

Currículo Contextualizado con Pertinencia Cultural para la Educación Infantil en Contextos Rurales

Contextualized Curriculum with Cultural Relevance for Early Childhood Education in Rural Contexts

Nataly Restrepo ^{1,*}, Jorge Correa ¹, Yor Mary Taborda ¹ y Loredana Joyce Ayala ²

¹ Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, Colombia

² Universidad Central de Chile, Chile

DESCRIPTORES:

Contexto
 Educación
 Cultura
 Rural
 Currículo

RESUMEN:

El objetivo de esta investigación se orientó a determinar los componentes pedagógicos que configuran la propuesta educativa de Comfenalco para la educación infantil en las regiones de Antioquia-Colombia y relacionarlos con los elementos de pertinencia social y cultural. Esta investigación es de corte cualitativo y se encuadra dentro del paradigma hermenéutico-interpretativo con el método de la sistematización de experiencias, apoyado en el análisis del discurso. Como resultado se encuentran 3 dimensiones que le dan sentido al currículo contextualizado, relacionadas con: (1) presencia de lo que somos en las regiones-que nos caracteriza y da identidad, (2) prácticas y saberes que representan las regiones de Antioquia, y (3) Recuperar el saber y las tradiciones ancestrales de los contextos rurales en las propuestas educativas y curriculares para la educación infantil. Se determina que es urgente articular las prácticas educativas y culturales con la historia, la identidad y la tradición que hacen parte del territorio, mediante una apuesta educativa que contemple la interculturalidad crítica en co-construcción con las comunidades.

KEYWORDS:

Context
 Education
 Culture
 Rural
 Curriculum

ABSTRACT:

The objective of this research was oriented to determine the pedagogical components that configure Comfenalco's educational proposal for early childhood education in the regions of Antioquia-Colombia and relate them to the social and cultural relevance elements. This research is qualitative and is framed within the hermeneutic-interpretative paradigm with systematization of experiences method, supported by discourse analysis. As a result, 3 dimensions are found that give meaning to the contextualized curriculum, related to: (1) presence of what we are in the regions-what characterizes us and gives us identity, (2) practices and knowledge that represent Antioquia regions, and (3) recovering the knowledge and ancestral traditions of the rural contexts in the educational and curricular proposals for early childhood education. It is determined that it is urgent to articulate educational and cultural practices with the history, identity and tradition that are part of the territory, through an educational proposal that contemplates critical interculturality in co-construction with the communities.

CÓMO CITAR:

Restrepo, N., Correa, J., Taborda, Y. M. y Ayala, L. A. (2023). Currículo contextualizado con pertinencia cultural para la educación infantil en contextos rurales. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 119-138.
<https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.007>

1. Introducción

La pertinencia curricular en contextos rurales para la educación infantil en el departamento de Antioquia (Colombia) es una propuesta que en los últimos años ha tomado gran importancia en las agendas educativas con el propósito de reflexionar acerca de las propuestas pedagógicas para los territorios donde viven las infancias Colombianas, se ha puesto en debate (1) el lugar de las familias, (2) las voces de las infancias, (3) el lugar de los agentes educativos, (4) las políticas educativas, (5) la identidad, y (6) los potenciales de desarrollo de los territorios; por lo tanto, repensar los currículos desde la mirada de las habitantes permite conocer realidades desde ellos y convertirlas en oportunidades para pensar la educación infantil en otras lógicas centradas en la cotidianidad, la cultura, sus tradiciones y saberes locales.

Las regiones del departamento de Antioquia se caracterizan por una gran riqueza cultural, formas propias de poblamiento y de interacción con el medio natural, donde coexisten códigos culturales, y multiplicidad de prácticas ancestrales necesarias en apropiarlas de manera contextualizada en el currículo de la Educación Infantil.

Se puede decir que la demanda de un currículo contextualizado y pertinente exige hoy de apuestas educativas innovadoras, de esta forma nace la necesidad de co-construir una propuesta de investigación para la primera infancia denominada “Componentes pedagógicos y didácticos que configuran la propuesta socioeducativa de Comfenalco Antioquia, análisis desde la contextualización y pertinencia curricular”, entre el Tecnológico de Antioquia, Comfenalco Antioquia¹ y el Instituto Internacional de Educación Infantil de Chile. El objetivo principal de este proyecto se ha centrado en analizar el contexto local y global que se da en el programa de Atención Integral a la Niñez en sus tres estrategias²: Centros de atención integral a la infancia, Ludotecas experimentales y Gestación a dos años, cuyo fin es el de establecer relaciones entre los elementos de pertenencia social-cultural, determinar la identidad propia de los territorios y desde allí configurar una propuesta socioeducativa culturalmente pertinente para la educación infantil en coherencia con las características de las regiones del departamento de Antioquia.

En los informes del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) se logra identificar que del total de alumnos escolarizados en 2021, el mayor porcentaje de matriculados se registró en básica primaria (41,8 %); mientras, la menor participación fue en el nivel educativo de preescolar (8,7 %); la matrícula urbana representó el 75,6 % (7.405.053), mientras la rural significó el (24,4 %). Con respecto a la atención integral de los niños y niñas menores de 5 años, la asistencia a un hogar

¹ Comfenalco Antioquia es una caja de compensación familiar. Tiene presencia en todo el departamento de Antioquia; ofrece el programa de atención integral a la niñez, en sus tres estrategias: centros de atención integral a la infancia, ludotecas experimentales y gestación a dos años, su fin promover el desarrollo del ser humano desde la gestación hasta los seis años mediante servicios de educación inicial, alimentación, recreación, promoción de la participación infantil, salud, protección y prevención de la enfermedad.

² *Gestación a dos años*: tiene como propósito contribuir al desarrollo integral de los niños y niñas desde la gestación hasta los 2 años por medio de acciones de protección, participación, salud, nutrición y educación inicial. *Los Centros de Atención Integral a la Infancia*: estrategia articuladora de educación, desarrollo infantil y participación comunitaria que garantiza a niños y niñas desde la gestación la adquisición de habilidades para la vida. *Las ludotecas experimentales*: ofrecen a las comunidades un espacio de encuentro para la socialización, la interacción, la convivencia y la participación lúdico-creativa, favoreciendo la comunicación, la construcción de la identidad cultural, el manejo del tiempo libre.

comunitario, jardín, centro de desarrollo infantil o colegio fue del (18,2 %), la mayoría de los niños estuvieron con su padre o madre en la casa (65,2 %); con su padre o madre en el trabajo (2,6 %), al cuidado de un(a) pariente de 18 años o más (13,5 %).

Es por ello que el proyecto investigativo sobre el currículo pertinente y contextualizado es de total relevancia para las comunidades pertenecientes a un contexto regional, y para Comfenalco Antioquia, dado que le da reconocimiento a las infancias, a las relaciones intergeneracionales, se fortalece la participación, la promoción de vínculos entre padres, madres y cuidadores, así como la conservación de la identidad cultural. Estos ámbitos son parte de los fundamentos que exigen propuestas innovadoras, dándole apertura dentro del proceso formativo a la oportunidad de participación a todos los actores, desde sus perspectivas, intereses y expectativas, y así construir desde la experiencia cultural y social sus propios referentes de actuación.

2. Revisión de la literatura

La fundamentación del currículo se ha forjado desde múltiples debates, dando origen a diferentes definiciones y se ha posicionado como una teoría apoyada en variedad de posturas antropológicas, sociológicas, psicológicas y pedagógicas. Osorio-Villegas, (2017) expresa que el currículo conlleva un diálogo permanente con el contexto histórico-cultural-social que implica cambios en las prácticas educativas con relación a la escuela, familia, sociedad (p. 142), Lanfrancesco (2003) en su investigación determina que este es el resultado de un proceso evolutivo marcado por las características de la sociedad; sostiene que en cada momento histórico las diferentes construcciones teóricas y epistemológicas muestran los avances, ausencias, pero también emergencias que en los últimos años se han venido tejiendo alrededor de este campo de estudio de las infancias.

