación se mencionan algunos juegos:

#### *De 0 a 3 meses:*

- Juegos con objetos sonoros (sonajeros, maracas u objetos con semillas variadas elaboradas por los adultos que lo acompañan). Con estos objetos el adulto juega con el bebé a moverlos de un lado hacia el otro, para que él los siga con la mirada, también se puede iniciar el juego de esconderlos y aparecerlos una y otra vez.
- Juegos con texturas (guantes, telas, cepillos, plumas...) para hacer masajes acompañados de cosquilleos y de rondas y canciones infantiles.
- Juegos con objetos suspendidos, para que el bebé los observe y eventualmente intente cogerlos.
- Juegos de acercarse y alejarse, con el cuerpo, con títeres o con muñecos.

- Juegos de mecer o acunar en los brazos, en telas, en hamacas en los que el adulto mientras hace movimientos de vaivén con su cuerpo o los objetos mencionados canta, habla o se mueve al ritmo de una melodía.

*De 3 a 6 meses:*

- Continúan los juegos sonoros, ya no solo propuestos por el adulto, sino que es el mismo niño o niña, quien ya inicia su proceso de agarre de los objetos, quien tiene la iniciativa de mover los objetos y el mismo experimentar los diferentes sonidos, para compartirlos con el adulto que lo acompaña.
- Juegos de aparecer y desaparecer con cojines y mantas: el adulto se esconde tras de ellas y luego aparece con un gran y elocuente “¡Hola!” o “¡acá estoy!”
- Juegos en hamacas, telas y pelotas grandes a balanceos acostados boca-abajo, boca-arriba, sentados con apoyo.

*De 6 a 12 meses:*

- Los juegos con texturas se complejizan y se introducen otros materiales como masas elaboradas con harina, fécula de maíz y agua, a veces se usan anilinas vegetales para añadir colores; con estos materiales los bebés juegan a manipularlos, explorarlos, lanzarlos, hacer huellas en ellos. Estos materiales también se pueden trabajar de manera independiente para que los niños y las niñas hagan recorridos, con sus pies y manos, para que experimenten diferentes juegos con sus piernas y brazos sobre el agua extendiéndolos y encogiéndolos una y otra vez.
- Juegos con agua y juguetes y objetos que se hundan y floten y que pueda espichar, hundir, lanzar.
- El niño y la niña ya sentado sin ayuda, inicia un proceso de realizar juegos de introducir y sacar objetos de una canasta, de trasvasar de un recipiente a otro.
- Los niños y las niñas intentan apilar bloques de madera o de plástico.
- El juego con el espejo en el que el adulto, pone al niño y la niña frente al espejo varias veces y pronuncia su nombre, lo aleja y lo acerca, le hace muecas, sonríe.
- Juego con pelotas de tamaños medianos, con el fin de lanzarlas y rodarlas.

- Juegos en piso, tanto en superficies estables, como inestables: colchonetas, rampas, túneles, para que el niño o la niña las recorra de manera libre y espontánea y decida como desplazarse y resuelva problemas superando cada obstáculo, así como también podrá decidir cuándo entrar y salir de los túneles.
- Juego con telas grandes en el piso: el adulto ubica la tela y sienta el niño o la niña en la mitad de esta, luego comienza halar la tela que ha sujetado por sus extremos, con el fin de desplazar al niño o la niña por diferentes lugares sentado sobre la tela en movimiento.
- Juego con carros, trenes y objetos con ruedas para desplazarlos con sus manos o con su cuerpo por espacios amplios.
- Los objetos sencillos y cotidianos como elementos de la naturaleza (hojas secas, semillas), llaveros, collares, espejos, entre otros, como juguetes son fundamentales en estas edades, pues dan lugar a exploraciones e interacciones que se vuelven complejas, por el placer que producen a sus protagonistas y por la comunicación que se suscita entre ellos.

*De 1 a 2 años:*

A esta edad ya se desplazan de manera independiente, lo que posibilita que los juegos corporales y de exploración continúen y se complejicen.

- Juegos en columpios y rodaderos, en compañía del adulto en el parque.
- En los juegos de construcción hay nuevas conquistas motoras, los niños y las niñas hacen trenes y torres, encajan fichas en recipientes con orificios para ello, ensartan aros de diferentes tamaños en bases de diferentes dimensiones.
- Juegan con pelotas de diferentes tamaños, a lanzarlas y a encestarlas en aros, cajas, canastos, diversos recipientes.
- Juegos de persecución: Este tipo de juegos son los favoritos de niños y niñas de esta edad, generalmente el adulto persigue al niño y la niña mientras tratan de escapar de él.
- Inicio de juegos de escondite en el que ya no es el adulto quien propone, sino ellos mismos, para estos son oportunos los espacios diseñados, donde el niño o la niña logra esconderse por instantes de la mirada del adulto.

- Juegos de rondas: si bien es cierto el adulto inicia cantándole al niño y la niña desde que nace, incluso ahora se plantea que desde que están en el vientre, es en esta edad en la que comienzan a imitar las acciones referenciadas en las canciones infantiles o rondas que se les proponen y a mover su cuerpo y hacer palmas o demás movimientos al ritmo de la melodía.
- Juego con carros, trenes y objetos con ruedas para arrástralos por espacios más amplios.
- En el juego, todo puede ser ocasión y compañero de juego; el mundo que rodea al niño y la niña se convierte en juego: un trozo de tela, una caja, un pedazo de papel, una piedra, el agua, en fin, a los niños y niñas de estas edades se les puede sorprender más con objetos sencillos y simples, porque estos les permiten imaginar y crear tantas cosas como se les ocurran.

*De 2 a 3 años:*

En esta edad aparecen los juegos simbólicos en los que se evocan personajes y situaciones que no están presentes en el momento, este tipo de juegos permite resignificar los objetos y darles un uso diferente, por ejemplo, la caja que convencionalmente es usada para guardar objetos, en el juego puede convertirse en una casa para las muñecas o un palo de escoba puede convertirse en un caballo.

- Los juegos simbólicos más usuales en esta edad son los que tienen que ver con imitar las acciones cotidianas de los adultos: cocinar, lavar la ropa, barrer, planchar, cocinar, arreglar las cosas, bañar los muñecos, dormirlos, alimentarlos, entre otros, es de advertir que en esta edad, no hacen alusión alguna a sus pares y por eso se les denomina juego en paralelo, pues aunque comparten el mismo espacio, cada uno desarrolla su propio juego.
- Otros juegos simbólicos que se desarrollan tienen que ver con imitar animales, super-héroes con disfraces o sin ellos.
- Los juegos turbulentos, de girar y correr, son aquellos juegos de contacto en los que se juega a la lucha cuerpo a cuerpo, aquellos juegos rudos y aparentemente desordenados.
- Juegos de empuje en los que disfrutan impulsando a otros.

- Los juegos de construcción de torres o filas para luego derrumbarlas, que tiene relación con el orden y desorden.

*De 3 a 4 años:*

En el juego de roles se asume el rol de otro y se siente un gran placer en representar, actuar como otro y hacer creer al compañero de juego que el papel asumido es caracterizado de manera fiel a la realidad.

- Muchos de los juegos mencionados anteriormente, permanecen y se hacen más complejos, ricos y variados.
- El juego es el reflejo de la sociedad y la cultura, jugar a lo que hace el médico, el profesor, el policía, el bombero y transferir aquellas actitudes que en algún momento se sienten y se viven es muy importante para los niños y niñas de estas edades.
- En este tipo de juegos, se resignifican los espacios por ejemplo los niños y niñas por su propia iniciativa construyen cuevas con telas, casas con cobijas, ciudades con cajas, pistas con arena.
- Juegos de construcción más elaborados incorporando diferentes materiales y formas.
- Juegos al aire libre con redes, columpios, rodaderos, entre otros.
- Los juegos con los triciclos en los que los niños y niñas disfrutan de las distintas velocidades, acrobacias, parar y frenar, y de proponerse diferentes retos para afianzar sus habilidades.

*De 4 a 5 años:*

- El juego de roles se hace mucho más complejo, así como la estructuración de las secuencias en el juego, los diálogos son mucho más organizados, de igual forma los escenarios que inventan para jugar tienen más detalles y son más ajustados a sus interpretaciones y lecturas sobre la realidad.
- En cuanto a los juegos de construcción ya logran hacer construcciones más elaboradas de naves espaciales, castillos, robots, entre otros, con diferentes tipos de fichas y objetos cotidianos.

- En estas edades comienzan a encontrar sentido a los turnos, a reconocer al otro en el juego y se configuran las primeras estrategias en juegos de mesa como lotería, escalera, torre de babel, concéntrase, adivina el personaje.
- Juegos de competencia motriz en los que los niños y niñas se retan y comparan buscando cada vez mayores logros.

## EL PILAR DE LA LITERATURA

Según ha sido expuesto, los niños y las niñas se expresan con múltiples lenguajes y, al comienzo de la vida, estos están indisolublemente unidos. Si bien la literatura, entendida como el arte de trabajar con las palabras para labrarlas con la experiencia particular y subjetiva y explorar otros significados que trascienden el uso convencional de la lengua, hace parte de las artes, la importancia del acercamiento al lenguaje verbal que se da durante la primera infancia justifica que sea considerada como uno de los pilares de la educación inicial. En este sentido amplio, la literatura en la primera infancia abarca los libros publicados, pero también todas aquellas creaciones en las que se manifiesta el arte de jugar y de representar la experiencia a través de la lengua y no se restringe exclusivamente a la lengua escrita, pues involucra todas las construcciones de lenguaje – oral, escrito, pictórico– que se plasman, unas veces en los libros y otras veces en la tradición oral.

Considerar la literatura como un pilar de la educación inicial implica reconocer que jugar con las palabras es una de las actividades rectoras de la infancia, puesto que los bebés, los niños y las niñas no solo son especialmente sensibles a sus sonoridades y a sus múltiples sentidos, sino que necesitan ser nutridos, envueltos, arrullados y descifrados con palabras y símbolos portadores de emoción y afecto. Las personas que están cerca de los más pequeños constatan cotidianamente que jugar con las palabras –descomponerlas, cantarlas, pronunciarlas, repetirlas, explorarlas– es su manera de apropiarse de la lengua. Quizás por ello suele decirse que los poetas y los niños se parecen en esa forma de estrenar las palabras, de recrearlas y de conectarlas con su experiencia vital.

La literatura se fundamenta en la necesidad de construir sentido, que es inherente a nuestra condición y que nos impulsa, desde la más temprana infancia, a trabajar con las palabras para habitar mundos posibles y para operar con contenidos invisibles. La riqueza del repertorio oral que es posible encontrar en muchas regiones de nuestro país reúne arrullos, rondas, canciones, cuentos corporales, juegos de palabras, relatos y leyendas que hacen parte de nuestra herencia cultural y que se conjugan con la literatura infantil tradicional y contemporánea para constituir un acervo variado y polifónico, en el cual los niños y las niñas descubren otras maneras de estructurar el lenguaje, vinculadas con su

vida emocional. Siguiendo el planteamiento de Bonnaffé, (2009), la literatura les ofrece una lengua enriquecida que va más allá del lenguaje fáctico y que es fundamental para desarrollar el pensamiento, la sensibilidad y la imaginación.

- **Qué significa ofrecer literatura en la educación inicial**

En primer lugar, significa contar con un acervo literario que incluya diversos géneros: **poesía** de tradición oral y de autores (arrullos, rondas, juegos de movimiento y de palabras); **narrativa** oral y escrita (leyendas y cuentos, tradicionales o contemporáneos), **libros de imágenes**, desde los más sencillos para que los bebés puedan tocar, manipular e incluso morder, hasta los **libros-álbum** que son aquellos que conjugan el texto con la ilustración y que suscitan lecturas cada vez más complejas. A ello se suman los **libros informativos** sobre temas de interés, cercanos o lejanos, que estimulan el deseo de saber y que inspiran y proponen proyectos dentro y fuera del aula.

En segundo lugar, la literatura está estrechamente ligada a la música, no solo a la grabada en discos, sino también a la que está grabada en la memoria colectiva y se actualiza en la voz de los padres, las madres, los abuelos y, por supuesto, en la de las maestras, maestros y otros agentes educativos. Los juegos y las rondas de cada región y las coplas y los juegos que conjugan palabra y movimiento son un material por excelencia para la educación literaria, lo cual implica una actitud adulta de valoración, rescate y recuperación de la tradición oral. En otras palabras, la literatura requiere que los adultos tomen conciencia de sus posibilidades para cantar, jugar, narrar y compartir sus historias y enriquecer permanentemente el acervo cultural con la memoria viva que se transmite de voz a voz.

En tercer lugar, la literatura en la primera infancia significa disponibilidad. Los libros deben estar disponibles y cerca de los niños y las niñas y hacer parte de su vida cotidiana. Desde las pequeñas colecciones en cajas o canastos para que los bebés puedan tocar o mirar, hasta las estanterías al alcance de los mayores, para que puedan elegirlos, hojearlos libremente y compartirlos con sus amigos, los libros dan forma a las preguntas existenciales e inspiran y enriquecen el deseo de aprender. Por ello es muy importante que éstos puedan ser prestados para llevarlos, desde el Centro o la biblioteca más cercana a los hogares, y que los niños y las niñas tengan autonomía para elegir sus favoritos. Respetar las elecciones infantiles, otorgarles importancia y hablar espontáneamente sobre

los libros, sin obligarlos a contestar preguntas sobre su contenido, es una fuente de conocimiento acerca de quiénes son y nos permite mantener esas conversaciones profundas sobre la vida que tanto necesitamos, para conocernos y conocer a los demás, para nombrar las propias emociones, imaginar con empatía y sensibilidad las de los otros, pensar críticamente y conectarnos con nuestra común humanidad.

- **El papel de los adultos en la literatura**

Para que se dé el encuentro entre un libro –con o sin páginas– y un niño o niña, es indispensable la mediación adulta que hace que esos libros se actualicen y cobren sentido en la voz de quien los abre y los hace vivir. Al pasar las páginas para darle sentido a las imágenes, al interpretar los símbolos aún indescifrables para el bebé o al encadenar palabras para cantar o contar, el adulto se compromete afectivamente en esa relación: el niño o la niña no solo lee el libro, sino también “lee” al adulto –su rostro, su tono de voz, sus emociones– y siente a su vez que éste lo descifra: que conversa con él sobre la vida, a través del texto que comparten.

Durante la primera infancia, los niños y las niñas no leen en el sentido convencional de la palabra, sino que son leídos por y con los adultos. Las mágicas palabras del “érase una vez” o del “arrurú mi niño”, pronunciadas por un adulto desencadenan una profunda experiencia emocional e interpretativa. Para los niños y las niñas, con tan pocos años de experiencia de la vida, la literatura les revela lo que sintieron e hicieron otros y les permite “leerse” en la experiencia acumulada y compartida por la especie humana.

Asimismo, los adultos son para los niños y las niñas cuerpos que cantan y que parecen saberlo todo sobre las palabras; por ello son el modelo para apropiarse de las complejidades de la lengua materna: sus tonos, sus encadenamientos y los nuevos vocablos que suscitan múltiples interpretaciones les proporcionan un entrenamiento auditivo que ayuda a sentir y “pensar” en el funcionamiento del lenguaje mediante la posibilidad de desbaratar, recomponer y jugar con las palabras (Reyes, 2007). Lo mismo sucede con las historias narradas o leídas que permiten descubrir cómo se organiza el tiempo en el relato, cómo se estructuran los acontecimientos y cómo existe una forma

distinta de la lengua: esa lengua enriquecida que es el ancestro de la escritura, en la cual se organizan los sucesos para darles sentido e ilación.

- **Qué significa “leer” en la educación inicial.**

En las páginas anteriores se ha descrito la importancia del lenguaje en el desarrollo infantil y se ha hecho referencia a ese desciframiento inicial, en un sentido amplio. Si bien la experiencia literaria resulta fundamental para el acercamiento a la lengua escrita, es importante aclarar que “leer”, en la educación inicial, se entiende en el sentido amplio de desciframiento vital, de posibilidades interpretativas y de exploración de mundos simbólicos, lo cual no implica enseñar letras descontextualizadas, hacer planas o “alfabetizar” prematuramente.

Es muy importante contextualizar la idea de “lectura” en la primera infancia dentro de la concepción dinámica del desarrollo planteada en este documento. Más allá de un conjunto de habilidades secuenciales y escalonadas, tomar contacto con la literatura en la educación inicial significa familiarizarse con la cultura oral y escrita, explorar sus convenciones y su valor connotativo, interpretar y construir sentido, disfrutar de la narrativa, la poesía –oral y escrita– y de los libros informativos, pero sobre todo, experimentar las conexiones con la vida. Por consiguiente, no hay que pensar en etapas drásticamente separadas ni en plazos inamovibles: así como no hay un día o un mes estándar en el que los niños aprenden a balbucear o a hablar, tampoco existe ninguna presión para “enseñarles a leer” en el sentido alfabético durante la educación inicial.

Ello no significa, sin embargo, desconocer los descubrimientos sobre la lengua escrita que hacen los niños y las niñas, lo mismo que sus incessantes preguntas – ¿aquí qué dice? –, y su deseo de leer, de hojear, de escuchar cuentos y de interpretarlos, a través de un acceso espontáneo y placentero a los libros, que se constituye en la base más sólida para acercarse paulatinamente al lenguaje escrito. Como lo señala Vigostky (1996), este requiere un alto nivel de abstracción y enfrenta a los niños y las niñas a una situación nueva y extraña, en tanto que la lengua escrita implica un proceso de aprendizaje consciente y una planeación mental deliberada.

Aprender a comunicarse por escrito no es simplemente trasponer el lenguaje oral a unos signos en el papel o en otro soporte, sino aprender a pensar de otra forma y, debido a ello, la literatura en la primera infancia ofrece un campo fértil para adquirir progresivamente una familiaridad con esa “otra lengua”. Por ello la experiencia literaria durante la educación inicial les permite a los niños y las niñas incorporar nuevas palabras a su diccionario mental y explorar, a través de la voz adulta, las convenciones de la lengua escrita: sus tonos, sus ritmos, sus pausas y sus silencios. Un relato, afirma Cabrejo, (2007) es como una frase completa que tiene un sentido completo, que empieza, se desarrolla y se cierra. Según el autor, si bien no se le puede explicar a nadie teóricamente cómo construir un hilo del pensamiento, la lengua del relato puede “enseñar” que así funciona la lengua, que así se integra y se organiza.

Acompañar esos descubrimientos y esa familiaridad progresiva con la lengua oral y escrita, estimular las elecciones y, sobre todo, generar deseo y placer frente a la lectura, respetando las particularidades, son las tareas de la educación inicial. En ese sentido, las experiencias literarias constituyen una gran reserva de conocimientos y emociones que, si bien facilitan el proceso de acercamiento a la lengua escrita, no se restringen a prepararlos para leer alfabéticamente sino para operar con símbolos y para participar en el encuentro de cada ser humano con la cultura a lo largo de la vida.

#### • Propuestas para vivir la literatura en el CDI

A continuación se exponen algunos criterios para inspirar propuestas pedagógicas a partir del trabajo literario que permiten la construcción de tiempos, espacios y actividades, con el fin de garantizar a todos los niños y las niñas el derecho a disfrutar de la experiencia literaria. Unos orientan las propuestas literarias en todos los momentos de la educación inicial y otros que mencionaremos más adelante tienen en cuenta las diversas edades de los niños y las niñas como una guía flexible para inspirar a los maestros, los padres, las madres y los agentes educativos.

#### Criterios generales

-**El espacio para leer y explorar las colecciones.** Es fundamental ofrecer acervos de calidad, con libros de todos los géneros literarios, dispuestos en espacios atractivos y

acogedores, que hagan parte de la vida cotidiana y fomenten la lectura libre y espontánea desde los primeros años. En vez de estar guardados o custodiados por adultos que restringen su uso para evitar que se dañen, los libros deben estar al alcance de las manos y la estatura infantil y poco a poco, mediante la experiencia de hojearlos, tocarlos, compartirlos y manipularlos, los bebés van aprendiendo a cuidarlos. Estar junto a los libros, descubrir sus significados y disfrutarlos en compañía de los adultos es la mejor forma de aprender a manejarlos. Esto no implica que los libros permanezcan intactos y por ello son considerados materiales fungibles que se deterioran con el uso. Si el fin de los libros es el de ser leídos, una biblioteca viva es aquella en la que hay libros disponibles para ser acariciados y probados por los bebés y eso implica ver las huellas que ellos dejan como un signo de disfrute.

Las canastas dispuestas en el piso para acercarse, explorar y elegir facilitan que los bebés se acerquen y se familiaricen progresivamente con libros sencillos de imágenes y poco a poco, a medida que los niños y niñas crecen, estos se van haciendo más complejos y se organizan en estanterías, para que ellos sepan dónde están, reconozcan sus favoritos, descubran los libros nuevos o recién llegados y puedan también recurrir a los que se relacionan con sus situaciones existenciales y con sus intereses del momento. De ahí que los adultos no se limiten a dejar los libros al alcance, sino que propongan organizaciones vivas, flexibles y cambiantes que tengan en cuenta los intereses de los niños y las niñas, y que, además, estimulen el surgimiento de nuevos intereses.

### **Tiempo para la lectura espontánea**

Al igual que el juego libre, el tiempo para leer espontáneamente debe ser considerado como una propuesta significativa que se propicia intencionalmente, tanto en la vida familiar como dentro de la jornada del CDI. En este sentido el papel de los adultos no es el de “controlar” la relación de los bebés, de los niños y las niñas durante estos momentos de lectura, sino el de “estar ahí”, con una disponibilidad respetuosa, acompañándolos a buscar y hojear varios libros hasta dar con el “indispensable”, dejándolos “leer” a su manera, solos o en los grupos que se van formando, descubriendo las maneras de mirar y de elegir que hacen de cada uno un lector único, valorando su singularidad, conversando y escuchando lo que cada quien dice y, por supuesto, leyendo lo que ellos van pidiendo.

En vez de una “perdedera de tiempo”, la lectura espontánea es una forma de conocer a los niños y las niñas, de entregarles un tiempo de contacto afectivo y de generar vínculos entre libros y lectores. Por esta razón, el tiempo de leer en la primera infancia es un tiempo de libertad y de intercambios imprevistos. Un centro de desarrollo infantil abierto a la literatura es un espacio en donde se promueven el diálogo y las diversas formas de leer: la lectura uno a uno, el contacto entre varios niños y niñas que hojean un mismo libro, la posibilidad de que la maestra, maestro y otros agentes educativos lea un cuento a los grupos que se van formando, mientras hay otros leyendo solos o deambulando para elegir sus libros favoritos.

Es recomendable que haya la posibilidad del préstamo domiciliario para que los libros vayan a la casa y también para que los padres estén convocados a leer junto a sus hijos, tanto en sus hogares, como en espacios que propicie el centro para invitarlos a compartir el gusto por la lectura.

### **La Hora del Cuento.**

Además de ese tiempo destinado a la lectura espontánea, es importante organizar en la jornada un tiempo ritual para leer de viva voz uno o varios cuentos, ojalá todos los días. Su duración y su contenido dependen de la edad y del interés que vayan manteniendo los niños y las niñas y por ello, hablar de “hora” es simplemente una licencia poética, puesto que una hora del cuento para los bebés puede durar tan solo lo que tardamos en contar la historia de “este compró un huevito”, en los dedos de las manos. Sin embargo, la escucha atenta se va fortaleciendo paulatinamente, a medida que los niños y las niñas toman contacto con la experiencia literaria y van disfrutando durante un tiempo cada vez más prolongado de las historias. Este espacio ritual de comunicación a través de la voz adulta es un espacio “mágico” para la imaginación y el encuentro, tanto de los niños y las niñas entre sí, como de todos con el contador del cuento.

