

CLAVES PARA EL ANÁLISIS CURRICULAR EN EDUCACIÓN INICIAL





CLAVES PARA EL ANÁLISIS CURRICULAR EN EDUCACIÓN INICIAL

ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN

Claudia Nayibe López Hernández

Secretaria de Educación del Distrito

Edna Bonilla Sebá

Subsecretario de Calidad y Pertinencia

Andrés Mauricio Castillo Varela

Directora de Educación Preescolar y Básica

Marcela Bautista Macía

Líderes del Proyecto de Educación Inicial

Mónica Lovera Zuluaga

Martha Ivonne Velásquez Cuervo

Profesionales que elaboraron el documento

Alejandra Forero Alvarado

Mónica Lovera Zuluaga

Luz Betty Oñate Parra

Nancy Valderrama Castiblanco

Agradecimientos especiales por lectura y aportes a:

Janeth Patricia Buitrago Escobar

Deyanira Beltrán

Olga Patricia Álvarez Chavarría

Reconocimiento por su colaboración a:

Edna Xiomara Hernández Chapetón

Jessica Tatiana Fernández Orrego

Andrea Ruiz Gómez

Nancy Elena Lozano Herman

Ruth Arévalo Salazar

Diana Carolina Chacón Herrera

Ángela Patricia Chaparro Pérez

Ana María Ángel Rueda

Andrea Marcela Lagos Mendoza

Diana Marcela Russi Medina

Giselle Johana Cueto Gómez

Claudia Patricia Hernández Romero

Yesmit Aurora Cubillos Correa

Gina Paola Espitia Rojas

Nubia Yamile Corredor Manrique

July Catherine Muñoz Rivera

FUNDACIÓN CUCÚ

Guillermo Ramírez

Gabriela Ramírez

Paola Becerra

Angélica Cardona

Patricia Mourraile

Ilustración

Héctor Borlasca

Agradecimiento a la Caja de Compensación Familiar – CAFAM en la gestión de los procesos de edición, diagramación y corrección de estilo de la Caja de Herramientas, dados en el marco del Convenio de Asociación No. 3344536 SED-CAFAM 2022

ISBN 978-958-5140-81-3

TABLA DE CONTENIDO

PÁG.

5

CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN INICIAL

PÁG.

9

LOS PRINCIPIOS

PÁG.

15

CAPÍTULO UNO

¿CÓMO ORGANIZAMOS LA ENSEÑANZA?
UNA PROPUESTA PARA EL ANÁLISIS DE
LAS CONSTRUCCIONES CURRICULARES
EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

PÁG.

29

CAPÍTULO DOS

¿CÓMO LAS CONTINUIDADES, LOS CAMBIOS
Y LAS PROGRESIONES FORTALECEN LA
CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN EL MARCO
DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR?

PÁG.

43

CAPÍTULO TRES

¿CUÁLES SON LAS CLAVES PARA EL
ANÁLISIS CRÍTICO DE LA PROPUESTA
CURRICULAR DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA?

PÁG.

50

BIBLIOGRAFÍA



EJE DE REFLEXIÓN:

CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN LA EDUCACIÓN INICIAL

CONTINUIDADES, PROGRESIONES Y CAMBIOS

Claves para el desarrollo curricular en el marco de la trayectoria escolar

Cuando se conversa entre maestras y maestros, las charlas se envuelven en cotidianidad, ésa que está marcada por lo que se vive a diario en la escuela, por lo que se observa de las niñas, los niños y las familias. Esas preguntas, pensamientos e intercambios surgen de los contextos en donde están situadas las instituciones educativas, en las que transcurre también la vida, porque es mucho el tiempo que se pasa en ellas.

Lo anterior tiñe las propuestas educativas y pedagógicas de colores distintos en las prácticas y en la cotidianidad de la escuela. Si se fija la mirada en estos asuntos, se pone de relieve que las construcciones curriculares legítimas surgen precisamente de la lectura presente de los contextos, del reconocimiento de las historias del tejido social y cultural de los territorios y desde allí se responde a las preguntas: ¿A quiénes se enseña? ¿Cómo se organiza la enseñanza? ¿Para qué se les enseña?



Estos interrogantes ponen en el centro la reflexión pedagógica que, trabajada en colectivo por parte de los equipos de las instituciones educativas, puede dar como resultado un currículo sensible a los cambios, flexible y que acompañe la trayectoria educativa de las niñas y los niños.

¿A QUIÉNES LES ENSEÑAMOS?

“Las niñas y los niños abrazan la oportunidad del momento”¹

Pensar en las infancias es preguntarse por el tiempo, por lo que se vive allí mientras se es niño o niña, es estar seguros de que son capaces de vivir en su tiempo presente y tienen las herramientas para hacerlo. La misión del adulto es contemplar para acoger, acompañar y provocar experiencias en las que puedan vivir con intensidad cada momento:

“¡El bebé no es indefenso! El bebé nace en la confianza, nace ‘abierto’ de brazos y piernas, presto a ser acogido espontáneamente, en postura biológica de ser acogido, de ser aceptado en su legitimidad. Si no es aceptado en su legitimidad, se muere...”

(HOYUELOS, A. 2015 P. 16)

Reconocer esa legitimidad es ofrecer lo justo en experiencias, en acogimiento afectivo y ambiental, envolverlos con palabras y con posibilidades y pararse en lo que están en capacidad de hacer. Lo anterior invita a acompañar a las niñas y los niños desde sus posibilidades y evitar el “todavía no” o el “aún les falta”: aún no camina, no lee, le

falta saber comer solo, aún no entiende (Hoyuelos, 2015). Es valorar la infancia desde sus procesos propios del desarrollo, desde el momento del curso de vida que transitan.

Esto trae consigo una oportunidad preciosa y es volver para tener en cuenta las características propias de las infancias teñidas por las vivencias de intensidad del momento presente que se manifiestan en el juego, la exploración, las expresiones, los juegos y las creaciones con el lenguaje. A esto se refiere el derecho al desarrollo, a que los adultos que acompañan (maestras, maestros, cuidadores, familias) sepan observar, contemplar y ofrecer el ambiente, la pregunta, la mano, la sonrisa y la mirada que responda a lo que las niñas y los niños necesitan para ser, crecer y desplegar la potencia de sus capacidades.

Como se ve, al definir la infancia se trae a la memoria el tiempo. Siguiendo a Walter Kohan (2010), se puede referir a ella en clave de:

- 1 El tiempo lineal, secuencial que guía una ruta única que recorrer.
- 2 El tiempo de la experiencia, en el que se privilegia la vivencia, que para todos es particular y en donde se expresa la subjetividad. El tiempo de la oportunidad de la

¹ Jullien, François. (1999) *Tratado de la eficacia*. Madrid, Siruela.

vivencia intensa del momento presente, es decir, aquel tiempo que se tiene para acciones que tienen razón en sí mismas como descubrir, escudriñar, jugar, crear, decir, cantar y contemplar.

La propuesta es a volcarse a definir la infancia desde ese tiempo de las vivencias, desde la posibilidad y la capacidad que tienen las niñas y los niños y desde allí interactuar y proponer, entrando respetuosamente en su territorio de juego, exploración, asombro y curiosidad. Las niñas y los niños observan, preguntan, escuchan, investigan desde su ser. No son adultos potenciales, pensados desde el futuro posible, sino seres humanos, pensantes, sintientes y propositivos, irruptores de las cotidianidades. Están en su presente y desde allí viene el llamado a construir las propuestas educativas y pedagógicas que se les ofrece en las instituciones educativas.

El tiempo en la educación infantil es tiempo libre, pero no en el sentido peyorativo que usualmente adquiere este término. Es libre en tanto ejercicio de libertad y autonomía, tiempo distanciado del trabajo, del producto o del resultado.

La educación infantil [está llamada a crear] su propio tiempo que no es otro que el tiempo de la experiencia. En la inaceptable división entre tiempo de aprendizaje y [otros tiempos menos importantes]. Al interior de este modo de organización no caben los tiempos vacíos, los tiempos de contemplación, donde se producen comprensiones secretas e inatrapables. Es decir, los tiempos en donde se desactivan los fines y las utilidades.

(IDARTES, 2015 P. 54.)



¿PARA QUÉ LES ENSEÑAMOS?

Aprender es una experiencia situada, por tanto, la enseñanza también lo es.

Siguiendo el hilo de la infancia comprendida en clave del tiempo de las vivencias presentes, en el aquí y en el ahora, teñidas de preguntas, curiosidad, juego, asombro, creatividad y experimentación, se hace necesario situar los procesos de enseñanza también en medio de las experiencias, para enriquecerlas en consonancia con las características propias de las niñas y los niños.

Ya se sabe que no solamente se aprende en la escuela, una muestra de ello es que las niñas y los niños llegan a los jardines y a los colegios hablando su lengua materna o resolviendo situaciones cotidianas de acuerdo con lo aprendido con su familia y su comunidad, todo ello sin una enseñanza sistemática guiada por planeaciones preconcebidas o valoraciones periódicas (Brailovsky, 2020). Entonces, ¿para qué se les enseña en las escuelas?

Precisamente para enriquecer las experiencias, a partir del ofrecimiento del capital humano, social, científico y cultural de la humanidad. Con ello, la maestra o el maestro se comprometen a comprender a

cada una de las niñas y los niños desde sus historias, saberes y capacidades y desde allí, construir propuestas pedagógicas en contextos cotidianos de interacción en los que se privilegia la acción, la vivencia: oler, tocar, saborear, moverse, trepar, leer, cantar, bailar, esculpir, amasar, observar, suponer, imaginar, crear, transformar, proponer... El objetivo es entonces acompañar a complejizar las capacidades de las niñas y los niños, brindar las oportunidades para ello, dar el espacio preciso para la vivencia y la experiencia de cada uno y del grupo y dejarse sorprender por lo que pueda resultar.

María [Maestra] arrastraba una preocupación que la acompañaba día a día. Tenía la tendencia de contestar todas las preguntas que le hacían sus niñas y niños de 4 a 5 años. Y esto la incomodaba, porque se daba cuenta de que en su respuesta inmediata algo se detenía en el pensamiento de sus alumnos. Era como un “tic” según ella, una respuesta que le generaba inquietud e incluso cierto malestar. Pensaba que se precipitaba y que limitaba las posibilidades de las niñas y los niños para indagar... Deseaba dejar un espacio para la interrogación, quería crear ambientes tranquilos, dejar de detener las preguntas con respuestas.

Pensaba que esta tendencia a la inmediatez respondiendo preguntas iba asociada a formas de enseñar que no tienen en cuenta los procesos singulares de aprendizaje de cada niña y niño... Ella anhelaba vivir las preguntas, captarlas y profundizar en ellas [junto con su grupo] sin prisas ni presiones.

(CONTRERAS, 2018, P. 162)

Esta experiencia narrada por María lleva de nuevo al centro del proceso, a la contemplación de las capacidades de la infancia y cómo desde allí se cierran brechas y se abren oportunidades para poder potenciarlas. Lo anterior lleva a la pregunta sobre cómo se construye el currículo en la escuela.

De esta manera se invita a hacer un recorrido por esta propuesta que busca poner la mirada en los asuntos curriculares que posibilitan pensar la experiencia como punto de partida y desde allí hacer construcciones conjuntas entre los diferentes ciclos y niveles educativos. Se empieza por proponer unos principios para pensar el currículo en clave de trayectoria escolar, para luego profundizar en algunos conceptos que permiten analizar la propuesta propia de la institución educativa entre lo macro, lo meso y lo micro curricular, para encontrar aquello que puede dar pistas para transformar, reafirmar y crear rutas de construcción desde la comprensión de la trayectoria escolar.



LOS PRINCIPIOS

Pensar en el análisis, exploración o interrogación de las construcciones curriculares en educación inicial, en el marco de las trayectorias escolares, implica considerar el tema de las articulaciones como una intención explícita de las maestras, los maestros y los directivos docentes por posar la mirada en la cotidianidad, en cómo las niñas y los niños viven los cambios, cómo los asumen, de qué manera los transitan y cómo éstos aportan a la progresión y complejización de sus capacidades. Además de darse la oportunidad de conocer de manera abierta e interesada las particularidades y las identidades de cada ciclo educativo, para que todos los implicados las conozcan y encuentren en ese reconocimiento aquellas cuestiones que los unen en ese acompañar la educación de seres humanos que crecen y reafirman sus identidades mientras viven su escolaridad. Así pues, hay cuestiones que hay que tener presentes como las siguientes:

A. LA VIDA COTIDIANA ES PARTE ESENCIAL DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

Si se preguntara qué conecta a la vida con la escuela podrían surgir las siguientes palabras: los tiempos, los espacios, las cosas y las relaciones entre las niñas, los niños y los

adultos que los acompañan. Estas palabras recuerdan la cotidianidad que se transita día a día en la que ocurren los acontecimientos más importantes en la vida de la infancia. Estos acontecimientos deberían ser el insumo esencial de la acción educativa pues proveen a los adultos que acompañan a las niñas y a los niños de innumerables recursos genuinos y sensibles, de preguntas auténticas por el mundo, por ellos mismos y por los demás, para construir con ellos desde sus miradas, sus expectativas y sus propuestas. El punto de partida es entonces la acción infantil: sus formas de habitar el mundo y preguntar, sus intereses y las maneras en que aprenden. Una pregunta como “si me subo en un barco por el caño que pasa por aquí, ¿puedo llegar al mar?” Puede llevar a explorar en dónde nace el caño, si se conecta con algún río, hacia dónde va, conocer el entorno, el territorio, las características naturales del lugar, por qué es como es, jugar a crear hipótesis, narrar, buscar información, verificarla, escribirla y ponerla a prueba. Inmensas posibilidades que impulsan la construcción de conocimiento y con ello el desarrollo.