Apoyado en estas visiones, en la Educación Infantil los debates con respecto al currículo se han centralizado en cuatro campos de saber; el primero se enmarca en los estudios de la pedagogía, autores como Díaz Barriga (2003), Sacristán, (2007), Avendaño y otros (2013) han venido abordando el concepto de currículo con relación a los procesos de enseñanza y aprendizaje, los nuevos paradigmas pedagógicos, y la sociedad global del conocimiento.

Pensar la educación como estrategia para el desarrollo de la sociedad y el proyecto formativo de vida que vincula experiencias, procesos educativos, pedagogías, saberes, contextos, prácticas y evaluaciones requiere de apuestas educativas planificadas con sentido. No obstante, Villarroel (2015, p. 5) evidencia en el análisis cronológico de su investigación

/.../ tres siglos más tarde las principales posturas pedagógicas asumidas para la educación de los primeros años de vida (Joan Comenius, Jean-Jacques Rousseau, Enrique Pestalozzi, movimiento de la Escuela Nueva, Fröebel, Montessori, Decroly, hermanas Agazzi y Célestin Freinet), tienen la misma vigencia en el currículo, lo que lleva a reflexionar con respecto a la pertinencia y contextualización de las propuestas.

Complementando con Zabalza (2003) quien nombra la necesidad de una escuela infantil no primarizada, no escolarizada, donde se posibiliten experiencias, saberes, ambientes acogedores participativos e incluyentes y donde se inicie el proceso de alfabetización cultural. Esta premisa es retomada por Fandiño Cubillos (2020) para justificar el poco debate que existe en Colombia con respecto a las propuestas educativas para la educación infantil y expone la disputa entre la propuesta asistencialista/educativa y la segmentación en las modalidades inicial-preescolar,

mencionando que plantear currículos para la educación de los niños y niñas de 0 a 6 años no implica escolarizar ni que sean “primarizados”.

Implica asumir la teoría sociocultural desde las interacciones para el desarrollo del ser humano, por ello, el papel fundamental de mediador del maestro en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En esta mirada investigaciones como la de Guil y otros (2011) alertan frente a la importancia de un currículo que no solo promueva el desarrollo integral, sino que le de valor y voz a los niños-niñas; que surja desde sus motivaciones y menesteres para que su educación sea significativa y trascendental. Ruiz y Rodríguez (2008), Taborda (2016) y Restrepo y Zapata (2018) respaldan la importancia de las mediaciones pedagógicas en los escenarios educativos y en el caso de Peralta (2017) considera que

se debe tener como punto de partida un concepto revisado y reconstruido sobre el niño y la niña, acorde a los tiempos actuales; que recoja una visión potente, vinculada y ciudadana de ellos y ellas, que se concrete en un rol activo y co-constructor de sus aprendizajes. (p. 31)

Desde la antropología se establece el currículo como campo de análisis cultural, que toma gran relevancia especialmente cuando se habla de la educación rural, autores como Martínez y otros (2016), Gaviria (2017), Vergara-Buitrago (2018) y Avendaño y otros (2021) develan que la educación rural carece de contextualización y pertinencia cultural, es una educación estandarizada con planes de estudio descontextualizados donde falta formación en los educadores, hay altos índices de deserción, algunos causados por el trabajo infantil, y falta de reconocimiento de los saberes campesinos a causa de la cultura occidental, lo que ha generado pérdida de identidad.

Lo anterior ha sido nombrado hace más de una década por Mora (2009) y Vargas (2010) quienes en sus investigaciones exponen la necesidad de que los currículos otorguen mayor valoración a la diversidad cultural y la comprensión de los valores y costumbres; afirman que, si el objetivo del currículo es que sea humanizante, la enseñanza y el saber deben tener relación directa con la historia de los contextos.

Finalmente en el cuarto campo se inscriben los estudios realizados desde la perspectiva sociológica para la construcción de un currículo contextualizado, en esta investigación se asume que educar en y desde la cultura implica el reconocimiento del otro, de lo otro, en este sentido se retoma la propuesta de Flórez (2007), cuando establece la necesidad de un “currículo desestabilizado, situado, plural, divergente y creativo, que admite sujetos desiguales y sitúa la pedagogía en articulación con otras disciplinas” (p. 82).

3. Método

Esta investigación es de corte cualitativo, se encuadra dentro del paradigma hermenéutico-interpretativo cuyo interés fue comprender los sentidos y pensamientos que las familias, actores de la comunidad y equipos interdisciplinarios tienen con relación a la concepción de niño-niña, familia, territorio, saberes, prácticas y manifestaciones artísticas en los territorios de Antioquia. Arráez y otros (2006) refieren que las investigaciones hermenéuticas permiten la captación plena de los fenómenos sociales en los diferentes contextos porque concibe la experiencia tal como es vivida.

De esta forma, se eligió el método de sistematización de experiencias “reflexión crítica y participativa que produce conocimientos y mejora la propia práctica” (Jara, 2018, p. 47); se recuperó mediante las narraciones de los participantes la construcción de lo vivido por Comfenalco Antioquia en las comunidades; lo que posibilitó confrontar la

experiencia frente a la propuesta pedagógica e interpretarla críticamente para enriquecer los procesos desarrollados. El método se relaciona con el análisis del discurso orientado a descubrir en el texto hablado o escrito la comprensión de las condiciones y dinámica de las diferentes regiones del departamento de Antioquia para obtener la información que le da sentido a la educación infantil en contexto.

Figura 1

Fases de la Investigación



Las técnicas utilizadas para la recolección de la información corresponden a talleres de reflexión colectiva, donde se invitó a las familias de los diferentes territorios a dialogar sobre aspectos culturales, sociales, educativos, económicos; específicamente con relación a su población, sus oficios, actividad económica, prácticas culturales, problemáticas, nivel de participación de las familias, lugar que se le dan a las infancias entre otros; se utilizó el mapa del territorio como centro de motivación lo que permitió la lectura de contexto. Este análisis permitió determinar las categorías de la investigación como (1) concepto de niño-niña, (2) familia, (3) territorio, (4) saberes y prácticas, (5) manifestaciones artísticas culturales, y (6) interacciones. Este artículo se desarrolla con las categorías 3 y 4.

Con el confinamiento ocasionado por el Covid-19 fue necesario complementar con una encuesta mediante un cuestionario office 365, esta se estructuró desde un conjunto de preguntas semiestructuradas organizadas por cada una de las categorías y diferenciado para cada uno de los grupos participantes³ (familias, actores de la comunidad, agentes educativos y equipos interdisciplinarios). Estas preguntas fueron validadas por expertos que analizaron el lenguaje, la pertinencia y validez.

Así mismo se realizaron grupos focales para profundizar frente a la información obtenida, para ello se estableció una guía de discusión, especialmente con actores de la comunidad y familias para ampliar la mirada con respecto a los juegos, las manifestaciones artísticas tradicionales de la región.