Sentados en círculo o en media luna, mirándose a los ojos y mirando al narrador, los niños y las niñas escuchan e interpretan peripecias, comparten aventuras y emociones en una atmósfera de introspección e intimidad. Así, se van identificando con los personajes, ejercitan su capacidad para situarse en el curso de los acontecimientos y para descubrir

cómo se va hilando el tiempo en una cadena y cómo se van modificando las palabras, unas al lado de otras, para construir significados.

El desarrollo de la Hora del Cuento requiere que los maestros conozcan previamente no solo las historias que van a contar, sino también a su audiencia: sus tiempos de atención, sus intereses y sus necesidades cognitivas y afectivas. Por eso es necesario atender las reacciones de los niños y las niñas, con una actitud flexible que permita interactuar con ellos, descifrarlos, contenerlos, ayudarlos a incrementar sus tiempos de atención, interesarlos en la lectura o proponer otra, según las circunstancias. A escuchar historias también se aprende y por ello, la “Hora del Cuento” requiere un trabajo intencional para familiarizar a los niños, paulatinamente, con ese ritual.

Esto implica reconocer también que no todos los cuentos interesan por igual a todos los niños y las niñas, así tengan la misma edad o aunque el libro haya sido recomendado por expertos. Por consiguiente, la Hora del Cuento supone confiar en la sabiduría de los niños, tener la sensibilidad para ir graduando la complejidad de los textos y evitar concluir las sesiones con preguntas cerradas, a la manera de “una comprobación de lectura”. Asimismo, es importante respetar tanto los comentarios infantiles –aunque muchos de ellos aparentemente no guarden relación con el contenido de la historia- como el derecho a guardar silencio una vez concluida la lectura.

**Las múltiples conexiones entre lenguajes:** como ya se ha dicho, las fronteras entre el juego, la música y la literatura son porosas y ello implica que la literatura salga del aula al patio del recreo, a la casa y a todos los escenarios donde los niños y las niñas juegan y conviven, incluyendo las bibliotecas cercanas. Jugar a las rondas, recuperar el acervo de la tradición oral y compartir rimas, coplas, adivinanzas y trabalenguas ofrece un contacto con la poesía y con la sonoridad de la lengua que es crucial en la educación inicial. Al mismo tiempo es esencial escuchar a los niños y niñas, estimularlos a contar sus historias, a cantar, crear, expresar y jugar con las palabras, sin imponerles un significado único.

#### **Propuestas pedagógicas por edades:**

Si bien los libros acompañan el desarrollo infantil y la lectura se va haciendo más compleja a medida que los niños y las niñas se familiarizan con ellos, es importante dejarlos escoger sus libros favoritos sin restringirlos a momentos evolutivos determinados por criterios adultos. Como hemos expuesto, el desarrollo infantil no avanza necesariamente en línea recta y esto también se relaciona con las elecciones literarias: una niña de cuatro años puede querer mirar libros para bebés y un gateador puede buscar un libro-álbum porque alguna imagen lo cautivó. El papel del adulto es respetar, acompañar y orientar las elecciones sin restringir el acceso y, en ese sentido, las clasificaciones por edades son apenas criterios orientadores, abiertos a las necesidades de los lectores y al criterio y la sensibilidad de los maestros y los padres que son quienes conocen a fondo a sus niños y niñas. A continuación trazamos una ruta de posibilidades literarias organizada por grupos de edad, con la necesaria aclaración de tener en cuenta las circunstancias específicas.

#### **Primer año.**

Al comienzo de la vida, la música y literatura son imprescindibles e inseparables. El movimiento de vaivén entre las idas y venidas de los cuidadores es el motivo central de la literatura de los primeros meses. Mientras alimentan, cuidan y duermen al bebé, los adultos pueden cantarles y ofrecerles esas “envolturas sonoras” que integran palabras, tonos y cadencias de la voz, con movimientos rítmicos, y que conectan al bebé con la experiencia poética, en tanto que su atención recae, no en lo que se dice sino en cómo se dice: en cómo cantan, arrullan y mecen las palabras. A través de la tradición oral que existe en las diversas regiones y de la poesía, el bebé se contacta con ese legado compartido que es la puerta de entrada a la cultura, que estimula su escucha atenta de las propiedades rítmicas y expresivas de las palabras y que es la actividad esencial para apropiarse de su lengua materna. En esos primeros meses, todo está orgánicamente unido: la vida sensorial –el tacto, el movimiento, el rostro y la postura–, las emociones, la música y la literatura.

#### **Qué dar de leer**

##### **0 a 3 meses,**

- Canciones de cuna y arrullos para mecer a los bebés y darles la bienvenida al mundo.

- Los primeros cuentos corporales o “*libros sin páginas*” que se escriben en la piel, a la hora del baño o del cambio de pañal. Son pequeñas envolturas de palabras, casi siempre inventadas o recuperados por los adultos, para hacer cosquillas, masajes o simplemente para acariciarlos mientras se les canta y se les habla.

### **3 a 6 meses**

- A la hora de comer o en los crecientes tiempos de vigilia, los maestros y los agentes educativos pueden seguir estimulando a los bebés con pequeñas rimas: “Cuando vayas a comprar carne, no compres ni por aquí, ni por aquí”...“Esta era una hormiguita” y muchas otras, contadas en sus brazos y en su cuerpo con masajes, caricias y distintos tonos de voz.
- Los “*libros sin páginas*” que inventan o recuerdan sus adultos son tan antiguos y variados como la humanidad. Hay juegos y rimas para “la carita redondita”, para sacar la lengua, para llamar al sol, solecito; para tocar el ombligo, para mover las manos...
- Las voces cercanas que cantan y hablan a los bebés son su mejor texto de lectura en esta edad.

### **6 a 12 meses**

- Más libros sin páginas: juegos de tortitas, palmitas y arepitas para jugar con las manos; pequeñas historias como “este compró un huevito” para los dedos y todas las variaciones e invenciones adultas.
- Juegos de esconderse y encontrarse. El *Tope tope tun*, *Aserrín aserrán* o *Cu-cú*, escenifican, mediante una coreografía de ritmo, palabra y movimiento, el drama de la presencia- ausencia, de esos adultos que van y vienen. En el *Tope tope tun*, por ejemplo, la cara del niño se funde con la de la madre y luego se separa y, de nuevo, las dos caras vuelven a juntarse y a separarse. Este es uno de los múltiples ejemplos de “textos interactivos” que se pueden encontrar en diversas regiones de Colombia, en la memoria colectiva o en los libros o la música infantil.
- Juegos que conjugan palabra y movimiento como el de los caballitos, con todos los ritmos y variaciones regionales, para disfrutar en las piernas de papá, mamá o de los adultos del centro de desarrollo.

- Los primeros libros con páginas. Cuando los bebés se sientan y sus miradas empiezan a buscar nuevos horizontes, es importante dejar a su alcance los primeros libros para que ellos los hojeen y también para leérselos innumerables veces. Son libros con imágenes sencillas sobre experiencias cercanas –la familia, la hora de comer y de bañarse o los animales– y por lo general, sus páginas son de hule para la hora del baño, o de cartón resistente, a prueba de los primeros dientes.

### **Uno a dos años.**

A medida que manipulan y se familiarizan con los primeros libros de imágenes, los niños y las niñas comienzan a descubrir que las ilustraciones, esas figuras bidimensionales parecidas a la realidad, “representan” la realidad. Por eso, en esta edad es importante que los adultos dediquen tiempo a leer junto a los niños, encadenando las imágenes del libro y señalando lo que estas cuentan. Las voces adultas nombran lo que sale en los libros y ligan una página con otra para ayudar a descubrir también, una continuidad entre lo de atrás y lo de adelante; entre el antes y el después. Ese movimiento de pasar las páginas les muestra a los niños que las imágenes se van encadenando para construir historias y esta es una primera aproximación crucial a la organización espacial –de izquierda a derecha-, propia de la lectura alfabetica en nuestra cultura occidental. Poco a poco, los niños y las niñas a los que se les han leído cuentos, mueven los ojos y pasan las páginas “contándose historias”, a sí mismos.

Conversar alrededor de los libros, compartir la risa, la sorpresa, el miedo, la tristeza o la felicidad a partir de los libros; leer y escenificar, en la voz y en las expresiones del rostro lo que expresan los cuentos y los poemas es una experiencia afectiva reveladora que muestra cómo el adulto siente las emociones de la lectura y que permite una conexión emocional.

Además de esos libros, la conquista del lenguaje verbal que se da en este año requiere de la poesía para seguir explorando las posibilidades sonoras del lenguaje y para apropiarse de la lengua materna. Por toda esa emoción y ese poder que conlleva la conquista del lenguaje verbal y por la necesidad de fijarse en su materialidad, la poesía no puede faltar

Documentación para la discusión y los cambios todos los días y en distintos momentos: en los juegos de saludarse y despedirse, en el patio de recreo, a la hora de comer o de cambiar pañales, en la casa y en el aula.

### Qué dar de leer

- Palabras mágicas que curan el dolor con un “sana que sana”, que hacen salir el “sol solecito”, que logran “que llueva que llueva”, que sirven para jugar a los “cinco lobitos” con las manos, y a los caballitos en las piernas de los seres queridos.
- Libros de imágenes con pequeñas historias que narran experiencias cercanas a los niños y que los introducen paulatinamente en el mundo de la narrativa.
- Adultos musicales, que valoran sus voces, que hablan y cantan a los niños y las niñas, que los escuchan, que los leen y les leen, que se ríen y se divierten jugando con palabras.

### Dos a tres años

El acompañamiento adulto y su sensibilidad para observar son las mejores herramientas para ir graduando la complejidad de las historias y expandiendo los tiempos de atención del niño. Durante este tiempo, la literatura explora mundos de la mente y les permite a los niños y las niñas experimentar lo que están viviendo en esta etapa de su vida: que el lenguaje no solo nombra lo que se ve, sino lo que se siente y lo que se desea. Alternando su mirada, del libro hacia la cara y a la voz del padre, la madre o la maestra que les lee, y nuevamente hacia las páginas que expresan lo que han sentido tantas veces, los niños y las niñas exploran sus emociones.

La literatura recoge y elabora las tensiones en conflicto, propias de este momento existencial y muchas historias contemporáneas y tradicionales ilustran la complejidad del mundo psíquico infantil. Los cuentos de monstruos y de seres fantásticos les ayudan a dar salida a sus temores, a identificarse con los personajes y a descifrar sus emociones, y brindan a los adultos un escenario diferente al de la vida real, llena de normas y de obligaciones, para escucharlos, para conversar con ellos en otro registro y reconocer sus necesidades.

La poesía y la tradición oral siguen siendo imprescindibles para apropiarse de la sonoridad de la lengua durante esta etapa de gran desarrollo lingüístico. El juego, la música, la

coreografía, las palabras y el movimiento representan la emoción y la incertidumbre para aprender sobre los miedos, los sueños y los propios límites en esos bosques imaginarios donde conviven la ficción y la realidad.

### Qué dar de leer

- Poesía de tradición oral y de autores clásicos y contemporáneos. Juegos de palabras, rondas, trabalenguas, coplas y canciones grabadas, cantadas por las voces adultas y recreadas y transformadas por los niños. “Juguemos en el bosque mientras que el lobo no está”, o A la rueda, rueda” para que los niños y las niñas canten, tomados de la mano.
- Libros-álbum que inauguran un diálogo creativo entre palabras e imágenes. Libros de imágenes favoritos y disponibles para leer autónomamente. Posibilidades para elegir, hojear y llevar a la casa.
- Cuentos tradicionales o contemporáneos que exploran emociones: no hay que tenerle miedo a los de monstruos y lobos que son los favoritos de los niños de esta edad. No hay que tenerle miedo al miedo, sino entender que los niños necesitan de los libros y de las palabras para expresar y dar salida a sus “monstruos interiores”.
- Voces adultas y compañía para leer otra y otra y otra vez, hasta casi “aprenderse de memoria” las historias favoritas.

### Tres a cuatro

Los progresos en la adquisición de la lengua se reflejan en un repertorio verbal que los lleva a leer, escuchar, mirar y pedir historias más largas, con una secuencia argumental – principio, medio y desenlace– y que les permiten construir paulatinamente una conciencia narrativa para relatar también pequeñas anécdotas cotidianas. Por eso, este es un tiempo propicio para el “había una vez”. Las historias contadas o leídas los sitúan en ese espacio que sólo existe en el lenguaje y la cultura y que está separado de la realidad, con sus normas y exigencias. Este es un tiempo en el que los adultos son imprescindibles para seguirles leyendo de viva voz, para escucharlos y conversar, en el lenguaje cifrado de los cuentos.

Los libros-álbum se hacen cada vez más complejos. Las sofisticadas “lecturas” que proponen desafían a los niños y las niñas a descubrir cómo el sentido se va desentrañando paulatinamente mediante el diálogo de todos los lenguajes: palabra, ilustración, diagramación. Las posibilidades estéticas que les ofrecen estos libros enriquecen su mirada, apoyan su capacidad interpretativa y les permiten explorar el universo del arte.

La poesía, las rimas y los juegos de palabras siguen siendo necesarios para apropiarse de la lengua, explorando sus sonoridades, sus pausas, sus ritmos y sus conexiones con el cuerpo y con el juego.

El deseo de conocer y la curiosidad insaciable de este tiempo, con sus eternos “porqué”s hacen imprescindible la lectura de libros informativos que se conectan con las propuestas de exploración del medio y con las situaciones que viven. Es fundamental que las maestras, maestros y otros agentes educativos motiven a los niños a recurrir a los libros para estimular su curiosidad, para hablar espontáneamente sobre ellos, para generar nuevas preguntas e inspirar los proyectos de aula. Los libros deben moverse continuamente: del CDI a la casa, del aula a la biblioteca, de la casa al aula, invitando también a las familias a compartir un cuento o un relato en el CDI y a seguir leyendo en casa.

### Qué dar de leer

- Cuentos tradicionales o contemporáneos: de hadas, lobos, monstruos... de la fantasía y de la realidad, de gente y culturas cercanas y lejanas; relatos de los padres, los abuelos y las maestras, entre otros agentes educativos.
- Libros-álbum para disfrutar el arte, para interpretar, para soñar.
- Poesía de tradición oral y de autores. Juegos de palabras, juegos de sorteo (“tin marín, de do, pingüé”), rondas para el recreo, chistes, colmos, trabalenguas, canciones recreadas, inventadas, transformadas por los niños.
- Libros informativos para explorar entornos lejanos y cercanos: las culturas, los seres vivos, cómo nacemos, los dinosaurios y todos los mundos posibles.
- Salas de lectura vivas y en movimiento: en el aula, en la casa y en las bibliotecas cercanas.

#### Cuatro a cinco

Hilar los sucesos, narrar e interpretar el mundo con una secuencia argumental es un proceso que se ha dado paulatinamente y que, durante este tiempo, se hace evidente, tanto en las historias que leen los niños, como en sus formas de relatar anécdotas e historias de su vida. Por ello es importante ofrecerles una literatura que crezca a la par con esas nuevas habilidades y que les siga brindando herramientas mentales y simbólicas para organizar el flujo de los acontecimientos y para situarse en esa cadena temporal instaurada en el lenguaje. La narrativa tradicional –cuentos y leyendas- y la literatura infantil contemporánea ofrecen vastos escenarios para identificarse con los personajes y explorar mundos reales y fantásticos.

Además de la narrativa, los libros-álbum los siguen desafiando a descifrar códigos no verbales y a integrarlos con los signos escritos para aventurar hipótesis y construir sentido, unas veces “adivinando”, otras preguntando y otras haciendo de cuenta que ya “saben leer” solos. La sed de desciframiento simbólico, cada vez más necesaria para afrontar la vida, se conjuga con el deseo de leer, de inventar sus historias y de compartir los libros favoritos con los amigos y con los padres.

La poesía, las rimas y los juegos de palabras resultan ahora más necesarios que nunca para descomponer el lenguaje y tomar conciencia progresiva de cómo se arman las palabras. Por eso, los trabalenguas y la exploración de palabras que suenan parecido o que riman con los nombres, (fresa para Teresa, limón para Salomón), los absurdos, los equívocos, los colmos y los disparates hacen parte del repertorio poético del Centro de Desarrollo. Los niños y las niñas captan las sutilezas relacionadas con el humor y con el sentido figurado de las palabras y es importante brindarles un campo amplio para explorar las posibilidades sonoras y semánticas del lenguaje que les sirve de base para la exploración de la lengua escrita y los familiariza con los límites de las palabras.

Así mismo, los libros informativos sobre dinosaurios, pirámides, animales, recetas de cocina, lugares cercanos y lejanos y sobre la infinidad de temas que interesan a los niños se conectan con sus proyectos de aula para que siempre sea posible traer y llevar libros de un lado a otro, según los intereses y las preguntas de cada momento (la muerte de una

mascota, las momias egipcias... o para señalar, en un mapa, ese puntico lejano a donde se fue a vivir un compañero de curso).

### Qué dar de leer

- Narrativa: leyendas y relatos de la tradición oral, cuentos de la literatura clásica y contemporánea, y las primeras novelas breves que pueden leerse por capítulos y dejarse en suspenso para continuar mañana.
- Libros-álbum y libros de imágenes sin palabras que estimulen formas de interpretar ilustraciones, obras de arte, mapas, laberintos, etc.
- Poesía, juegos de sorteo y de recreo (el corazón de la piña, el puente está quebrado), adivinanzas, trabalenguas, coplas, colmos, chistes poemas de autores, canciones populares recuperadas, transformadas o inventadas.
- Libros informativos: ecología, geografías, culturas, momias, dinosaurios, recetas de cocina, viajes y todos los temas, para explorar mundos posibles.
- Padres, maestros y agentes educativos que sigan leyendo y disfrutando la literatura, que no los consideren “demasiado grandes” para leerles cuentos en el aula y antes de dormir, que conversen con ellos sobre sus intereses, sus emociones y sus preguntas, que validen sus hipótesis lectoras, que no los obliguen a hacer planas ni a decodificar palabras aisladas ni los presionen con preguntas sobre lo que leyeron, sino que los dejen hablar, leer y soñar y que valoren sus formas de interpretar los libros y de relacionarlos con la vida.

## EL PILAR DEL ARTE

- **Mil formas de “pensar”, percibir, expresarse y representar el mundo.**

Al observar las rondas y los juegos de tradición oral se puede constatar cómo se conjugan la literatura, la música, la acción dramática, el cuerpo, la coreografía y el movimiento. Desde este punto de vista, las experiencias artísticas -artes plásticas, literatura, música, expresión dramática y corporal- no pueden verse como compartimientos separados en la educación inicial, sino como las formas de habitar el mundo propias de la infancia y como los lenguajes de los que se valen los niños y las niñas para expresarse” de muchas formas, para conocer el mundo y descifrarse.

Representar ideas, sentimientos e imágenes es una función que comparten el juego y la experiencia artística y literaria. A través de metáforas sonoras, visuales, corporales o verbales, el arte expresa los sueños, las emociones, los miedos, los recuerdos y las vivencias para despertar nuestra conciencia y nuestra sensibilidad y hacernos descubrir y sentir algo que intuíamos y que nos conecta con una experiencia colectiva. Según lo afirma Eisner (1995, p 11),

El arte proporciona los vínculos que consolidan el rito: produce afiliación mediante su poder de impactar en las emociones y generar cohesión entre los hombres.  
Revela lo inefable y amplía nuestra conciencia.

La primera infancia es el momento vital en el que los seres humanos estamos más ávidos y más dispuestos a esas formas de interactuar con el mundo sensible. El hecho de “estrenar”, palpar e interrogarse por cada cosa, de fundir la comprensión con la emoción y con aquello que pasa por los sentidos hace de la experiencia artística una actividad rectora de la infancia. “Hacer arte” en el sentido de hacer sonar, bailar, cantar, pintar y fijarse en la materialidad de los objetos es una tarea a la que los niños y las niñas consagran mucho tiempo. Sin embargo también es importante matizar una diferencia entre su manera de “hacer arte” y el desarrollo de un trabajo artístico, en el sentido adulto de consagrarse a un campo de la actividad, cuyo resultado es, por ejemplo, una escultura, una novela o una

sinfonía. Si bien el niño o la niña y el artista pueden partir de la misma exploración, el artista adulto lleva a cabo un trabajo riguroso que involucra un manejo formal y un dominio en su campo para hacerlo significativo a los otros, para lograr ese enganche entre lo particular y lo universal al que se refiere Eisner.

Ese proceso de elaboración que implica una formación previa, continuada y rigurosa, una toma de distancia y, seguramente, una serie de correcciones y versiones sucesivas, difiere de la actividad artística de los niños y las niñas, pues para ellos no importa el resultado sino el proceso vivido en ese presente en el que ocurre la exploración artística. De ahí que hablar de arte en la educación inicial es hablar del impulso vital de exploración sonora, plástica o dramática que se traduce en el disfrute del momento y que, más allá de buscar la ejecución formal o el reconocimiento de un “público”, se sustenta en una necesidad expresiva individual que tiene sentido para el niño creador.

Esta diferencia es importante para liberar a la expresión artística en la educación inicial de cualquier presión por los resultados y centrarla en la magia del momento, que es la que los niños y las niñas disfrutan y asumen con una seriedad y un compromiso emocional que merece todo nuestro respeto. En ese sentido, no se trata de entrenarlos, gastando muchas horas para ensayar “presentaciones” musicales o teatrales que les resten su espontaneidad y su deseo por compartir lo que han creado, ni de esperar que los niños y las niñas “trabajen” una pintura hasta que les quede “bonita”, según parámetros adultos, sino de potenciar sus formas de expresión, de acompañarlos, mientras dura su interés, a comprometerse en el proceso expresivo y creativo, y de valorar esos instantes en los que cada uno se conecta, se explora, se reconoce y aprende sobre sí mismo.