¿Qué les interesa y qué les atrae a las niñas y a los niños de la institución educativa?

¿Qué preguntas han hecho las niñas y los niños en la última semana?

La cotidianidad es el lugar donde suceden los aprendizajes, donde se pone en evidencia el desarrollo de las niñas y los niños, convirtiéndose en el escenario de la práctica pedagógica y la vida misma, donde se vinculan además distintos entornos, actores y factores que hacen parte de la vida infantil. En la cotidianidad tienen lugar las familias, los amigos, el entorno educativo, cultural y el espacio público, así como las interacciones con sus pares, sus ritmos y rituales marcados por el tiempo particular y propio. En la cotidianidad se encuentran con la pregunta, con el asombro y la poética entendida como posibilidad y como creación.

Y es aquí, en conexión con la poética, que lo cotidiano trasciende la dimensión física, para instalarse en esa frontera indómita (Montes, 2006) que se cruza al jugar, al crear, al contemplar y vivir los momentos, siendo allí donde se manifiestan los diversos lenguajes de la infancia, las formas de aprender y desarrollarse.

B. LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA ACUERDA CONJUNTAMENTE UNA CONCEPCIÓN DE DESARROLLO HUMANO (INFANTIL) QUE GUÍA SUS CONSTRUCCIONES CURRICULARES

La comprensión del desarrollo infantil es un elemento estructural a la hora de concretar acuerdos que permitan la articulación entre grados, niveles y ciclos. Desde la educación inicial se propone volcar la mirada hacia la perspectiva interaccionista cultural, la cual se basa en la participación guiada.

¿Cómo aprenden y se desarrollan las niñas y los niños?

La participación guiada hace alusión al establecimiento de puentes entre lo que el niño [o la niña] es capaz de hacer en la cultura y lo que puede aprender gracias a su interacción con un adulto o un par significativo. En este sentido, el desarrollo tiene que ver, entonces, con los cambios que se dan en la participación de las niñas y los niños en actividades socioculturales, y con el proceso de construcción de sí mismo y de significación del mundo que la niña y el niño realizan a partir de los recursos simbólicos, físicos, sociales y culturales que le son ofrecidos.

(CINDE, 2014, P. 57)

A medida que se les da espacio a las niñas y a los niños para tomar decisiones, dar sugerencias o participar de modo auténtico, se hacen más complejas sus capacidades y crece su autonomía. Entonces se ven en la necesidad de ampliar sus conocimientos y de usarlos en la vida cotidiana. Por ejemplo, cuando se planea hacer un dibujo y algunos reparten las hojas, otros cuidan que todos tengan la suficiente cantidad de lápices de colores en sus mesas y otros se encargan de desocupar los recipientes en donde se ponen las virutas del tajalápiz, hay una experiencia en comunidad en la que cada uno tiene responsabilidades: contar las hojas para llevar el número exacto que necesitan sus compañeros, fijarse que en cada tarro de colores haya por lo menos dos de cada color y asegurarse de que haya un recipiente para la viruta en cada mesa. En esta experiencia cotidiana usan recursos matemá-

ticos, comunicativos, empáticos, sociales, etc. mientras la maestra tiende puentes con sugerencias y preguntas.

¿En qué experiencias se “tendieron puentes” y se les dio espacio a las niñas y los niños para tomar decisiones y proponer desde sus saberes y preguntas?

Los espacios de participación guiada se hacen reales en medio de las actividades cotidianas, que en la escuela se traducen en el diseño de los ambientes, la organización y uso de los tiempos y los espacios, las rutinas, los rituales y todas las relaciones que se tejen en el día a día y que permiten enriquecer las comprensiones y usos de las herramientas que ofrece la cultura y con esto el desarrollo de las capacidades de las niñas y los niños.

Esta concepción de desarrollo ofrece la posibilidad de establecer acuerdos y miradas compartidas que permiten acompañar la trayectoria escolar y que redundan en la definición de intencionalidades educativas explícitas que, por un lado, reconocen el lugar protagónico de las niñas y niños en su propio proceso de desarrollo (Dahlberg y Moss, 2005) y por otro, reivindican el saber pedagógico de la maestra y el maestro que se construye en medio de la observación y la escucha atenta.

Lo anterior implica soltar miradas preestablecidas que han guiado la comprensión del desarrollo, del lado de la psicología evolutiva, para dejarse llevar por lo que las niñas y niños se preguntan, lo que dicen, lo que

hacen y cómo lo hacen, para de este modo ofrecer oportunidades que partan del reconocimiento de sus infinitas posibilidades y se acompañe así la ampliación progresiva de capacidades para la participación en la vida social y cultural (CINDE, 2014, p. 18).

Esta postura de desarrollo humano sugiere una construcción curricular basada en el reconocimiento, en la mirada respetuosa de las niñas y niños y en la imprevisibilidad, para dar forma a proyectos abiertos y flexibles que parten de sus ideas y del contexto y que dan un valor equitativo a los procesos y a los resultados.

C.ACOMPAÑAR LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES AMERITA EL DIÁLOGO ENTRE LOS NIVELES Y LOS CICLOS

Al situarse en la importancia de la cotidianidad, en la centralidad de las interacciones, en las relaciones educativas y en la comprensión del desarrollo infantil como un proceso que es apalancado por las relaciones sociales y culturales, se cuenta con tres derroteros o puntos de partida que convocan a todos los ciclos educativos:

Cotidianidad: ¿Qué viven a diario las niñas y los niños en las instituciones educativas?

Interacciones: ¿Qué tipo de interacciones se promueven?

Comprensión del desarrollo humano: ¿Cómo se comprenden los procesos de desarrollo y aprendizaje en la institución educativa?

Estas preguntas invitan a juntar las miradas y las experiencias, a definir algunos acuerdos o a decirlos de manera explícita si ya existen, para que desde allí se comience a encontrar lo que se quiere lograr en colectivo como institución educativa.

Lo anterior, porque es necesario ubicarse desde el principio en clave de trayectoria educativa y escolar.

La trayectoria educativa se entiende como: **la ruta de navegación que realiza cada persona con el fin de consolidar, fortalecer o transformar sus aprendizajes y desarrollo personal a lo largo de su vida. Este recorrido incluye todos los aprendizajes construidos en diferentes entornos a través de experiencias que respondan a las características de cada persona y que son influenciadas por las condiciones culturales, sociales y económicas.**

(UNICEF, S.F.)

La trayectoria educativa no se reduce a la vida escolar y a lo que ocurre en las instituciones educativas, pero como sector se debe proteger y hacerla posible, identificando las condiciones para posibilitarla, de manera que las niñas, los niños, los jóvenes y los adolescentes la vivan de formas adecuadas que reflejen sus proyectos y su participación.

En la trayectoria educativa está inmersa la trayectoria escolar, entendida como el camino que recorre un niño o una niña desde el momento que ingresa a la escuela y comienza a hacer parte de una comunidad educativa. La institución que los recibe diseña unas formas explícitas y pensadas, desde el saber pedagógico, para que sus vivencias en el entorno educativo promuevan su desarrollo y con ello, la construcción de aprendizajes. Ese recorrido es orientado por las propuestas curriculares propias de cada colegio y pueden facilitar o no una trayectoria escolar continua y exitosa.

La organización escolar y su gestión desde los niveles macro, meso y micro curricular son los elementos que dibujan la ruta que será recorrida por las niñas y los niños en toda su trayectoria escolar y en los que se ven las reflexiones sobre el para qué, cómo y qué enseñar. Por ello, vale la pena pensar de qué manera están trazadas esas rutas y analizar si están centradas en las trayectorias teóricas o en las reales.

Siguiendo a Terigi (2009), los sistemas educativos actuales tienen unas características comunes en su organización: tienen niveles, buscan gradualidad en el currículo y además están anualizados, es decir, año a año se cambia de nivel, lo que trae consigo un recorrido esperado, lineal, trazado solamente desde el interior de la escuela y una duración estándar de la escolaridad. Lo anterior corresponde a unas expectativas temporales de la vida escolar ya dadas en una progresión lineal prevista por todos. A ésta se le denomina trayectoria teórica.

Mientras tanto, la trayectoria real es la que tiene en cuenta los cambios (rupturas/discontinuidades), las transiciones y las carac-

terísticas propias de las niñas y los niños en su totalidad. Las instituciones educativas que los atienden tienen la intención de conocer sus caminos familiares, comunitarios, sociales y culturales que influyen de manera directa en la trayectoria escolar y desde allí, plantean currículos que responden a esas necesidades específicas de educación, enriqueciendo las experiencias, diseñando ambientes acogedores, seguros y retadores, que le impliquen movilización de pensamiento y comprensión de las emociones.

Las trayectorias reales, en los sistemas educativos que trazan una sola ruta para todas las niñas y los niños, se ven reflejadas en las experiencias de aquellos estudiantes que ingresan muy temprano o muy tarde al sistema, tienen inasistencias reiteradas, repiten el año (no es el caso de educación inicial) o sienten poco acogimiento y una brecha muy grande en el cambio de las experiencias que se ofrecen de un ciclo a otro o de un nivel a otro. Visto de esta manera, el panorama parece un poco desalentador. Sin embargo, esto no quiere decir que las trayectorias reales se caractericen por ser fallidas, sino que más bien ponen sobre la mesa las expresiones sociales y culturales de las niñas y los niños que se acompañan a crecer y hacen un llamado a comprender sus contextos, sus realidades y partir de allí cerrar brechas y ofrecer las oportunidades educativas que ellos necesitan. Vale la pena proyectar caminos y proponer organizaciones, sin embargo, es necesario que éstas sean flexibles y tomen formas diversas de acuerdo con las particularidades de las niñas y los niños que se acompañan.

Una característica muy importante de los Proyectos Educativos Institucionales de los colegios oficiales del Distrito es que están llamados a tener en cuenta el contexto del

lugar en donde se encuentran ubicados, las características de la población que hace parte de la comunidad educativa y su entorno físico, social y cultural como punto de partida para la construcción de las propuestas educativas y curriculares, por tanto en estos procesos se hacen visibles trayectorias escolares reales y alrededor de ellas se puede ofrecer una educación de calidad. Este tipo de experiencias ya se comenzó a vivir en la cotidianidad de la escuela durante el tiempo de pandemia, en el que se visibilizaron las trayectorias escolares de cada una de las niñas y los niños que participaban de la educación inicial mientras estaban en casa, lo cual movilizó a las instituciones educativas a repensar los currículos y las estrategias pedagógicas desde la comprensión de las vidas y los contextos de los estudiantes.

Acompañar la trayectoria escolar real en las instituciones educativas es una labor de doble vía. Primero, se reconocen las realidades de las niñas, los niños y los jóvenes que asisten a las escuelas y segundo, el colegio diseña unas rutas formativas que responden a dichas realidades, con la firme intención de que, en el cotidiano escolar, vivan experiencias ricas, diversas, seguras, retadoras y afectivas. Esto se traduce en la organización de la jornada escolar, los tiempos, los ambientes, los materiales, las maneras de vincular a la familia en el proceso y los aprendizajes que se privilegian, con el fin de otorgar oportunidades educativas equitativas.

De esta manera se entiende que las rutas formativas que se desarrollan son múltiples y no sólo están determinadas por lo que los aprendices hacen como individuos sino también por las formas en que se organizan y distribuyen los insumos, los procesos

y las prácticas que conforman el contexto institucional.

(UNIVERSIDAD DE SONORA, S.F. P. 4)

La idea de trayectoria real invita a la construcción de currículos basados en la experiencia, los cuales trazan rutas educativas desde la comprensión de lo que ocurre en la vida de las niñas y los niños y desde allí, apalanca procesos educativos que promueven su desarrollo integral. Así se hace vital y necesario establecer diálogos y tejer de manera conjunta, desde la educación inicial con los otros ciclos educativos, para reconocer como institución educativa cuáles serán esos derroteros educativos y pedagógicos conjuntos, que hacen posible que las niñas y los niños vivan una trayectoria escolar continua y completa.

Con base en estos principios se propone de aquí en adelante una ruta para analizar el currículo de la educación inicial en clave de trayectoria educativa y desde allí tomar distancia para interrogarlo y enriquecerlo.