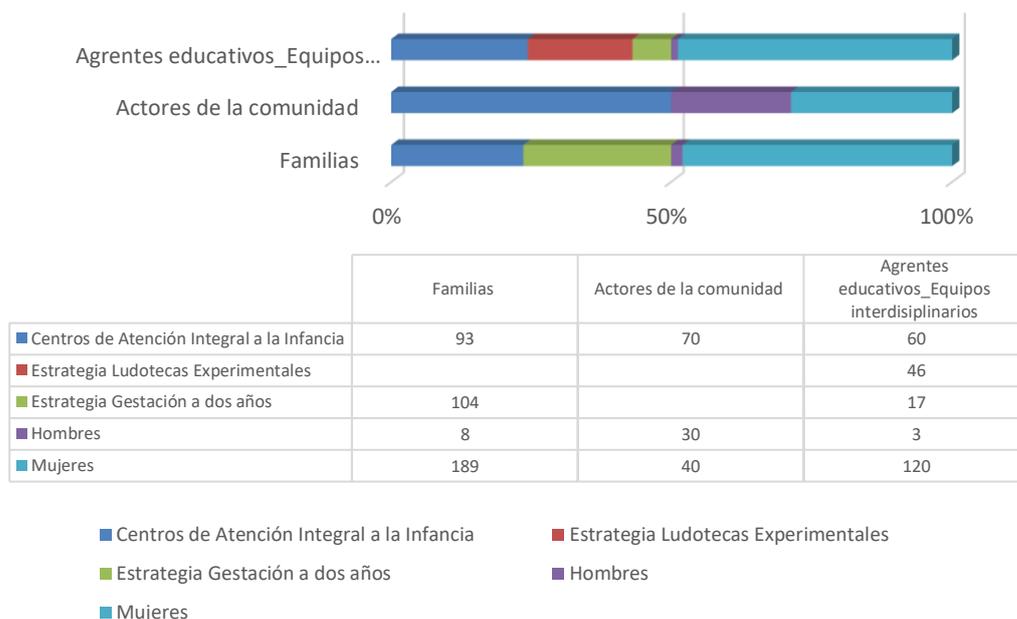
El procedimiento metodológico se desarrolló desde la heurística mediante un conjunto de fases donde se fue desarrollando cada uno de los momentos de la investigación

³ Las familias que participan de esta investigación hacen parte de las diferentes estrategias que ofrece el programa, gestación a dos años, ludotecas experimentales y Centros de Atención Integral a la Infancia. Los actores de la comunidad están conformados por líderes de organizaciones sociales, culturales, educativas, de comunidades indígenas, movimientos y grupos de la comunidad, los agentes educativos- equipos interdisciplinarios representan a los docentes, psicólogos, trabajadores sociales, artistas y profesionales de la primera infancia.

como se evidencia en la siguiente imagen y para triangular la información se utilizó la matriz de comparación de constante.

Para convocar a los participantes se tuvo en cuenta las características de las regiones y participantes de la comunidad en las estrategias de atención de Comfenalco, en total participaron entre, familias, actores de la comunidad, agentes y equipos interdisciplinarios 390 personas provenientes de 7 de las 9 regiones de Antioquia: Urabá, Occidente, Suroeste, Magdalena Medio, Bajo Cauca, Oriente y Área Metropolitana. Participan hombres y mujeres como se describe a continuación en la Figura 2.

Figura 2
Muestra y población participante



En las consideraciones éticas prevalece el criterio del respeto a su dignidad y la protección de sus derechos y bienestar del participante, se firman los consentimientos informados para uso ético de la información, de uso académico, respetando el anonimato de los informantes.

4. Resultados

Producto del análisis hermenéutico y heurístico recuperado en las voces de los agentes educativos, las familias y los actores de la comunidad, es posible destacar que para el componente de territorio en relación con las presencias, las ausencias y emergencias que se deben comprender en las propuestas curriculares para la educación infantil en cada una de las regiones de Antioquia sobresalen tres dimensiones en las narrativas de los participantes: (1) Presencia de lo que somos en las regiones-que nos caracteriza y da identidad, (2) Prácticas y saberes que representan las regiones de Antioquia, y (3) recuperar saberes y tradiciones ancestrales en la primera infancia.

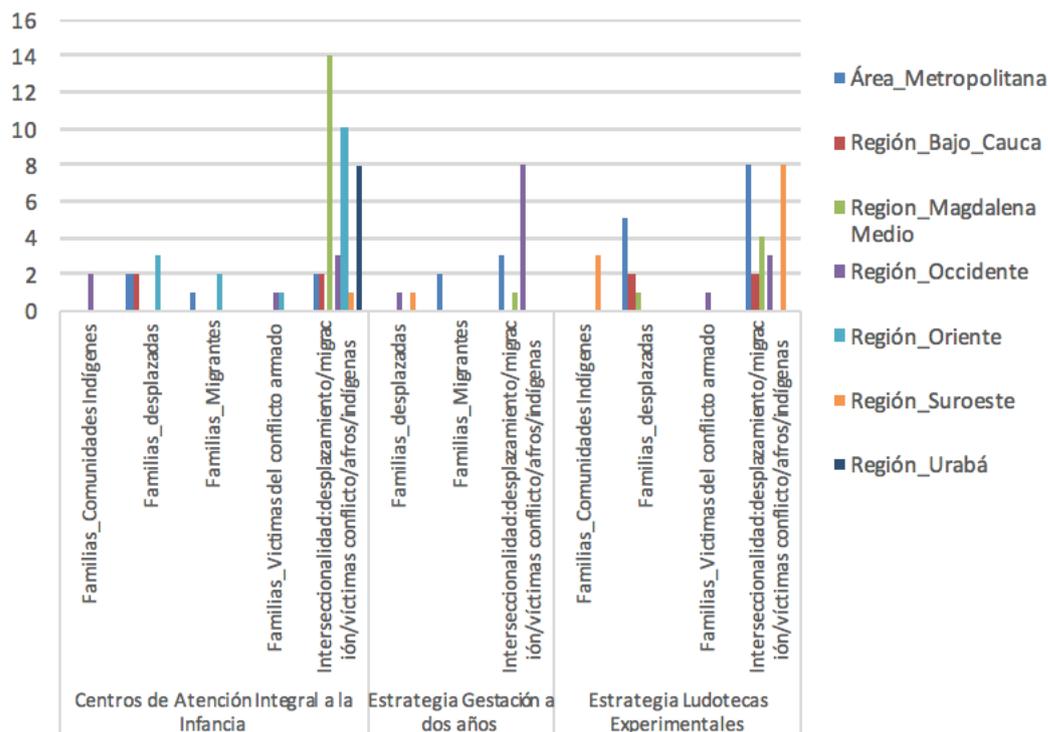
4.1. Presencia de lo que somos en las regiones-que nos caracteriza y da identidad al territorio

Es lo que develan los actores de la comunidad, agentes educativos-equipos interdisciplinarios y familias para expresar su identidad cultural y social como valores, costumbres y tradiciones, aquello que han tejido y configurado en cada una de las regiones de Antioquia y que los diferencia en la construcción de saberes y prácticas. En esta dimensión se encuentran las siguientes características relacionadas directamente con el territorio:

- La Región de Urabá se caracteriza por la presencia de diferentes etnias: Afrocolombianos, indígenas Emberá katio, chamí y kuna-porteños, chocoanos (habitantes afrocolombianos procedentes del departamento del Chocó), y venezolanos (población migrante). Por la música, el sonido, folclor proveniente de la herencia africana, por la actividad bananera y por los bailes-Mapalé y bullerengue (bailes de origen afrocolombiano), cumbia (baile propio del caribe colombiano).
- La Región del Suroeste se caracteriza por ser zona cafetera, rica en recursos hídricos, la agricultura (café, frutales, frijol), por los paisajes, por su arte-escaleras (buses de colores que reflejan paisajes costumbristas).
- La Región del Occidente se caracteriza por sus creencias religiosas, místicas; predominan los alimentos calóricos típicos de la región Antioqueña (plátano, yuca, tubérculos en general y granos), frutas propias de la región, espacios museográficos de arquitectura colonial y turística.
- La Región Oriente: Se caracteriza por su patrimonio cultural e histórico, la decoración manual de la loza Carmelitana (vajillas decoradas a mano), la cuna de la Constitución Política de 1886 de Colombia, la agricultura, el cultivo de flores y el turismo.
- La Región del Bajo Cauca: Actividades como la pesca artesanal, la minería con batea (barequeo), la elaboración de atarraya (maya para pescar), la ganadería, las fiestas: Corralejas y el cultivo de plantas medicinales.
- La Región Magdalena Medio: Patrimonio cultural rico en naturaleza, el río y los humedales. Variedad vial: fluvial, férrea, aérea y terrestre.
- La Región Área Metropolitana: Su clima, la fiesta de las flores (con su desfile de silletteros), la calidez de su gente, el comercio y el turismo.