Desde esta perspectiva, la música, las artes plásticas y la expresión dramática son los múltiples lenguajes con los que se expresan los niños y las niñas para conectarse, en primera instancia, con su cuerpo y sus sentidos, para hablar de muchas formas, para comprender y reelaborar su realidad y para comenzar esa tarea inacabable, de toda la vida, de representar y compartir sus experiencias. Pero además son espacios para el encuentro, la exploración y el reconocimiento de lo que los hace únicos, para vincularlos con los demás y, sobre todo, son canales para experimentar el gozo, la alegría, la risa y el humor, como bien lo dicen las palabras de una profesora de música:

Divertirse y ser feliz con la música debería ser el primer lineamiento de trabajo de cualquier maestro que trabaje con primera infancia. ¿En qué jardín o casa no se escucha una canción..., una canción para cocinar, una canción para sanar o una canción para hacer cosquillas?... ¿Conocen algo mejor para curar que la canción de *sana que sana*? (Ríos, 2009, p. 4)

#### • El lugar del arte en la educación inicial

Si bien el arte ha sido tenido en cuenta en la educación inicial, muchas veces ha sido utilizado en el sentido de “aprestamiento” para hacer “actividades de picado, plegado y dibujo” con el objetivo de “ejercitar la motricidad fina”, lo mismo que el baile y la expresión corporal han sido supeditados al propósito de “fortalecer la motricidad gruesa”. Sin desconocer que las artes plásticas y visuales, la música y la expresión corporal propician el desarrollo perceptual y corporal durante la primera infancia, en tanto que ofrecen libertad para la exploración, el movimiento y la integración de los sentidos, su valor reside en el proceso de construcción de significado que compromete a los niños y las niñas en una indagación sobre sí mismos y en las huellas que va dejando y que dejan también en ellos las experiencias sensoriales y creativas. En ese sentido, una característica del arte en la educación inicial es su integralidad. Además de hacer posible el encuentro entre el conocimiento y la emoción y entre el significante y el significado, el arte, como lo hemos expuesto, es un escenario para el encuentro de lenguajes. Según lo dice Gardner:

El niño canta mientras dibuja, baila mientras canta, relata historias al tiempo que juega en la bañera o en el jardín. En lugar de permitir que cada forma artística progrese con relativa independencia de las demás, los chicos pasan con desenvoltura, y hasta con entusiasmo, de una forma a otra, las combinan o las oponen entre sí. Comienza así una etapa de sinestesia, un período en el cual, más que en ningún otro, el niño efectúa fáciles traducciones entre distintos sistemas sensoriales, en que los colores pueden evocar sonidos y los sonidos pueden evocar colores, en que los movimientos de la mano sugieren estrofas poéticas y los versos incitan a la danza o al canto" (Gardner, 2005, p.177)

Esas múltiples relaciones entre la palabra, la música, el cuerpo y el movimiento no niegan, por supuesto, la posibilidad de crear momentos diferentes en la jornada cotidiana del Centro de Desarrollo para la música, las artes plásticas o la literatura. Sin embargo, la integralidad de los lenguajes y la pertinencia de propiciar experiencias artísticas globales parece ser una constante de la pedagogía artística para la primera infancia. Karl Orff (en Posada, 2005), por ejemplo, planteó la importancia de comenzar la educación musical brindando una amplia y variada gama de experiencias sonoras, lúdicas, de lenguaje, de movimiento, y de experimentación con objetos como xilófonos e instrumentos de percusión, antes de llevar a los niños y a las niñas, a la ejercitación, a la disciplina y al control psicomotor requeridos para tocar un instrumento. Su planteamiento coincide con la idea de dar de leer de muchas formas para propiciar un acercamiento espontáneo y gozoso a la literatura en la primera infancia, despojándola de cualquier afán utilitario relacionado con la alfabetización convencional, lo mismo que con la de permitir la exploración en artes plásticas sin intervenir en los procesos de representación por los que atraviesa el niño.

Ese sentido integrador que privilegia la vivencia del arte, en el sentido de explorar, es contrario a cualquier intento de especialización o de adiestramiento prematuro y respeta las formas de conocimiento infantil:

Para un niño el sonido, la palabra y el movimiento están estrechamente entrelazados. El movimiento se hace sonido, el sonido se vuelve palabra, la palabra acompaña al movimiento. Se mueven cuando hablan, producen sonidos cuando se mueven, hablan produciendo otros sonidos además de la palabra misma. Sonido-palabra, palabra-movimiento, movimiento-sonido. Sonido-palabra-movimiento". (Posada, 2005)

Un tiempo para la experiencia, para dejar que hablen las manos, los ojos, la boca y todos los lenguajes del cuerpo, integrados con el juego y la imaginación. Un cuerpo sensible que abraza, toca, baila y se conecta con el mundo, con las formas, con la arcilla, con el espacio, con el sonido, con la tierra y con la gente de todas las edades que ha vivido antes o ahora o que vivirá después, lejos o cerca.

En eso consisten el proceso y la experimentación vital “del arte de la infancia”: un tiempo irrepetible para el aquí y el ahora, que toma lo que se tiene en cada entorno y en cada cultura como el material esencial para nutrir la creación. Uno de los desafíos del arte en la educación inicial es dejar huellas sensibles en la memoria de los niños y las niñas, para inspirarlos a crear, para comprender, elaborar e incorporar su realidad, para evocar los acontecimientos de su vida y para explorar su propia posibilidad.

#### • **El papel del maestro en el pilar del arte**

Hacer del arte un pilar del trabajo pedagógico plantea a los maestros el desafío de recuperar su infancia, sus juegos, sus canciones y sus historias que los adultos escribieron en su cuerpo y su memoria, pero quizás los confronta también con episodios de su historia educativa en los que, probablemente encontrarán ecos de voces que les dijeron que no sabían dibujar o que eran “torpes” para el baile. La asociación del arte con palabras como “bonito/ feo”, “bien/ mal”, o “aprobado/ insuficiente”, parece venir del fondo de muchas infancias y por eso resulta tan difícil de borrar. A estas dificultades se suman las carencias en la educación artística que atraviesan nuestro sistema educativo y que, desafortunadamente, tampoco han ofrecido herramientas pedagógicas para la formación de los maestros de educación inicial.

Sin desconocer la necesidad de formación específica en el campo artístico, también es esencial que el maestro recupere las formas espontáneas de moverse, de cantar, de embadurnarse y de jugar que tienen los niños y las niñas. Atreverse a desaprender lecciones aprendidas durante tantos años, desprenderse de la carga de estereotipos, de los “no sabes” o “no puedes” y salir con ellos a “leer” las formas y los colores de las montañas o las nubes y a compartir esa capacidad de asombro ante lo cotidiano puede ser el comienzo para recuperar eso que saben los niños y las niñas: que todos tenemos nuestras propias formas de sentir y de expresarnos.

Más que “enseñar” arte, la propuesta es crear un entorno propicio en el Centro de Desarrollo donde la expresión artística tenga cabida, sin llenar el tiempo de actividades dirigidas pues el arte requiere de un tiempo especial –el tiempo que toma una pintura de los niños y las niñas hasta que dicen “ya acabé”-, y también de libertad y gratuidad. Olvidarse de la presión por enseñar prematuramente “técnicas” como el manejo del color

y evitar los estereotipos adultos como el sol con rayos simétricos, las casas con techo triangular, la uniformidad, la copia de modelos y, sobre todo, despojar el arte de los juicios de valor. Eso no significa dejar de acompañar con sensibilidad y disponibilidad todo lo que los niños y las niñas expresan a través de sus pinturas y de su cuerpo, sino estar ahí, escuchando lo que cuentan, cantan, garabatean o representan, respetando sus tiempos y su sentido compositivo y nutriendo su sensibilidad con materiales y obras artísticas, experiencias, preguntas y propuestas que estimulen su creatividad.

Valorar las ideas y las emociones de cada niño como un ser único, sensible, creativo y saber que sus casas, sus mares y sus garabatos son tan diferentes como sus huellas digitales. Basta entregarles un papel y unas pinturas para que cada uno, entusiasmado, se ponga “manos a la obra”. Mientras más pequeños, más embadurnados quedan. Se pintan las manos y los pies, revuelven los colores y muchas veces terminan con un mechón verde en la cabeza o con algún diente azul. Del mismo modo, cuando escuchan música, se lanzan a bailar, a palmotear o a tararear. Ninguno baila o canta igual, pues sus voces y sus cuerpos son distintos. (Reyes, 2000).

Las propuestas artísticas en la educación inicial se orientan en dos direcciones: de una parte, apuntan a nutrir y enriquecer la sensibilidad, la percepción y el disfrute, poniendo al alcance obras de arte -plásticas, visuales, musicales y dramáticas, entre otras- que amplíen el repertorio. En ese sentido, una función del Centro de Desarrollo es vincular a los niños y las niñas con experiencias culturales de calidad, que les propongan un diálogo con lo que han construido e inventado otras personas, en diversos tiempos y latitudes, y que van más allá de lo que “está de moda”, para estimular sus formas de escuchar, mirar y sentir y crear nuevos intereses.

De otra parte, pero estrechamente ligada a esa nutrición, el arte se orienta a favorecer la experimentación, la expresión y la creatividad, mediante la construcción de espacios en donde sea posible “hacer arte”.

Sin desconocer el carácter integral de las experiencias artísticas en la primera infancia al que se ha aludido, a continuación se exponen por separado algunos criterios básicos que orientan el trabajo en música y artes plásticas.

- **La música**

Las pruebas de monitoreo fetal han demostrado que los estímulos auditivos provocan cambios en la tasa cardiaca y producen respuestas motrices como las patadas, lo cual comprueba que desde una época tan precoz como las veinte semanas de gestación, el sistema auditivo procesa parte de los sonidos que se filtran a través del líquido amniótico. “El mundo del feto está inundado por una cacofonía de gorjeos y quejidos procedentes del cuerpo de la madre, junto con el ritmo constante de sus latidos. Estos ruidos proporcionan la primera estimulación auditiva”, afirman las investigadoras Karmiloff. (2005. p.14).

Ese ritmo cardíaco es la primera impronta sonora que conecta al ser humano con la música, y el ambiente sonoro que envuelve y acoge al recién nacido es un entorno musical de una enorme riqueza. Además de vincular afectivamente al bebé con los seres más cercanos, la música le ayuda a conquistar la sonoridad, los matices y el canto de su lengua y se constituye en una fuente privilegiada de aprendizaje que favorece la atención y la concentración. La asombrosa capacidad de escucha de la primera infancia señala la importancia de la música en la educación inicial, no para “enseñarla” sino para hacerla parte inherente de la vida infantil, mediante una experiencia global que compromete afectiva y cognitivamente a los niños y las niñas.

Hacer música, oírla, sentirla y disfrutarla es una inclinación esencial en la primera infancia. La placidez que suscita una canción de cuna en un bebé, la forma como un niño o una niña se mueven cuando suena una canción o como se valen de los objetos cotidianos y de su propio cuerpo para explorar sonoridades indican que la música está ahí y que hay que aprovechar esa fascinación para proponer diversas experiencias que vinculen el cuerpo, las palabras, el movimiento y la experimentación.

Posada (2007) señala el aporte de las experiencias musicales a los niños y las niñas, en dos direcciones fundamentales:

...ampliar y profundizar la calidad y cualidad de sus procesos sensoriales y perceptivos, y en un segundo tiempo, producir respuestas y acciones musicales propias apoyándose sobre tales procesos. Estas experiencias múltiples con la palabra, con el sonido, con el movimiento, con diferentes objetos e instrumentos, permiten a los niños aprehender, por sí mismos y de forma espontánea, muchos elementos comunes a todos estos lenguajes.

A partir de esas experiencias múltiples, los niños y las niñas van explorando las cualidades del sonido y afinando su sensibilidad y su capacidad para escuchar y para cantar, bailar, tocar y jugar con la música. La capacidad de sentir el ritmo y de reproducirlo en sus movimientos corporales, el acercamiento a la melodía, la progresiva discriminación de la intensidad, el tono y el timbre en situaciones cotidianas –las voces de papá y mamá, los primeros instrumentos, las onomatopeyas de los animales, las canciones y los juegos de palabras, entre otras- son los trabajos recurrentes de los primeros años y lo que cambia, a medida que los niños y las niñas van creciendo es la complejidad paulatina de esas mismas experiencias.

- **Criterios para proponer experiencias musicales**

#### **El espacio.**

No se puede hacer música ni expresión corporal si los niños y las niñas no tienen espacio para desplazarse o si están obligados a permanecer quietos en sillas y mesas. El espacio para bailar saltar, jugar, moverse, balancearse y “hacer acrobacias” es indispensable. Sin embargo, de otra parte, es importante ofrecer espacios para la escucha intencionada, para la relajación y la conexión emocional: escuchar cómo suena el propio corazón, cómo canta un pájaro o un arrullo cantado por la maestra, maestro u otros agentes educativos requiere de una atmósfera libre de interferencias externas.

#### **Los instrumentos**

La experiencia de “hacer música” pasa por el primer instrumento que es el propio cuerpo: hacerlo sonar y percutir –la barriga, los pies, las palmas de las manos, los sonidos de la

boca- y por supuesto, la voz, se conjuga con instrumentos de percusión -sonajeros, claves, maracas-, metalófonos, y objetos sonoros del entorno cotidiano.

### **El acervo musical.**

La nutrición musical es parte indisociable de ese binomio entre escuchar y hacer; por ello es importante que haya música de buena calidad, seleccionada con criterio. Conjugar la que cantan las voces cercanas y la que se canta en la región con la de otras regiones del país, para recuperar el rico repertorio de la tradición oral colombiana; asimismo, la música que viene de otras latitudes y otros tiempos: música del mundo, música vocal e instrumental, clásica y contemporánea y música para niños hacen parte del acervo para nutrir la sensibilidad y ampliar los horizontes culturales.

Por supuesto, como ya se ha insistido, las conexiones entre los juegos son parte de este acervo: los libros, las rondas, los juegos de palmas y de sorteo, las coreografías, las rimas, los trabalenguas y la poesía.

#### **• Las artes plásticas en la educación inicial**

Ver pintar a los niños y las niñas es reconocer su pensamiento en acción y descubrir cómo el lenguaje de las imágenes desencadena una experiencia de construcción de significado que les permite relaborar sus experiencias, integrar la emoción con el conocimiento y expresarse con una complejidad mayor a la que les brindan las palabras. Por eso las artes plásticas, además de desarrollar la percepción, la sensibilidad y la capacidad creadora son una fuente de conocimiento y expresión que les permite construir sus primeras narrativas.

A través de colores, formas, texturas y volúmenes, los niños y las niñas van descubriendo sus posibilidades de representación y el arte parece acompañar su desarrollo de una forma estrecha durante los primeros años:

Para el niño el arte es, primordialmente, un medio de expresión. No hay dos niños iguales y, en realidad, cada niño difiere incluso de sí mismo, a medida que va creciendo, que percibe, comprende e interpreta el medio circundante. Los niños

son seres dinámicos; el arte es para ellos un lenguaje del pensamiento” (Lowenfeld y Lambert, 1980, p.20)

Ese lenguaje del pensamiento se nutre y se enriquece paulatinamente a través del mismo movimiento de “toma y dame” que ya se ha propuesto para la música y la literatura. De una parte, presupone la libertad para permitir una constante experimentación, desde las primeras experiencias de exploración sensorial de los bebés, hasta las progresivas experiencias de representar el mundo que evolucionan al tiempo con el juego simbólico y que implican “dejar hacer arte” de todas las formas posibles, con diversos materiales, en dimensiones bidimensionales y tridimensionales y en múltiples contextos. Y simultáneamente implica ofrecer posibilidades intencionales para nutrir la sensibilidad infantil, para ampliar sus horizontes y enriquecer sus formas de mirar y percibir a través del contacto con obras de arte.

- **Criterios para proponer experiencias de artes plásticas**

#### **El taller de arte.**

Trabajar en artes plásticas requiere la posibilidad de ensuciarse y de ensuciar los espacios. En términos generales, es recomendable disponer de un taller de arte, en el cual haya mesas grandes, para trabajar en formatos amplios, pero también otras posibilidades espaciales para pintar: acostados en el piso frente a una hoja enorme de papel Kraft, parados frente a una cartulina grande para experimentar los planos verticales, tanto de forma individual como grupal. Asimismo, el taller debe abrir la posibilidad de explorar texturas, de trabajar con volúmenes como las cajas recicladas de cartón, de hacer mezclas de colores, de amasar y jugar con barro, arena, arcilla o materiales del entorno. La idea de “taller” como un espacio para ensayar, “embadurnarse”, explorar, aprender y crear no es simplemente un espacio físico sino un espacio pensado por los maestros y los agentes educativos.

#### **Las experiencias y los materiales.**

En términos generales la educación inicial debe brindar un variado menú de experiencias creativas que contemplen el trabajo en dos y tres dimensiones, como la pintura, el dibujo,

el collage y las construcciones con cajas y materiales reciclables, además del modelado con diversas masas y texturas. Si bien estas propuestas se organizarán más adelante, de acuerdo con las edades, en general, es importante ofrecer diversos instrumentos para pintar, empezando por las manos y los pies, y siguiendo con esponjas, brochas grandes, rodillos, tizas, crayolas, entre otros. Los materiales de pintura pueden variar: desde los vinilos especialmente fabricados para la primera infancia, las témporas o las anilinas vegetales, hasta las crayolas gruesas, las tizas y los lápices de color y los marcadores para los mayores, incluyendo otros materiales no convencionales como el betún, las flores, la arena y la tierra, las piedras, los envases y lo que haya en el entorno.

En términos generales se requiere brindar diversos materiales para ofrecer experiencias de exploración sensorial a los más pequeños y para invitar progresivamente a los mayores a hacer pintura, a mezclar los colores e “inventar” otros nuevos. Los formatos y las superficies también son importantes: por ejemplo, una hoja de cuaderno o de tamaño carta no es adecuada para los bebés o los niños de dos y tres años que necesitan explorar con sus brazos un espacio mayor y que requieren superficies que no se rompan fácilmente con su intensa actividad motriz.

### **El acervo plástico**

Los museos, los centros culturales, el cine, el teatro, las bibliotecas, los libros-álbum, la arquitectura y el patrimonio cultural de los pueblos y ciudades, así como el paisaje, la puesta de sol o el recorrido por una vereda son el acervo plástico para nutrir la sensibilidad, enriquecer la mirada y abrir los horizontes culturales. Mirar las obras de arte en los libros, llevar fotografías e imágenes y sobre todo, enseñar a mirar, a disfrutar y a inspirarse para crear también son parte del trabajo.

### **El arte en los primeros años**

En el terreno del arte, más que esperar uniformidad en los procesos, lo que se propone es crear condiciones para desarrollar estos procesos, siguiendo la pauta de los niños. Como ya se planteó que el juego, el arte y la literatura están ligados estrechamente, para evitar repeticiones se omiten algunas propuestas que fueron mencionadas en los otros pilares y

se propone hacer una relectura integradora para complementar las que aquí se mencionan:

### Cero a un año

Este es un tiempo de exploración sensorial para el bebé: mirar los colores y las formas de un móvil encima de su cuna, escuchar su música, reconocer la musicalidad de las voces que lo cuidan, mover sus brazos y sus piernas de distintas formas ante diversos estímulos, sentir el tacto y el olor de su madre, junto con su corazón, su placidez y sus palabras son sus maneras de contactarse con el mundo. En esta danza de lenguajes se conjugan lo corporal, lo táctil, lo vestibular, lo visual y lo auditivo, y el papel de los adultos es nutrir todos los sentidos: ofrecerle masajes, ritmos, cantos, palabras, voces y texturas que le ayudan a perfilar sus propios límites, a conocerse y a conocer a los demás y que pueden verse también como la génesis de una experiencia artística integral.

### Música y expresión corporal

#### De cero a tres meses

- En el comienzo es el ritmo y por eso sentir el “corazón” de la música es conectar al bebé con el ritmo de la vida y de la alimentación y acunarla y arrullarlo entre la voz humana y los cuerpos que le cantan y lo cuidan.
- Los espacios para balancearse: brazos, cunas, hamacas y mecedoras se conjugan con la tradición oral y poética.
- Las voces de papá, mamá y los cuidadores cercanos son una experiencia musical que poco a poco se aprende a descifrar.
- La música puede nutrir y acompañar al bebé: desde Mozart hasta la cumbia o los arrullos, pasando por las cajitas de música y los móviles.

#### Tres a seis

- A medida que el bebé pasa más tiempo despierto, se pueden poner sonajeros a su alcance y estimular también la escucha atenta del mundo sonoro: el ladrido del perro, el sonido del camión, la música de tradición oral y la de los discos.

- Los primeros balbuceos del bebé son el primer intento musical de organizar sonidos en el tiempo. ¡Da-da-da!... Hay que contestarle, devolverle sus trinos y gorjeos y jugar con él, con distintas voces y en distintos tonos.
- Aprovechar, explorar y potenciar las posibilidades corporales y las conexiones entre poesía y música: cómo se hacen tortitas y arepitas con las manos, cómo se mueven los pies y cómo hay juegos de palabras para diversos momentos.

### **Seis a doce**

- La escucha atenta del mundo sonoro se amplía con más onomatopeyas de animales, carros, ambulancias y voces conocidas: los abuelos, la maestra, los niños y las niñas. (¡Todas tienen tonos y timbres tan distintos!)
- La tradición oral y la de los discos sigue siendo imprescindible y su cuerpo empieza a moverse más cuando la escucha.
- A todos los juegos de palabras anteriores que ya reconoce se suman los caballitos en las piernas de papá, mamá o la maestra, a distintos ritmos: al paso, al trote, al galope. Despacio, rápido, más rápido... Y ahora, a descansar, detenerse, volver a galopar, cambiando velocidades.
- Las maracas los sonajeros y un tambor son juguetes entrañables para hacer música. Pero también sirven una cuchara y una olla o cualquier cosa que suene.
- El balbuceo se va volviendo más rico y complejo, con más variaciones y combinaciones silábicas. Hay que seguirle contestando, conversando y proponiéndole juegos sonoros con la boca, la lengua y las palabras.

### **Artes plásticas**

- Ofrecer sensaciones olfativas, visuales, táctiles, gustativas. Masajes con diversas texturas y esencias, y con diferentes estímulos para favorecer el desarrollo sensorial. Bañarlos recorriendo las partes de su cuerpo, cantando y contando "libros sin páginas". (Ver literatura).
- Dejarlos mover, ligeros de ropa para sentir más y moverse más.
- Nutrir su mirada con los primeros libros de imágenes, fotografías, láminas, pinturas y largas excursiones deteniéndose a mirar, sin preocupación excesiva por la limpieza.

## Uno a dos años

El arte se vive con todos los sentidos. Son tiempos para “deambular”, para explorar el cuerpo en el espacio, para caerse y levantarse una y mil veces, para bailar, tocar, probar, embadurnarse y escuchar con todo el cuerpo: con el tacto e incluso con los pies. Las manos, los pies y todo el cuerpo son las formas de estar en el mundo y las herramientas esenciales para la exploración artística.

### Música y expresión corporal

- Brindar ambientes seguros para trepar, saltar, moverse, balancearse, alejarse un poco y regresar a los seres queridos para recargarse y volverse a ir.
- Bailar al ritmo de la música, jugar a las rondas, desplazarse por el espacio, explorar ritmos y movimientos corporales y cantar para ellos y con ellos, conectando la poesía con la música y el juego.
- Ofrecer cada vez más objetos sonoros para “hacer música” y continuar enriqueciendo la escucha del mundo sonoro con instrumentos de percusión (tambores, cajas chinas, claves), poesía, música de tradición oral y de diversos autores, lugares y épocas, lo mismo que con los sonidos cotidianos.
- Las onomatopeyas son fundamentales: por ejemplo, imitar el sonido de los animales: ¿Cómo hace el perro?

### Artes plásticas

- Permitirles dejar huellas personales, con sus manos embadurnadas de pintura o con los pies y ofrecerles opciones para amasar, mezclar colores y hacer experimentos táctiles, visuales, olfativos.
- Dejarlos hacer marcas, rayones y trazos desordenados sobre papeles resistentes y de gran tamaño y no preocuparse si se salen del espacio de la hoja, por muy grande que esta sea. Dejarlos pintar con todo el brazo, con todo el cuerpo, sin precisión y en todos los planos: horizontales y verticales.
- Dejarlos correr por el pasto, jugar con arena, darles la posibilidad de sentir el mundo sin demasiada ropa encima, recoger hojas, piedritas y flores y hacer composiciones con elementos de la naturaleza.

## Dos a tres años

Los niños y las niñas comienzan a descubrir posibilidades de expresión y de representación: por ejemplo, sus garabatos impulsivos del comienzo que parecían responder a una necesidad motriz, comienzan a adquirir, primero, cierta regularidad y control, y luego, cierta intención. “Este es papá”, pueden decir, mientras hacen trazos circulares en el papel. Es un tiempo propicio para jugar con la sonoridad de las palabras, capturar sus acentos y sus ritmos e integrarlas con el cuerpo y la música, como lo hacen los juegos y las rondas tradicionales, las canciones y la literatura infantil.