CAPÍTULO UNO

¿CÓMO ORGANIZAMOS LA ENSEÑANZA?

UNA PROPUESTA PARA EL ANÁLISIS DE LAS CONSTRUC- CIONES CURRICULARES EN LAS INSTITUCIONES



UNA PROPUESTA PARA EL ANÁLISIS DE LAS CONSTRUCCIONES CURRICULARES

La centralidad de las propuestas educativas en educación inicial está directamente relacionada con las experiencias, desde la comprensión del tiempo de la infancia y, junto con ello, con la riqueza de las interacciones. Así surge la propuesta para construir un currículo basado en la experiencia que sienta sus posturas en que “educar es enseñar a vivir, otorgando oportunidades para la experimentación de situaciones nuevas, para la comprensión del mundo, de los fenómenos sociales” (Sanchidrián, 2013, p. 190) y la apropiación de las herramientas sociales y culturales que les permitan a las niñas y los niños participar cada vez con mayor autonomía en la comunidad a la que pertenecen. Así, el currículo basado en la experiencia tiene en el centro:

- 1 Experimentar, jugar, crear y expresarse en solitario y junto con otros: actividades rectoras de la primera infancia.
- 2 Seguirle la pista a los tiempos de la infancia tanto individuales como colectivos: momentos del transcurrir vital de la infancia.
- 3 El acceso cotidiano al capital social, cultural, científico y de memoria histórica

de la humanidad en consonancia con sus preguntas sobre el mundo social, físico y viviente, enriqueciendo los equipajes con los que cuentan las niñas, los niños y las familias.

- 4 Garantizar espacios y ambientes de cuidado emocional y afectivo que les permita sentirse cuidados, acompañados y retados desde el placer y el asombro por crear y conocer mediante una multiplicidad de interacciones cotidianas.

Entonces, el currículo basado en la experiencia privilegia las relaciones, la conversación, la escucha y la observación atenta para orientar propuestas pedagógicas situadas en los diversos contextos donde transcurre la vida de las niñas y los niños. Esta idea de currículo permite construir puentes con otros ciclos al posicionar la reflexión sobre lo que hacen, piensan, sienten y les interesa. Lo anterior trae consigo el reconocimiento de los momentos del curso de vida que están experimentando y desde allí evidenciar aquellos cambios, continuidades y progresiones (Origlio, 2019) que existen en el paso de un nivel a otro y que se deben tener en cuenta para acompañar de la mejor manera posible su trayectoria escolar.

FRAGMENTOS DE UNA EXPERIENCIA...

Animales en vía de extinción, una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos.

Colectivo de maestras de transición y primero.

En esta experiencia se evidencia un acuerdo sobre la manera en que se comprenden los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños y desde allí se construyen unos propósitos formativos comunes:

Que las niñas y los niños “reconozcan el lugar del lenguaje escrito en la vida de los sujetos –por lo que se descubrirán como lectores y escritores – y empiecen un recorrido que les permitirá estar en condiciones de usar el lenguaje de manera adecuada para participar en diferentes dinámicas de lo social y de otro lado, apuntar a la formación de sujetos conscientes de la realidad del mundo en que viven y capaces de reflexionar sobre la manera cómo pueden actuar con miras a la conservación ambiental” (MEN, 2011, p. 112)

Comprender de esta manera el lugar del lenguaje escrito se convierte en una forma de garantizar las continuidades y desde allí acompañar la construcción de los aprendizajes de las niñas y los niños tanto de transición como de primero.

Lugar de desarrollo de las propuestas: IED Colombia Viva, Reino de Holanda, Sierra Morena, Ciudad Bolívar y Argentina.

Docentes participantes: Nubia Bello, Jackeline Casallas, Martha Aidé Flórez y Gloria Stella Ramos.

Año de realización: 2009.

❶ **Las continuidades** tienen que ver, en especial, con dos aspectos. El primero es aquello que se mantiene para todos los niveles, las bases de la propuesta educativa institucional y que no pertenecen a un sólo ciclo educativo. Por ejemplo: la concepción de niña y niño que ha construido la institución y el horizonte de sentido que se describe en el Proyecto Educativo Institucional, es decir, aquello que le otorga identidad a la propuesta del colegio. El segundo aspecto está relacionado con la concepción de desarrollo infantil/humano que guía las decisiones educativas y pedagógicas de la institución educativa, la cual tiene que ver directamente con las características propias del momento del curso de vida de las niñas y los niños, que redunda en sus formas genuinas de aprender, de ser y estar en el mundo. En este caso se podría identificar a las actividades rectoras (expresiones artísticas, exploración del medio, literatura y juego) como parte esencial de las continuidades.

❷ **Las progresiones** hacen alusión a la complejización progresiva de las capacidades de las niñas y los niños. Esto vivido como un proceso que necesita de tiempo y diversas experiencias para experimentar, explorar, ordenar, probar, resolver variados problemas, poner en práctica, crear y apropiarse de las herramientas sociales y culturales para que el aprendizaje se afiance. Además, para garantizar la seguridad afectiva y emocional de las niñas y los niños mientras construyen conocimiento. Por ello, las propuestas educativas de cada ciclo deben cimentarse en las que vienen experimentando desde el ciclo anterior y desde allí se amplíen las posibilidades de vivir experiencias variadas que incluyan y tengan en cuenta

las capacidades de las niñas y los niños en constante cambio y complejización.

FRAGMENTOS DE UNA EXPERIENCIA...

Animales en vía de extinción, una secuencia didáctica para la producción de textos expositivos.

Colectivo de maestras de transición y primero.

“No es lo mismo creer que la escritura es copiar, que reconocerla como producción de ideas”.

Sobre la premisa de las intencionalidades formativas que se acordaron entre las maestras de transición y primero, una de las maestras de transición diseña experiencias en las que las niñas y los niños tienen la posibilidad de hacer consultas sobre los animales en vía de extinción, guiadas por preguntas concretas como: de qué se alimentan, en dónde viven, cómo viven, para guiar la búsqueda y así tener información sobre qué escribir.

Luego, para producir los textos, la maestra propone la siguiente dinámica: las niñas y los niños organizados por grupos leen las preguntas y entre todos deciden qué contestar. Una vez acuerdan qué información les interesa exponer, le “van dictando a la maestra las ideas que irán en el texto, así debaten, toman decisiones sobre cómo decir algo para que sea claro, cómo enlazar una idea con la siguiente, cómo cerrar, cómo indicar que ya se ha terminado, etc. Este proceso se desarrolla con cada grupo y con todas las preguntas. Esta situación genera las condiciones para que las niñas y los niños se descubran productores de textos antes de escribir conven-

cionalmente pues notan que no es necesario saber la convencionalidad del sistema escrito para ser productores de textos y se enfrentan a diversos aprendizajes” (MEN, 2011) como, por ejemplo:

- 1 Reconocen la escritura como un acto creativo.
- 2 Toman decisiones referentes a la producción de un escrito y esto les implica reconocer la complejidad que tiene la escritura de un texto.

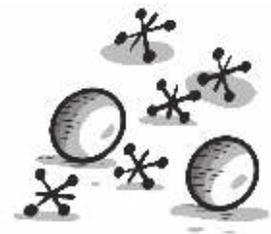
“La secuencia didáctica Animales en vía de extinción propone un escenario claro para evidenciar que es posible pensar el grado transición como el espacio en el que las niñas y niños pueden ser parte de la cultura escrita sobre la que se han preguntado desde antes... Se trata de crear condiciones para que se descubran como productores y lectores de texto y participen en situaciones con propósitos reales en las que leen y escriben con un fin determinado y a partir de allí reconozcan la necesidad de aprender el código escrito convencional”. (MEN, 2011, p. 84)

Aquí se puede evidenciar la manera en que la maestra reconoce los saberes de las niñas y los niños y propone experiencias para potenciar el desarrollo desde la certeza de sus capacidades de manera que éstas se complejicen, es decir, se den las progresiones.

Lugar de desarrollo de las propuestas: IED Colombia Viva, Reino de Holanda, Sierra Morena, Ciudad Bolívar y Argentina.

Docentes participantes: Nubia Bello, Jackeline Casallas, Martha Aidé Flórez y Gloria Stella Ramos.

Año de realización: 2009.



③ **Los cambios** se relacionan con las progresiones y se basan en ellas, pues las niñas y los niños crecen, lo cual trae consigo el desarrollo de capacidades cada vez más complejas. Los cambios significan nuevos aprendizajes y nuevas formas de construirlos, tienen como plataforma los saberes previos con los que cada niña y cada niño cuentan y se constituyen en el punto de partida para conectar con lo que van aprendiendo diariamente.

EN PALABRAS DE LAS MAESTRAS...

Los cambios que viven las niñas y los niños cuando pasan de la educación inicial a la primaria son esenciales para su desarrollo, pues representan crecimiento en todo aspecto, tanto para los estudiantes como para sus familias. Les ponen otras preguntas, les abren el horizonte a otros intereses y definitivamente promueven su desarrollo. Los cambios son importantes para la vida.

Sin embargo, es necesario que no los vivan de manera abrupta y que se acompañen definiendo algunas continuidades que les permitan asimilar los cambios de mejor manera. Esto tiene que ver con respetar ritmos, mantener algunos rituales o dinámicas. Por ejemplo, conservar la hora de lectura en voz alta les permitirá habitar la primaria desde un lugar ya conocido que envuelve retos nuevos, pasar de escuchar leer a la maestra la mayor parte del tiempo a hacer una lectura compartida con ella y entre compañeros ahora de manera más frecuente. Gestos como éstos aportan a que los cambios se puedan llevar de una manera progresiva y tranquila, ya que los retos que deben asumir los niños y sus familias involucran compartir con nuevos y mayor cantidad de maestros, aulas diferentes, requerimientos acordes a sus nuevos procesos y esto

necesita del apoyo en bloque tanto de la familia como la escuela.

JANETH PATRICIA BUITRAGO. MAESTRA DE EDUCACIÓN INICIAL.

Los cambios se entienden entonces como acontecimientos necesarios que promueven el desarrollo y que presentan nuevos retos y aprendizajes. También forman parte de las identidades de cada ciclo educativo, es decir, lo propio de la educación inicial, la básica y la media. Sin embargo, vale la pena decir que el valor de los cambios puede ser potenciado si estos se acompañan con las progresiones y las continuidades.

De allí la importancia de acompañar el proceso educativo valiéndose de aquellos procesos que merecen tener continuidad, para que, a partir de ellos, se comience a transitar el camino hacia los cambios de manera afectuosa, cuidadosa y segura. De esta forma se asimilan las nuevas herramientas, conocimientos y formas de interactuar en la vida cotidiana, a medida que progresan las capacidades y los aprendizajes de las niñas y los niños. Lo anterior sobre la premisa de que el paso de un ciclo a otro está caracterizado esencialmente por el cambio inevitable, que debe ser entendido y asumido por las maestras, las niñas, los niños y las familias en el marco de la comprensión del desarrollo infantil y sus características propias. Ya lo dice Mari Carmen Díez (2017), “tener 5 se parece mucho a tener 6”, pero en medio de esas similitudes las niñas y los niños de transición pasan de ser los “más grandes de su ciclo” a hacer parte del colectivo de la básica primaria en la que ahora son los más pequeños. Éste es un gran cambio.

Esta propuesta no busca “negar las diferencias de los niveles ni mostrar continuidades ficticias” (Origlio, 2019, p.12), lo que propone es que las instituciones educativas hagan una lectura crítica de sus propuestas curriculares con el fin de acompañar a las niñas y a los niños en sus trayectorias, desde la exploración, interrogación y análisis de los acuerdos de ciclo, en sintonía con el Proyecto Educativo Institucional y así, construir un camino caracterizado por acuerdos e intersecciones que tienen un fin común: promover el desarrollo y los aprendizajes de las niñas y los niños.

Se hace necesario que todos los que los acompañan a crecer compartan conversaciones en las que se construyan acuerdos básicos que respondan a estas preguntas:

¿Cuáles serán las continuidades que se garantizarán para acompañar la trayectoria escolar de las niñas y los niños? ¿Qué es aquello que otorga identidad a las instituciones educativas?

¿Cuáles son los cambios que se identifican y que se hacen necesarios para promover el desarrollo de las niñas y los niños? ¿Cómo se les acompaña?

¿Cuáles son esas progresiones que se identifican en el desarrollo de las niñas y los niños? ¿Cómo se refleja esto en la forma de organizar el currículo de la institución?

Estos tres conceptos están presentes a lo largo de esta reflexión porque aportan a la mirada compleja de entender a las niñas y los niños en su situación presente y además permiten comprender que los espacios y los tiempos están en constante movimiento.

Con las continuidades, las progresiones y los cambios en mente se profundizará en aquellos aspectos que es necesario tener como punto de partida para hacer el análisis curricular.



1.1

¿QUÉ CONCEPCIÓN DE DESARROLLO INFANTIL/HUMANO SOSTIENE EL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL DEL COLEGIO?