Dadas las características de las propias regiones, la interculturalidad es un concepto que está más presente en sus voces, el 62 % de los participantes se reconocen como una población diversa desde la pluriculturalidad, con presencia de afrodescendientes, mestizos, indígenas y migrantes de otros países, lo que evidencia una situación híbrida de culturas y mezclas de costumbres, que se reflejan en los diálogos que establecen en cada una de las estrategias del programa de Atención integral a la Niñez tal como se relaciona en la figura 1- gráfica que visualiza la participación de las familias por cada una de las estrategias de Comfenalco-Antioquia

Figura 3
Caracterización de familias participantes por regiones



En las voces de los participantes esta realidad de diversidades culturales ha sido atravesada por historias complejas de vida, vinculadas a eventos violentos y luchas campesinas para superar las desigualdades económicas, pese a todo esto, son comunidades resilientes, que han logrado extraer de sus vivencias aprendizajes que hoy en día se visibilizan como columnas vertebrales en sus prácticas culturales.

En un 83,3 % las familias destacan lo importante de los valores para la construcción de una identidad que los hace únicos como comunidad dentro de una misma región. Se afianzan en características de la comunidad como que son luchadores, trabajadores, solidarios, emprendedores, compartidos, “gente pujante echados para adelante” que siempre quiere dar lo mejor de ellos, resilientes, “berracos”, unidos, alegres, humildes, carismáticos, generosos, hospitalarios; expresiones que evidencian el esfuerzo por mantener sus raíces y seguir adelante desde el aprender a convivir entre todos y todas, pese a los conflictos de convivencia, violencia y de desigualdad.

De esta forma la interculturalidad que se evidencia en estos resultados dialoga con un componente relevante para comprender el contexto desde la interseccionalidad, lo que permite profundizar más en las múltiples desigualdades y vulnerabilidades a las que se han visto enfrentados los niños-niñas y familias. Ejemplo, ser afrodescendiente, desplazado, y/o víctima del conflicto armado son situaciones, culturales, sociales y políticas que afectan su reconocimiento como grupos en la garantía de sus derechos. En los programas educativos de Comfenalco cohabitan familias de diversas situaciones y realidades quienes buscan en estos espacios educativos la posibilidad de reedificar sus derechos y el de sus hijos/as.

Otra característica diferente a los valores que los participantes distinguieron como un componente que les da identidad y los diferencia entre comunidades corresponde a sus costumbres, vinculadas a actividades agropecuarias, de ganadería; portuarias, el

turismo, la biodiversidad, las tradiciones y manifestaciones como se observa en la Figura 4.

Figura 4

Percepción de los participantes: Elementos que le dan identidad a las regiones de Antioquia (en porcentaje)

| | Familia | Agentes educativos | Comunidad |
|--------------------------------------|------------------|--------------------|-----------------|
| Cultivos característicos | 58(86,6) | 0 (0,0) | 9 (13,4) |
| Interculturalidad | 1(1,9) | 43(81,1) | 9(17,0) |
| Tradiciones | 27(55,1) | 19(38,8) | 3(6,1) |
| Manifestaciones arte, música y danza | 30(62,5) | 7(14,6) | 11(22,9) |
| Valores de resiliencia | 40(83,3) | 2(4,2) | 6(12,5) |
| Celebraciones tradicionales | 28(45,0) | 17(62,2) | 0(0,0) |
| Geografía, biodiversidad, clima | 21(37,0) | 0 (0,0) | 16(43,3) |
| Actividades deportivas | 20(69,0) | 8(27,6) | 1(3,4) |
| Familia y amigos | 20(69,0) | 5(20,0) | 0 (0,0) |
| Turismo | 19(90,5) | 0 (0,0) | 2(9,5) |
| Identidad | 10(71,4) | 4(28,6) | 0 (0,0) |
| <i>Total</i> | <i>274(62,8)</i> | <i>105(24,1)</i> | <i>57(13,1)</i> |

Los resultados indicaron que el 15,4 % de las familias y actores de la comunidad reconocieron en sus regiones la identidad vinculada a los productos que cultivan y extraen de la tierra, convirtiéndose en patrimonio natural como el cultivo de café, el cacao, la pesca, minería, el banano-plátano, el algodón, el arroz, la palma africana, tabaco, caña, cítricos y frutales entre otros, así mismo el 8,5 % destacan la diversidad geográfica y de paisajes, narrando que Antioquia es reconocida por tener una extraordinaria posición geográfica y por una diversidad multicultural y pluriétnica. La “belleza de sus paisajes y el clima”, es la expresión más característica para manifestar el orgullo que se siente por las riquezas, presente en el lugar como los humedales, ríos, océanos Pacífico y Atlántico (desde lo hídrico); como también por sus paisajes cafeteros, su bosque seco tropical, la fertilidad de sus tierras, su arquitectura colonial.

Se reconoce en cada región un sitio turístico para visitar, admirar y disfrutar. Como ejemplo, se destacan lugares donde aún se conserva su arquitectura colonial (región de occidente). El 90,5 % de las familias indican que gracias al turismo se han podido promover tradiciones y celebraciones importantes, muchas de ellas vinculadas a creencias y ritos religiosos. Sin embargo, las comunidades manifiestan una preocupación por la pérdida de identidad, dado que las propias personas (especialmente los jóvenes) que viven en la localidad no les dan la relevancia a estas actividades, ya sea porque miran sus expectativas de vida hacia otros lugares o bien en la mezcla de culturas, corriendo el riesgo que desaparezcan estas actividades tradicionales.

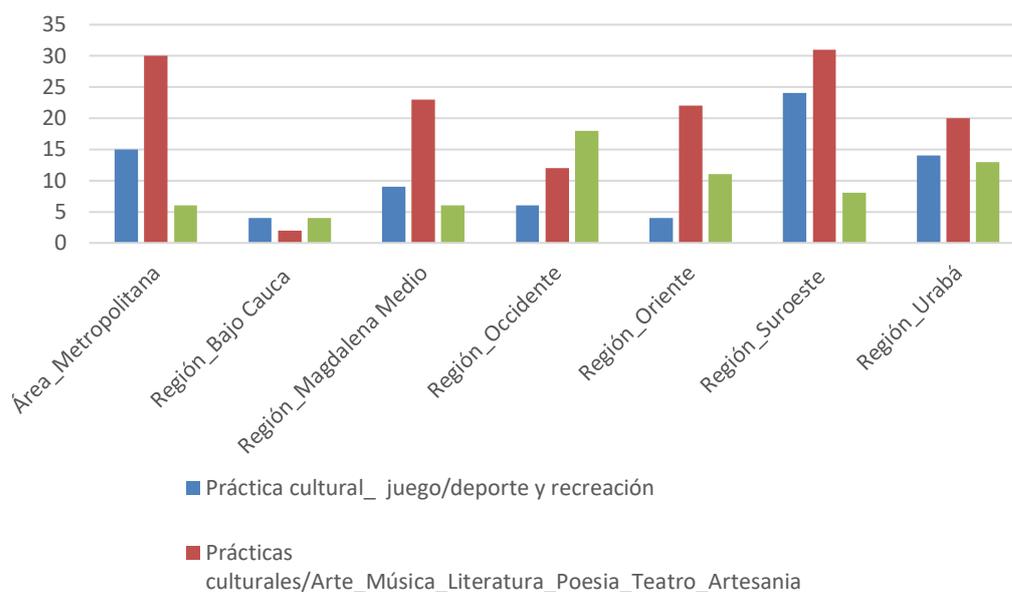
Finalmente, consideran que las tradiciones también le dan identidad a la región, las que han construido como comunidad y muchas de ellas han pasado de generación en generación. Rituales, celebraciones que son parte de la cosmovisión cultural, creencias propias que le dan sentido a su cotidianidad y a su convivir como comunidad, conectada con el entorno natural donde habitan. La historia del lugar la entretejen desde estas tradiciones que han aprendido y reproducido, lo que les permite no perder el sentido más profundo de su ser, siendo orgullosos y orgullosas de sus raíces.