### Música y expresión corporal

- Cantar: las canciones se van quedando en la memoria y los niños y las niñas las aprenden y las cantan mientras pintan, juegan y se mueven.
- La música y el cuerpo se conjugan para bailar, girar, “galopar”, jugar a las rondas, desplazarse en distintas velocidades y detenerse también, siguiendo ritmos.
- La intensidad, la altura y el ritmo se perciben en algunas experiencias musicales. Ya pueden jugar a subir y bajar, a caminar como enanos o gigantes, según “mandan” los sonidos de la flauta, o a recorrer el espacio según las propuestas de un juego sencillo.
- La escucha atenta de la música les brinda cada vez mayor familiaridad para identificar algunos instrumentos, para reconocer melodías, para repetir retahíllas y para ampliar su repertorio poético y musical.

### Artes plásticas

- A medida que el garabateo impulsivo del comienzo se va haciendo más fluido y controlado, los niños adquieren conciencia creciente de dejar huellas personales en el papel y descubren la relación entre su movimiento y sus trazos. Este es un tiempo para dejarlos pintar, embadurnarse, amasar, relacionar el cuerpo con el espacio, explorar las tres dimensiones y, sobre todo, no presionarlos para copiar modelos ni adiestrarlos para que “aprendan a dibujar la figura humana”.
- La creatividad puede hacerlos transformar una caja de cartón en una casa o una cueva y por eso los objetos reciclados son una fuente inagotable de transformaciones para hacer esculturas, artefactos y collages, entre otros.

- La posibilidad de trabajar con grandes formatos y en tres dimensiones es muy importante para explorar y manejar el espacio.

### Tres a cuatro

A medida que el lenguaje verbal se amplía, la música y las artes plásticas propician la creación de “mundos posibles”. Las expresiones de los niños y las niñas se enriquecen, sus dibujos comienzan a “narrar” historias y es frecuente verlos hablar mientras trabajan, estableciendo diálogos entre sus creaciones plásticas, su mundo interior y sus experiencias cotidianas. Lo mismo sucede con la música: reconocen y aprenden canciones, su afinación va progresando, identifican diversos instrumentos e incrementan su habilidad para tocar, siguiendo el ritmo al lado de otros y tomando en cuenta ciertas reglas grupales o consignas dadas por un “director”. Eso les permite involucrarse en pequeños montajes con instrumentos de percusión, comenzar a formar parte de un coro y participar en juegos de tradición oral o de expresión corporal que integran música, palabra y movimiento.

### Música y expresión corporal

- El repertorio de canciones parece inagotable en esta edad y los niños y las niñas pueden identificarlas desde los primeros acordes, memorizarlas, tararearlas y cantarlas cada vez con mayor afinación, solos o acompañados, lo cual los hace disfrutar al ser parte de un coro.
- El reconocimiento de las propiedades del sonido (ritmo, altura, intensidad, duración) facilita también su participación en pequeños montajes con instrumentos de percusión, tomando conciencia de ciertas reglas y de su pertenencia a un grupo, en el que los trabajos se relacionan y se afectan mutuamente.
- La posibilidad de integrar la mímica, el teatro, la literatura, la danza y la expresión corporal a las actividades musicales permite transitar por diversos lenguajes: dramatizar las canciones favoritas, ponerle música a los cuentos, disfrazarse, maquillarse y jugar a “hacer de cuenta” que son músicos, bailarines, cuenteros, titiriteros; inventar canciones entre todos, jugar a cambiar rimas, reírse y divertirse

con “reinos del revés”, disparates y escenarios fantásticos... Todo eso contribuye a desarrollar la creatividad, a proyectarse en otros, a imaginarlos y ponerse en sus zapatos.

- Para estimular una escucha cada vez más consciente se pueden hacer diversas propuestas: discriminar instrumentos ocultos detrás de un teatrino, jugar a la lotería de sonidos, escuchar música con mayor concentración y captar las emociones que suscita, expresándolas con el cuerpo en diversas situaciones: relajados y con los ojos cerrados, bailando o desplazándose por el espacio, entre otras.
- Es importante seguir nutriendo su repertorio con buena música, tanto grabada como en vivo. Por ejemplo, averiguar por la programación musical o teatral accesible en la zona cercana del Centro, o invitar algún familiar o miembro de la comunidad a tocar para los niños y las niñas.

### Artes plásticas

- Ofrecer diversos materiales, propuestas, espacios y tiempos destinados a la creación artística, sin presiones adultas ni juicios de valor, es la mejor manera de incentivar la creatividad. Los dibujos y las pinturas se enriquecen y adquieren fuerza narrativa: los niños, las niñas y sus familias empiezan a tomar formas reconocibles y los monigotes con cabeza y extremidades se van llenando progresivamente de detalles: orejas, dientes y hasta carteras o collares irán apareciendo, con variaciones individuales, durante estos años.
- El paseo, los animales y la vida cotidiana empiezan a ser reconocibles en sus trabajos para narrar y reelaborar la forma como captan el mundo y sus experiencias vitales: los carros tienen muchas llantas, las personas parecen volar en la hoja, las montañas, el cielo y el mar no tienen los colores “convencionales” del paisaje, pero presentan una gama de colores, un afán compositivo y una riqueza narrativa, dignos de respeto y atención adulta.
- La conciencia de pertenecer a un grupo les permite participar en murales colectivos y comenzar a hacer escenografías, telones o artefactos para sus proyectos de aula, con toda clase de objetos y materiales de la naturaleza o

reciclados, experimentando con volúmenes, texturas y técnicas diversas y proponiendo diversas soluciones creativas.

- Aunque durante este tiempo los niños adquieren habilidad para trabajar con lápices de colores, crayolas o pinceles más delgados y pueden colorear y dibujar en formatos más pequeños, es importante ofrecerles otros formatos y otras experiencias variadas: brochas, esponjas, rodillos, sin olvidar sus propias manos; vinilos y pinturas para mezclar e inventar nuevos colores; arcilla, barro y tierra para modelar; piedras, papeles, tinturas vegetales, periódicos para rasgar, cartones gruesos y cajas, entre otros.
- Los museos, las exposiciones, las fotografías, los recorridos por las calles, los paseos, las películas, las obras de teatro, títeres o sombras chinas, entre otras, y, por supuesto, los libros-álbum son el acervo visual para enriquecer las formas de mirar y de nutrir la sensibilidad.

#### Cuatro a cinco

Todas las propuestas anteriores de artes plásticas y música se pueden ir haciendo cada vez más complejas, según las circunstancias individuales y grupales. Por ello, la sugerencia para este tiempo es acompañar los procesos de los niños y las niñas, a través del conocimiento y de la observación sensible y respetuosa, para seguir estimulándolos durante lapsos más largos, pues sus tiempos de atención se incrementan paulatinamente, lo mismo que su conciencia de ser parte de un grupo que hace proyectos, montajes musicales y teatrales colectivos y que puede crear, improvisar y asumir cada vez mayores retos. En otras palabras, propiciar todo lo que ya se dijo, enriquecerlo y profundizarlo.

## EL PILAR DE LA EXPLORACIÓN DEL MEDIO

- **Que es la exploración del medio**

Explorar el mundo es una de las actividades primordiales de la primera infancia. Los niños y las niñas llegan a un mundo construido y deben aprender a vivir en él. Un mundo en el que se pueden considerar un medio físico, uno biológico y uno social y cultural. Y, en ellos encuentran elementos, factores y la posibilidad de establecer relaciones a través de su familia y del entorno del cual hacen parte. Podemos decir que todos los niños y niñas logran aprender a vivir en el mundo, y para ello cuentan con sus propias particularidades y capacidades, ya que desde que nacen poseen potencialidades para hacerlo.

Esta experiencia de adaptación y captación implica un proceso de construcción de sentido de lo que pasa en el mundo, y serán las predisposiciones con las que nacen los niños y las niñas y las relaciones que establezcan con los adultos y con el medio, lo que les va permitir dicha construcción. Esta construcción de sentido es, a su vez, un proceso recíproco, por un lado le da sentido al mundo en que viven, y a su vez, esta les permite construirse a ellos mismos como sujetos del mundo.

“El niño aprende interaccionando con su ambiente, transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas, de los acontecimientos y, de manera original, de los coetáneos. En este sentido participa en la construcción de su yo y en la construcción del de los otros” (Malaguzzi. 2001: 58)

El niño y la niña en sus primeros años exploran los elementos que los rodean a través de sus sentidos, es decir, de su dominio sensorial y perceptivo. Con ello inician el reconocimiento de los objetos y sus propiedades: los tocan, los huelen, los prueban, es decir, los perciben. Posteriormente, los comparan y les encuentran semejanzas y diferencias, los clasifican, los ordenan, los cuentan, etc., pasando así de la manipulación al conocimiento experiencial, con lo que alcanzarán la representación y a través de ella irán llegando a la abstracción a partir de la creación de estructuras mentales que le posibiliten el proceso de conceptualización (Domínguez, 1997). Este reconocimiento del mundo les

permite, al niño y a la niña, ir comprendiendo que los objetos están en el ambiente, es decir, en un ambiente social construido por la cultura de la cual hacen parte.

El pilar de la exploración del medio se piensa desde el aprendizaje de la vida y todo lo que está a su alrededor; es aprender a conocer los objetos físicos naturales y los construidos por el hombre, las personas, las relaciones entre unos y otras, los fenómenos naturales; es empezar a entender que lo social y lo natural están en permanente interacción.

Ahora bien, aunque esta necesidad de encontrarle sentido al mundo, como hemos dicho es una capacidad genética con la que nacen los niños y las niñas, nuestra actual educación inicial y a veces el medio familiar en el que se desenvuelven, en vez de avivar esta curiosidad, parece más bien restringirla. El afán de los adultos y de las instituciones de educación inicial de que los niños y las niñas aprendan a estar quietos, a obedecer, a cumplir órdenes, en general, a ser buenos, a ser juiciosos, son, en muchos casos, prácticas usuales. Incluso, con la intención de protegerlos de peligros, tanto en la familia como en la misma institución, se les exige no tocar o no moverse, actitudes que pueden estarlos llevando a frenar la capacidad de indagar el mundo, de conocerlo, de manipularlo.

Para que esta capacidad de construir el sentido del mundo se desarrolle se hace indispensable acompañar y potenciar la curiosidad e iniciativa de los niños y las niñas, de ahí la importancia de propiciar formas de observación y organización de la realidad, de incentivar ese afán de búsqueda, de ser capaz de comprobar y contrastar acciones. Todo lo anterior, contribuye a abrir la mente del niño y la niña, lo que le permitirá más adelante participar en la construcción del mundo físico, social y cultural del que hace parte, y seguramente, aportar a su mejoramiento.

La propuesta es, entonces, que tanto el Centro de Desarrollo como las familias, se conviertan en acompañantes de la exploración de los niños y las niñas, e incluso, en compañeros de esta exploración. Siguiendo a Freinet, ellos y ellas poseen un espíritu y sentido innato en el que sus preguntas saltan, no se extrañan que el maestro, maestra u otros agentes educativos no sepan siempre responder. Lo más importante es que busque con ellos y ellas, que les ayude en el camino difícil de los resultados deseables, ya que por su formación y experiencia, establecen mejor las relaciones entre las cosas. Se trata de

que el maestro, maestra u otros agentes educativos participen en esta actividad de creación que tanto les entusiasma a los niños y las niñas.

Así mismo, es importante insistir en que, en el transcurso de esta etapa, los niños y las niñas descubren su pertenencia a un medio social y cultural. La vida en el Centro de Desarrollo les posibilita experiencias más amplias que son las que les permiten acercarse al conocimiento de las personas y de las relaciones interpersonales, generando vínculos y desarrollando nuevos comportamientos y emociones, lo que va constituyéndose en la base de su socialización.

La exploración del medio, es entonces, uno de los pilares a través de los cuales el niño y la niña se van acercando a las producciones culturales, al conocimiento. Los pilares de la educación inicial, como se ha dicho, al igual que las dimensiones, son interdependientes, es decir, cuando el niño y la niña juegan, desde luego exploran, como ya se dijo; lo mismo podemos decir con respecto al arte y a la literatura, que además pueden suscitar diversas exploraciones.

En cuanto a las dimensiones, la situación es similar. El pilar de la exploración del medio, posibilita el desarrollo de la dimensión personal social, en primer lugar porque la exploración del niño y la niña en los primeros años pasa por los afectos, y la exploración, como ya decíamos, les posibilita reconocerse como sujetos diferentes al mundo, les posibilita la identidad. Asimismo, la exploración se da en un medio social, con las personas, en un principio con sus familias y posteriormente con sus pares y adultos. A partir de los tres años, las exploraciones son en general grupales y las actividades que en el Centro se proponen también lo serán, lo que los lleva a intercambiar ideas, opiniones, tanto con sus compañeros y compañeras como con sus maestras, maestros y otros agentes educativos. Si tomamos la dimensión corporal, podremos decir cosas similares, el niño y la niña desde que nacen exploran con todo su cuerpo y su movimiento, cuando van adquiriendo autonomía en el movimiento, la exploración se amplía. Si pensamos en la dimensión comunicativa, el proceso de adquisición del lenguaje va de la mano con la exploración, ya que una enriquece y potencia la otra.

De manera particular, podemos decir que el pilar de la exploración del medio, acerca a los niños y niñas al mundo de las ciencias, tanto naturales como sociales. De hecho los desarrollos que se encuentran en la literatura pedagógica en este tema, parten de las reflexiones que se hacen en estas ciencias para esta etapa educativa. Se busca, entonces, ir propiciando una actitud de asombro, de búsqueda, de indagación, de planteamiento de preguntas, de formulación de hipótesis, desde luego siempre teniendo en cuenta las características de los niños y las niñas de esta edad. Como lo plantea Francesco Tonucci (1995):

Si continuamos con la línea que venimos planteando, debemos sostener también la idea de que si hay un pensamiento infantil, hay un pensamiento científico infantil. Es decir, sostendremos la hipótesis de que los niños desde pequeños van construyendo teorías explicativas de la realidad de un modo similar al que utilizan los científicos.

Entendemos que hacer ciencia no es conocer la verdad sino intentar conocerla. Por lo tanto debemos propiciar en los niños una actitud de investigación que se funde sobre los criterios de relatividad y no sobre criterios dogmáticos. Esto significa que hay que ayudar a los niños a darse cuenta de que ellos saben, de que ellos también son constructores de teorías y de que es esta teoría la que deben poner en juego para saber si les sirve o si es necesario modificarla para poder dar una explicación a la realidad que los circunda.

Cuando se habla de la exploración del medio en la primera infancia, nos ubicamos en un concepto ampliamente trabajado en la educación inicial: el concepto de ambiente. Retomamos el planteamiento de Frabroni, quien ha definido el “ambiente” como el primer abecedario que encuentran los niños y las niñas.

El ambiente es la realidad inmediata y próxima a los niños y las niñas que ha de ser experimentado y vivido en su máxima riqueza. Se asume el ambiente como el: ...ámbito espacial, temporal y antropológico en el cual cada niño desarrolla sus propias experiencias de vida y en donde en condiciones adecuadas, también puede ampliarlas. Puesto que los aprendizajes (conocimientos, habilidades operativas y mentales y actitudes) están directamente unidos a la cantidad y calidad de las

experiencias, es necesario que el ambiente, en su acepción más amplia, sea explorado, experimentado, conocido en modo orgánico y sistemático en sus aspectos diferentes pero correlacionados (Frabboni, 1990, p.80).

- **¿Qué se explora?**

Desde los primeros planteamientos del movimiento pedagógico de la Escuela Activa con Dewey, Decroly, Ferriere, entre otros y posteriormente en sus desarrollos más actuales que se han incorporado a la educación de la primera infancia, se hace énfasis en la idea de que “la vida entre a la escuela y la escuela vaya a la vida”. De cierta manera es la idea de ambiente que ya mostrábamos en Frabonni.

Retomando la idea de Kaufmann y Serulnicoff (2000), en el sentido de que una de las principales características del ambiente es su totalidad y su complejidad, lo que lleva a que sea, de cierta forma, difícil cuando se piensa en cómo abordarlo con los niños y las niñas de estas edades. El reto entonces es pensar en trozos de ambiente, que al ser tratados con ellos y ellas no pierdan su complejidad, es decir, que sin buscar ser exhaustivos, se aborde justamente lo necesario, ya que no se puede tratar de conocerlo todo, pues no se puede desconocer que hay elementos del ambiente que un niño o una niña no están ni interesados, ni en capacidad de comprender, pero sin olvidar que se deben dejar inquietudes, deseos de seguir conociendo e indagando.

En el marco anterior dos conceptos son importantes de trabajar: el primero de ellos es el de la cercanía y el segundo el del interés. En cuanto a la cercanía existe todo un debate, sobre si este conocimiento del medio debe partir de lo más cercano para ir a lo más lejano. Sin embargo, se podría plantear que el debate podría estar más en cuanto a reflexionar qué significa cercano y lejano. Desde luego, lo cercano tendría que ver con lo que vive el niño y la niña, lo que les es cotidiano, lo que está a su alcance; pero ahí hay que tener en cuenta aspectos como que el hecho de trabajar lo cercano, no implica necesariamente tratar ciertos temas de forma “clásica”, es decir, cuando se revisan los contenidos que se trabajan en las instituciones de Educación Inicial, encontramos temas como el jardín, la casa, la familia, etc. Sin embargo, estos temas en general se trabajan de forma homogeneizadora, es decir, como si hubiera un solo tipo de familia, un solo tipo de

casa. Pero la realidad que viven los niños y las niñas es más compleja, los cambios sociales en las últimas décadas han llevado cambios en los tipos de familia, por ejemplo. Estas nuevas configuraciones familiares serían entonces los temas a trabajar, así como el buscar qué las hace semejantes y diferentes, etc.

Algo similar podríamos decir de algunos aspectos de las casas, de la vereda, del barrio, de la ciudad. Pero también aquí es importante lo que Fraboni denomina “correr el velo de lo obvio”, es decir, trabajar algunos aspectos que parecen obvios para los adultos, pero que no lo son así para los niños y las niñas, aspectos como por ejemplo, que los maestros también tenemos familia, que fuimos niños y niñas, al igual que sus padres y abuelos.

Ahora bien, en cuanto al acceso a lo lejano, las cosas también han cambiado mucho, los medios de comunicación a los que hoy en día es difícil pensar que un niño y niña no estén expuestos, a pesar de las precarias condiciones económicas y materiales, de muchos de ellos y ellas. La televisión, por ejemplo, llega en lo urbano a todos los sectores sociales, en lo rural aunque no alcanza las proporciones de lo urbano, si cada vez está más generalizada. Ello hace que los intereses de los niños y niñas desborden lo más cercano espacialmente y se vayan a temas o trozos de realidad catalogados anteriormente como lejanos. Es así como eventos internacionales como las olimpiadas, los mundiales de fútbol, o fenómenos naturales como los terremotos o las inundaciones, nos llevan a pensar en lugares y personas que se encuentran en sitios lejanos pero que están muy “cerca” y que despiertan un gran interés. Algo similar podríamos plantear con respecto a la literatura, los cuentos o los libros tienen también ese poder: el traer lo lejano y volverlo cercano.

En cuanto al interés, este es también un debate largo en la educación, tal vez una de las premisas fundamentales del movimiento de Escuela Activa fue la idea de que los niños y niñas tenían intereses, no eran tablas raras, ni estaban vacíos, lo que llevó a plantearse que la educación debía trabajarse a partir de los intereses de los niños y las niñas. Pero esta idea ha terminado muy simplificada en el sentido en que se olvida, a menudo, que los intereses tienen que ver directamente con las vivencias y experiencias de los niños y niñas.

Pero además, hay una situación que hay que evidenciar: el trabajo educativo no se puede suscribir a los intereses de los niños y las niñas, porque eso sería desconocer la función de la educación y de la escuela de poner a los niños y las niñas en contacto con la herencia cultural creada por el hombre, lo que nos lleva a plantear que una de sus funciones es la de crear intereses, o mejor despertar intereses. Tanto en lo urbano como en lo rural hay que tener en cuenta esto. Los niños y niñas urbanos deben ampliar su mundo y es necesario llevarlos a entender, por ejemplo, que la mayoría de los alimentos vienen del campo, que la leche viene de la vaca y no de la tienda que la distribuye, luego de un proceso de procesamiento. Al revés: a los niños y niñas del campo les podríamos mostrar que la leche que da la vaca se pasteuriza, y se envasa en bolsas, cajas, y luego se distribuye.

Precisamente al Centro le compete ampliar el mundo de los niños y niñas, especialmente, en sectores de desventaja económica. Nos referimos por ejemplo al teatro, a los museos, a las bibliotecas que no suelen estar en su medio, que no son cercanos, y que es al Centro al que le corresponde realizar estos acercamientos.

Como se desarrollará más adelante, en los primeros años los niños y niñas exploran el mundo de los objetos, así como el de las personas más cercanas, y a medida en que el niño y la niña van ganando autonomía en su movimiento sus exploraciones y manipulaciones de los objetos se van ampliando, tanto en la casa y en el Centro de Desarrollo, como en el medio exterior donde estos se encuentran ubicados.

A final de los dos pero principalmente a partir de los tres años, por ejemplo, las temáticas se enriquecen, amplían y se propone plantear actividades de exploración del mundo natural y del mundo social: la observación de animales y sus características; las plantas y su proceso de crecimiento y comparaciones entre los mismos. Estos temas siempre podrán ampliarse con libros, películas, invitaciones de expertos (que en muchos casos son los mismos padres).

Igualmente son importantes las exploraciones, preguntas y experimentos sobre fenómenos naturales, con el agua, la luz, la oscuridad, el viento, el aire, los imanes, por ejemplo, son temas que avivan el interés de los niños y las niñas.

La organización social también es un tema al alcance de los niños y las niñas, las tiendas, las droguerías, los mercados, etc. La vereda y el municipio como espacio público y como organización social en las zonas rurales, y el barrio y la ciudad en las zonas urbanas. Todas estas temáticas son las que le permitirán interrogarse como sujeto y como miembro de un grupo humano.

- **¿Cómo se explora?**

Ahora es importante preguntarse cómo exploran el niño y la niña y qué es lo más pertinente que el Centro de Desarrollo Infantil le ofrezca para potenciar al máximo la exploración del medio. Hablaremos entonces de tres procesos: la manipulación, la observación y la experimentación, así como de la expresión verbal por cuanto se convierte en vehículo y potenciador de los anteriores procesos.

- ✓ **La manipulación.** Desde que el niño y la niña nacen inician un proceso búsquedas de sentido del mundo que es el sustento de lo que se denomina exploración del medio. La actividad principal en los primeros años se puede denominar “manipulación”, entendida como la capacidad de conocimiento de los objetos a través de todos los sentidos: mirarlos, cogerlos, chuparlos, tirarlos, oírlos, sentirlos, etc. Será la manipulación la que le permita ir conociendo las propiedades de los objetos y su uso, esto además le irá posibilitando su independencia y el control sobre sus movimientos.

La manipulación es la que le permite al niño y la niña actuar sobre los objetos con todo su cuerpo y serán estas acciones sobre los objetos las que le posibilitarán posteriormente las operaciones mentales. La manipulación lo enfrenta a problemas reales como sacar un objeto alargado de un recipiente, pasar una pelota por un hueco, etc.

- ✓ **La observación.** La manipulación anterior, es de cierta manera, un ejercicio de observación, sin embargo, al hablar de observación se hace referencia a un mirar, o escuchar de manera más profunda, lo que implica hacer

comparaciones, establecer diferencias y semejanzas en cuanto a las características de los objetos, su tamaño, su color, grosor, etc. Es decir, construir operaciones. A partir de los tres años en el niño y la niña este proceso se va complejizando, si bien en sus primeras aproximaciones no siempre lo hacen de manera correcta, si serán estos ensayos los que les irán permitiendo afinar las anteriores operaciones.