“Acompañar a las niñas y a los niños en su aprendizaje significa habitar el lugar de la confianza en su guía interna y al mismo tiempo escuchar su dificultad”.

(GONZÁLEZ, B. EN CONTRERAS, 2018, P. 80)

Esta pregunta es uno de los primeros acuerdos que deben tener claros todos los que trabajan en un colegio, porque desde allí se comparten formas esenciales de proponer las estrategias pedagógicas, el diseño de los ambientes, las cotidianidades y promover formas de participación a las niñas, los niños y a las familias.

Desde la educación inicial, esa comprensión del desarrollo infantil/humano tiene que ver directamente con tener la certeza de que transitar el tiempo y el espacio es la vida misma. Ambos escenarios dan lugar a las experiencias vitales del presente en las que van quedando atrapados los recuerdos, los saberes, los aprendizajes y las emociones

que delinean el futuro de las niñas y los niños. La idea que ocupa este apartado es la de definir el desarrollo de las niñas y los niños como un transcurrir vital que es continuo, que no tiene cortes abruptos y que tiene sus propias formas de desplegarse desde el ser de cada uno. Se pone así de relieve la importancia de la relación estrecha entre la necesidad de hacer posibles vivencias del tiempo en presente y el respeto por los propios ritmos de aprendizaje de las niñas y los niños, desde la convicción de promover su desarrollo y aprendizaje.

El tiempo presente está impregnado por las formas propias de explorar, jugar, expresarse y preguntarse por el mundo de las niñas y niños. “Se preguntan y nos preguntan por los temas importantes de la vida, éstos que intuyen básicos, pero de los que no siempre les hablamos con claridad (del nacer y el morir, del mandar y obedecer, del ganar o perder...) Muestran un gran interés por saber, aunque su pretensión es aprender las cosas que les suscitan deseo o curiosidad en

el momento [...], esto ocurre porque actúan movidos por el principio del placer” y del asombro (Díez, 2010).

José Manuel sabe que su cumpleaños es el 3 de mayo, así que usa un calendario para marcar los días que hacen falta. Cada vez que lo hace dice con alegría: ya faltan menos días y cuenta con dedicación los que quedan por delante. Un día dice: todos los días resto uno. Cada vez que marca los días que van pasando dice: ahora menos uno, me quedan 12, hoy menos uno, me quedan 11. Otro día comenta, es como una resta, es como matemáticas.



En este ejemplo, a José Manuel le ocupa un interés, saber cuántos días restan para su cumpleaños y así poder planearlo, hacer llegar las invitaciones y “estar listo para el gran día”. Al seguirle la pista, se tiene la posibilidad de dialogar con él, de crear juntos y de proponer hacer otras cosas que tengan que ver con el evento que lo impulsarán a buscar resolver otras situaciones: ¿Cómo escribir las invitaciones? ¿De qué manera hacerlas llegar? ¿A cuántas personas invitar? Allí, en una experiencia situada al lado de

otros con quienes interactúa, construye aprendizajes, se desarrolla y pone de manifiesto sus intereses.

Valorar su ser en el aquí y en el ahora posibilita situarse en el concepto del transcurrir vital o el curso de vida, entendido como aquel que comprende que el desarrollo de los sujetos y la ampliación de sus capacidades tienen que ver directamente con hechos sociales, históricos, económicos y culturales, que configuran la vida de las niñas y los niños, tanto a ellos como individuos como a los colectivos y las comunidades a las que pertenecen, generando así diversas formas de relación a lo largo de la vida. (Blanco, 2011).

El curso de vida tiene unas transiciones y unos momentos significativos/vitales que le dan forma a la trayectoria vital de cada uno de los seres humanos. Esta trayectoria es permeada por las vivencias de una variedad de aspectos que les rodean como la familia, la escuela, la comunidad, los amigos, el contexto, los intereses, los desplazamientos, el cambio de vivienda, la pérdida de un ser querido, entre otros múltiples factores. Las transiciones se refieren a cambios personales, tanto individuales como colectivos. Por ejemplo, el paso de la infancia a la adolescencia (con las implicaciones biológicas, físicas y psicológicas que esto trae), cambios en el entorno (como el traslado de ciudad o de casa) y los que están relacionados directamente con la trayectoria escolar (paso de un nivel a otro), entre otros que se pueden identificar. Los momentos significativos/vitales se entienden como aquellos que provocan modificaciones y saltos revolucionarios² importantes que marcan el curso de vida de las personas. Estos son más que una evolución cuantitativa constante

de los sujetos, son más bien unos puntos de inflexión que provocan un cambio en la misma naturaleza del desarrollo y que, por lo tanto, dan cuenta de transformaciones profundas en sus formas de estar y ser en el mundo. Esto trae consigo un proceso de reconocimiento, comprensión y adaptación a los cambios.

La construcción de currículos y propuestas educativas basadas en el curso de vida y en el reconocimiento de los tiempos de la infancia, trae consigo una serie de relaciones, conexiones e interacciones que se deben visibilizar y promover en el marco escolar, comunitario, social y cultural, que ayuden a trazar estrategias pertinentes y adecuadas a los momentos del curso de vida que están experimentando las niñas y los niños y que deben dotar de unas características propias a las trayectorias escolares, no al revés. Es decir, partir del sujeto/niño – niña, para acompañar las trayectorias escolares reales³, esas que se leen y se comprenden desde el verdadero interés de ver a las niñas y a los niños como sujetos.

En las líneas anteriores se recoge la idea de desarrollo infantil relacionada con los tiempos de la infancia y basada en lo propuesto en el *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito*, que es un derrotero inicial para las siguientes preguntas:

¿Cuál es la concepción de desarrollo que tiene la institución educativa? ¿Esa concepción es la misma que se traza en el horizonte de sentido de todos los ciclos educativos?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

De acuerdo con lo reflexionado, ¿es posible tener una concepción conjunta de desarrollo y aprendizaje en toda la institución?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



² Wertch, 1985. Citado en, MEN, 2018. *Bases curriculares para la educación inicial y preescolar*.

³ Según Terigi (2007) El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la gradualidad del currículo, la anualización de los grados de instrucción y la organización del sistema por niveles, mientras que las trayectorias escolares reales son las que recorren una niña y un niño en su cotidiano y diario vivir, que no coinciden precisamente con las propuestas por la escuela.

1.2

¿CÓMO SE ACOMPAÑA Y PROMUEVE EL DESARROLLO DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS EN LA COTIDIANIDAD INSTITUCIONAL?

En los momentos educativos hay cosas que suceden cada día, cosas importantes, extraordinarias que hay que rescatar. Cosas que pueden pasar desapercibidas si el adulto que está trabajando con los niños no es capaz de rescatarlas y puede ser también que no es capaz porque en los modelos educativos abundan las programaciones, los contenidos rígidos, las expectativas evolutivas y los elementos que se salen de esos programas rígidos y de esas expectativas impiden al adulto comprender, observar y dar forma a todo lo extraordinario que está sucediendo delante de ellos mismos, que pasa desapercibido y por lo tanto desaparece.

CHOYUELOS, A. MALAGUZZI Y EL VALOR DE LO COTIDIANO, 1996, P. 1)

En el momento en que cada institución educativa tiene clara la concepción de desarrollo y aprendizaje sobre la cual se basa su propuesta educativa, en coherencia con ella la cotidianidad va tomando forma a partir de esas características. Entonces, a partir del enfoque socio – cultural del desarrollo narrado en el apartado anterior, lo que le corresponde a cada adulto que acompaña a las niñas y a los niños en su trayectoria

escolar es seguir el hilo. “Un adulto que sigue el hilo tiene que estar dispuesto a aceptar las ideas de los niños. Eso, por un lado, supone incertidumbre, ya que nunca se sabe con seguridad hacia dónde conducirá cada nueva aportación; y por otro, implica esfuerzo imaginativo y también rigor para saber distinguir lo que puede ser importante en cada momento”. (Majoral, S., 2014, p. 108).

Se trata de mirar para ver y escuchar realmente a las niñas y a los niños, contemplar lo que hacen y cómo lo hacen aquí y ahora; respetar sus tiempos, sus ritmos y valorar lo que saben, lo que les interesa, lo que los mueve; elementos que están íntimamente relacionados con su desarrollo.

Por eso se dice que el maestro y la maestra deben escuchar con el corazón y con los ojos bien abiertos para dejarse llevar por la sorpresa, aprender con y de las niñas y los niños y de este modo encontrar el camino y proponer nuevos retos que devuelven organizados en forma de propuesta pedagógica lo que les van mostrando a través de sus preguntas, sus juegos, sus acciones, sus formas de ser y estar. Es aquí donde tiene lugar la llamada pedagogía de la escucha que pone en el centro no el niño, ni el adulto, sino esas

interacciones múltiples que suceden en el acontecer cotidiano de la escuela y del aula y que se atesoran para producir conjuntamente proyectos abiertos, genuinos, que se ubican en la pregunta y la curiosidad que conecta; en el dejarse llevar y en agudizar los sentidos para ir más allá del automatismo en el que puede caer la acción. Para ello es esencial:

Primero, **reconocer las inmensas capacidades de las niñas y niños** y de allí el protagonismo que tienen en su propio proceso de desarrollo marcado por su deseo de conocer, por su curiosidad y por el placer de saber que los sitúa en lugares privilegiados respecto al adulto. Un reconocimiento que se funda en el respeto por sus tiempos, sus ritmos y su identidad y cultura propia e invita a aguardar, a darles tiempo con la confianza siempre puesta en ellos. “Se trata de un esperar esperanzado, incierto, donde surgen las sorpresas de lo insólito”. (Hoyuelos, 2015, p. 11)

Segundo, **identificar el lugar del adulto**, esa maestra o maestro que observa atentamente, que escucha, que se deja sorprender y devuelve organizado lo que ve a manera de propuesta; pero también un adulto que recorre de nuevo la experiencia vivida, atesora conversaciones, memorias, recoge señales, rastros y huellas; que construye un relato de cada niña y niño en función de la experiencia vivida y que documenta desde allí los procesos y vivencias para volver a entender y seguir construyendo y delineando el camino junto a ellos. (Davoli, M., 2011, p. 15-26)

Tercero, **valorar el lugar relevante de las interacciones** e intercambios diversos que suceden en todos los espacios cotidianos que se habitan en la escuela, desde la llegada has-

ta la salida; por ende, se trata de la experiencia situada y cercana que se refunda desde el diálogo, la mirada, el juego, las propuestas que fluyen en el ir y venir, los eventos que suceden y cambian los rumbos aún sin saber a dónde se va a llegar, pero con la convicción de que está sucediendo algo importante.

Lo anterior se fundamenta en la complicidad de la compañía, en la mirada y escucha atenta de lo que las niñas y niños hacen, dicen y se preguntan; en el valor de eso que pasa en lo cotidiano de la experiencia (Larrosa, 2003) y que se articula a las improntas e intencionalidades del hacer que se ha trazado el maestro o la maestra no de manera estática sino a manera de brújula, de derrotero abierto que, pensado en clave de desarrollo, puede dar lugar a las propuestas propias de las niñas, niños y sus familias.

EN PALABRAS DEL MAESTRO... LORIS MALAGUZZI

Las maestras son exploradoras que utilizan brújulas y mapas. Y como los exploradores saben dónde está la meta (los objetivos, el currículum). Saben cuáles son las metas, pero saben también que las metas cambian cada año, porque el terreno, el clima, las estaciones, las niñas y los niños son diferentes. Los destinos, los objetivos, son importantes y no se tienen que perder de vista, pero más importante es saber cómo y por qué se quieren alcanzar esos objetivos. Es importante para niños y adultos recorrer de nuevo sus propios pasos, sus procesos de conocimiento a través de una actitud que es posible gracias a la observación, la documentación y la interpretación.

LORIS MALAGUZZI. RED TERRITORIAL DE LA EDUCACIÓN INFANTIL DE CATALUÑA, 2011.

Cuarto, **reconocer el compromiso ético y político** que atraviesa las prácticas pedagógicas y que invita a ir más allá de lo estático y de la rutinización de los tiempos, espacios e interacciones que hacen, por un lado, perder de vista eso que sucede al margen de lo prefijado y lo predecible que inmoviliza. Se trata de reconocer el carácter inédito de la experiencia infantil, para enriquecer la mirada y dejar de pasar desapercibidas las inmensas posibilidades que hay en el bicho que las niñas y niños encuentran durante el recreo y traen al aula, en los objetos que habitan sus bolsillos y maletas, en los eventos que van sucediendo en el transcurrir vital como la llegada de un bebé a la familia o la pérdida de un ser querido.