4.2. Prácticas y saberes que representan las regiones de Antioquia

En este apartado los actores de la comunidad, las familias, los agentes educativos y equipos interdisciplinarios realizan una construcción frente aquella cosmovisión que establecen con sus experiencias vinculando el territorio, la cultura, la historia de sus pueblos con la cotidianidad. Sus representaciones se sumergen en prácticas socioculturales que parten desde los saberes autóctonos, muchos de ellos ancestrales, que le dan identidad y los hace constituirse como sujetos propios de una localidad en particular. La Figura 5 lo evidencia.

Figura 5

Percepciones Participantes: Prácticas socioculturales que los relaciona con su territorio en Antioquia



Con respecto a las prácticas socioculturales para cada una de las regiones se evidencian tres como las más relevantes, siendo la primera aquella relacionada a la música, el arte, la literatura, la poesía, el teatro, la artesanía, el folclor, la danza, oralidad. El 50 % de los participantes manifiestan que estas expresiones permiten comunicar acontecimientos, pensamientos y su memoria histórica. Se sienten orgullosos de sus artistas, poetas, escritores, músicos, así mismo de la cosmología alrededor de sus mitos, frutos y bailes autóctonos, creencias religiosas y místicas. Destacan en sus respuestas los mercados campesinos como un espacio para promover estas manifestaciones artísticas y celebraciones, generando un intercambio cultural que involucra, además, la visibilidad de sus diversos productos agrícolas. Estos espacios permiten que los niños y niñas tengan un acercamiento de lo que representan sus regiones.

La segunda práctica está orientada al juego, el deporte y la recreación. El 27 % de los participantes nombran que llevar los niños/niñas a un parque a practicar actividades físicas relacionadas con patinaje, fútbol, natación, bicigrós, baloncesto, microfútbol, ciclo-paseos, las caminatas ecológicas; también a participar en las ferias del pueblo, ver cine infantil en la plaza, caminar por el río salir a recibir y apreciar el atardecer, montar en lancha (embarcación fluvial) y visitar fincas en familia entre otros, permite que puedan relacionarse con las identidades de cada una de las regiones desde sus actividades cotidianas.

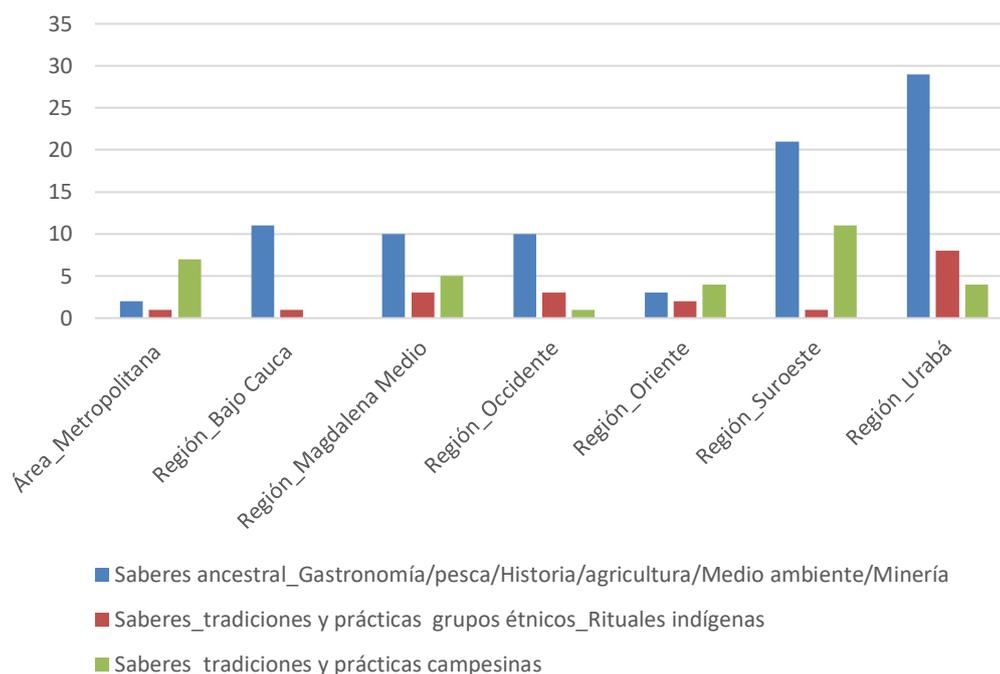
Destacan organizaciones sociales: escuelas deportivas, museos, escuelas de formación artística, instituciones de medio ambiente; como eje central para poner en contexto la realidad, brindar oportunidades y posibilitar otras formas de relacionamiento, aunque siguen siendo pocas, y hacen un llamado para que exista mayor presencia de ofertas institucionales de diversas organizaciones sociales.

La tercera práctica corresponde a las fiestas populares y tradicionales de los municipios. El 23% de los participantes enuncian la importancia de estas celebraciones para destacar su historia, para difundir su riqueza cultural y de esta forma, conservar lo que para ellos se está perdiendo, como actividades autóctonas de la siembra, la pesca, la ganadería, “las tradiciones se han perdido mucho; los jóvenes, niños ya no pescan ni saben lo que los abuelos hacían, no reconocen los personajes de sus territorios” “La modernidad ha traído con sí cambios culturales que ya aislamos de las tradiciones de este tipo” (familias, actores, Bajo Cauca). A la luz de esto, es que se hace necesario facilitar espacios para presentar y sensibilizar estas prácticas, para dinamizar saberes y tradiciones que son parte del patrimonio cultural.

Con respecto a los saberes propios de los territorios, los participantes mencionan la presencia dentro de las regiones de historias y leyendas, que dialogan entre múltiples cosmovisiones. En la Figura 6 se destacan los saberes autóctonos que sobresalen para cada región.

Figura 6

Percepciones Participantes: Saberes autóctonos que representan las regiones de Antioquia



En lo que develan los participantes, el 63 % definen los saberes ancestrales como aquellos que los identifica y se entrelazan de acuerdo con la cultura. Justifican esta noción indicando que en los municipios habitan indígenas, negros, mestizos, migrantes, que entretejen sus saberes con el territorio donde habitan, existiendo algunos que predominan y que constituyen su identidad:

- Vocación pecuaria y agrícola donde sobresale la siembra de banano y plátano, cacao, piña, yuca, el conocimiento sobre el cultivo del café, el desarrollo de la minería artesanal, la siembra de verduras y frutas, la ganadería, la pesca

artesanal, entre otros. Estos varían en cada región según el tipo de clima predominante.

- Saberes con relación a las manualidades (tejidos, costuras, trabajos en filigrana, cerámica)
- Saberes ambientales: siembra de huertas agroecológicas con aprovechamiento de residuos sólidos.
- Saberes que se tejen alrededor del río –el tejido de atarrayas, la pesca artesanal, barequear (minería ancestral con bateas de madera)– la pesca a través del chinchorro (maya), y anzuelo, la caza de animales silvestre, la construcción y reparación de canoas de madera.
- Saberes que se construyen en relación con la espiritualidad- sentido de la Fe- historia de los territorios mitos-leyendas.
- Saberes alfarería, floristería, la música –la tuna tambora, el baile– la expresión corporal.

Otros saberes que los identifican se asocian a las tradiciones y prácticas campesinas. El 23 % de los participantes nombran la actividad agrícola, ganadera como eje fundamental para poner en contexto los saberes que se han construido en las comunidades en relación al trabajo del campo y a la producción de sus cultivos; de esta forma consideran que la preparación de los suelos para la siembra “arar la tierra”; el conocimiento sobre los químicos, los remedios fabricados de forma casera para el control de plagas, el conocimiento del clima-cambios lunares, el reconocimiento de las semillas, de los tipos de suelos, de los tiempos de crecimiento de las plantas y sus secretos, así como el cuidado de los cultivos, son actividades que requieren ser promovidas en la primera infancia.