- ✓ **La experimentación.** La experimentación está relacionada desde luego con la manipulación y la observación, pero aquí entran a jugar otros factores como la intencionalidad, e incluso la formulación de hipótesis. Este proceso se puede iniciar hacia el final de los tres años con algunos experimentos pero cobrará un mayor sentido a partir de los 4 años, a los 5 años los niños y las niñas parecen saberlo todo. Se trata entonces de comprobar si lo que se plantean pasa, o incluso: qué pasa si... El lenguaje es fundamental en este proceso.

La experimentación con los objetos es la esencia. Pero lo fundamental es el proceso de indagación. Sin embargo hay que tener cuidado en no forzar las respuestas, tal vez como ya lo plantea Tonucci, lo más importante en estas edades es el proceso mismo, más que los resultados. Es importante recordar que los niños y niñas en estas edades están en una etapa que Piaget denomina egocéntrica y las explicaciones que tienen sobre el mundo están centradas en lo que les suceden a ellos y ellas y la manera como miran el mundo.

- ✓ **La expresión verbal.** Todas las anteriores actividades van acompañadas de lenguaje, desde la manipulación, pasando por la observación hasta la experimentación, se constituyen en verdaderas actividades pedagógicas gracias a las interacciones lingüísticas, tanto con sus pares como con los maestros y agentes educativos.

Asimismo, es importante mencionar las preguntas de los niños y las niñas, ya que a partir de los tres años, cuando han enriquecido su lenguaje y desde luego si se les ha permitido y acompañado el proceso de manipulación y observación,

van plantearse innumerables por qué. Estos serán la base de los proyectos que van surgiendo.

Como ya lo decía Tonucci, el niño y la niña de cierta forma son unos científicos y una de las características inherentes al trabajo científico es que aprendemos las cosas gracias a la actividad. El verdadero aprendizaje consiste siempre en ensayar y errar, proceso que se debe emprender siempre con el mayor grado de actividad del que seamos capaces.

- **El papel del maestro o agente educativo**

Ante todo es importante recordar la premisa que la construcción del conocimiento por parte del niño y la niña se da en un contexto social y cultural. Serán entonces las interacciones que se generen las que posibiliten el máximo desarrollo, es por ello que la riqueza del ambiente y la interacción con los otros niños, niñas y con los adultos juegan en todo el desarrollo infantil un papel fundamental.

En los primeros años como se irá viendo, el maestro tiene varios papeles, el primero es más afectivo, y consiste en dar seguridad y contener al niño y a la niña. El segundo, estará referido al papel de organizador del ambiente. Es decir, de la búsqueda y preparación de los materiales y la creación de escenarios enriquecidos. El tercero ya hace referencia a los acompañamientos y las interacciones que se realicen.

El papel afectivo. Cómo ya se decía, la presencia y atención del adulto es fundamental para que el niño y la niña se sientan seguros. Desde las primeras exploraciones con los objetos, hasta los mismos proyectos de aula, la presencia afectiva de los adultos es indispensable. En las primeras exploraciones el niño y la niña deben sentir que están cuidados y observados, más adelante cuando se pase a la manipulación en la que ellos y ellas tienen más libertad de movimiento, igualmente el adulto significativo, es el que los contiene, el que les da seguridad. Ya después en los talleres y en los proyectos, se hace igualmente necesario que el niño y la niña sientan que el maestro o agente educativo muestra interés y agrado por las actividades que él mismo propone y por las que ellos y ellas le proponen. En los proyectos de aula, siempre se insiste que los maestros deben

estar involucrados en las preguntas de los niños y las niñas, deben interesarse por ellas y volverlas suyas, por eso se afirma que los proyectos son tanto de los niños y las niñas como del maestro, maestra y agente educativo.

Lo anterior está relacionado con su papel de organización y planificador del ambiente. El maestro selecciona los materiales, los mantiene en buen estado, planifica las salidas, busca materiales de información, en síntesis, mantiene un ambiente enriquecido y entusiasta para el niño y la niña.

Complementando lo anterior estaría la necesidad de reconocer que el niño y la niña hacen parte de un ambiente cultural, de una familia específica con sus propias características, de ahí la necesidad de conocer el ambiente en que viven los niños y las niñas, lo anterior se logra ante todo, recorriendo el espacio en donde viven, y observando las características de este, las condiciones materiales (miradas no solo como desventajas, sino también como posibilidades), pero también es importante las conversaciones con la familia sobre la vida cotidiana, sus intereses, sus problemáticas, sus expectativas sobre sus hijos e hijas. En segundo lugar, está el conocimiento de los propios niños y niñas, su historia, su mundo, sus intereses, sus saberes, sus capacidades, recordemos que en este planteamiento, los niños y las niñas son siempre competentes, a pesar incluso de las condiciones adversas en las que puedan estar y en las que de hecho están desafortunadamente, una proporción muy grande de nuestros niños y niñas.

En cuanto a su interacción pedagógica propiamente dicha, podríamos decir, que es un observador constante de los niños y las niñas, que interviene con prudencia. Para el caso de los primeros años sus intervenciones, en los momentos de manipulación casi que se podría decir que no son muchas, en el sentido de que se trata de no interrumpir la concentración de los niños y las niñas. Ya posteriormente en los trabajos de talleres y proyectos, su papel podríamos decir que es más activo, pero prioritariamente escuchando y formulando preguntas, planteando desequilibrios, retos, en fin, buscando que los niños y las niñas avancen.

- **Propuestas pedagógicas por edades**

Se buscará presentar algunas ideas sobre el acompañamiento y potenciamiento de este proceso de exploración por edades, haciendo la salvedad que ya hemos hecho acerca de que estas son siempre tentativas.

#### *0 a 3 meses*

Las investigaciones han mostrado que en los primeros meses, el niño y la niña son parte del mundo, pero no se diferencian de él. El contacto que tienen con el mundo se da a través de los sentidos. A medida que pasan los días, cada vez el bebé estará más despierto, lo que lo va llevando a percibir el ambiente de manera más diferenciada, gracias a la variedad de experiencias sensoriales que le proporcionan los diferentes miembros de la familia y demás adultos, quienes a través del juego y las comunicaciones verbales estimulan su curiosidad, lo que a su vez les permitirá aumentar la percepción de su propia identidad.

Es así como en su ambiente además de los contactos humanos, será importante que se encuentren móviles de colores, dibujos en las paredes, incluso plantas, es decir, que el niño y la niña tengan qué mirar.

#### *De 3 tres a 6 seis meses*

A partir de los tres meses, en general, el bebé es capaz de coordinar su visión con ciertos movimientos: llevarse el dedo a la boca, y luego poder sostener objetos. A partir de los cinco a seis meses es sensible a los desplazamientos de los objetos, cuando se le oculta algo delante de él puede recuperarlo, al sentarse, la visión del mundo se le amplia y al sostener su propio cuerpo puede sostener objetos con ambas manos, manipularlos, observarlos y empezar a actuar sobre ellos. Estos objetos deben ser nombrados por la madre, la maestra o agente educativo.

- Aquí ya se podrá hacer un trabajo más dirigido hacia la exploración, ¿cuáles son los objetos que necesita?, ante todo objetos seguros que se puedan lavar y mantener aseados. Se trata de que los pueda ver bien, coger y chuparlos, mover, oler, lamer, agitar, hacer rodar, abrir y cerrar, meter uno en el otro y poderlos sacar. Cuando el

niño y la niña exploran es posible reconocer una expresión facial de concentración e interés. Ellos y ellas repetirán varias veces la actividad.

#### *De 6 a 12 meses*

Si a partir de los seis meses los niños y niñas, se sientan por si solos, entre los 8 y los 12 meses se desplazan y pueden recuperar los objetos que fueron quitados de su vista. Los objetos seguirán teniendo las características ya descritas, pero además hay que tener en cuenta su textura, el color, la forma, el volumen y el tamaño.

- Para estas edades las especialistas en educación infantil Goldschmied y Jackson (2007) aconsejan la “*Cesta de los Tesoros*”, que desarrollaremos en el apartado de Estrategia Pedagógicas. En general es una cesta con una gran variedad de objetos cotidianos que llevan al niño y la niña a preguntarse ¿esto qué es? Y posteriormente ¿qué puedo hacer con esto? Los bebés pasan de llevárselos todos a la boca, a tenerlos luego en las dos manos y así observarlos y manipularlos. A partir del juego con objetos los niños y las niñas construyen el conocimiento físico.

El papel de la maestra o el agente educativo es, fundamentalmente, organizar estos materiales y estar cerca a los niños y las niñas, sin participar mucho. Si la cesta de los tesoros la está usando un solo niño o niña, la maestra o el agente educativo puede estar observando a cierta distancia y conteniéndolo. Cuando la usan tres o más bebés, si es aconsejable estar con ellos y ellas, para evitar contactos bruscos o pequeños accidentes.

#### *1 a 2 años*

A partir de los 12 meses, en general, el niño y la niña gatean y cuando se sientan seguros, se pararán y caminarán. Pero lo que sí ocurre de manera más evidente, es que amplían cada vez más su movimiento.

- El bebé explora y descubre todos los objetos que están cerca de si, los toma, los tira, los hace rodar, saca y mete objetos de un recipiente de uno en uno. Indica con

el dedo los objetos que quiere tener, va ampliando su mundo, va conquistando el medio. A esta edad la tarea del adulto, es velar porque el niño y la niña puedan satisfacer sus deseos de explorar y experimentar nuevas habilidades sin peligro.

- Luego de adquirir cierta seguridad al caminar, el movimiento de su cuerpo y la exploración del medio serán las actividades que le lleven la mayor parte del tiempo, subir, bajar, trepar, incluso serán las posibilidades de su movimiento los que le llevarán la mayor parte del tiempo. Pero simultáneamente estará la exploración y el descubrimiento por sí mismo, del espacio y de cómo se comportan los objetos en él, ya que encuentra más objetos y situaciones que atraen su atención. Sus actividades se van coordinando progresivamente. Suele probar su propia fuerza y puede empujar y apretar fuerte.
- También va adquiriendo su autonomía para comer solo, esta actividad tiene implícitos otros elementos de exploración, el reconocimiento de los olores, sabores y texturas de los alimentos e incluso sus nombres. La alimentación es un indiscutible campo de exploración y conocimiento.
- Para esta etapa las profesoras Goldschmied y Jackson, plantean los “juegos heurísticos”, que parten de la manipulación y observación de los objetos de la cesta de los tesoros, y en los cuales comienzan a organizarlos en grupos de acuerdo con alguna característica.
- Al final del segundo año se proponen las primeras exploraciones con arena, harina, agua y otros materiales que posibilitarán acciones como: manipular la arena levemente mojada, amasarla, hacer arepas, pasarl de una vasija a otra, etc. Algo similar se podrá hacer con la harina.
  - El agua es una fascinación para los niños y las niñas porque permite explorar con objetos en ella e ir captando sus propiedades.

El papel de los adultos, maestras y agentes educativos es el de “Intervenir sin interferir”, es decir, estar cerca, observar, acompañar, hablar lo necesario, sin dar muchas instrucciones de forma que no se interrumpa la concentración del niño y la niña.

### *Dos a tres años*

Al inicio de los dos años, empezarán a comprender las experiencias que viven más allá de lo momentáneo y cotidiano. Relaciones no visibles que unen, ligan o separan a las personas. Inician un despegue que los llevará de lo visible a lo no visible, de lo concreto a las representaciones, de lo próximo a lo lejano.

- Entre los dos y los tres años, su exploración con los objetos va a tener mayor intensidad en la medida que actuarán con mayor intencionalidad sobre ellos. Reconocerán sus características: áspero, liso, caliente, frío, grande, pequeño. Al ser su atención más prolongada, la manipulación será más concentrada. La descripción de objetos por sus características además de enriquecer el lenguaje, posibilita mayores exploraciones.
- Iniciarán una exploración del mundo exterior más detallada, las plantas y los animales le captarán mayormente su atención y se asombrarán ante sus cambios. Cuidar las plantas y observar sus cambios, así como cuidar animales, serán actividades motivadoras.
- El espacio se amplía, si el jardín está en la ciudad, se podría iniciar explorando la cuadra y en ella las casas, las ventanas, las puertas, ellas aunque sean muy semejantes, aunque en general, siempre tienen sus particularidades, algo similar podremos decir del barrio donde encontraran almacenes de diversos tipos, zonas verdes, etc. La ciudad en sí misma, es también un espacio de exploración, los edificios, las casas, las iglesias, el transporte en general. Si estamos en el campo, los arboles, las plantas y los animales, las piedras, entre otros, invitan a una gran variedad de exploraciones.

- Así mismo se podrán continuar las exploraciones con el agua y sus usos. Podrán ayudar a lavar algunos utensilios, algunos juguetes, etc.

### *Tres a cuatro años*

El dominio y coordinación de su cuerpo aumenta considerablemente, logra movimientos más complejos (subir y bajar escaleras, saltar en dos pies), lo que le va permitir ampliar sus exploraciones y producir movimientos más voluntarios. En el texto “Desarrollo infantil y competencias en la primera infancia” se habla de que posee la “capacidad mental para pensar en términos de predicciones, supuestos e hipótesis”. Lo anterior lo lleva a “no actuar sobre el mundo de manera desorganizada, sino que tiene ideas bastante definidas sobre cómo pueden ocurrir las cosas”. Igualmente, se puede trabajar mejor en actividades grupales.

- Salidas por el barrio o vereda. Aquí se planean visitas a la tienda y se le puede pedir al tendero que pese algunas naranjas, a la zapatería y observar los zapatos que se llevan para arreglar, y a los demás servicios del barrio. En el campo la visita a una casa de alguno de los niños y niñas o a un vecino del centro para conocerla. En la ciudad se pueden planear visitas a teatros, bibliotecas, etc. De todas estas visitas se pueden recoger objetos que luego podrán estar en aula, o el rincón correspondiente.
- Los trabajos de los padres son un tema que se puede iniciar en esta edad, así mismo, el que hablen sobre la conformación de su familia, producirán conversaciones que llevan a ampliaciones de lo familiar ya descritas.
- Se continuara la exploración del mundo exterior cada vez más detallada. El cuidado de plantas y animales lleva a realizar observaciones más precisas sobre los cambios en ellos. Sembrar semillas y observar todo su desarrollo. En lo posible tener una péquela huerta de la cual se puedan sacar algunos comestibles.
- A partir del tercer año las exploraciones con arena, harina y agua progresan, ya que es más intencionada. En este momento y debido al avance de los niños y las niñas

en el lenguaje, se puede iniciar la experimentación de algunos objetos ¿Cuáles se hunden?, ¿Cuáles flotan?, ¿Cómo se mueven?, etc.

- En esta edad el barro posibilita hacer construcciones, así como explorar con el tamaño y el volumen, así como utilizar ciertos utensilios que dejan huella.
- Al final de los 3 años, los niños y las niñas pueden usar instrumentos sencillos, con vigilancia de la maestra, pueden hacer una ensalada de frutas, para lo que deberán cortarlas con cuchillo (de plástico), y realizar observaciones sobre las características de los alimentos.
- Así mismo a partir de los tres años, se podrían iniciar los proyectos de aula. Los animales serán siempre un tema que interese a los niños y niñas, tanto los de la vida cotidiana, como los que se encuentren en los cuentos o en las películas. La luna y el sol también producen en los niños y niñas de esta edad muchas preguntas, sin embargo se insiste en no pretender dar conocimientos sobre lo que los niños y niñas no tienen mayor interés.

#### *Cuatro a cinco años*

Hacia los cuatro años se desarrolla realmente la observación, en el sentido en que pueden clasificar los objetos por atributos: tamaño, peso, color, textura, distancia, tiempo y posición. Las preguntas de los niños y las niñas se acrecientan, es la edad de los ¿por qué? y los ¿cómo?, así mismo responden a estos interrogantes aunque sus respuestas todavía puedan estar ligadas a si mismos.

- Además de continuar las experiencias anteriores, podemos ya trabajar con las hipótesis de los niños y niñas. Es así como en los experimentos con agua, por ejemplo, se puede formular preguntas como ¿cuál objeto se hundirá o ¿Cuál flotará? ¿Si se le echa un color qué pasa? ¿Qué pasa si echamos sal?
- Igualmente, se pueden realizar ya actividades más experimentales, por ejemplo, con la cocina, ¿cómo cambian los alimentos con el fuego?, ¿con el agua?

- Las excursiones y visitas tendrán cada vez una mayor planeación por parte de los mismos niños y niñas, incluso podrán prepararse pequeños cuestionarios para hacer en estas visitas.
- Los proyectos de aula pueden tener más duración y seguramente se ampliarán a temáticas o se abordarán con mayor profundidad. ¿por qué vuelan los pájaros? ¿Dónde viven los peces y por qué? ¿Dónde viven las hormigas?
- Así mismo experimentos con la luz utilizando linternas, las sombras, tanto las que se hacen con el sol, como las que podemos crear con la misma linterna, los imanes para trabajar las primeras ideas sobre magnetismo., etc.
  - **Algunas consideraciones acerca de desarrollo del pensamiento matemático**

La enseñanza de la matemática, referida especialmente al aprendizaje de los números y las figuras geométricas, son contenidos que tradicionalmente se trabajan en la educación inicial. Sin embargo, al igual que en otras temáticas se insiste que esta no necesita formalizarse para que el niño y la niña las construyan, es decir, no se requieren en esta etapa, planas de los números, guías de cuantificadores o conjuntos, sino que por el contrario todo el acercamiento a las matemáticas en general debe estar enmarcado en los pilares. Aquí nos referiremos al pilar de la exploración, donde tiene un lugar particular:

#### *Sobre el pensamiento numérico*

En un artículo reciente me ha sorprendido ver definido al Jardín de Infantes como el país sin números. Nada más falso, pues nuestros pequeños lo han descubierto fuera de la escuela, bajo una forma muy particular que podríamos llamar natural, y en todo caso, propia de la infancia. Tal vez el número no sea al principio más que una palabra para el niño, pero la utiliza. El número no es quizás más que una figura, pero él la percibe, no es tal vez más que un pseudo-número, pero el niño prefigura al verdadero” Bandet, J

y otros: Hacia el aprendizaje de las matemáticas. Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1969.

Los niños y las niñas desde muy temprana edad, elaboran intuiciones acerca de los números a través de las relaciones que establecen con los adultos en la cotidianidad. Muchas de las actividades que ejecutan niños, niñas y adultos involucran números y conteo. Así, por ejemplo, un niño de dos años, levanta sus dos dedos cuando le preguntan ¿cuántos años tienes?, sus padres se lo han enseñado, no sabe qué son dos años, pero se identifica con ello. Los juegos, los cuentos y las canciones infantiles tienen números. Los niños y las niñas rápidamente se dan cuenta de que hay palabras que “dicen” y otras que “cuentan”, es más, construyen sus propias secuencias para “contar”.

Si bien es cierto que algunos investigadores, consideran que en tanto los niños y las niñas no viven muchas experiencias en los procesos de clasificar, establecer correspondencias y ordenar, procesos que subyacen al concepto de número, no debería abordarse con ellos el nombre de los números, el conteo y su significado; otros investigadores, tienen un punto de vista diferente. Ellos han encontrado evidencias de que el número no depende del desarrollo de la clasificación formal, de la seriación o de la capacidad de establecer correspondencias biunívocas y aseveran que los niños y las niñas pueden aprender mucho a cerca de contar, del número y de la aritmética antes de poder conservar.

Baroody, en su obra *El pensamiento matemático de los niños* (1997), hace unas reflexiones para tener en cuenta al promover el desarrollo del pensamiento numérico de los niños y las niñas:

- En la experiencia cotidiana de los niños es más significativo contar que establecer correspondencias uno a uno.
- El hecho de que los procesos de clasificar, ordenar, establecer correspondencias y aún la conservación de cantidad no se hayan consolidado no debe ser un obstáculo para el conteo y el concepto de número. Los niños pequeños parecen traer una *predisposición* para aprender el número.

A lo que se agregaría la insistencia de que si bien “todo se puede contar”, las planas de números no agregan mucho a este aprendizaje.

Algo similar se podría plantear acerca de la medida, muchas de las actividades arriba planteadas pueden inducir a los niños y a las niñas a medir, primero con instrumentos no convencionales (como sus manos, pies, lápices, zapatos, etc.) y luego buscando otros más convencionales.

Asimismo, el **pensamiento espacial** es considerado como proceso cognitivo que avanza desde la construcción de un **espacio intuitivo** (sensorio – motor) a través de la capacidad práctica de actuar, de manipular los objetos, de localizar, de realizar desplazamientos, de hacer mediciones, hacia la construcción de un **espacio conceptual** (abstracto) a través de la capacidad de representar internamente el espacio, de reflexionar y razonar sobre las propiedades geométricas.

Tomar de los objetos su aspecto, su forma, es decir, lo que queda de ellos al ser despojados del material que están hechos, de la textura, del tamaño o *dimensión*, del *color* permite tener una representación mental de los objetos del espacio.

*Para lograr ese dominio del espacio se sugiere un enfoque desde la geometría activa, que parte de la actividad física de los niños y las niñas como medio de conocer el mundo que los rodea. Moverse, dibujar, construir, son acciones que les permiten conceptualizar y realizar representaciones internas. En este proceso se avanza desde los lenguajes gestuales, las palabras ordinarias, las representaciones físicas con modelos y pictóricas para proceder a la producción de definiciones y simbolizaciones formales.*

*La manipulación de objetos, el recorrer sus caras, los bordes de esas caras prepara para reconocer las superficies como fronteras de los sólidos, los tipos de superficies, planas o curvas; las líneas como fronteras de las caras. (Tomado del artículo El pensamiento matemático en la escuela, en la SERIE FORMACIÓN DE MAESTROS. ARTICULACIÓN PREESCOLAR – PRIMARIA. MEN. 2002)*

## 5. CONSIDERACIONES PARA EL TRABAJO CON LOS NIÑOS Y NIÑAS: EL AMBIENTE Y LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

### EL AMBIENTE<sup>2</sup>

*“El ambiente: es una especie de acuario donde se respetan las ideas, la moralidad, las diferentes culturas de las personas que en él conviven” Malaguzzi*

#### • El ambiente es el mensaje

Es una realidad que el ambiente no es neutral, comunica la forma particular de concebir al niño y a la niña, su educación y el rol del adulto; cuando entramos a una institución de educación inicial, inclusive desde el exterior, nos damos cuenta, a veces de manera inconsciente, del tipo de educación que allí se imparte. La decoración, la organización de los espacios, las características del mobiliario, la organización de los materiales, nos dicen mucho acerca de como transcurre la jornada y las prioridades de la acción educativa. Así lo plantean Cabanellas y Eslava (2005): "...el ambiente lo debemos concebir como copartícipe del proyecto pedagógico. Ambiente o microclima entendido como una elección consciente de espacios, formas relacionales, vacíos, llenos, materiales, texturas, colores, luces, sombras, olores, etc., que deben potenciar, ayudar y reflejar la convivencia pedagógica y cultural que se construye en las instituciones educativas, creando vínculos que hagan posible la definición de las diversas identidades." (p 173)

Por esto, el diseño del ambiente no puede ser un sector separado de la acción educativa, implica una planeación y reflexión, hace parte del sistema total y configura una forma de ser y estar, en palabras de Civaro y Barbero (2009): "...el ambiente desde una

<sup>2</sup> Este texto está basado en el documento: Algunas orientaciones para la configuración de los espacios en educación inicial, elaborado por Carolina Molano (SDIS) y Consuelo Martín (UPN) en el marco del Proyecto de implementación del Lineamiento Pedagógico y Curricular para la Educación Inicial, en jardines infantiles de la SDIS, con miras a cualificar las prácticas pedagógicas de maestras y maestros (2011-2012)

perspectiva educativa supone considerarlo como parte relevante de la estrategia educativa, como reflejo de la propia identidad y como elemento comunicador, mediador, que favorece y fortalece múltiples interacciones y da respuesta a necesidades humanas... "(p.10)

Así, la manera como se diseña el espacio, se disponen los objetos, se agregan o se quitan elementos, influye en el comportamiento, las interacciones y acciones de los sujetos. Por ello, es importante organizar el espacio de forma tal que se genere una participación e interacción, se permita una variedad de acciones, experiencias y exploraciones; no debe limitarse solamente a "decorar" el espacio para ser visto sino vivido plenamente. Por lo tanto, el centro de desarrollo infantil, "debe hacer posible que las experiencias que viven los niños y niñas con el espacio se puedan convertir en ámbitos estéticos y en ámbitos de placer. Este aspecto está relacionado directamente, con el derecho de la infancia de crecer en lugares cuidados en los que la atención a la dimensión estética sea un principio básico educativo, un ámbito que sea capaz de actuar como interlocutor complejo con las capacidades de la infancia para que éstas se puedan, cualitativamente, expresar y desarrollar profundamente." (Cabanellas y Eslava 2005 p. 173)

De ahí que el diseño de los ambientes implica pensar en la estructura de las instituciones y las interacciones e intencionalidades que genera: Una estructura rígida y cerrada genera interacciones limitadas y centralizadas, una estructura abierta, propone relaciones flexibles y variadas.