Lo anterior, invita a diferenciar tres formas de concretar las propuestas pedagógicas: por un lado los currículos prescritos que terminan siendo el monólogo del maestro o la maestra que independientemente de quiénes son las niñas y los niños, ni cuáles son sus intereses o experiencias sigue su curso; por otro lado, el activismo que está lleno de improvisación y que no permite ir atesorando la experiencia en sí y finalmente, el lugar de la construcción con y para las niñas y los niños, que si bien tiene un alto grado de incertidumbre, se teje con los horizontes de sentido que tiene cada maestra y maestro y por ende se trata de una construcción hecha a partir de una red abierta de intercambios múltiples que posibilitan la participación infantil.



FRAGMENTOS DE UNA EXPERIENCIA...

La magia del saber: conversar y pensar juntos.

Documentada por Asunción López.

María estuvo en Chile conociendo a su familia materna, ella nació en ese país y no conocía a sus abuelos, lo que le cuenta María a la clase es emocionante. El encuentro con sus abuelos y los regalos que se intercambian. Muestra una foto de su familia reunida, poco a poco muestra en dónde está Chile y cómo tuvo que atravesar el Atlántico... en cuanto acaba se suceden las preguntas y comentarios: ¿Está muy lejos? - pregunta Roger - ¿Cuánto tiempo estuviste en el avión? - María explica que alcanzaron a ver una película y que cenaron... estaba muy lejos. ¡Ah yo fui a Mallorca y sólo estuve media hora! **Aparecen los números**, Xus [la maestra] pone en juego recursos para que puedan calcular. Consultan mapas, las distancias, las horas en avión, la velocidad... -¿Cómo es que no habías ido hasta ahora a conocer a tus abuelos?- se interesa Mireia. -Porque es muy caro- dice María- hemos tenido que ahorrar. Comenta y compara precios de los billetes y de otras cosas... María nos enseña el mapa y el lugar concreto donde estuvo en Chile. Es un paisaje distinto. Sus abuelos se dedican a la cría de caballos. ¿Has montado en un caballo? ¿Quién les da de comer? ¿Qué comen? Las preguntas y comentarios suceden sin parar... **Han aparecido mapas, fotos, formas de vida encarnadas en las distintas personas de la familia de María.** Las criaturas están fascinadas, por un momento todos han viajado a Chile y han compartido emociones y saberes con María.

...Parece que no hay ninguna programación, [pero hay algo esencial] la orientación y la pasión que hay detrás de las conversaciones... una orientación que no sigue la rigidez de un

programa, sino que se nutre de la vida y de los acontecimientos que tienen lugar en ella, para poner palabras y pensamientos. Xus [la maestra] está atenta y en los que aparece la disposición a saber más por parte de las criaturas y que muestran curiosidad e introduce preguntas como: ¿Qué les parece si miramos en un mapa? Y va abriendo las palabras y estirando los hilos... va incorporando recursos y dibujando nuevos horizontes. Pone un cuidado muy delicado para ir más allá de la anécdota y poner palabras a la experiencia y gestar nuevos saberes. Está allí con su presencia para ayudarles a elaborar experiencias.

Experiencia documentada en: Enseñar tejiendo relaciones. José Contreras Domingo (2018) p. 149 – 150.

Se trata entonces de atesorar oportunidades diversas y ofrecer experiencias que permitan a las niñas y niños explorar, ampliar y complejizar sus capacidades, desde el reconocimiento de la diferencia, la pluralidad, la alteridad y la imprevisibilidad, implicándose en la co-construcción de su propio conocimiento e identidad, así como la de otros, ya que como lo afirma Malaguzzi citado en Dahlberg y Moss, (2005) “los niños aprenden interactuando con su entorno y transformando activamente sus relaciones con el mundo de los adultos, de las cosas y de los acontecimientos, y, siguiendo formas originales, con sus iguales (...). La interacción es un deseo, una necesidad vital que toda niña y todo niño llevan dentro (...) la construcción de conocimiento que hacen cada uno de ellos y la co-construcción de éste que realizan junto a otros, respaldados por experiencias interactivas construidas con la ayuda de personas adultas, determinan la selección y la organización de procesos y

estrategias que forman parte de los objetivos generales de la educación de la primera infancia. (Dahlberg y Moss, 2005, p. 99).

La idea que se deja aquí planteada es la de potenciar el desarrollo de las niñas y los niños teniéndolos en cuenta, valiéndose de sus preguntas, sentires y experiencias, abriendo el mundo con preguntas, con propuestas que tienen que ver con ellas, con seguir impulsando la curiosidad y creatividad, en otras palabras, la necesidad de saber para moverse y proponerle al mundo.

¿De qué manera se conectan los intereses de las niñas y los niños con las intencionalidades pedagógicas y objetivos educativos que se propone la institución educativa?

Luego de hacer estas reflexiones a nivel general, se invita a situarlas en los procesos macro, meso y micro curricular en sintonía con las trayectorias escolares, que es en donde se materializan en los diálogos que se mantienen en las instituciones educativas.





CAPÍTULO DOS

**¿CÓMO LAS CONTINUIDADES,
LOS CAMBIOS Y LAS
PROGRESIONES FORTALECEN
LA CONSTRUCCIÓN
CURRICULAR EN EL MARCO
DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR?**

2.

¿CÓMO LAS CONTINUIDADES, LOS CAMBIOS Y LAS PROGRESIONES FORTALECEN LA CONSTRUCCIÓN CURRICULAR EN EL MARCO DE LA TRAYECTORIA ESCOLAR?

“La reflexión colectiva permite ver lo que los individuos de manera aislada no alcanzamos”.

DE ZUBIRÍA, 2019

Después de analizar la manera en que el currículo se basa en la experiencia y se hace posible en medio de las continuidades, las progresiones y los cambios, en este capítulo se adentra en los niveles de la construcción curricular desde lo macro, lo meso y lo micro curricular.



2.1

LOS PROCESOS MACRO CURRICULARES

EL HORIZONTE INSTITUCIONAL Y PEDAGÓGICO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Hay que recordar que el posicionamiento de las continuidades curriculares se explica por medio del horizonte institucional que expresa la identidad del colegio y le da paso a los desarrollos pedagógicos que lo sostienen. El **horizonte institucional** guía los acuerdos que se construyen en cada institución educativa, los cuales se ven reflejados en:

❶ **La concepción de ser humano y de niña y niño**, que tiene como base la institución educativa para el desarrollo de las propuestas educativas, por lo cual es importante revisar las nuevas comprensiones que han enriquecido estas miradas. Recordar que para la educación inicial las niñas y los niños son sujetos activos en su pensar, sentir y actuar, es decir, son actores sociales transformadores, con iniciativa y críticos, que asumen un rol protagónico en sus destinos personales y colectivos.

❷ **La concepción de aprendizaje** que, en coherencia con la mirada de niña y niño antes enunciada, va más allá de la transmisión, reproducción o asimilación pasiva, pues se reconoce el lugar protagónico que tienen y su importante papel a la hora de agenciar sus propios procesos de desarrollo.

❸ **La concepción de desarrollo** en diálogo con la concepción de aprendizaje permite enfocar los propósitos de formación de las niñas, los niños y los jóvenes y determina las interacciones en tiempo presente. Desde educación inicial en los últimos diez años se han hecho construcciones pedagógicas basadas en una concepción de desarrollo interaccionista cultural, anclada a una perspectiva humana del desarrollo, que pone en el centro al sujeto con sus capacidades en relación con las oportunidades que le ofrecen los entornos que habita.

4 **La concepción de currículo** que orienta las acciones y propuestas educativas de cada institución será también importante ponerla en diálogo con las construcciones que soportan el *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito* y que se centran en un **currículo basado en la experiencia**, un currículo que parte del reconocimiento de los conocimientos, la identidad y la cultura que las niñas y niños traen consigo como elementos base para la construcción de las propuestas pedagógicas, poniendo en el centro sus múltiples interacciones con los otros y con el medio que los rodea.

Estas concepciones estructuran los principios que orientan la educación de los niños, niñas y jóvenes y los enfoques de enseñanza que constituyen en conjunto la filosofía institucional que da identidad a cada colegio y que se convierten en aspectos fundamentales a la hora de construir puentes entre los diferentes ciclos.

Desde el componente pedagógico que incluye los procesos orientados al desarrollo de los aprendizajes, se considera fundamental volver sobre la discusión relacionada con los desarrollos y aprendizajes esenciales o fundamentales que permiten volcar la mirada sobre la escuela como un continuo, pero también como un espacio - tiempo que ofrece oportunidades equitativas.

En palabras de Masschelein y Simons (2014) La escuela surge como una concreta materialización y especialización del tiempo que literalmente separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y económico (el orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto) y los lleva al

lujo de un tiempo igualitario. (...) En la escuela siempre hay algo sobre la mesa, algo que dar, algo que reconstruir, algo que reflexionar (...) recortes de la realidad que no son la realidad misma, sino que se traen a la escuela para hacerla democrática.

(MASSCHELEIN Y SIMONS, 2014, P. 12)

De este modo, se puede decir que la escuela pone en puntos suspensivos cualquier atisbo de desigualdad, pues cada maestro o maestra dispone de diversas herramientas culturales o experienciales, para ofrecer a todos la oportunidad de promover y reconocer sus capacidades, sin caer en biografías anticipadas, es por esto que se habla de aprendizajes esenciales, más que básicos que pueden redundar en los mínimos y por ende estar lejos de reducir brechas.

Este componente entonces delinea las intencionalidades y metas de formación en la clave antes mencionada, concreta la forma de organizar el currículo y la secuencialidad que pasa por la identificación de las continuidades que la propuesta formativa debe tener a lo largo de la trayectoria desde el enfoque de curso de vida y que por ende determina las estrategias pedagógicas y experiencias a privilegiar ciclo a ciclo, así como los acuerdos relacionados con la evaluación.

Siguiendo esta mirada, resulta fundamental reconocer que algunos elementos que parecen hacer parte de la identidad del ciclo inicial pueden empezar a fundamentar las continuidades con los otros ciclos; por ello será necesario volver sobre los acuerdos institucionales de cara a estas construcciones del ciclo inicial y en un trabajo en doble vía generar las armonizaciones necesarias.

Así las cosas, se mencionan algunas líneas generales y específicas de continuidad pedagógica y didáctica que se pueden establecer desde educación inicial y que pueden integrar las lógicas de todos los ciclos.

Desde lo general se encuentra la mirada de currículo basado en la experiencia, la comprensión del desarrollo infantil visto desde el enfoque social y cultural y su lugar en el currículo, la centralidad de las interacciones y de la exploración, construcción y apropiación de las herramientas sociales y culturales a la hora de jalonar los procesos de desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños, así como el respeto por los tiempos de la infancia que son asuntos claves para poner sobre la mesa con los demás ciclos en clave de continuidades.

Desde lo específico se pueden mencionar las siguientes:

Para empezar **las actividades rectoras de la primera infancia: juego, expresiones artísticas, literatura y exploración del medio**, entendidas como esas “formas primordiales a través de las cuales las niñas y los niños se relacionan entre sí, con los adultos y con el mundo para darle sentido y construir sus propios significados y representaciones de la realidad” (SED, 2019, p. 73), son excelentes oportunidades para ofrecer una experiencia pedagógica sostenida y continua entre los diferentes ciclos.

La clave es mantener la esencia de las actividades rectoras ciclo a ciclo, sin caer en su instrumentalización y reconociendo cómo se van transformando en función de los cambios propios del desarrollo infantil que se dan durante el curso de vida, pues se sabe que no juega igual una niña o niño de

tres años a una niña o niño de seis y la idea siempre es promover, ampliar y desplegar sus capacidades y potencialidades en general, confiar en ellas y asegurar su participación en la vida social y cultural.

Otro elemento potencial para pensar las continuidades tiene que ver con la **disposición de los ambientes de aprendizaje** que sin duda debe ocupar un importante lugar en la reflexión y construcción institucional, pues en ésta se encuentran muchas de las discontinuidades en el paso de la educación inicial a la básica, por ejemplo, las cuales tienen mucho que ver con asuntos relacionados con las concepciones y enfoques que soportan los acuerdos institucionales.

La evaluación también entra dentro de este paquete de elementos a revisar en clave de continuidades, pues para nadie es un secreto que hay importantes discrepancias entre los enfoques que orientan la evaluación en ciclo inicial y los que orientan la evaluación en básica o en los otros ciclos y por ello, ésta se convierte en uno de los dispositivos de articulación entre ciclos más apremiantes, pues no tiene sentido ponerse de acuerdo en asuntos relacionados con la comprensión de currículo basado en la experiencia, la concepción de niña y niño, la concepción de desarrollo, las formas en que a la luz de estas comprensiones se organiza el currículo y los desarrollos y aprendizajes si la evaluación va por otro lado.

Como se puede ver, son varios los elementos a tener en cuenta para consolidar los cimientos de esa gran arquitectura institucional, que responda a las realidades y contextos próximos de las niñas y niños y aporte nuevas experiencias en clave de cierre de brechas, convirtiéndose en elementos que

configuran las continuidades, entendidas como aquello que se mantiene para todos los niveles y ciclos, al ser la base de la propuesta educativa institucional como se ha presentado y que, por tanto, no pertenece a un solo ciclo educativo, sino que atraviesa toda la trayectoria escolar.