Reiteran, además, la necesidad de conservar y rescatar en las escuelas estas tradiciones, manifiestan preocupación porque estas actividades desaparezcan de los currículos; así lo describen familias del suroeste, occidente y Urabá “a nuestros hijos no les interesa saber cómo se hace el trabajo del campo y esto es preocupante porque no aprenden técnicas y secretos de la tierra, todas las plantas tienen sus propias formas de crecer”. Dado este contexto, una propuesta es reconstruir el legado desde la recolección de historias de los territorios narradas por los mayores de las localidades, para no perder estas tradiciones.

Finalmente, los Saberes, tradiciones y prácticas de grupos étnicos es otro de los saberes que, de acuerdo con sus voces, los representa. El 14 % enuncia que existe una relación directa con la naturaleza y su entorno, destacándose:

- Los saberes relacionados con las plantas medicinales-medicina tradicional (uso de plantas naturales, cómo el paico, jengibre, la hierba buena, los más veredales como la vaquería).
- Los rituales de siembra- los tiempos de cosecha que van en relación con los cambios de las fases lunares.
- Prácticas curativas desde la oración y el rezo (práctica de curar con rezos), los ligados a la santería, rezos, brebajes.
- Actos y rituales simbólicos frente al cuidado de la naturaleza- Madre tierra- las parteras.

- La memoria desde la oralidad, literatura tradicional, el baile, vestimenta y tipos de comida
- La danza de los indígenas y su idioma.
- Construcciones de viviendas en tapia (tierra pisada) y bareque (combinación de tierra y embarrillado de madera).

Estos están presentes en cada una de las acciones que realizan en sus territorios, sin embargo, algunos saberes ancestrales propios de las comunidades indígenas como: Embera katio, Embera Chamí, Kuna y Zenú, no son conocidos, ni difundidos. El llamado “desarrollo” ha hecho que ciertas prácticas se transformen o se pierdan, por lo tanto, urge que estas tradiciones se documenten y puedan estar contempladas en las apuestas educativas y curriculares.

4.3. Recuperar el saber y las tradiciones ancestrales de los contextos rurales en las propuestas educativas y curriculares para la educación infantil

El 100% de los participantes en cada una de las regiones enuncia que el componente pedagógico es la base fundamental para poder rescatar los saberes y la identidad de cada región en los programas de Educación Infantil. Se establecen los ejes principales que deberían estar presentes en el desarrollo de propuestas pedagógicas con pertinencia cultural: (1) promoción de las costumbres propias de los niños, niñas y sus familias, (2) el conocimiento de la cultura de la región, y (3) el respeto por las creencias, valores y cuidado del medio ambiente.

De acuerdo con lo anterior, hay que posibilitar espacios para el reconocimiento de los territorios, utilizando estrategias que se articulen con las comunidades para la promoción de la memoria histórica, la validación de minutas que rescaten alimentos y productos que hacen parte de los sabores y preparaciones autóctonas, la vinculación de referentes culturales y la participación en espacios como festivales de danzas y teatro. La diversidad cultural está permitiendo que existan nuevas formas de relaciones, generándose una nueva interculturalidad, lo que requiere de un acompañamiento oportuno y pertinente en la configuración que se está tejiendo en relación con las infancias y el medio natural, social y cultural.

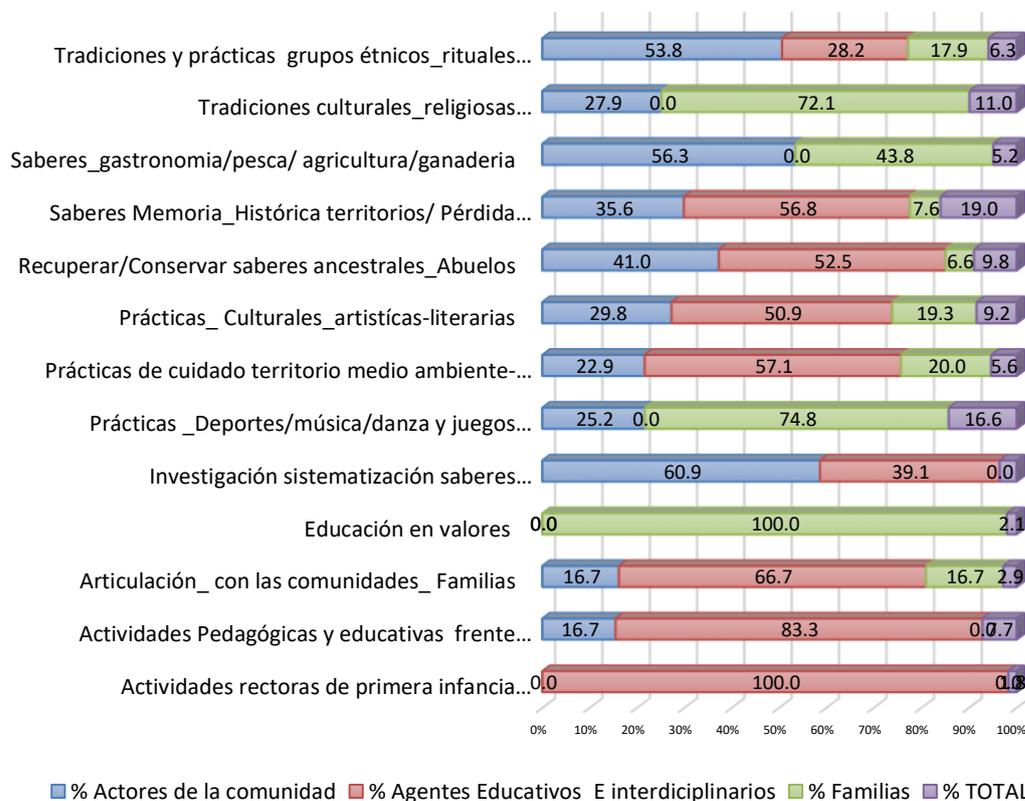
Conservar y recuperar es uno de los llamados urgentes que emergen en las apuestas discursivas y reflexivas de las familias, actores de la comunidad y agentes educativos. Desde sus relatos se observa una ausencia en los programas de primera infancia de componentes que permitan abordar desde las Regiones de Antioquia la relación entre los niños-niñas con:

- Los espacios naturales/hídricos-zona cafetera, la cultura del río, agricultura, gastronomía, el reconocimiento de sus orígenes.
- Los juegos culturales, autóctonos, las expresiones artísticas. En el juego se observa el desplazamiento de prácticas autóctonas hacia juegos con aparatos electrónicos.
- Los mitos, las leyendas, la espiritualidad y cosmovisión propia de las regiones de Antioquia.
- Las actividades lúdico-recreativas, el turismo, las tradiciones y el patrimonio cultural.

Se observa que una educación con pertinencia cultural da lugar a la investigación del territorio; frente a la pregunta que le gustaría que los niños y niñas aprendieran los actores de la comunidad y agentes educativos denotan prácticas educativas-culturales que estén en relación con la interculturalidad, el trabajo interdisciplinario en las comunidades, vinculación de las familias, prácticas artísticas y la memoria histórica como oportunidad para el reconocimiento apropiación y empoderamiento del entorno. Las familias, por el contrario, dan mayor peso a saberes que estén en relación directa con las tradiciones culturales, la gastronomía, pesca, agricultura, ganadería, conservación de los rituales de los grupos étnicos, el deporte, juego, música y la educación en valores. Fortalecer el rol del educador como un agente promotor de la cultura en la región, es una necesidad para garantizar apuestas educativas contextualizadas y situadas a las necesidades tal como se describe en la Figura 7.