- **Las características del ambiente:**

La organización de los ambientes, desde los planteamientos de autores como Fortunati (2006), Abad, Trueba y De Pablo (2003), podrían tener las siguientes características:

- Espacios para cada nivel y espacios de encuentro con niños y niñas de diferentes edades para ampliar su mundo relacional.
- Móvil y móvil que permita definir áreas de experiencias, sin interferencias en los desplazamientos.
- Posibilidades de apertura y cierre: agruparse en lugares íntimos y cálidos e ir de un lugar a otro sin mediación del adulto.

- Reducir los espacios amplios en favor de entornos más reservados, organizados en rincones recogidos que permitan evitar situaciones de estrés visual y sonoro, y que favorezcan una relación más íntima con los compañeros y el adulto.
- Evitar la saturación de diversas clases de estímulos con el objeto de que los niños y niñas puedan actuar según sus propios intereses personales y sus tiempos de atención sobre los objetos y sobre sus propias sensaciones, sin verse continuamente distraídos y molestados por nuevos estímulos.
- Es importante que en el CDI existan espacios personalizados que anuncien claramente a quién pertenecen para promover la identidad y el reconocimiento personal.
- La organización del espacio debe garantizar: puntos de referencia estables respecto a ciertas rutinas, manteniendo fijas las zonas destinadas al descanso, a los cuidados físicos de cada uno y al almuerzo, para permitir que, los niños y niñas puedan construir su propia orientación en el espacio y en el tiempo.
- La disposición y almacenamiento de los materiales deben cumplir con el criterio de visibilidad y accesibilidad.
- Equilibrar la presencia de espacios para el reposo y espacios para la actividad y juego físico.
- Espacios diversificados para ofrecer posibilidades de juego, exploración, curiosidad, recorridos múltiples, la literatura y el arte.
- Un ambiente que se transforma y se adapta a los proyectos de los niños y niñas y de los adultos, donde cada modificación promueve nuevas acciones y aprendizajes a partir de estructuras móviles con posibilidades de transformación, construcción-deconstrucción, escenarios de juego cambiantes.
- El espacio como memoria de la escuela donde las paredes hablan de la historia que se vive cada día y se valoran los lenguajes de los niños y niñas y sus huellas.

En esta línea, se propone una decoración de tipo interactivo que evite los estereotipos, que invite a la acción, genere desafíos, y la búsqueda de resolución de problemas. Una decoración que hable por si misma, sin que sea permanente la intervención del adulto. Los objetos que se dispongan deberán ser resistentes y flexibles, es decir, es importante que en el diseño se piense que los objetos están hechos para ser usados y explorados con todos los sentidos.

De esta manera, en la configuración de los espacios, la estética cobra un papel fundamental, así es importante “evaluar” permanentemente la disposición de los objetos, la cantidad de elementos que se encuentran en el espacio y la armonía del color. En el mismo sentido, la distribución del mobiliario, de los rincones, las separaciones, los *escondites* deben planearse en tanto ésta impulsa determinados juegos y acciones, retos, interacciones. La ubicación de los elementos crea contrastes, continuidad, discontinuidad, seriaciones, comparaciones.

Para ello, hay que valorar los “accidentes” del espacio que pueden ser objeto de juego y transformación, es decir, las columnas, las rampas, los escalones, la diversidad de superficies, se constituyen en formas potenciales de intervención que favorecen múltiples experiencias. El aprovechamiento de dichos “accidentes”, requiere que el adulto se ponga al nivel de los niños y las niñas, agacharse, gatear o recostarse en las colchonetas, son acciones que le permiten darse cuenta de las posibilidades que ofrece el espacio desde la mirada de la población infantil; aspectos que a su altura muchas veces no se perciben.

De otra parte, la configuración de los espacios debe tener como fin movilizar acciones significativas durante los “**tiempos vacíos**”, (momentos de paso entre una actividad y otra, por ejemplo: rutina de aseo y sueño) de manera tal que se eviten las situaciones de conflicto y accidentes, permitiendo que los niños y niñas puedan acceder a los materiales y experiencias de manera autónoma.

En esta perspectiva, se puede dar la creación de un espacio particular: **el nicho**, caracterizado por ser un lugar pequeño, seguro, semicerrado, tipo refugio, que invita como lo plantea Calmels (2009), a propósito del rincón, a la búsqueda de la soledad e inmovilidad: “Refugio e inmovilidad: sentidos propios del rincón, vivencias que le otorgan su valor de casa, envolvente, tranquilizadora (...) el rincón nos garantiza cierta soledad. Muchas veces los adultos culpabilizamos y juzgamos la necesidad de los niños de retirarse del trabajo y quedarse en un costado. Confundimos soledad con aislamiento...” (p.12). Este espacio se puede organizar con telas, velos, cartón corrugado.

En contraste los espacios exteriores invitan al juego compartido, los grandes movimientos y la ejercitación. Estos lugares deben estar equipados con un material estimulante para

generar diferentes acciones, aventuras y descubrimientos. En palabras de Penny Ritscher (2006): “Un espacio exterior grande, sin personalidad, vacío y plano no es un jardín para vivir; se asemeja más a un patio para la hora de aire de los presos. Produce confusión, dispersión, nerviosismo y aburrimiento. Para amueblarlo, no basta con introducir una serie de aparatos. Un jardín para niños no es un gimnasio al aire libre. El jardín debería ser un lugar articulado, acogedor, encantador y lleno de secretos.” (p.49). La autora propone la articulación de elementos inertes y elementos vivos: cerca, reja, biombo vegetales, desniveles naturales, barro, arena, agua, zonas pavimentadas, elementos para trepar, deslizarse, rodar, entre otros.

Para concluir, pensar en el ambiente implica detenerse a observar, desde la mirada infantil, cada baldosa, cada peldaño, cada pared; es una propuesta de acercamiento en la que se sensibiliza a los adultos frente a las cualidades del espacio, a su cuidado y apropiación.

## ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS

Cuando se habla de **estrategias pedagógicas** nos referimos a formas de trabajo organizadas que se han construido desde ciertas posturas sobre la enseñanza y el aprendizaje, en este sentido se comparte la definición de Stenhouse (1991:53): “Entiendo por enseñanza las estrategias que adopta la escuela para cumplir con su responsabilidad. Enseñanza no equivale meramente a instrucción, sino a la promoción sistemática del aprendizaje mediante diversos medios... Yo prefiero el término de “estrategia de enseñanza”, al de “método de enseñanza”, que incluye tradicionalmente un significado de entrenar al profesor en ciertas destrezas. “Estrategia de enseñanza” parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje a base de principios y de conceder más importancia al juicio del profesor.”

Esta definición de “estrategias”, que se catalogan en este documento como “pedagógicas”, lo son porque como hemos dicho, cuando hablamos de “lo pedagógico”, hacemos referencia a las propuestas y reflexiones sobre el hecho educativo y aquí nos situamos en el contexto escolar. Nos referiremos entonces a estrategias como los “rincones”, los “proyectos”, los “talleres” y a otras más actuales como la “canasta de los

tesoros”, entre otras, que posibilitan planear y organizar momentos, ambientes, interacciones y experiencias que llenan de sentido el quehacer cotidiano de una maestra o agente educativo con un grupo de niños y niñas.

Presentaremos aquí las estrategias con mayor trayectoria en la pedagogía de la Educación Inicial. Algunas de estas estrategias, pueden ubicarse específicamente en un autor, como en el caso de los proyectos que se adjudican a John Dewey y su alumno Kilpatrick. Sin embargo, la mayoría de pedagogos de la Escuela Activa, desarrollaron propuestas de vínculo entre la vida y la escuela y lo que hoy en día se conoce como “trabajo por proyectos en el aula”, es una denominación genérica que toma aportes de muchos pedagogos, que se han “actualizado” con los desarrollos actuales de diferentes saberes y que le aportan a la pedagogía, como es el caso de las teorías “constructivistas del aprendizaje”, desarrolladas durante la segunda mitad del siglo XX, que se concretan en el postulado hoy en día generalizado, de que los niños y niñas van construyendo conocimientos y saberes desde que nacen, lo que implica ser activos constructores de significado.

Ahora bien, sobre estas estrategias, se encuentra una variedad de miradas, dependiendo de autores o de países, la intención es mostrar lo más genérico de cada una de ellas. Será el trabajo grupal de las maestras y agentes educativos del Centro de Desarrollo, quienes a partir de su formación inicial y su posterior formación continua a través de sus propias indagaciones, experimentaciones y reflexiones, o a partir de capacitaciones específicas, que construyan su propia mirada frente a cómo trabajar estas estrategias, orientadas por los principios en que ellas se fundamentan. Las estrategias pedagógicas son, entonces, siempre cambiantes, pues ellas se actualizan o se crean en relación directa con los desarrollos de la pedagogía o de las diferentes disciplinas que la nutren.

Hacemos un planteamiento general en el sentido en que, cada pilar tiene unas estrategias que les son propias y que posibilitan el desarrollo dentro del mismo, pero es importante plantear que en una estrategia se pueden desarrollar varios pilares, como es el caso de los rincones, o los talleres, por ejemplo. La idea entonces, es conocer una variedad de estrategias que desde luego se pueden utilizar a lo largo del día o de la semana e ir pensando si estamos trabajando con las actividades propias de la infancia o pilares y a su

vez si estamos desarrollando todas las dimensiones. Pues como ya decíamos aunque éstas en la actividad misma de los niños y niñas no pueden separarse, no quiere decir, que siempre las estemos trabajando todas. Como hemos dicho reiteradas veces, nuestra “cultura pedagógica”, tiende a priorizar una mirada de preparación para la escuela, más que una mirada de potenciamiento del desarrollo temprano de los niños y las niñas, de allí la necesidad de realizar este análisis a partir de las estrategias pedagógicas adoptadas.

- **Canasta de los tesoros**

El trabajo pedagógico con las primeras edades, es tal vez el más reciente y el que a menudo tiene menos desarrollos en la formación de maestros y agentes educativos, si bien los maestros conocen las teorías del desarrollo y de allí algunas propuestas para el trabajo individual con los niños y las niñas, es difícil encontrar propuestas para el trabajo con varios niños y niñas simultáneamente, que es finalmente una de las especificidades del Centro de Desarrollo.

Presentamos la estrategia desarrollada para las primeras edades (seis meses a dos años) por las especialistas en educación infantil Goldschmied y Jackson (2007), quienes aconsejan la “Cesta de los Tesoros”. Esta cesta o (canasto en nuestro español), como ya lo veíamos, va posibilitar un trabajo con los niños y niñas de estas edades que es, desde luego, muy individual por las características de la edad, pero que se puede realizar con varios niños y niñas en las aulas de estas edades, con la permanente participación de las maestras, maestros y otros agentes educativos. La “cesta de los Tesoros” posibilita, la exploración de los objetos y el juego, como actividades propias de esta edad, igualmente como la mayoría de actividades está acompañada de lenguaje y afecto.

Es una canasta, con una base firme (pues los niños y niñas la usan de soporte para pararse), en donde se colocan una variedad de objetos, la mayoría de la vida cotidiana en diversos materiales. Las autoras son muy enfáticas en aconsejar los objetos en materiales naturales, como por ejemplo:

*Objetos que se encuentran en la naturaleza:* Piedras de río, conchas, plumas grandes, piedra pómex, tapones de corcho de diversos tamaños, trozos de esponja, etc.

*Objetos manufacturados de materiales naturales:* Pelotas de lana, canastos de diversas formas, calzadores, cepillos de baño, cepillos de uñas, de dientes, brochas, pinceles, etc.

*Objetos de madera:* cajas de diversos tamaños, silbatos de caña, pinzas de tender la ropa, bolitas de colores enhebradas en un cordel, carretes, anillas de cortina, cucharas.

Otros materiales recomendados son los siguientes:

*Objetos metálicos como:* cucharas, tapas, batidoras manuales, llaveros con llaves, trompetas, tarros cerrados que contengan arroz y otros granos, sonajeros, trozos de cadena, etc.

*Objetos de goma, pelo o piel:* monederos de cuero, bolsita de cuero con cremallera, pelota de trapo, oso de peluche, muñeca de trapo, estuche de gafas, pelotas de todos los materiales, fajo de cintas de colores.

Objetos de papel cartón, papel satinado, papel de aluminio, cajas de cartón pequeñas, postales, pequeños álbumes con páginas ilustradas. En fin, se trata de objetos de la vida cotidiana.

La manipulación de estos objetos llevan al niño y la niña a preguntarse ¿esto qué es? Y posteriormente ¿qué puedo hacer con esto? Los bebés pasan de llevárselos todos a la boca, a tenerlos en las dos manos y luego a observarlos.

El papel de la maestra o el agente educativo es, fundamentalmente, organizar estos materiales y estar cercana a los niños y niñas, sin participar mucho. Si la cesta de los tesoros la está usando un solo niño o niña, la maestra puede estar observando a cierta distancia y conteniéndolo. Cuando la usan tres o más bebés, si es aconsejable estar con ellos, para evitar contactos bruscos o pequeños accidentes.

Posteriormente, para los niños y niñas de 1 a dos años, cuando ya caminan, las profesoras Goldschmied y Jackson, plantean una ampliación del cesto de los tesoros y van a hablar de

los “juegos heurísticos”, para lo cual retoman el concepto de aprendizaje heurístico, “como un sistema de educación en el que al alumno se le enseña a descubrir por si mismo las cosas”. Este sistema no es una fórmula sino que por el contrario estimula la creatividad de los adultos, ya que a partir de las observaciones que realizan de lo que hacen los niños y niñas, piensan en diversas posibilidades tanto de materiales como de uso.

En la exploración de los materiales no se considera la manera correcta o incorrecta de usarlo, sino que en la misma exploración los niños y niñas van encontrando lo que los materiales hacen o no hacen, si encajan o no, si se pueden meter en un orificio. Así mismo llenan y vacían recipientes, tantean si suenan y cómo, etc.

Los juegos heurísticos son actividades individuales que posibilitan el desarrollo de la capacidad de concentración, ya que los intentos y las repeticiones les llevan espacios prolongados de tiempo. Los objetos, en general son los mismo que se plantean en el cesto de los tesoros, sin embargo aquí lo que varía es la cantidad y su organización. Se aconsejan objetos de 15 variedades y de cada uno no menos de 20 o 30, los cuales deben estar guardados en bolsas. Para cada niño y niña se dispone no menos de 15 objetos y dos o tres tarros.

El juego heurístico tiene dos momentos: el del juego o exploración en sí, en donde la idea es que el niño o niña elija los objetos, explore y actué sobre los ellos (los encajará, los apilará, los agrupará, etc.). El papel de las maestras, maestros o agentes educativos, es disponer el ambiente y fundamentalmente observar y contener a los niños y niñas, como en el juego anterior, la presencia de los adultos da seguridad y confianza.

El segundo momento es el de la recogida, en donde las maestras, maestros u otros agentes educativos, le pedirán a los niños y niñas que guarden los objetos en sus bolsas correspondientes, aquí el lenguaje oral tiene su mayor papel, pues la maestra nombrará y le pedirá a cada uno que recoja los objetos, nombrándoselos y dando indicaciones sobre donde se deben guardar.

- **Los rincones**

Los rincones son tal vez una de las estrategias pedagógicas más comunes en la educación inicial, que implica una organización diferenciada del ambiente y de los materiales en el aula o centro. Sin embargo, en nuestro país es muy poco trabajada, casi se podría afirmar que no forman parte de nuestra “cultura” pedagógica. Como ya lo decíamos la práctica más recurrente es el trabajo en mesas, mayoritariamente el trabajo de actividades de lápiz y papel, donde a todos los niños y niñas se les solicita realizar la misma “guía” y aunque no necesariamente se espera que todos la realicen de la misma manera, si existe una uniformidad en el material que incita a que todos hagan lo mismo y al mismo tiempo.

Trabajar por rincones implica un rompimiento con esta forma homogenizante de trabajo, ya que posibilitan un trabajo individual o en pequeños grupos, simultáneamente; de acuerdo con los intereses de los niños y niñas. Tal vez, el mayor objetivo de los rincones es posibilitar un trabajo autónomo y diferenciado de los niños y niñas, donde cada uno pueda estar en él, respetando sus particularidades y sus ritmos, lo que a su vez, le permite a la maestra, maestro u otro agente educativo conocer de cada uno sus gustos, intereses, formas de jugar, aprender y trabajar.

Los rincones implican un orden y una organización muy planificada, y será esto, otro de los grandes aportes a la formación de los niños y niñas. En general los materiales deben estar clasificados y agrupados en cajas o canastos de manera llamativa y así mismo deben permanecer al terminar la actividad. Este aspecto es uno de los que más genera preocupación a las maestras y agentes educativos, pues da la sensación de que el trabajo es muy desorganizado, que los niños y niñas van moverse de un rincón hacia el otro sin mayor orden y por tanto esto genera un cierto “caos”. Sin embargo, la experiencia muestra que la organización se va logrando paulatinamente y ya después serán los mismos niños y niñas quienes se auto-regulen y velen por una adecuada organización. Se podría incluso decir, que el trabajo por rincones es tan interesante y valioso para los niños y niñas que ellos y ellas se encargarán de mantener las normas que se construyan en colectivo.

Los rincones se organizan de acuerdo a la edad y características de los niños y niñas y la idea es posibilitar la satisfacción de las necesidades de juego, de movimiento, de exploración, de experimentación, de relación, de comunicación, de cooperación (Laguía, Vidal, 2010).

En general, se pueden organizar, para los más pequeños, rincones: sensoriales, de construcción, de plástica, de Juego simbólico (casa, disfraces, médico, peluquería), rincón de los cuentos, entre otros. Para los más grandes, además de los anteriores se podrían plantear los rincones de: inventos, juegos didácticos, juegos de mesa, entre otros.

La sugerencia es que los rincones tengan un horario “relativamente” fijo en la jornada escolar, que sea claro para los niños y niñas y que forme parte de las diferentes experiencias planificadas que se proponen. Pero fundamentalmente cuidar de que no se conviertan en el “relleno”, es decir que solo se usen cuando van acabando una actividad, o mientras se empieza otra.

El papel de la maestra, maestro y otros agentes educativos, además de ser responsables de la organización y el mantenimiento de los rincones con la participación de los niños y niñas, puede ser también el sugerir actividades para los mismos y sobre todo, ir observando para luego conversar con ellos y ellas sobre las experiencias que han tenido con el fin de potenciarlas.

- **Los talleres**

Para algunos autores no existe diferencia entre rincones y talleres, sin embargo aquí se va plantear una diferencia entre estas dos estrategias referida fundamentalmente tanto a la orientación de la maestra o agente educativo, como a los mismos fines que se persiguen. Los talleres tienen una mayor estructuración en términos de la planeación de la actividad que se va proponer.

Lo anterior va depender tanto de la edad de los niños y niñas, como de los mismos objetivos que se persigan. Se puede empezar a hablar de los talleres en educación inicial tomando la siguiente cita:

Los talleres entendidos como espacios de crecimiento garantizan a las niñas y los niños la posibilidad de hacer cosas y, al mismo tiempo incitan a la reflexión sobre lo que están haciendo. El taller es un lugar especializado y en él se desarrollan actividades meditadas. En el taller es posible curiosear, probar y volver a probar, concentrarse, explorar, buscar soluciones, actuar con calma, sin la obsesión de obtener un resultado a toda costa. Puede ser también una diversión y un juego. Es hacer por el placer de hacer. El taller ayuda a los niños a crecer dejándoles tiempo para crecer (Quinto, 2008, p.17).

La anterior definición de taller, lleva a pensar en una planeación flexible de la maestra o agente educativo, que posibilite que los niños y las niñas de forma individual o en pequeños grupos, a partir de la experiencia propuesta, asumir y reelaborar significados que los lleve a enriquecer y descubrir nuevas rutas a fin de suscitar una variedad de interpretaciones.

Los talleres son una estrategia que posibilita el trabajo alrededor de las diferentes manifestaciones artísticas, de la variedad de exploraciones del medio. Incluso muchos de los talleres pueden provocar diferentes tipos de juego.

- **Los proyectos de aula**

Los proyectos de aula son una estrategia cada vez más conocida en la educación de la primera infancia, estos se plantean a partir de las preguntas de los niños y niñas, preguntas que en muchos casos son precisadas por los maestros o agentes educativos. En este sentido, se sugiere que los proyectos se trabajen a partir de los tres años, es decir, cuando los niños y niñas ya han avanzado en su lenguaje, pues ellos son los protagonistas de los proyectos.

Se trata, como decíamos de ampliar y profundizar ciertas preguntas, teniendo siempre en cuenta el desarrollo de los niños y niñas y las características de su pensamiento. Los proyectos buscan ampliar e intentar dar respuestas, pero a su vez dejar interrogantes

sobre las inquietudes, lo que implica que los proyectos puedan realizarse en un tiempo relativamente prolongado dependiendo de la pregunta y el interés de los niños y las niñas.

La idea de los proyectos no es enseñar contenidos, sino comprender la complejidad de lo que se está indagando. Si se está haciendo un proyecto sobre el zoológico, seguramente las preguntas serán: ¿Qué animales hay? ¿De dónde los han traído? ¿Quién los cuida?, ¿Por qué se cobra la entrada?, etc. Como la misma autora plantea (Kaufmann, Serulnicoff, 2000), en el proyecto del zoológico no se trata de contar las patas de los animales pues esto no forma parte de las preguntas de los niños y las niñas. Sin embargo, este proyecto nos puede llevar a otro proyecto, sobre cualquier animal específico, el zorro, por ejemplo. Cuando estamos buscando información sobre los zorros, si vale la pregunta, cuánto miden cuando nacen y cuánto miden cuando son adultos, aquí sí entra el pensamiento matemático para resolver una pregunta del proyecto.

En los proyectos, se posibilita abordar preguntas, que son en general poco clásicas en la educación infantil, pero que por la exposición de los niños y las niñas a los medios de comunicación, en especial a la televisión, se han vuelto parte de él. No en vano muchos jardines infantiles trabajan temas como los dinosaurios, los planetas, el mar, etc.

En cuanto a las actividades que se proponen hay que tener en cuenta una vieja premisa de la educación y que en la educación infantil cobra toda su fuerza, y es el que la actividad propuesta no se pueda resolver solamente con lo que los alumnos ya saben, pues pierden todo su interés, pero que a su vez es importante que se tengan algunos conocimientos que los pueda involucrar y asumir el reto que se les plantea, no hay que olvidarse que en general las preguntas surgen de los conocimientos que se tienen. Sobre lo que no se conoce nada, es muy difícil que surjan preguntas.