2.2

LO MESO CURRICULAR. IDENTIFICANDO LAS PROGRESIONES Y LOS CAMBIOS

Con este ejercicio colectivo de establecimiento de acuerdos institucionales, se logra pasar de una gestión desarticulada por grados a una idea de sistema educativo como un continuo, que tiene cortes que se van “reciclando” o reordenando según las necesidades. De este modo, lo que es central en un ciclo, en otro puede ser subsidiario, pero no se desecha, se mantiene como es el caso de las actividades rectoras en educación inicial que son fundamentales en el ciclo inicial, pero altamente potenciales en los otros ciclos también para favorecer los procesos de desarrollo y aprendizaje.



“Buscar la intersección entre niveles, pensando juntos no sólo en la consistencia y solidez del puente a construir, sino en la efectiva posibilidad de transitar de un lado al otro del mejor modo”.

LAURA PITLUK (2016)

El segundo nivel de acuerdo, el meso curricular, se sitúa en la necesidad de construir puentes que tejan relaciones tanto intra como inter-niveles y ciclos con la finalidad de asegurar las progresiones que nutren la trayectoria escolar y los cambios que configuran las identidades que orientan los derroteros de cada ciclo. Un desafío que no se puede posponer y que, por el contrario, se convierte en una tarea permanente, sistemática y fundamentada que permite consolidar un proyecto educativo institucional integrado en cuyo centro está el desarrollo progre-

sivo de las capacidades de las niñas y niños y la mirada de la escuela como un continuo.

Los acuerdos entre ciclos se basan en ese movimiento de ida y vuelta permanente entre **las progresiones** entendidas como el enriquecimiento y afianzamiento de aquellos aspectos que se han iniciado en el nivel anterior y que se siguen desarrollando con mayor complejidad (Peralta, 2002) y **los cambios** comprendidos como aquellos elementos nuevos que se busca que aprendan las niñas y niños en el tránsito de la educación inicial a la básica como, por ejemplo, nuevas normas, formatos, organización y códigos de la escuela primaria (Peralta, 2002). Esto en sintonía con la identidad de cada ciclo, es decir, con aquello que lo hace diferente y que responde al enfoque de curso de vida, reconociendo que las niñas y niños pasan por momentos sensibles en los cuales ocurren determinados aprendizajes y la mirada de ciclos que permite ser coherente con éstos, al estar al servicio de esas características y necesidades diferenciales que se van complejizando ciclo a ciclo.

Inés Aguerrondo (2009) al respecto afirma que esta lógica de organización por ciclos evita la segmentación y permite que cada docente tome la parte que le corresponde. Esto significa que, si alguien trabaja, por ejemplo, en el segundo ciclo de primaria contará con un mapa o una ruta sobre los aprendizajes esenciales de todo el proceso, en el que reconoce el antes y el después en clave de los saberes de las niñas y los niños y los compromisos pedagógicos que cada nivel tiene, que se traducen en las intencionalidades pedagógicas o los objetivos educativos. De esta manera, se arma un proceso de articulación en el cual cada uno se posiciona en lo que corresponde a su ciclo, a la vez que puede com-

pensar y evaluar en función también de lo que viene antes y lo que va después, logrando el continuo que tanto se requiere.

Y concluye que, para avanzar hacia una articulación progresiva, será necesario plantearse dos grandes temas que servirían para diferenciar pedagógica y organizativamente los ciclos: por un lado, cuáles tienen que ser las diferencias organizativas en las escuelas de cada ciclo y por el otro, cuáles tienen que ser las diferencias pedagógicas y didácticas en las aulas en cada uno de ellos (Aguerrondo, 2009).

En coherencia con lo anterior y atendiendo a las dificultades y desafíos que el tránsito por el sistema educativo les presenta a las niñas, niños, adolescentes y jóvenes de cada uno de los ciclos y a las preocupaciones pedagógicas acerca de las discontinuidades que vivencian, resulta necesario volver sobre los acuerdos institucionales en sintonía con esos aprendizajes esenciales y nucleares definidos en el componente pedagógico como un continuo integrado y que pueden organizarse, por ejemplo, en torno a grandes ejes como lo propone el lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial.

Para situar la reflexión desde la educación inicial, puede ser útil volver sobre los tres ejes de trabajo pedagógico definidos en el *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito (2019)*, los cuales son un buen ejemplo de organización del currículo pensado desde los desarrollos esenciales, que será clave retomar a la hora de pensar la articulación con la educación básica en clave de progresiones en medio de las continuidades.

EJE 1:

Desarrollo social y personal en la primera infancia.

EJE 2:

Expresión en la primera infancia: comunicación a través del lenguaje y el movimiento.

EJE 3:

Experimentación y pensamiento lógico en la primera infancia.

Bien sea a la luz de estos ejes que ya ofrece la educación inicial u otros que se definan en cada institución educativa, la clave es buscar aquellos asuntos que desde la perspectiva de desarrollo y aprendizaje posibiliten el engranaje ciclo a ciclo en sintonía con esas apuestas centrales que desde el horizonte institucional atraviesan toda la trayectoria escolar y el currículo, de modo que se descoloque el lugar común de las áreas o disciplinas que es como tradicionalmente se ha pensado la organización curricular, para poner en el centro la pregunta por esos focos u organizadores que permitan pensar lo que debe mantenerse en lógica de continuidades y entender al interior de éstos cómo se dan las progresiones y cambios desde la perspectiva de desarrollo interaccionista cultural a lo largo de la trayectoria escolar.

A continuación, se presenta un ejemplo de algunos focos que sin duda son transversales a la trayectoria escolar:

❶ **El acercamiento y la apropiación de múltiples lenguajes, la oralidad, lectura y escritura.** ¿Cómo se lee el mundo? ¿Cómo se descifra? ¿Cómo se cons-

truyen y consolidan los procesos de la lectura y la escritura? ¿Cuál sería el acento diferencial de este proceso ciclo a ciclo? ¿Qué tipo de mediaciones se deberían privilegiar? ¿Qué se entiende en las instituciones educativas por lectura y escritura? ¿Qué lugar ocupa la oralidad?

❷ **El pensamiento lógico, matemático y científico.** ¿Cómo se interactúa con la materia? ¿Cómo se explora e interactúa con lo cotidiano y contextual? ¿Cómo se crean experiencias que señalen pretextos para la indagación, la resolución, la curiosidad y la comprobación de fenómenos en clave de desarrollo y en diálogo con las improntas de cada ciclo? ¿Qué énfasis tendría?

❸ **La creatividad, el cuerpo y el movimiento.** ¿Cómo descubrir y descubrirse en los encuentros con el mundo? ¿Cómo desde la cotidianidad se generan experiencias de exploración alrededor de las materias, la intuición, la percepción, y el universo sensorial? ¿Cómo armonizar este proceso de acuerdo con el enfoque de curso de vida? Los lenguajes artísticos son una oportunidad para conocer los imaginarios particulares de las niñas y los niños, su mundo interno y su naturaleza interaccionista.

❹ **La construcción social y personal.** ¿Cómo las niñas y los niños participan activamente de la construcción de las estrategias, proyectos y procesos? ¿Cómo a través de sus manifestaciones singulares construyen procesos de identidad, autonomía y convivencia? ¿Cómo favorecer experiencias que se centren en la participación y construcción de ciudadanía desde la primera infancia? ¿De qué ma-

nera se comprende el cuidado, los afectos y las emociones en cada ciclo? ¿Cómo se acompañan? ¿Qué elementos de cada ciclo permiten ir tejiendo ese aprender a vivir juntos en medio de la identidad, pluralidad y diversidad?

La invitación es a hacer un ejercicio que puede inspirar el análisis de cada institución educativa sobre su propuesta curricu-

lar. Suponer que los organizadores del currículo están inspirados en los ejes de trabajo pedagógico que propone el lineamiento curricular para la educación inicial del 2019 y sobre este punto de partida comenzar a pensar la trayectoria escolar en clave de los organizadores curriculares, evidenciando los posibles cambios, las progresiones y las continuidades:

Gráfica 1

PUNTOS DE PARTIDA: EJES DE TRABAJO PEDAGÓGICO (Continuidades)



Ahora bien, ¿qué tal si el esquema se amplía y se analiza si lo propuesto allí responde a la concepción de desarrollo infantil/humano propuesta a lo largo del texto. ¿Cuáles podrían ser las estrategias pedagógicas más apropiadas? ¿Cómo están diseñadas las rutinas y los ambientes para posibilitar esos aprendizajes progresivos? ¿Cuál podría ser la identidad que promueve la institución?

El reto está entonces en comprender que en varios ciclos se pueden abordar los mismos organizadores en clave de desarrollo con una idea de continuidad y progresión que garantice la apropiación de estos procesos y herramientas de la cultura por parte de las niñas y niños, lo que amerita un trabajo articulado y sistemático entre maestras, maestros y equipo directivo para pensar cómo aprenden y se desarrollan y desde allí definir qué se debe privilegiar en cada ciclo como parte de la propuesta pedagógica.

FRAGMENTOS DE UNA EXPERIENCIA...

Tomado de *Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario: Aportes para la reflexión, 2016, Ministerio de educación de Buenos Aires, p. 30 – 33*

En los diseños curriculares vigentes de los niveles Inicial y Primario —en el área de Prácticas del Lenguaje— se comparte un mismo enfoque. Por lo tanto, en ambos niveles se espera que los alumnos participen de las prácticas sociales de lectura y escritura, de diferentes géneros discursivos, con claros propósitos sociales y destinatarios reales, desplegando diversas modalidades de lectura y escritura según el propósito, se destaca la intención de sostener entre un nivel y otro una coherencia pedagógica a lo largo de la trayectoria escolar.

La polémica sobre si “se debe o no enseñar a leer y escribir en el jardín de infantes” ha perdido vigencia desde hace tiempo. Son muchas las evidencias que demuestran la ineludible tarea del jardín en esta área. Dado que el acceso a la iniciación en las prácticas de la lectura y la escritura es muy diverso y desigual en los distintos sectores sociales, es primordial comprender que el Nivel Inicial ejerce una función democratizadora, pues garantiza para todo el ejercicio de esas prácticas. Es necesario tomar en consideración que el éxito o el fracaso escolar en el Nivel Primario dependen en buena medida de la conquista de la alfabetización, y que el Nivel Inicial puede crear condiciones básicas más equitativas para todos los niños, ofreciendo además la oportunidad de llevar a cabo prácticas de lectura y escritura no viables fuera de la vida escolar.

Se reconoce el carácter social y de construcción histórica de la lengua escrita. La escritura no es concebida como un código de transcripción del habla. Este proceso requiere de un período prolongado para su reconstrucción. Consecuentemente, resulta necesario que los niños comiencen cuanto antes a tener oportunidades de escribir por sí mismos, con claros propósitos sociales y en interacción con otros (pares y docentes).

Asimismo, la lectura supone un proceso activo de construcción de significados en que los lectores ponen en acción sus saberes, formulan hipótesis sobre lo que puede estar escrito, controlan lo que van comprendiendo; en fin, despliegan un conjunto de estrategias, que pueden variar en función de los textos y de los propósitos que orientan su lectura. Por consiguiente, resulta imprescindible que desde muy pequeños los niños se enfrenten a textos de circulación social, con claros propósitos de lectura.

Para formarse como lectores y escritores, los niños necesitan transitar por variadas, prolongadas

y sucesivas situaciones de lectura y escritura. En síntesis, se requiere ejercer con continuidad estas prácticas. Esa continuidad entre un nivel y otro no significa que las situaciones se repiten, sino que hay una variación en ellas, mientras algo se mantiene igual. Por ejemplo, si en la sala de cinco se estuvieron leyendo cuentos de diversos autores clásicos y contemporáneos, la lectura frecuente de cuentos continúa en primer grado, pero ahora esta práctica se amplía y profundiza. Se puede proponer retomar los cuentos tradicionales para, posteriormente, leer cuentos contemporáneos que transgreden la versión tradicional, leer una versión nueva de otro cuento ya leído, seguir la obra de un autor de quien se había leído un cuento que constaba en la biblioteca, ahondar en las interpretaciones de una obra leída, profundizar en uno de los personajes prototípicos de los cuentos ya abordados (por ejemplo, el lobo, la princesa, el ogro), ofreciendo varios cuentos donde ellos aparecen. Continuidad y progresión son dos criterios a tener en cuenta para planificar la articulación de la enseñanza de las prácticas del lenguaje entre ambos niveles.