Figura 7

Propuestas participantes frente a un currículo contextualizado con pertinencia cultural para la Educación Infantil



Así mismo los saberes estructurados en las propuestas educativas deben estar en articulación directa con la cosmovisión y cosmogramas de los territorios, volver a los saberes ancestrales frente a la cosecha, la pesca, la ganadería, el tejido, el avistamiento, en otras palabras, “los saberes producidos por las comunidades en esa relación con su medio natural” es fundamental según las familias y actores para poder comprender los significados que sus ancestros han transmitido de generación en generación. Establecer un sentido de pertenencia frente a lo “que somos como región” y lo que se debe cuidar como patrimonio natural, hídrico y cultural. En este sentido lo que los niños-niñas deben aprender debe poner en diálogo su presente, pasado, futuro, tal como establecen los equipos interdisciplinarios y agentes educativos, quienes nombran la urgencia de fomentar espacios de encuentro con la historia, la identidad, la tradición, promocionar

prácticas artísticas y culturales que posibiliten la exploración de sus potencialidades y lo que es vivir en la cultura misma.

5. Discusión y conclusiones

Brown y Soto (2005) nombran que el currículo en América Latina históricamente ha sido producto de unas construcciones ajenas a nuestra cultura, por ello surge ante el fenómeno de la globalización el desafío de crear currículos con pertinencia cultural, para formar sujetos sensibles y conscientes de su realidad, esto se fundamenta en los planteamientos de Vegas (2020), quien sostiene que las experiencias que tuvieron más éxito en el ámbito rural en pandemia fueron las instituciones que contaban con una propuesta curricular-pedagógica propia y desarrollaron contenidos locales un ejemplo de ello son los proyectos productivos, área subvalorada en el currículo.

En Colombia las bases curriculares para la educación inicial y preescolar orientan la organización curricular y pedagógica de las propuestas educativas, esta busca potencializar el desarrollo y los aprendizajes de los niños en primera infancia bajo un marco flexible, dinámico y participativo; son un recurso pertinente que pretende de forma articulada determinar un puente entre los saberes, las prácticas de las maestras, las políticas educativas (MEN, 2017). Sin embargo, en esta investigación el componente de cultura y territorio emerge como una necesidad que debe estar visible; es de resaltar que existen unos referentes distintos para niñas y niños pertenecientes a comunidades de grupos étnicos que proponen elementos relacionados con la cultura (MEN, 2018). No obstante, constituye un marco importante para reflexionar en una propuesta curricular que no esté segmentada por grupos poblacionales, que este articulada, y contemple dentro de sus componentes transversales la interculturalidad.

Las familias, actores y agentes educativos son conscientes de su realidad, tradiciones y memoria histórica, con la expresión “no dejar olvidar” hacen un llamado al campo educativo para que integren en sus currículos aquellos saberes ancestrales que ellos/as han construido en comunidad; uno de los llamados es a conservar las relaciones intergeneracionales, considerar el abuelo como sabedor, comprender los nuevos vínculos que niños-niñas están tejiendo con las tradiciones, los juegos culturales, las manifestaciones artísticas, el patrimonio cultural y arquitectónico, los materiales autóctonos de las regiones.

Uribe-Pérez (2019) establece la importancia de “reconocer y re-vivir nuestra ancestralidad, otros saberes y otros significados” (p. 59), planteamiento que se asemeja a los resultados de esta investigación, donde queda como manifiesto el llamado a recuperar las prácticas agrícolas ancestrales, los saberes y experiencia campesina, las tradiciones culturales de las comunidades, la relación directa de las infancias con su territorio y la exigencia de profesionales que “valoren la relevancia y el grado de dominio de las competencias relacionadas con la dimensión territorial” (Boix y Buscà, 2020, p. 115).

Los currículos pertinentes para la educación infantil requieren de una articulación entre las prácticas educativas versus las prácticas culturales, que sitúe la cultura como eje dinamizador y problematizador para instaurar la identidad cultural y recuperar la autonomía, de manera que rompa con la oposición entre, educación, juego, arte, cultura; estos elementos no pueden ser segmentados ni agregados o establecidos como actividades, deben transversalizar apuestas educativas con sentido para los territorios.

De acuerdo con lo planteado surge la pregunta ¿cómo pensar críticamente las apuestas pedagógicas y curriculares para la Educación Infantil desde la mirada de los territorios?, teniendo varias opciones de respuesta:

1. Currículo como construcción cultural- social-política, educativa y emancipatoria

- Prácticas educativas y culturales que estén en articulación con las creencias, experiencias, tradiciones e historiografía de los territorios.
- Un currículo que permita la deconstrucción y co-construcción de la realidad, que visualice la cotidianidad lo que “acontece” en los territorios y las urgencias propias relación local/global, la forma como habitamos y como nos relacionamos con el mundo.
- Adoptar pedagogías que posibiliten a los niños-niñas tener una relación directa con su cultura y medio natural, y con las prácticas artesanales construidas por las comunidades.
- Renovación en la educación en la forma de comprender las infancias y la forma de ver la relación de niño-niña con los valores culturales, el juego tradicional-autóctono, los juguetes propios de comunidades, las manifestaciones artísticas (música, comida, literatura, arte), la corporalidad, el medio ambiente/natural y el desarrollo espiritual.
- Conservación de las identidades contextualizando las “formas como hacemos escuela-educamos” apuesta por comunidades de aprendizaje que asuman prácticas culturales, manifestaciones artísticas y patrimonios culturales.

2. Reconocimiento de los Saberes-apropiación por parte de los niños y niñas

- Reconocimiento a la ecología de saberes propios de cada colectivo étnico, cultural, campesino y urbano que habita en cada territorio.
- Reconocimiento de los saberes propios dados en las prácticas tradicionales de las comunidades interrelacionadas e interdependientes a partir de las nuevas configuraciones que brinda la presencia de múltiples culturas en cada región del departamento.
- Recuperación de la memoria histórica colectiva y su aporte al entramado social para la construcción de nuevas formas de relación y participación social.
- Prácticas sociales basadas en conocimientos y códigos populares, indígenas, campesinos, rurales, urbanos y de los habitantes migrantes en los territorios.
- Comprender la cosmovisión que se teje de las infancias en cada territorio desde esa mezcla de culturas, pero además desde las prácticas que adoptan las familias, las instituciones educativas, culturales y comunitarias.
- Concepción de la vida en la relación con la espiritualidad y el significado del cuerpo en coherencia con el territorio, construida en las prácticas de los valores y las normas.
- Diálogo de saberes donde converse lo universal-local-regional, la ética y estética, pretendiendo un equilibrio-no jerarquizado de saberes, reconociendo derechos culturales y la relación individual-colectiva.

A modo de conclusión surge la reflexión ¿es posible una interculturalidad crítica? Allí se rescatan los aportes de Castiglioni (2018), cuando establece la “premisa de no hay educación sin cultura ella es punto de partida y de llegada” (p. 6), por ello se debe educar en y desde la cultura, la autora sitúa la heterogeneidad como patrimonio, “dando lugar al cuestionamiento de valoraciones acerca de la alteridad que mutan según los procesos históricos” (p. 13). Es decir “su historia, concepciones, modelos explicativos, orígenes y evolución” (Correa y Suárez, 2014, p. 9). En definitiva, promover un análisis cultural en las apuestas educativas curriculares de la primera infancia es posibilitar mediaciones pedagógicas donde se sitúa la relación que los sujetos establecen con los contextos, consigo mismo, su historia, con la comunidad y las problemáticas de sus realidades, hecho fundamental para poder leer los territorios y pensar en un mundo más humano. En este sentido y teniendo presente el objetivo de esta investigación para establecer relaciones entre los elementos de pertenencia social y cultural es importante comprender desde esta postura en la Educación Infantil:

- La pregunta por un currículo intercultural para todos y todas que no segmente a los grupos poblacionales posibilite una cultura del reconocimiento a edad temprana, favorezca las trayectorias educativas con mecanismos diversos donde las prácticas socioculturales, los saberes autóctonos se valore en cada trayecto de vida y fomenten los saberes propios de los territorios como nombran las familias-tradiciones culturales, conservación de los rituales, educación en valores.
- La ética del cuidado como motor de respeto a la identidad, a la idiosincrasia y a la vida misma, para lo cual será necesario impulsar estrategias pedagógicas que involucren la relación de los niños-niñas con los sabedores y los abuelos, promoviendo el diálogo intergeneracional.
- Transversalizar una apuesta educativa que centre la mirada en la relación con el territorio, aspectos más significativos del “pasado, del presente y de los proyectos a futuro” en una interacción directa con las experiencias culturales locales.
- Desde las propuestas pedagógicas y didácticas promover vivencias de lo propio y lo extraño como cercano para reflexionar sobre las prácticas culturales, familiares, sociales, políticas y comunitarias de manera que los legados se conserven, se aprendan y se asuman de manera constructiva en el proyecto de vida individual y colectivo.
- Fortalecer el rol del educador como un agente promotor de la cultura, con dominio de saberes, de manera que articule las prácticas educativas con prácticas culturales en sus currículos con enfoque territorial.