Entre las actividades que se proponen en los proyectos están: las salidas; la invitación de expertos; la búsqueda de información en libros, en películas, fotos, internet; los experimentos; entre otras. Los proyectos, en general, se van construyendo y van dejando huellas, es decir, las actividades en si se van registrando, las paredes del aula y la escuela, se convierten así en una “galería”, en donde los mismos niños y niñas, los compañeros, los padres de familia, pueden ir observando el desarrollo de los mismos.

Los proyectos así como se inician, se cierran y este es tal vez, uno de los momentos más importantes del mismo, pues se revisa y evalúa tanto lo que se ha hecho, como lo que se ha aprendido.

- **Aulas especializadas**

Seguramente va a ser polémico, presentar como una estrategia pedagógica las aulas especializadas, sin embargo para muchas instituciones, debido a sus condiciones físicas, estas se han convertido en su estrategia pedagógica principal. Se trata de que cada aula, como su nombre lo dice, va ser especializada en alguna de las temáticas que ha optado la institución. Se podría afirmar que es una variación de los rincones, sin embargo, debido a sus condiciones, no cumple, en la mayoría de casos, con uno de los principios de los rincones y es el de que los niños y niñas van a ellos a realizar actividades de forma libre o relativamente libre, según su interés. Las aulas en la mayoría de los casos, están organizadas como: aula de los libros, aula del arte plástico, aula de música, aula de juegos didácticos, aula de juegos simbólicos, aula de ciencias o exploración, etc.

A las aulas especializadas, va el grupo de niños y niñas con su maestra, maestro u otro agentes educativo y en ella se realizan las actividades que los materiales del aula sugieren y que la maestra ha preparado. La mayor característica de las aulas especializadas es la rotación de los grupos de niños y niñas por las diferentes aulas, lo que les va a permitir, el aprovechamiento de las particularidades de cada una y a su vez de todas ellas. Sin embargo, cada aula, es de un grupo de niños y niñas (los de dos, los de tres...), y se busca que sea la más cercana a las características de su edad. En esta aula los niños y niñas que les corresponde, llegan, organizan sus objetos personales, realizan sus actividades de rutina de llegada, entre otras y posteriormente se da inicio a la rotación de los grupos por las diferentes aulas.

Después, el trabajo en aulas especializadas implica una organización de los horarios, muy específica, tal como: los niños y niñas de tres años van al aula de libros, los lunes, miércoles y viernes de 11 a 12, porque los de dos años, van los lunes, jueves y viernes de 10 a 11... Igual podríamos decir del aula del juego simbólico, o la de plástica...

- **Asamblea**

La asamblea es una de las estrategias más desarrolladas en el movimiento de Escuela Activa, pues posibilita uno de los principios fundamentales de ella, que es la participación de los niños y niñas. Ya más en la actualidad y para el caso de la Educación Inicial, se convierte en una de las estrategias que mayormente posibilitan el desarrollo del lenguaje oral, aunque desde luego, no es el único momento para ello, ya que podríamos decir que, en general, en todos los momentos hay lenguaje y una de las grandes finalidades de la Educación Inicial, es como ya se ha planteado, el enriquecimiento del lenguaje oral.

La asamblea puede darse en variados momentos, pero desde luego hay unos especiales como son por ejemplo, la bienvenida, luego de la llegada, que es el momento donde se van a organizar las actividades del día; allí se recordara qué se hizo con anterioridad, en qué se iba y cómo se podría continuar, o según el caso, qué se hará posteriormente. Igualmente podríamos decir que al final de la jornada o de alguna actividad que lo amerite se realice una asamblea o una puesta en común, de la forma como se ha llevado a cabo la actividad o sobre lo que ésta ha suscitado.

Las asambleas son también momentos de conversación, a veces libre sobre algún acontecimiento que los convoca a todos porque ha sucedido en el momento, o sucesos que le han acontecido a un niño o una niña en especial, pero que ha llamado la atención de varios: el tener un hermanito, la visita de un familiar, esto da la oportunidad para que “todos” hablen sobre su experiencia o sobre lo que les remembre la misma.

La construcción de las normas de convivencia en el aula y en el jardín es una de las actividades más valiosas, tanto para el desarrollo de la dimensión personal social, como para la misma vida del aula. Las asambleas van a ser el momento ideal para ello. Aquí se darán verdaderos “debates” y “argumentaciones”, que van posibilitando a su vez una estructuración mayor del lenguaje.

Al igual que en las demás estrategias, las asambleas son espacios privilegiados para el conocimiento de cada niño y niña referido tanto a sus propias particularidades, como de

su comportamiento y en este caso de su lenguaje en el ambiente social. Se hace entonces muy importante el que la maestra o agente educativo propicie la participación de “todos” los niños y las niñas.

Documento base para la discusión de lienamientos

## 6. LAS RELACIONES ENTRE LA FAMILIA Y EL CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL

En este apartado se trabajará las relaciones de la familia y el Centro de Desarrollo Infantil, partiendo de una reflexión sobre las expectativas de las relaciones entre la familia y el Centro de Desarrollo, para continuar con la de los tipos de familia y terminar con algunos planteamientos sobre los principales momentos de las relaciones propiamente dichas. Al igual que en todo el documento, los análisis y propuestas que se hacen, son invitaciones para la reflexión sobre esta desde cada contexto en particular.

- **El debate acerca de la conveniencia de la Educación Inicial en Centros de Desarrollo.**

Si bien en las grandes ciudades o ciudades intermedias se ha generalizado la asistencia de los niños y niñas a las instituciones de educación inicial, en las poblaciones pequeñas o en los sectores rurales, esta extensión ha sido más lenta, aspecto que de cierta manera evidencia la aparición relativamente reciente de esta etapa educativa. Lo anterior podría mostrar, además, el poco debate que como sociedad hemos tenido acerca de las ideas que tenemos de si los niños y niñas menores de 5 años deben ir a los Centros de Desarrollo, o no, y sobre qué es lo que deben hacer allí. El problema es que la diversidad de posiciones que existen, sin suficientes aclaraciones, están a la base de las relaciones que se dan entre la institución de Educación Inicial y la familia.

Ahora bien, la diversidad de ideas tiene que ver fundamentalmente con la edad en que los niños y niñas deben ingresar. En el país, con la promulgación de la ley general de educación (ley 115) se habla de una educación formal con tres grados de preescolar, lo que se puede interpretar como la conveniencia de ofrecer una educación a partir de los tres años, aunque todavía estemos lejos de lograr una generalización de la misma para estas edades. El problema que termina presentándose es qué pasa antes de los 3 años. Es decir ¿es conveniente que los niños y niñas menores de tres años vayan a una institución educativa?

La pregunta, es más complicada de lo que parece y, desde luego aquí no se tratará de contestarla, sino que se buscara mostrar algunas de las percepciones que existen con el fin de aportar algunos elementos al debate. Ante todo, no podemos negar que exista una

idea, relativamente generalizada, de que en los primeros años los niños y niñas deben estar en su casa con la familia, y especialmente con la madre, porque con ella estarán mejor cuidados y su atención les posibilita un adecuado desarrollo. En caso de que la madre no pueda estar, la familia extensa, abuelas, tíos, etc. pueden suplir lo anterior. Incluso como una prolongación de esta idea existe la percepción de que la creación de centros de desarrollo para los niños y niñas de 0 a 5 años, se hace para “obligar” de cierta manera, a que los niños y niñas salgan de sus hogares para ir a ellos.

Esta idea que en cierta manera persiste, a pesar de los cambios sociales que se han realizado durante el siglo XX tales como: el ingreso de la mujer al mercado laboral, los cambios en la institución familiar tanto en su misma conformación como en su misma estructura, el número de miembros, las condiciones de las viviendas, entre otras, produce dos problemas, el primero que las familias que llevan a sus hijos a los Centro de Desarrollo sienten cierta “culpa” que lleva, especialmente a las madres a pensar que al llevar a sus hijos a estos centros, no son tan “buenas” como ellas quisieran. Aunque hayan realizado algunas reflexiones sobre su conveniencia, no pueden apartarse totalmente de las ideas “tradicionales”.

Pero de otra parte, esta idea no está alejada de los mismos Centros de Desarrollo, algunos de los profesionales de los centros, aunque parezca paradójico, piensan que los padres que mandan a sus hijos a los jardines lo hacen para “deshacerse” de ellos, porque no son suficientemente “buenos” y no hacen esfuerzos por cuidarlos ellos mismos. Estas ideas que atraviesan a todos los sectores sociales (Maldonado, Micolta, 2003), tienen mayores problemas en unos sectores que en otros. En los sectores medios y altos, estas ideas son mayormente debatidas e incluso diferentes miembros o allegados a la familia dan sus opiniones y argumentos, así mismo, las instituciones a las que asisten estos sectores han desarrollado mejores explicaciones de la conveniencia de la Educación Inicial, a lo que debemos anotar también, que en estos sectores los centros son en general privados y la familia paga por ello, lo que de por sí, genera otro tipo de relación entre los centros y las familias.

Pero esto no es tan evidente en los sectores medios bajos y bajos, que son los que en general asisten a los centros de desarrollo públicos, allí el juzgamiento a los padres es

mucho más fuerte. A menudo se olvida que la cifra de pobreza en nuestro país alcanza casi al 50% de la población. Sin embargo, los imaginarios sobre la pobreza son muy complicados, porque la idea de que la pobreza es culpa de los mismos pobres, es más generalizada de lo que pensamos. En ese sentido los niños y niñas que viven en condiciones de pobreza son vistos como en desventaja, desventaja que a menudo se achaca a los mismos padres y en este sentido terminan los padres siendo doblemente victimizados, ya que no solo están en condiciones de pobreza como un problema de la estructura social, sino que ellos son vistos como los causantes de la misma y generadores de las desventajas de sus hijos.

Además, es también común pensar que en general, los sectores populares no quieren enviar a sus hijos a los centros, porque consideran que no es lo más conveniente. Sin embargo, esto no parece ser tan general, ya que no podemos olvidar que los actuales programas de madres comunitarias del ICBF tienen casi tres décadas en el país y estos nacieron de experiencias comunitarias existentes en las que una o varias madres quedaban al cuidado de los niños y niñas de la comunidad, mientras las otras madres trabajaban. El Estado lo que hizo fue apoyar económicamente estas experiencias y generalizar el modelo. Igualmente, hoy en día se encuentra que muchos padres de sectores campesinos quieren que sus hijos asistan a las instituciones de educación inicial pues desean que “sus hijos e hijas no vivan lo mismo que ellos vivieron” y ven en la educación una manera de superar esta situación.

Lo anterior es lo que lleva a plantear la importancia de que estas ideas sean puestas al debate en los Centros de Desarrollo, con el fin de explicitarlas y confrontarlas, pues, como ya decíamos, van a incidir en las relaciones que se establezcan entre la familia y el centro. No resulta positivo para esta relación, ni para los mismos niños y niñas, un centro en donde se piense que los padres que los llevan no son suficientemente “buenos” padres y que los niños y niñas que asisten a ellos están en desventaja, por el mismo hecho de asistir a él. A esta idea, además se suma otra que es relativamente común en los centros que atienden a los sectores populares, y es que los padres deben estar siempre agradecidos de que el Estado les ofrezca esta atención, que en general es gratuita.

Aquí es donde cobra toda la importancia el enriquecer la discusión con el planteamiento de la educación inicial como un derecho de los niños y niñas desde que nacen, es decir, la educación inicial además de ser un derecho de las madres trabajadoras a que sus hijos estén bien atendidos cuando ellas están en su trabajo, es un derecho que todos los niños y niñas tienen, a recibir las mejores condiciones ambientales y pedagógicas que les posibiliten su máximo desarrollo. Derecho, que vale la pena reiterar, no es para lograr en la primera infancia aprendizajes formales, ni para que se salga de esta etapa del ciclo vital, lo antes posible. Lo anterior, como ya veíamos es en últimas lo que se plantea con el énfasis que se ha dado a la Educación Inicial en las políticas en la década del 2000, especialmente en América Latina.

Pero no sobra aclarar, además, que aunque en algunos países se generaliza cada vez más esta etapa educativa, esta no tiene un carácter obligatorio, la obligatoriedad es entendida hoy, como una responsabilidad del estado para ofrecerla, y no necesariamente de las familias para enviar a sus hijos a ella, pues esta será una decisión de la familia de acuerdo a sus convicciones y circunstancias.

- **Tipos de familias**

Otro de los problemas que es importante trabajar en las relaciones entre el centro educativo y las familias, es el de los cambios en la conformación de las mismas, que si bien no son totalmente nuevos, se han hecho evidentes en las últimas décadas. Como ya se planteaba, entre las familias se puede encontrar además de la tradicional: el padre, la madre y los hijos, madres solas con sus niños y niñas, padres que viven con sus hijos, niños y niñas que viven con sus abuelos o con uno de ellos, niños y niñas que viven con tíos, que viven con su mamá y otro compañero que no es su padre, entre otras.

El problema es que esta situación, aunque es conocida por la mayoría de profesionales e incluso de familias, es igualmente poco analizada y debatida, lo que lleva a ver estas distintas configuraciones como poco deseables y ello a su vez tiende a crear un juzgamiento negativo hacia ellas, manteniendo ciertos prejuicios que terminan incidiendo en la manera como se ven los niños y niñas y como se entabla la relación con estas familias, a pesar de que como lo aclaran Paniagua y Palacios (2008) las investigaciones han demostrado que en lo que respecta al desarrollo infantil, lo importante no es el tipo

de familia de la que forman parte los niños y niñas, sino las relaciones e interacciones que se dan entre ellas, es decir entre los adultos y entre estos con los niños y niñas. Esta diversidad familiar que como ya decíamos, debe explicitarse y tratarse de manera natural cuando trabajamos este tema, por ejemplo en el pilar de exploración del medio y sobretodo cuidando que los niños y niñas no sientan que su familia es “rara”, requiere también reconocer que hay familias que no les interesa hacer públicas sus situaciones, lo que llevaría a pensar en la necesidad de la confidencialidad cuando esto lo amerite.

Otra de las situaciones que hay que considerar es que así como cada niño y niña es diferente, aun proveniendo de la misma familia, cada familia es a su vez diferente, lo que lleva a ampliar la mirada sobre los diferentes “estilos” de ser padres, que están relacionados con los contextos sociales y culturales en los que se desenvuelve cada familia y que se pueden alejar de los que, en general, se consideran aceptables, que tienden a ser los parecidos a la mirada que cada miembro del centro tiene sobre su propia familia. El planteamiento entonces es la necesidad de establecer relaciones de respeto y valoración sobre las costumbres, valores y saberes de cada familia. Desde luego, no se está hablando de respetar el maltrato o los abusos, que no podemos negar que existen, incluso en mayor proporción de lo que se quisiera, pero que tienen su propia manera de ser tratados, lo que implica no ver a las familias solamente desde estos aspectos.

Ahora bien, estas dos últimas situaciones problemáticas que hemos planteado se viven en general en todos los sectores sociales, no podemos desconocer que se juzga de manera más negativa cuando se presentan en los sectores pobres de la población. Tal vez la premisa fundamental para establecer las relaciones entre la familia y el centro de desarrollo, es partir de la base de que, en general, “todas las familias quieren lo mejor para sus hijos e hijas”. Lo cual, desde luego, no quiere decir, que todas puedan y sepan hacerlo, de ahí la importancia de construir las mejores relaciones, pues la premisa de buscar lo mejor para los niños y niñas es compartida por el Centros de Desarrollo.

*Algunas propuestas acerca de las relaciones familia y centro*

A continuación se presentan algunas situaciones y se sugieren ciertas propuestas que desde luego las maestras y agentes educativos contextualizarán y enriquecerán de acuerdo con las particularidades de cada centro.

#### *Conocimiento de las familias*

Conocer a las familias es algo prioritario y aquí se hace indispensable, preparar las entrevistas que se harán con el fin de recoger la información pertinente, no solo la que tiene que ver con las condiciones materiales y de salud de los niños y niñas que se explicitan en la ruta de atención, sino fundamentalmente la que tiene que ver con sus valores, costumbres, saberes, así como el conocimiento de ella sobre los mismos niños y niñas, etc. Pero a su vez es el momento para que la familia conozca tanto el centro de desarrollo, como a la maestra, maestro u otros agentes educativos que estarán encargados del niño y la niña. Estas entrevistas serán entonces momentos de intercambio y comunicación entre las dos instancias. Lo anterior será fundamental para la planeación, tanto del proyecto pedagógico que le da sentido al centro, así como del trabajo pedagógico ya concreto en el aula.

#### *Acogida, y momentos de dejada y recogida de los niños y niñas.*

Cómo ya decíamos, casi para ninguna familia el momento de dejar por primera vez su hijo en el Centro de Desarrollo es fácil, luego es fundamental que estos se preparen para ello y lo planeen grupalmente como parte indispensable de su trabajo. Estos primeros momentos son los más importantes porque allí inicia la interacción y se construye el vínculo entre ambos.

#### *El contacto diario.*

Algo similar podemos decir, de los momentos en que la familia deja al niño o niña y lo recoge en el jardín. Aquí se habla de buscar en lo posible construir centros de desarrollo abiertos en donde los padres pueden ir a dejar el niño o la niña en el salón donde está la maestra, maestro u otro agente educativo, lo que permitirá tener breves conversaciones con el familiar que lleve a los niños y niñas, sobre cómo están en el centro y en la casa, especialmente con los más pequeños. Es importante tener presente que por más de que la maestra, maestro y otros agentes educativos van adquiriendo un conocimiento profundo de cada uno de los niños y niñas, las madres y los padres los conocen mejor.

Lo anterior implica, que en este momento los niños y niñas puedan estar en una actividad libre, por ejemplo, una actividad de juego libre en los rincones, para que la maestra, maestro y otro agente educativo pueda tener cierta disponibilidad para este intercambio. Algo similar podría pensarse del momento de recogida, en donde las familias puedan ir hasta el salón de sus hijos, lo que le permitirá además de continuar las conversaciones sobre cada uno de los niños y niñas, observar algunos trabajos realizados en el aula.

Ahora bien, pensar en Centros de Desarrollo abiertos, no implica que los padres puedan entrar a cualquier hora a hablar con los maestras o agentes educativos. Se hace necesario plantear unos horarios, ya que la maestra en general no puede dejar a los niños y niñas cada vez que un parente vaya. Aunque no podemos descartar que esto pueda pasar cuando se presenta algún hecho extraordinario.

En cuanto a los horarios también se debe tener en cuenta los de llegada y recogida. Sobre los de llegada es importante reflexionar, que sin negar que la maestra u otro agente educativo prepara unos ambientes y actividades para el trabajo de los niños y niñas y estos se enmarcan dentro de la organización que realiza el centro, el horario de ingreso al centro puede tener una cierta flexibilidad, pues hay ocasiones en que los padres pueden disponer de un cierto tiempo para estar con sus hijos e hijas y unos horarios muy rígidos no pueden ser un impedimento para ello.

Los horarios de salida, si se deben establecer desde el primer momento y aquí es necesario hacer entender a los padres que las maestras y agentes educativos tienen sus propias familias y necesitan que se les respete su tiempo laboral.

#### *Momentos para hablar sobre el desarrollo de los niños y niñas.*

En general, las familias demandan de los Centros de Desarrollo ciertas orientaciones sobre su relación con los niños y niñas, sin embargo aquí es necesario tener en cuenta ciertas situaciones. Algo que parece, de cierta manera, caracterizar las relaciones de los Centros de Desarrollo en la Educación Inicial es el afán por “educar a los padres”, parece como lo plantea Goldschmied y Jackson (2007) que el eje del trabajo pedagógico tiende a

desplazarse del niño a la familia, lo que se da de manera más crítica cuando se trabaja con los sectores pobres.

Sin desconocer la importancia de que la familia continúe el trabajo del jardín y que las familias quieren que el jardín les ayude a comprender mejor a sus hijos, por lo que en general tienen cierta disposición a colaborar con él, se requieren ciertos cuidados, pues como ya decíamos, las familias tienen sus propias maneras de educar a sus hijos y estas deben ser conocidas y respetadas por el jardín. Lo que se quiere plantear es la necesidad de entablar un verdadero “dialogo de saberes”, para lo cual es necesario reconocer y respetar esos saberes de manera genuina.

Lo anterior, no quiere decir, que no se deba tratar de aclarar ciertos aspectos del desarrollo infantil, desde luego que sí, pero hay maneras para lograrlo, trabajar en reuniones o talleres a partir de lo que hace el centro de desarrollo, utilizando para ello fotos o videos de las actividades de los niños y niñas es muy importante. Mostrar qué hace un niño y niña cuando juega y explicitar porque se afirma que es la actividad fundamental de la infancia, mostrar que pasa cuando escucha o “lee” un libro, cuando canta o cuando pinta, cuando explora objetos, le sirve a todos los padres de familia para entender las características de sus hijos e hijas y la conveniencia de este tipo de actividades. Asimismo, estas actividades pueden dar lugar a la realización de talleres tanto para los padres solos, como para los padres y los niños y niñas, en donde ellos vivan estas experiencias.

#### *Expectativas en el trabajo pedagógico.*

En cuanto al trabajo pedagógico propiamente dicho, no podemos desconocer, que muchos de los énfasis de la educación inicial como preparación a la escolaridad están sostenidos en las demandas familiares, lo que lleva a reconocer que uno de los papeles del Centro de Desarrollo es precisamente explicitar con los padres, el qué se hace en las instituciones educativas con los niños y niñas.

Una de las situaciones que se presentan con cierta frecuencia es la solicitud de los padres acerca de la necesidad de que se les pongan a los niños y niñas tareas para la casa, aunque se es enfático en afirmar que los niños y niñas en la educación inicial no tienen porque llevar tareas escolares para realizar en casa. Cuando se hacen indagaciones sobre las

principales razones de los padres para este pedido, se encuentran una serie de razones que bien vale la pena reflexionar para encontrar en ellas algunas pistas que puedan permitir generar relaciones valiosas entre el centro y la familia que beneficien a los mismos niños y niñas.

En primer lugar es importante entender que esta solicitud se sustenta en el recuerdo que ellos tienen de su escuela y de lo que ellos hicieron en ella, a pesar de que la mayoría de padres no asistió a un centro de desarrollo o jardín infantil, tiene la referencia de su primera escuela y de ahí sus demandas, que se pueden ir aclarando con lo que se ha mostrado e iremos exponiendo.

En segundo lugar, se podría afirmar que esta solicitud encierra el interés de saber ¿qué hacen los niños y niñas en el Centro Educativo?, para lo cual retomamos la idea arriba expuesta de mostrar el tipo de actividades que se desarrollan en el centro, lo anterior también podría complementarse con el envío de ciertos trabajos, incluso algunos plantean el envío con cierta periodicidad de las carpetas donde se recopilan los trabajos de cada niño y niña, para ser mirados en forma conjunta con los padres.

En tercer lugar, el pedido de tareas parece tener que ver con el interés de los padres de querer saber qué tipo de cosas ellos pueden hacer con los niños y niñas. A pesar de que ellos puedan entender que los niños y niñas de estas edades tienen sus propias características y por lo tanto sus actividades deben estar referidas a ellas, no les es fácil pensar en cuáles serían. Aquí se pueden sugerir actividades como narrar, mirar o leer cuentos con los niños y niñas, que aunque no sea una actividad con la cual una gran mayoría de padres estén muy familiarizados, la motivación que el centro haga con los niños y niñas o con los mismos padres, podrá iniciar este trabajo. Igualmente el acompañamiento a los proyectos, aspecto que trabajaremos más adelante, se hace muy importante.