Por consiguiente, continuidad y progresión son también criterios para definir las condiciones de enseñanza que favorecen las posibilidades de los niños para leer y escribir de manera cada vez más autónoma. Las salas de cinco años y las aulas de primer grado se van conformando en ambientes con escrituras, que los niños saben qué dicen y para qué sirven. Son fuentes de información seguras, porque fueron escritas por el docente, para recurrir a ellas al escribir o al leer. Así como la sala de cinco se va poblando de escrituras despejadas, como los nombres de las niñas y niños, los meses, los días, el acercamiento al calendario, el abecedario, ciertos rótulos, los títulos de los libros que se van a leer; el aula de primer grado recupera esas fuentes estables y paulatinamente va incorporando otras

que también son de utilidad para la tarea diaria y que poseen mayor cantidad de información, como un almanaque de circulación social que permite consultar fechas, la agenda de lectura programada que posibilita saber qué se leyó y qué falta leer, el horario semanal que informa el día y hora de las diferentes áreas y materias curriculares, etcétera.

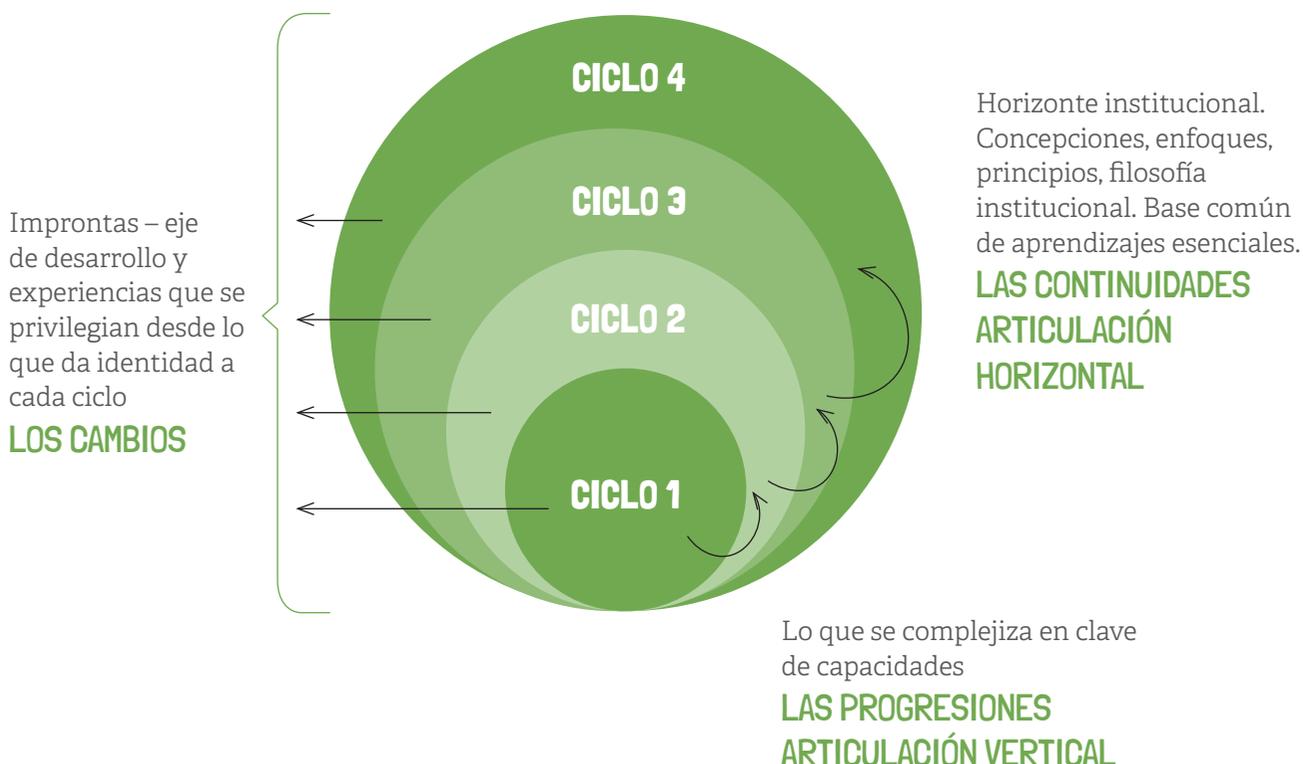


A partir de estas pistas, se sugiere volver sobre las organizaciones curriculares propias de cada institución educativa y desde allí pensar en la progresividad de los procesos de desarrollo y aprendizaje claves o esenciales que se deben dar ciclo a ciclo. Es preciso decir aquí que ésta es una invitación a profundizar en las comprensiones sobre cómo el desarrollo y el aprendizaje de las niñas y niños es integral, complejo y dinámico.

El siguiente esquema recoge lo que se ha compartido frente a la mirada de las continuidades, progresiones y cambios que parten de la comprensión del sistema educativo como sistema articulado y que soportan la propuesta pedagógica y curricular desde un continuo.

Gráfica 2

UNA MIRADA A LAS CONTINUIDADES, PROGRESIONES Y CAMBIOS QUE SOPORTAN LAS ARTICULACIONES HORIZONTALES Y VERTICALES EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS.



2.3

LO MICRO COMO EXPERIENCIA COTIDIANA QUE SE CONSTRUYE DESDE LO QUE DA IDENTIDAD A CADA CICLO

La educación inicial “va conquistando su identidad de primera escuela de la infancia, reivindicando el derecho del niño a disponer de sus propios ojos para observar e interpretar su universo de cosas y valores”.

(FRABBONI, 1985)

Es en lo micro, en eso que pasa en lo cotidiano, en el diseño de los ambientes de aprendizaje, que se especifican **los cambios y las transiciones**, lo que es propio de cada ciclo, aquello que privilegia tanto en coherencia con los aprendizajes esenciales y sus acentos, según el hito o momento vital por el que están pasando las niñas y niños, como las experiencias y formas de organizar el hecho educativo, es decir, la pregunta por las didácticas específicas.

En el ciclo inicial la clave es seguir el hilo de lo que las niñas y los niños preguntan, exploran, comunican, indagan, dándose la oportunidad de contemplar la acción infantil, respetar los tiempos de la infancia y desde allí disponer ambientes intencionados mediados por propuestas pedagógicas que ofrecen oportunidades claras para que las niñas y niños se desarrollen y aprendan, teniendo en cuenta que la escuela como dice Dussel (2020) es ese lugar para estar juntos, para mirarse, para tocarse, para interactuar, para aprender de los demás y compartir, para poner en puntos suspensivos aquello que segrega y poder ver con otros ojos el mundo, ese que se puede contemplar desde la escucha atenta y que invita a desandar el elogio desmesurado a la actividad.

Se trata de una escuela para el encuentro donde las maestras y maestros mantienen una actitud de escucha que permite mirar todos los días con ojos extraños dispuestos a dejarse asombrar y tomar en serio lo que las niñas y niños traen en sus equipajes: sus intereses, sus posibilidades, sus ideas y de este modo poner en primer plano sus formas particulares de ser, pensar, hacer y estar.

Esto implica contemplar lo que acontece, capturar conversaciones, momentos, pa-

labras, procesos, preguntas, atesorarlas y prolongarlas en el tiempo al amplificarlas con mirada atenta y de este modo crear propuestas pedagógicas significativas de la mano de las niñas y niños. Esto es lo que se entiende por lo micro como experiencia cotidiana que se construye desde la identidad del ciclo y en medio de la contemplación, se trata de esa experiencia situada y cercana que se refunda desde el diálogo y sin saber a dónde se va a llegar con certeza.

La experiencia, entendida como esa posibilidad de que algo nos pase, acontezca, o llegue, requiere de un gesto de interrupción, un gesto que es casi imposible cuando los tiempos corren apresuradamente. La experiencia como contemplación requiere, como lo sugiere Larrosa (2002), “pararse a pensar, pararse a mirar, pararse a escuchar, pensar más despacio, mirar más despacio y escuchar más despacio, pararse a sentir, sentir más despacio, demorarse en los detalles, suspender la opinión, suspender el juicio, suspender la voluntad, suspender el automatismo de la acción, cultivar la atención y la delicadeza, abrir los ojos y los oídos, charlar sobre lo que nos pasa, aprender la lentitud, escuchar a los demás, cultivar el arte del encuentro, callar mucho, tener paciencia, darse tiempo y espacio” (Larrosa, 2002, p. 165).

Posibilitar experiencias, así entendidas, implica estar abiertos a la incertidumbre donde no es posible saber de antemano qué sensaciones puede provocar una vivencia en alguien ni cómo ésta puede transformarlo. Implica creer, confiar en las inmensas capacidades de las niñas y los niños y a través de la reflexión–acción, que configura el saber pedagógico, encontrar sentido a lo que sucede, a lo que se va dando en lo coti-

diano de la experiencia y que se escapa de programaciones preestablecidas.

En coherencia con lo ya expuesto, las prácticas pedagógicas en educación inicial se mueven al compás de los siguientes acentos:

1 La necesidad de convertir situaciones cotidianas en experiencias claves para potenciar el desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños.

Con esto, se pretende hacer *zoom* en las interacciones sensibles que se posibilitan en la cotidianidad del colegio no sólo en lo que sucede en el aula y en cómo se acompañan las iniciativas de las niñas y los niños sus ideas y sus propuestas.

2 Escuchar atentamente las voces, preguntas y propuestas que hacen naturalmente las niñas y niños

pues la mejor manera de sacar provecho de las actividades diarias y la cotidianidad de la escuela es contemplar la acción infantil y escuchar atentamente sus voces para de este modo mantener su curiosidad, potenciar su pensamiento crítico y desarrollar su autonomía.

3 Ser cómplices y seguir el hilo de lo que dicen, hacen y preguntan, cuidando su curiosidad natural,

para dejarse sorprender, contagiarse de esa aventura, conectar con la propia curiosidad que es lo que se convierte en el gran combustible para querer acompañar y ser cómplices de sus exploraciones e indagaciones, pues no hay nada más apasionante que ver cómo las niñas y los niños van formando su propia visión del mundo.

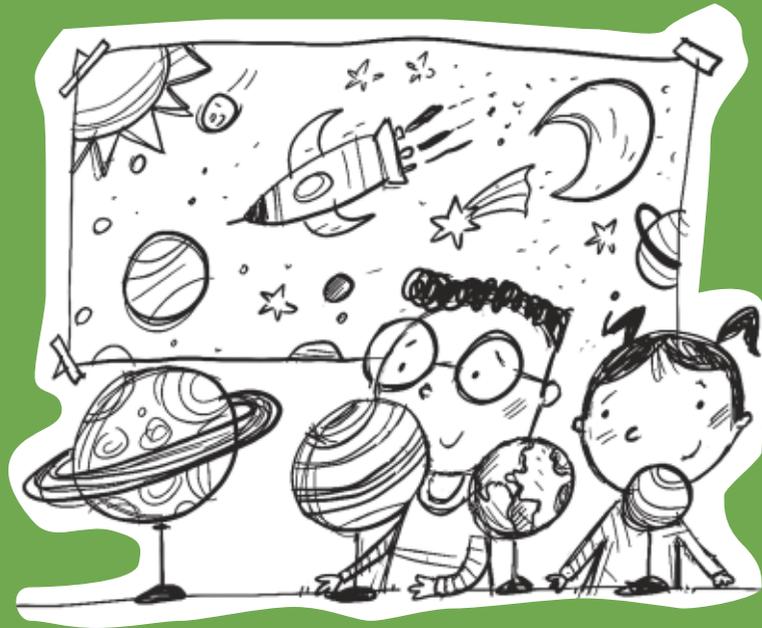
4 Los desarrollos y aprendizajes esenciales para el ciclo inicial

que el *Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el Distrito* (2019), organiza a la luz de tres ejes de trabajo pedagógico: el desarrollo social y personal en la primera infancia, la expresión y comunicación a través del lenguaje y el movimiento y finalmente la experimentación y el pensamiento lógico.

Estos son los asuntos que permiten trazar el horizonte de sentido del ciclo, sus supuestos pedagógicos y didácticos, sus derroteros y acentos diferenciales, reconociendo que cada ciclo tiene su propia cultura y su identidad desde la cual se articula con los demás ciclos.

Para finalizar, es importante señalar que aprender a pensar la gestión institucional y curricular articuladamente, reflexionando y actuando desde un marco integrador es un trabajo apremiante y una invitación abierta a sostener un proceso participativo que movilice la reflexión conjunta y la articulación como compromiso colectivo. Esto se logra a través de una organización escolar que privilegie la generación de comunidades de aprendizaje donde todos pueden aprender juntos, partiendo de una visión compartida, una comunicación abierta y fluida y el compromiso de todos.

Con base en lo anterior, se invita a analizar y leer la propuesta curricular de la institución educativa desde esta perspectiva y enriquecerla bajo la luz de la trayectoria escolar y educativa.



CAPÍTULO TRES

**¿CUÁLES SON LAS CLAVES
PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO DE
LA PROPUESTA CURRICULAR
DE LA INSTITUCIÓN
EDUCATIVA?**

3.

¿CUÁLES SON LAS CLAVES PARA EL ANÁLISIS CRÍTICO DE LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA?