Referencias

- Arráez, M., Calles, J. y Moreno de Tovar, L. (2006). La hermenéutica: Una actividad interpretativa. *Sapiens*, 7(2), 171-181.
- Avendaño-Castro, W. R. y Parada-Trujillo, A. E. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores*, 16(1), 159-174.
- Avendaño Nieto, S., Forero Vargas, L. A. y Trujillo Rocha, L. C. (2021). *Currículo y educación rural como campo de tensiones éticas: una mirada a través de las narrativas pedagógicas de cinco docentes pertenecientes a la Institución Educativa Departamental Romeral* [Trabajo de Grado]. Universidad Pedagógica Nacional.

- Boix, R. y Buscà, F. (2020). Competencias del profesorado de la escuela rural catalana para abordar la dimensión territorial en el aula multigrado. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 115-133. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.006>
- Brown, L. C. y Soto, H. W. (2005). Propuesta de un modelo para promover la pertinencia cultural desde el currículo de educación preescolar en el Cantón de Turrialba. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales*, 6(11), 35-46.
- Castiglioni, M. A. (2018, 8 de junio). Interculturalidad e infancias. Aportes desde el análisis de una experiencia educativa: contextos culturales, juego, propuestas, voces y gestos de la corporalidad [Comunicación]. *5tas Jornadas de Estudios sobre la Infancia*. Buenos Aires.
- Correa, J. y Suárez (2014). La formación investigativa de maestros y agentes educativos vinculados a la atención de la diversidad desde la vulnerabilidad. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 1, 1-27.
- Cubillos, G. F. (2020). ¿Por qué hablar de currículo en la educación inicial? *Nodos y Nudos*, 6(48), 79-89.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística-DANE. (2021). *Boletín técnico educación formal (EDUC)*. DANE.
- Díaz Barriga, A. (2003). Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 81-93.
- Flórez, C. (2007). La contextualización del currículo: Cognición y no verbalidad. *Revista Guillermo de Ockham*, 5(1), 73-84. <https://doi.org/10.21500/22563202.501>
- Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>
- Guil Bozal, M., Mestre Navas, J. M., González de la Torre, G. y Foncubierta Delgado, S. (2011). Integración del desarrollo de competencias emocionales en el currículum de Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(3), 131-144.
- Jara, O. (2012). Sistematización de experiencias: Un concepto enraizado en la realidad latinoamericana. En VVAA (Orgs.), *La sistematización de experiencias, práctica y teoría para otros mundos posibles* (pp. 258-263). Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.
- Martínez-Restrepo, S., Pertuz, M. C. y Ramírez, J. M. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo*. Alianza.
- Mora, R. M. (2009). La diversidad cultural en los procesos de construcción curricular. *Educación y Humanismo*, 11(16), 64-74.
- Osorio-Villegas, M. (2017). El currículo: Perspectivas para acercarnos a su comprensión. *Zona Próxima*, 26, 140-151. <https://doi.org/10.14482/zp.26.10205>
- Peralta, M. V. (2017). *El sujeto de la educación parvularia: Revisión de una construcción histórico social, en el marco de la reforma curricular del nivel*. Subsecretaría de Educación Parvularia Ministerio de Educación.
- Restrepo, N. y Zapata, B. (2018). Vivencias y prácticas frente a la violencia y el conflicto en la primera infancia. En B. Zapata (Comp.), *Subjetividades y prácticas socioeducativas de los conflictos y las violencias en la educación infantil* (pp. 45-83). Sello Editorial Publicar-T.
- Ruiz, T. F. y Rodríguez, Y. (2008). Estructuras e interacciones en la construcción del conocimiento. Una propuesta a partir de los planteamientos teóricos de Piaget y Vigotsky. *Laurus*, 14(28), 97-121.
- Sacristán, J. G. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.

- Taborda, Y. M. (2016). La mediación pedagógica en la primera infancia. Impulso a la autonomía y el aprendizaje. En B. Zapata (Comp.), *La identidad de la educación inicial: Currículos y prácticas socioeducativas* (pp. 262-271). Sello Editorial Publicar-T.
- Uribe-Pérez, M. (2019). Saberes ancestrales y tradicionales vinculados a la práctica pedagógica desde un enfoque intercultural: Un estudio realizado con profesores de ciencias en formación inicial. *Revista Educación y Ciudad*, 2(37), 57-71.
<https://doi.org/10.36737/01230425.v2.n37.2019.2148>
- Vargas, N. A. (2010). La construcción de currículo desde perspectivas críticas: Una producción cultural. *Signo y Pensamiento*, 29(56), 420-427.
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp29-56.ccdp>
- Vegas, J. (2020). *Educación rural: Lecciones y desafíos hacia el 2021*. UNESCO.
- Vergara-Buitrago, P. A. (2018). Los saberes campesinos como estrategia de desarrollo rural en la Serranía de los Yariguíes (Santander, Colombia). *Anales de Geografía de la Universidad Complutense*, 38(2), 461-77. <https://doi.org/10.5209/AGUC.62488>
- Villarreal D. (2015). Recorrido metodológico en educación inicial. *Sophia*, 19, 153-170.
- Zabalza, M. A. (2003). El currículo de la educación infantil. En J. L. Gallego Ortega, E. Fernández de Haro (Coords.), *Enciclopedia de educación infantil* (pp. 467-502). Aljibe.

Breve CV de los/as autores/as

Nataly Restrepo

Doctora en Ciencias de la Educación (UNLP), Magíster en Educación-poblaciones vulnerables, Licenciada en Educación Preescolar. Investigadora en la línea infancias y pluralidades grupo Senderos del Tecnológico de Antioquia- Institución Universitaria, integrante de redes en educación infantil, inclusión y género. Docente ocasional del Tecnológico de Antioquia Facultad de Educación y Ciencias sociales. Consultora nacional en temas de infancias y políticas educativa. Publicaciones en educación infantil, discapacidad y educación inclusiva. Email: nrestr13@tdea.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5185-352X>

Jorge Correa

Doctor en Humanidades y Artes, Mención en Ciencias de la Educación. Docente e investigador. Profesor de Maestría y Doctorado, director del grupo de investigación Senderos e investigador de la línea pluralidades del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria, integrante de redes en educación inclusiva y discapacidad. Consultor y par académico nacional e internacional. Publicaciones en discapacidad y educación inclusiva. Email: jcorrea@tdea.edu.co

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-8490-0134>

Yor Mary Taborda

Pedagoga Reeducadora y coordinadora de programas de promoción de investigación infantil y juvenil, Gestora pedagógica, investigadora en educación y ciencias sociales, coordinadora del Programa de Atención integral a la Niñez en Comfenalco Antioquia. Email: yormarytaborda@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8621-1671>

Loredana Joyce Ayala

Educadora de Párvulos, Magister en Educación Infantil. Docente universitaria en el área de la enseñanza de las Ciencias Sociales para párvulos, juego y programas no formales en educación. Además, es subdirectora del Instituto Internacional de Educación Infantil de la Universidad Central de Chile. Se ha desempeñado en la elaboración de proyectos de co-construcción de currículos culturalmente pertinentes en diversas comunas chilenas. Email: layalap@ucentral.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9494-4613>