Otra razón de los padres es la preocupación de que los niños y niñas no pierdan el tiempo mientras están en la casa, y aquí, se puede retomar lo planteado anteriormente en cuanto a la importancia del juego, la exploración del medio, la literatura y el arte, pilares que en sí mismos les permiten a los niños y niñas aprender y desarrollarse. También se podría

pensar en proponer relaciones diferentes en ciertas actividades cotidianas que se viven en la casa, por ello se hace tan indispensable que las maestras y otros agentes educativos conozcan de cierta manera la vida cotidiana de los niños y niñas.

*Acompañamiento al trabajo pedagógico.*

Coherente con la premisa de que los padres y el centro, en general, quieren lo mejor para los niños y niñas, se puede plantear que la mayoría de padres quieren colaborar en el trabajo pedagógico con sus hijos. Existen varias experiencias, por ejemplo, en donde se ha logrado la colaboración de los padres en la dotación y organización de los rincones. A pesar, incluso, de las precarias condiciones materiales de muchos padres, estos se ofrecen y colaboran en el montaje de los mismos, para lo cual se hace indispensable compartir con ellos el interés de los niños y niñas en esta forma de trabajo. Lo anterior posibilita además, que algunos de los materiales sean cercanos a la vida de los niños y niñas, lo que les permite una mayor vinculación emocional en ellos.

El trabajo por proyectos, que como ya decíamos, es una de las estrategias pedagógicas más generalizadas hoy en día en la Educación Inicial, requiere de cierta manera, una vinculación de la familia, pues ello posibilitará que los proyectos permanezcan un tiempo más prolongado, que es una de sus características. La colaboración de los padres se puede dar de muchas maneras, una de ellas es como expertos, por ejemplo, si se quiere trabajar las características y la cría de un animal, seguramente se encontraran padres que saben cómo se cuidan las gallinas, los conejos, etc. Los familiares incluso colaboran en la elaboración de sus casas, jaulas, entre otros. Algo similar podemos plantear con las salidas del jardín, allí, se necesitan de “todas las manos” y es un buen momento para llamar a los padres para que colabores tanto en la organización como en la misma salida.

Algo similar podemos decir de los talleres, donde también se podrá invitar, eventualmente a padres, incluso para desarrollar algunos. Este trabajo colaborativo con los padres además de ir convirtiendo el Centro de Desarrollo en un proyecto comunitario, reconoce y valora los saberes de la familia, lo que de por si hace que aumente la autoestima de los niños y niñas.

Sin embargo, hay que tener cuidado de no creer que la familia debe realizar actividades que le competen es al jardín. Hay que tener en cuenta las particularidades culturales, las

condiciones materiales y los horarios de la familia y no hacer solicitudes que las desborden, pensar por ejemplo, que cuando se les solicita mirar libros o leerlos así como búsquedas de información, de pronto los fines de semana son más propicios para ello.

Por último hay que tener en cuenta, que en muchos casos las familias recurren a la maestra, a otros agentes educativos o al centro para solicitar ayuda relacionada con problemáticas de diversa índole. Alguna maestra afirmaba que las familias les plantean, por ejemplo, problemas familiares que ellas ni siquiera sabían que existían. Aquí es importante saber remitir estas situaciones a las instituciones competentes y no tratar de solucionar todo. Pues como ya lo decíamos, así como no se trata de desbordar a las familias con pedidos que ellas no pueden solucionar, el centro educativo tampoco se puede desbordar con pedidos que no son pertinentes a él.

## 7. LA MAESTRA Y EL MAESTRO DE EDUCACIÓN INICIAL

El punto de partida para comenzar a hacer referencia a los maestros y maestras de Educación Inicial y agentes educativos es considerarlos como profesionales reflexivos que piensan lo que hacen y que detrás de sus acciones hay una reflexión permanente y un pensamiento constante que se fundamenta en la experiencia y en la teoría.

Vale la pena reconocer a partir de lo anterior, que las prácticas y los discursos de los maestros y maestras y agentes educativos, obedecen a construcciones que se hacen a lo largo de la vida en diferentes escenarios y son estos diferentes escenarios e interacciones los que van tejiendo la red con la que se configuran como profesionales reflexivos, lo que quiere decir que su pensamiento no está aislado de la cultura que lo constituye.

Respecto a lo anterior, Vigotsky (1933/1979) refiere que la cultura cumple un papel primordial en el desarrollo de los seres humanos, pues al nacer tienen funciones mentales elementales que se transforman de acuerdo con la cultura en donde se encuentren, y la diferencia cultural conlleva a diferencias en la forma de ver el mundo y de relacionarnos con él, desde el lenguaje.

Ahora bien, otro punto para la reflexión es el que plantea Malaguzzi (2001) y en el que hace alusión a la actitud del profesorado: *Esta actitud de aprender y re-aprender con los niños es la línea de nuestro trabajo. Se trata de conseguir que los niños no tomen forma de experiencia, sino que sean ellos los que den forma a la experiencia* (p. 85). En ese sentido se reconocen los educadores como investigadores y facilitadores de sus propios procesos de aprendizaje y del los de los niños y niñas. Así mismo se reconoce que los educadores son sujetos que escuchan, observan, reflexionan y cuestionan para favorecer el desarrollo de los niños y niñas.

Otro aspecto a considerar es el del acompañamiento del maestro, desde su ser corporal, pues en la educación de la primera infancia se necesita de otro que propone, que espera su turno, que desea que el otro continúe las acciones, que encuentra en el cuerpo del otro un potencial afectivo que da rienda suelta a la generación de vínculos, de risas, de complicidad en las experiencias que se proponen. La implicación corporal que se establece entre la maestra y el niño y la niña, desencadena diálogos que posibilitan la construcción de diferentes experiencias artísticas, literarias, exploratorias y de juego, lo cual obedece a

la observación de la maestra, a su interés por reconocer y potenciar las acciones de los niños y las niñas.

Además del componente afectivo y corporal, otros dos aspectos para pensar el actuar del agente educativo y del maestro y maestra de Educación Inicial son: la observación y la interacción con los niños y las niñas, pues estas dos categorías, les ayuda a conocerlos, a saber cuáles son sus intereses y necesidades para así planear las experiencias y reconocer los procesos individuales de los niños y niñas.

La observación debe ser tan aguda, que se pueda, a partir de ésta, identificar en qué momento se pueden complejizar las experiencias, ya sea por iniciativa del agente educativo o maestro, a través de experiencias sensoriales o de movimiento planificadas, o porque ese adulto retroalimente las experiencias espontáneas del niño o la niña. Es importante aclarar que el rol del maestro como observador no niega la posibilidad de establecer conversaciones con los niños y las niñas dentro del juego y demás experiencias y actividades.

Cuando se habla del acompañamiento del maestro dentro de los pilares, se trata de reconocer que no hay una única forma de acompañamiento, sino que hay varias maneras de hacerlo, entre ellas están la observación, la planificación y la interacción.

Hablar de interacción es reconocer que el niño y la niña en las experiencias cotidianas pone al descubierto sus lecturas del mundo, de los otros, de sí mismo y esas lecturas son las que el maestro trata de comprender para construir interacciones que generen intercambios llenos de sentido.

Pensar el rol del maestro desde la planificación es reconocer ésta desde la flexibilidad y la apertura para aceptar lo inesperado; se prevén experiencias, pero cada uno las asume de acuerdo a sus posibilidades, comprensiones e interpretaciones, por ello las experiencias pueden tomar rumbos distintos a los que la maestra esperaba.

Las planeaciones, deben ofrecer diferentes opciones, para que el niño y la niña pueda identificarse con un espacio, unos objetos, una propuesta y comenzar a desarrollar sus propias experiencias. En algunas instituciones no ha trascendido al debate sobre la diferencia, sobre aquella oportunidad que tenemos todos de reconocernos distintos y

tener condiciones para tal reconocimiento, una de ellas podría ser la planeación de experiencias, en donde se reconozca a cada uno diferente, no sólo porque tengan necesidades educativas específicas, o por su condición de desplazamiento, sino porque independientemente de ello, todos tienen historias diferentes y vienen de contextos distintos.

La planificación no debe ser lineal, estática, sino por el contrario debe ser la condición de posibilidad para reconocer al otro y asimismo, dentro de un proceso de encuentros y desencuentros, entre la comunidad, las maestras y los niños y niñas, con culturas e identidades propias, en permanente construcción.

Este ciclo de observación, planificación e interacción, requiere de una maestra, o maestro abierto a nuevas propuestas de trabajo pedagógico, que indague y que busque soportes conceptuales a su trabajo, ya que esta búsqueda y reflexión es la base de su formación permanente.

Sin embargo, en las últimas décadas se ha reconocido que la cualificación del quehacer de los maestros y maestras requiere, para consolidar este ejercicio de acción-reflexión, de un trabajo grupal con el colectivo de maestros, en este caso, principalmente con sus colegas del CDI. Lo anterior constituye la base para la construcción de un proyecto pedagógico del CDI comprendido como un proyecto colectivo, discutido, validado sobre una apuesta que se ha implementado y enriquecido a partir de la reflexión y el encuentro de saberes, que desde luego, parte de las comprensiones sobre las particularidades del contexto en que este se enmarca y que se pone a la consideración de los padres, es decir, que es público y está en permanente construcción.

Por último es importante resaltar que este proceso de reflexión-acción-reflexión es lo que conduce a la construcción de un saber pedagógico particular sobre la educación inicial, el cual a su vez posibilita un diálogo horizontal con los demás profesionales que trabajan con la primera infancia y que cada día más están vinculados a los Centros de Desarrollo Infantil.

## 8. BIBLIOGRAFIA

### BIBLIOGRAFÍA DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE EDUCACIÓN INICIAL

Alcaldía Mayor de Bogotá: Decreto 057 Abril 2009

CERDA, Hugo, (1996). *Educación preescolar Historia, legislación Currículo y Realidad Socioeconómica*. Bogotá, Magisterio.

CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO, de noviembre de 1989

Constitución Política de Colombia 1991 La Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia (AEPI), celebrada desde el 27 al 29 de septiembre en Moscú en 2010,

Declaración Mundial sobre Educación para Todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Jomtien, Tailandia, Marzo de 1990

Declaración del Simposio Mundial de Educación Parvularia o Inicial: Una Educación Inicial para el Siglo XXI”, Santiago de Chile, marzo del 2000

Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, abril de 2000, “La educación para todos: Cumplir con nuestros compromisos colectivos”

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR, ICBF, (1990). Proyecto Pedagógico Educativo Comunitario, Bogotá

LEY CÓDIGO DE INFANCIA Y ADOLESCENCIA

LEY 115

Marco de Acción Regional, Santo Domingo del 10 al 12 de febrero del 2000, los países renovaron en el MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (1996) *La comprensión del Nivel de educación preescolar desde el espíritu de la ley general de educación*. Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1984). *Curriculum de Pre – escolar (niños de 4 a 6 años)*. Bogotá.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL, (1998). *Preescolar, Lineamientos Pedagógicos*. Bogotá,

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (1992). *Propuesta Curricular para el Grado cero: Marcos Político, Conceptual y Pedagógico*. Bogotá.

Montero, M. (2002). “Construcción del otro, liberación de sí mismo”. En: *Utopía y Praxis Latinoamericana*. Universidad de Zulia, Venezuela, pág. 44. Recuperado de URL

web:<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/279/27901604.pdf> [Consultado el 4 de marzo de 2011].

### Bibliografía Dimensión Corporal

Ángel, A. & Sugrañes, E. (2007) La Educación Psicomotriz (3-8 años) Barcelona: Editorial Graó.

Arnaiz, P., Rabadán, M., & Vives, I. (2001). La Psicomotricidad en la Escuela: Una práctica preventiva y educativa. Málaga, España: Ediciones Aljibe.

Apel, t. (1997). *De la Cabeza a los Pies. El cuerpo como eje integrador de contenidos.* Argentina: Aique Grupo Editor S.A.

Aucouturier, B. (2004). Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz. Barcelona: Editorial Graó.

Camels, D. (2010) El juego corporal: el cuerpo en los juegos de crianza.  
<http://www.semjuegosyjuegos.com.ar/material/FLACSO Argentina>

Sánchez, Rodríguez, J. El desarrollo psicomotor. En: Llorca. M., Ramos, V., Sánchez, J.& Vega. A. (2002).La Práctica Psicomotriz: Una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento. Málaga: Aljibe

Vaca, M., J. Varela, M. S. (2008). Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal. Barcelona: Editorial Graó.

### Bibliografía Dimensión personal social:

Ajuriaguerra J. (1980) Manual de Psiquiatría Infantil. Milán:Masson

Bowlby, j. ( 1998). *El apego y la pérdida 2: La separación.* Barcelona: Paidós

Erikson, E. (1966) Observaciones sobre la “identidad mas general”. En: . Fondo de cultura Económica. México.

Paniagua y Palacios (2010) Educación Infantil respuesta educativa a la diversidad, Madrid: Alianza editorial.

Piaget, J. (1932/1983). *The Moral Judgment of the Child* (M. Gabrain, trans.).

### Bibliografía Pilar del Juego

- Aucouturier, B. (2004) *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bruner, J. (1984). Juego pensamiento y lenguaje. En: Linaza (comp.), *Acción pensamiento y lenguaje*. Madrid: Editorial Alianza, pp. 164.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los Hombres*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica.
- Decroly, O. & Monchamp, E. (1983/2002). *El juego educativo: iniciación a la actividad intelectual y motriz*. Madrid: Morata.
- Freinet, C. (1971). La educación por el trabajo. México: Fondo de Cultura Económica.
- Garvey, C. (1978/1983). *El Juego Infantil*. 3<sup>a</sup> ed. Madrid: Morata.
- Glanzer, M. (2000). *El juego en la niñez*. Buenos Aires: Aique.
- Hoyuelos, A. (2004). *Biografía pedagógica Loris Malaguzzi*, España: Editorial Júnior.
- Huizinga, A. (1954/1987). *Homoludens*. 2<sup>a</sup> reimpresión. Madrid: Emecé.
- Lapierre, A. & Aucouturier, B. (1982). *El Adulto frente al niño de 0 a 3 años*. Barcelona: Científico Médica.
- Malaguzzi, L. (2001). *La Educación Infantil en Reggio Emilia*. Barcelona: Editorial Octaedro.
- Michelet, A. (2001). *El juego del niño, avances y perspectivas*. Québec: OMEP
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Vigotsky, L.S. (1933/1979). *El desarrollo de los procesos Psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Watson, B. (1997). *Regalos y bloques de Fröbel*. Recuperado en URL: [www.Geocities.Com/Athens/Forum/7905/Fblgaben.html](http://www.Geocities.Com/Athens/Forum/7905/Fblgaben.html) [Consultado el 10 de marzo de 2008].
- Winnicott, D. (1971/1982). *Realidad y Juego*. Barcelona: Gedisa, segunda edición.

### Bibliografía Dimensión Cognitiva

- Antoranz, E., Villalba, J. (2010) *Desarrollo Cognitivo y Motor*. España: Editex
- Bonfembrenner, U. (1987) *La Ecología del Desarrollo Humano, Cognición y Desarrollo Humano*. México: Paidós.
- Brunner, J., (1984). *La Intención en la Estructura de la Acción y de la Interacción*. En A: J. Linaza (Comp.) *Acción, pensamiento, y lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial.

- Brunner, J. (2004) *Desarrollo Cognitivo y Educaciòn: selecciòn de textos por Jesús Palacios.* Quinta Edición. Madrid: Ediciones Morata.
- Hohmann, M., Weikart, D., y Epstein, A. (2010) *La Educación de los Niños Pequeños: Manual de High Scope para los profesionales de la educación Infantil.* Tercera Edición, México: Graciela Borja Editora.
- Kamii, C., Devries, R., (1983) *el Conocimiento Físico en la Educación Preescolar: Implicaciones de la Teoría de Piaget.* España: siglo XXI editores.
- Ministerio de Educación Nacional (2009). *Documento No 10, Desarrollo Infantil y Competencias en la Primera Infancia. Colombia.*
- Morra, S., Gobbo, C. y otros. (2009) *Cognitive Development: NeoPiagetian Perspectives.* New York: Taylor and Francis e-library
- Paniagua, G. y Palacios, J. (2005) *Educación Infantil, Respuesta Educativa a la Diversidad.* Madrid: Alianza Editorial.
- Zabalza, M, (2008) *Didàctica d ela Educaciòn Infantil.* Quinta Edición, Madrid: Narcea, S.A. de Ediciones.

#### **Referencia de internet:**

Sepulveda, W. (2010, Noviembre) *Teoría Constructivista Jerome Brunner.* Recuperado en Mayor 2012 en <http://prezi.com/mufdx1ra6p3n/teoria-constructivista-de-jerome-brunner/>

#### **Bibliografía Dimensión estética y arte**

- Bruner, J. (1986). *El habla del niño.* Barcelona: Paidós.
- Eisner, Elliot W. (1995). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós.
- Eisner, E. (2004) El arte y la creación de la mente, Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro.* Barcelona: Paidós.
- Lowenfeld, V. y Lambert Brittain, W. (1980). *Desarrollo de la capacidad creadora.* Buenos Aires: Kapelusz.
- Nussbaum, M. (2011). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades.* Bogotá: Katz.

Posada, P. *Sonido, palabra y movimiento*. Recuperado el 29 de mayo de 2012, del sitio Web de Espantapájaros Taller: [http://www.espantapajaros.com/articulos/ar\\_pa\\_3.php](http://www.espantapajaros.com/articulos/ar_pa_3.php).

Ríos, P. (2009). *Música para ser felices*. En: Arte y Literatura para la primera infancia". Espantapájaros, material de trabajo, 2009

Stern, D. (1990) *Diario de un bebé. Qué ve, siente y experimenta el niño en sus primeros cuatro años*. Barcelona, Paidós.

### **Dimensión comunicativa y literatura**

Bonafé, M. (2008). *Leer, eso es bueno para los bebés*. México: Océano.

Brazelton, T.B. (1998). *Su hijo. Momentos claves en su desarrollo desde el período prenatal hasta los seis años*. Bogotá: Norma.

Cabrejo P, E. *Lenguaje y construcción de la representación del otro en los niños y las niñas*. En: "Lenguaje y Saberes Infantiles". Flor Alba Santamaría V. Bogotá, Cátedra UNESCO en Desarrollo del Niño, 2007.

Diatkine, R. (2000.) *Desarrollo psíquico y transmisión cultural*. En: "Espacios para la lectura" número 5. México, Fondo de Cultura Económica.

Karmiloff, K. y Karmiloff-Smith, A. (2005) *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Serie Bruner. Madrid: Ediciones Morata, p. 118

Reyes, Y. (2008). *La biblioteca para los que no saben leer: acceso a libros y lecturas en la primera infancia*. En: "Bibliotecas y Escuelas: Retos y desafíos de la Sociedad del Conocimiento". Bonilla, Goldin y Salaverria, ed. México: Océano.

Reyes, Y. (2007) *La casa imaginaria. Lectura y literatura en la primera infancia*. Bogotá, Norma.

Vigotsky, L (1995) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, Ediciones Fausto.

Vigotsky, L. (1996) *La imaginación y el arte en la infancia*. México: Akal

Winnicott, D.W. (1980) *El niño y el mundo externo*. Buenos Aires, Horné.

Winnicot, D. (1982) *Realidad y Juego*. Buenos Aires: Gedisa.

### **Bibliografía Exploración del medio**

Field, T. Primera infancia de 0 a dos años, Morata Madrid, 1996

Frabboni. A. Galletti, A. Savorelli, C. (1980), "El primer abecedario: el ambiente", Barcelona, Fontanella.

Frabboni. A. Bertolini (1990), "Nuevas orientaciones para el Currículo de la Educación Infantil", Barceloa, Paidos.

Goldschmnied Elinor. "educar en la escuela infantil", Octaedro, Barcelona

Kaufmann V. Serulnicoff A. (2000) Conocer el ambiente, En Malajovich A. en "Recorridos didácticos en la educación inicial", Buenos Aires, Paidos.

Moreau Lucia. El jardín Maternal entre la intuición y el saber, Paidos, Buenos Aires 2004, Malaguzzi. 2001: 58

Domínguez, M. C. (1997) "Didáctica del área del medio físico y social", en "Especialización del profesorado en educación Infantil", Modulo 3-2, UNED, Madrid.

Tonucci, Francesco (1995), "El niño y la ciencia", en *Con ojos de maestro*, Buenos Aires, Troquel, pp. 85-107Frabboni, 1990, p.80

Malaguzzi, L. (2001). La educación Infantil en Reggio Emilia, Octaedro, Barcelona.

MEN. (2002) "El pensamiento matemático en la escuela", en la serie Formación de Maestros. Articulación preescolar – primaria. Ministerio de Educación Nacional.

*El pensamiento matemático de los niños* (1997),

EDUCAGUIA. "la formación de conceptos",

<http://www.educaguia.com/Apuntes/apuntes/aplicaciones/formaciondeconceptos.pdf>

### Estrategias Pedagógicas

STENHOUSE L. (1996), Investigación y desarrollo del currículo, Madrid, Morata

QUINTO B. (2008) Los talleres en educación infantil, Barcelona, GRAO

Cesto de los tesoros

[http://www.youtube.com/watch?NR=1&feature=endscreen&v=\\_aavCuKmMvc](http://www.youtube.com/watch?NR=1&feature=endscreen&v=_aavCuKmMvc)

<http://www.youtube.com/watch?feature=endscreen&NR=1&v=YcHV-5mliTQ>

Juego heuristico

[http://mediateca.educa.madrid.org/reproducir.php?id\\_video=gpkb6idx1r5aciyy](http://mediateca.educa.madrid.org/reproducir.php?id_video=gpkb6idx1r5aciyy)

<http://anna-educacininfantil.blogspot.com/2009/03/el-juego-heuristico.html>

<http://www.youtube.com/watch?NR=1&feature=endscreen&v=BynQKtf68zk>

## BIBLIOGRAFIA AMBIENTE

Abad, J. (sf) Configuración del espacio en educación infantil. La escuela como ámbito estético según la pedagogía reggiana. Madrid: CSEU La Salle (adscrito a UAM)

Cabanellas, I., Eslava C: (Coordinadoras). 2005. *Territorios de la Infancia: Diálogos entre arquitectura y Pedagogía*. Barcelona: Editorial Graó.

Camels D. 2009 Espacio habitado. Recorridos de la infancia Posibilidades educativas del lugar. En-cursiva año 3 numero 5, abril pp12-16

Civaro M., Barbero M. V. 2009 El ambiente: una cuestión educativa. In-fan-cía. Enero-febrero. N° 113 pp9-15

De Pablo, ., Trueba B. 2003. Espacios y recursos para ti, para mí, para todos. Diseñar Ambientes en educación infantil. Barcelona. Ediciones: Cisspraxis

Fortunati, A. 2006. La Educación de los niños como proyecto de la Comunidad. La experiencia de San Miniato. Barcelona: Editorial Octaedro

Red territorial de Educación infantil de Cataluña 2009. La educación de 0 a 6 años hoy .Rosa Sensat- Barcelona: Editorial Octaedro

Ritscher, P. 2006 El jardín de los secretos: Organizar y vivir los espacios exteriores en las escuelas. Barcelona: Editorial Octaedro

Trueba Marcano, B. 1999. Talleres integrales en educación infantil: Una propuesta de organización del escenario escolar. Madrid: Ediciones de la Torre.

Brazelton, T.B. *Su hijo. Momentos claves en su desarrollo desde el período prenatal hasta los seis años*. Bogotá, Editorial Norma. 1998. p. 11