Las claves que ahora se presentan buscan recoger el camino andado hasta ahora y poner el foco en lo que ha construido cada institución educativa con el fin de identificar aquello en lo que se quiere trabajar de manera más profunda e iniciar por allí para luego, pasar poco a poco a los demás aspectos. Con cada clave se pueden dar puntadas sobre los procesos de articulación que es necesario analizar para poder seguir abriendo la puerta a la continuidad pedagógica entre niveles y ciclos. Es una oportunidad para poner sobre la mesa las tensiones y con ellas, las creencias y los imaginarios que circulan en la institución educativa y desde allí poner el foco en las posibilidades de conversación y diálogo.

Para iniciar se propone volver a traer a las niñas y a los niños al centro de la reflexión. Pensemos en un niño o una niña de 5 años que termina el año de transición y al siguiente ya se encuentra en primero, ¿cómo es?

Tener seis años se parece mucho a tener cinco. Y cambiar [de ciclo educativo] no ha de suponer que olvidemos [el momento del curso de vida] que se transita, aún tan afinchado en la magia, la omnipotencia, la impulsividad, la intuición y el juego. El salto ha-

cia la lógica vendrá, pero poco a poco, como todos los procesos vitales y no se derivará de estar en otro edificio [u otro salón] de la escuela, sino de [su ser], de las experiencias vividas y del desarrollo global de cada niño.

(MARI CARMEN DÍEZ, 2017, P. 6.)

Ahí se encuentra una continuidad vital que se traduce en las características propias de su desarrollo. Ahora hay que pensar en cómo se van acompañando los cambios: ¿se hace poco a poco o se abre un abismo en el que el salto es cada vez más grande? Hay que recordar que las maestras y los maestros hacen parte del andamiaje que sostiene el aprendizaje y el desarrollo de las niñas y los niños y que tienden puentes “que les permiten relacionar lo conocido con lo que no lo es y les ayudan a comprender cómo actuar, desde la seguridad afectiva, en situaciones nuevas. Los adultos proporcionan información a través [de las diversas interacciones que ofrecen] claves para interpretar las situaciones, comprender situaciones sociales y la apropiación de las herramientas culturales” (Soto y Violante, 2008, p. 51). Este apoyo se va ajustando durante la interacción con cada niña o niño y le va posibilitando

el espacio justo para que “se haga cargo”. En otras palabras, “así como en el juego de pata de gallina en el que alguien sirve de apoyo para permitir que otro pueda mirar desde un lugar más alto, al que no podría llegar con sus propias capacidades, los adultos y pares actúan como apoyo en el proceso de aprendizaje de las niñas y niños para establecer nuevas relaciones, conocimientos y saberes, en ambientes que así lo permiten. Este proceso, se conoce como “andamiaje” y requiere de una gran sensibilidad que parte de reconocer tanto las capacidades reales como las potenciales de las niñas y los niños, el valor, la pertinencia y significado de los aprendizajes que quieren promoverse, y la intención de favorecer una participación cada vez más autónoma de las niñas y los niños en su comunidad”. (MEN, 2017, p. 31). Al poner en el centro a las niñas, los niños y las familias, se tiene claro que la continuidad pedagógica es posible si, en equipo, se encuentra o se recuerda el sentido del quehacer educativo de la institución y se identifican los posibles cambios, continuidades y progresiones que se quiere que vivan y será posible ampliar la mirada y el análisis a otros grados, a otros ciclos y a toda la trayectoria escolar.

Lo anterior es el centro, lo que moviliza las claves de análisis que se presentan a continuación, aunque las instituciones educativas pueden hallar otras más. La invitación es a leer cada una de las claves e ir respondiendo las preguntas y llenando de contenido los cuadros. Al final el equipo de maestras y maestros tendrá un primer análisis de su propuesta curricular para educación inicial y desde allí podrán abordar las transformaciones que quieren lograr.



3.1

CONTINUIDADES ASPECTOS MACRO CURRICULARES

A. LA CLAVE DE LA SINTONÍA EN LAS COMPRESIONES DEL DESARROLLO.

Comprendida como la concertación ética, política, institucional, curricular y vincular para acompañar y potenciar el desarrollo de las niñas y los niños, cuya base es la concepción de infancia (de ser humano) sobre la cual se construye la propuesta pedagógica.

Tabla 1

¿CUÁL ES LA COMPRENSIÓN DEL DESARROLLO INFANTIL /HUMANO DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA?	¿QUÉ TIENE EN COMÚN LA EDUCACIÓN INICIAL CON LOS OTROS CICLOS?	¿QUÉ SEPARA A LA EDUCACIÓN INICIAL DE LOS OTROS CICLOS?
¿CUÁL ES LA IDENTIDAD DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA?		

¿Todos los ciclos están en sintonía con la concepción de desarrollo humano y la identidad de la institución educativa?



3.2

PROGRESIONES Y CAMBIOS: ASPECTOS MESO CURRICULARES

A. LA CLAVE ES: LA PROGRESIÓN EN LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS, RUTINAS Y RITUALES.

Si la niña y el niño transitan al siguiente nivel y se encuentran con algunas maneras de hacer conocidas, pero ampliadas y retadoras, se sentirán acogidos y seguros para emprender la nueva aventura escolar.

B. LA CLAVE ES: LA COMPLEJIZACIÓN PROGRESIVA DE LAS CAPACIDADES DE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS.

Esto vivido como un proceso que no tiene un tiempo determinado y ordenado, con un principio y un fin específicos, sino que se basa en la forma en que transcurre su curso de vida y conforme a éste se les acompaña. Es decir, las propuestas se complejizan, pero no cambian abruptamente.

Tabla 2

¿CÓMO SE DISPONEN LOS AMBIENTES PEDAGÓGICOS? ¿CUÁLES SON LAS ESTRATEGIAS QUE SE MANTIENEN Y SE COMPLEJIZAN?			
	Educación Inicial	Educación Básica	Educación Media
Ambientes:			
Estrategias pedagógicas	¿Qué los conecta o los articula?		

Tabla 3

¿CUÁLES SON LOS ORGANIZADORES CURRICULARES DE CADA CICLO EDUCATIVO? ¿QUÉ ES AQUELLO QUE SE PROPONE QUE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS APRENDAN Y DESARROLLEN?		
Educación Inicial	Educación Básica	Educación Media
¿Qué los conecta o los articula?		

3.3

ASPECTOS MICRO CURRICULARES: LOS CAMBIOS



A. LA CLAVE ES: DE LA COTIDIANIDAD Y RELACIÓN CON EL DISEÑO DE AMBIENTES DE APRENDIZAJE.

Hay que recordar que cada uno de los ciclos tiene una identidad porque acompaña momentos del curso de vida distintos en el trasegar escolar y que estos cambios traen consigo oportunidades de aprendizaje. Sin embargo, no se puede olvidar que están acompañados siempre por las progresiones y las continuidades.

Tabla 4

¿CUÁL ES LA IDENTIDAD DE CADA CICLO?	CICLOS		
	EDUCACIÓN INICIAL	EDUCACIÓN BÁSICA	EDUCACIÓN MEDIA
¿Cuáles son las estrategias pedagógicas que predominan?			
¿De qué manera se organizan los ambientes pedagógicos?			
¿Cuál es esa palabra con la que definiría la identidad de cada ciclo?			
¿Qué los conecta en medio de sus identidades propias?			

La invitación es a seguir construyendo y se espera que este recorrido sirva como insumo para fortalecer las propuestas curriculares propias de cada una de las instituciones educativas, sin olvidar que las conversaciones de las maestras y los maestros parten de la realidad que viven las niñas y los niños en sus contextos sociales y culturales y que las propuestas curriculares que nacen de allí, de estas inquietudes, son las que al final se conectan con la vida real de las familias y las comunidades y por ende con las trayectorias educativas que hay que proteger y hacer posibles.

BIBLIOGRAFÍA

- Abelleira, A. y Abelleira, I. (2017) *Los hilos de infantil*. Barcelona, España. Ediciones Octaedro.
- Aguerrondo, I. (2009) El reto de la articulación. *Revista Internacional Magisterio*, N° 38 IIPE/UNESCO Buenos Aires.
- Almario, J. (2010) Entrevista a Walter Kohan: *Infancia, emancipación y filosofía*. Universidad ICESI. <https://bit.ly/3Rx40qM>
- Azar, S. (2014) El Sensible Acto de Mirar: la educación visual en la primera infancia. *Arte, educación y primera infancia: sentidos y experiencias*. OEI. España.
- Blanco, M. (2011) *El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)
- Bourdieu, P. (1977) *Razones Prácticas*. España: Anagrama.
- Brailovsky, D. (2020) Los escenarios del aprender en el nivel inicial: placer, necesidad, inmersión y escolaridad. *Revista Deceducando*, Edición Digital. Buenos Aires. Ediciones Deceducando. <https://bit.ly/3IJ9CKE>
- CINDE (2014) *Hacia la implementación del Sistema de Valoración al Desarrollo Infantil*. Tercera versión. Bogotá, Colombia.
- Contreras, J. (2018) *Enseñar tejiendo relaciones: Una aproximación narrativa a los docentes y sus clases de educación infantil y primaria*. España.
- Contreras, J. y Pérez, O. (2010) Ser y saber en la formación didáctica del profesorado. Una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 68 (24,2) pp. 61-81. <https://bit.ly/3cfBwSo>
- Dahlberg, G., Moss, P. y Pence, A. (2005) *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, España. Editorial Graó.
- Davoli, M. (2011) *Documentar procesos, recoger señales. En: Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela. Red territorial de educación infantil de Cataluña*.
- De Zubiría, J. (2019) *Los modelos pedagógicos*. Editorial Magisterio.
- Díez, M. (2017) La aventura de pasar a primaria. *Revista Quehacer Educativo*.
- Dussel, I. (2020) ¿Cuál es el sentido de la escuela en estos momentos? Sitio web: *La educación nos une*. Fundación Santillana. <https://bit.ly/3aF53nV>
- Frabboni, F. (1985). *La educación del niño de 0 a 6 años*. Cincel
- Hoyuelos, A. (1996) *Malaguzzi y el valor de lo cotidiano*. <https://bit.ly/3ay7EQF>
- Hoyuelos, A. (2015) *Los tiempos de la infancia*. <https://bit.ly/3lCzyaG>
- IDARTES (2015) *Tejedores de vida. Arte en la primera infancia*. Bogotá.
- Jullien, F. (1999) *Tratado de la eficacia*. Madrid, Siruela.
- Larrosa, J. (2002) *Experiencia y Pasión. Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel*. Barcelona, España. Lartes.
- Majoral, S. (2014) *Siguiendo el hilo de las propuestas de los niños y las niñas*. Barcelona, España. Ediciones Octaedro
- Masschelein, J. y Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela: Una cuestión pública*. Buenos Aires.
- Ministerio de educación de Buenos aires, (2016) *Articulación entre el Nivel Inicial y el Nivel Primario: Aportes para la reflexión*.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN (2011) *Experiencias comunicativas, pedagógicas y didácticas en la educación preescolar, básica y media*. Módulo Uno. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional - MEN (2017) *Mallas de aprendizaje, matemáticas grado tercero*. Bogotá. Colombia

Ministerio de Educación Nacional - MEN (2018) *Orientaciones pedagógicas para la educación inicial de niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos*. Bogotá. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional - MEN (2018) *Bases Curriculares para la educación inicial y preescolar*. Bogotá. Colombia.

Montes, Graciela. (2006) *La frontera indómita*. España.

Origlio, F., Sarquis, P., Bianchi, L. y Gómez, G. (2019) *Experiencias para la articulación entre educación inicial y primaria*. Grupo Praxis.

Peralta, M. (2002) *Transiciones en educación infantil: un marco para abordar el tema de la calidad*. Universidad Central. Facultad de Ciencias de la Educación. Santiago de Chile.

Pitluk, L., Berdichevsky, P., et al (2016) *Articulación entre la Educación Inicial y la Educación Primaria. Continuidades y encuentros*. Rosario: Ed. Homosapiens

Red Territorial de la Educación Infantil de Cataluña (2011) *Documentar la vida de los niños y las niñas en la escuela*. España. Ediciones Octaedro, S.L

Sanchidrián, C. (2013) *Tres modelos de espacios educativos y de materiales pedagógicos: Infant Schools, Kindergarten y Casas de los Niños*. Tabanque: Revista pedagógica.

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

Terigi, F. (2007) *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes.

Terigi, F. (2009) *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

UNICEF (s.f.) *Proteger las trayectorias educativas*. <https://uni.cf/3PIndnR>

Universidad de Sonora (s.f.) *Tipología de trayectorias escolares*. Dirección de servicios estudiantiles.

Vecchi, V. (2006) *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Barcelona, España. Ediciones Morata.





CLAVES PARA EL ANÁLISIS CURRICULAR EN EDUCACIÓN INICIAL



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN



@Educacionbogota



@Educacionbogota



Educacionbogota



@Educacion_bogota

www.educacionbogota.edu.co

Secretaría de Educación del Distrito
Avenida El Dorado No. 66-63
Teléfono 601 324 1000
Bogotá, D.C. – Colombia